

ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
Y LA LITERATURA

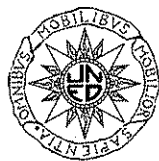
PROGRAMA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

## GUÍA DIDÁCTICA

---

José Romera Castillo

ENSEÑANZA DE LA LENGUA  
Y LA LITERATURA



UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

**GUÍA DIDÁCTICA (84006GD01A12)**  
**ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

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

© UNIVERSIDAD NACIONAL  
DE EDUCACIÓN A DISTANCIA - Madrid, 2006

Librería UNED: c/ Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid  
Tels.: 91 398 75 60/73 73, e-mail: [libreria@adm.uned.es](mailto:libreria@adm.uned.es)

Depósito legal: M. 24.767-2006

Impreso en España - Printed in Spain  
Imprime: Impresos y Revistas, S. A. (IMPRESA)

## ÍNDICE

PRESENTACIÓN DE LA GUÍA DIDÁCTICA.....	9
PRIMERA PARTE: ENSEÑANZA DE LA LENGUA.....	15
Introducción general. Pautas y objetivos.....	15
Unidad Didáctica I: El vocabulario.....	39
Unidad Didáctica II: La gramática.....	73
Unidad Didáctica III: El discurso.....	110
Unidad Didáctica IV: Expresión y comprensión oral y escrita.	132
SEGUNDA PARTE: ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.....	173
Introducción general. Pautas y objetivos.....	173
Unidad Didáctica I: El comentario de textos narrativos.....	185
Unidad Didáctica II: Enseñanza de la poesía.....	200
Unidad Didáctica III: Enseñanza del teatro.....	212
Unidad Didáctica IV: Otros aspectos de la enseñanza de la literatura (el cómic, la prensa, los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías).	252
APÉNDICE.....	277



## PRESENTACIÓN

Esta Guía ofrece la información necesaria para seguir el curso *Enseñanza de la Lengua y la Literatura*, del Programa de Formación del Profesorado (Universidad Nacional de Educación a Distancia), cuyo interés radica en la exposición de una serie de propuestas didácticas que pueden ser de utilidad para la enseñanza de estas dos parcelas tan importantes tanto para la comunicación y la formación humana como para aficionar al placer de leer.

En esta Guía el alumno encontrará una serie de normas y orientaciones que debe tener en cuenta para realizar este curso, a las que deberá atenderse.

### 1. Objetivo general

En este curso no se pretende dar una visión exhaustiva de todos los aspectos que configuran la didáctica de la lengua materna y de la literatura, sino que se tratarán algunos de los más importantes de ambas parcelas, con el fin de que puedan ser útiles en la práctica docente diaria.

### 2. Programa

#### **-PRIMERA PARTE: ENSEÑANZA DE LA LENGUA**

- Introducción general. Pautas y objetivos.
- Unidad Didáctica I: El vocabulario.
- Unidad Didáctica II: La gramática.

- Unidad Didáctica III: El discurso.
- Unidad Didáctica IV: Expresión y comprensión oral y escrita.

## **-SEGUNDA PARTE: ENSEÑANZA DE LA LITERATURA**

- Introducción general. Pautas y objetivos.
- Unidad Didáctica I: El comentario de textos narrativos.
- Unidad Didáctica II: Enseñanza de la poesía.
- Unidad Didáctica III: Enseñanza del teatro.
- Unidad Didáctica IV: Otros aspectos de la enseñanza de la literatura (el cómic, la prensa, los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías).

**Nota:** Para un desarrollo más pormenorizado del temario ver posteriormente las Unidades Didácticas.

### **3. Destinatarios**

Docentes y profesores de diferentes niveles educativos (desde Primaria hasta Bachillerato), aunque las prácticas que se indiquen deberán adaptarse siempre (suprimiendo o ampliando diversos aspectos) al nivel de los alumnos.

### **4. Metodología general**

El curso tendrá una orientación teórica y, a la vez, práctica.

#### ***4.1. Teoría***

##### ***4.1.1. Manuales***

El curso debe seguirse a través de dos manuales de estudio (que enviará la UNED a todos los alumnos matriculados):

1.- José ROMERA CASTILLO (1999): *Enseñanza de la lengua y la literatura (Propuestas metodológicas y bibliográficas)*, Madrid, UNED (2.<sup>a</sup> reimpresión).

2.- José ROMERA CASTILLO y otros (2001): *Manual de estilo*, Madrid, UNED (3.<sup>a</sup> edición).



Además, se recogerán en esta Guía Didáctica algunos apartados de otros dos manuales (con el permiso de sus autores) que, por estar agotados, pueden ser consultados en su integridad en bibliotecas:

- José ROMERA CASTILLO (1992): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Playor, 8.ª ed.º.
- Humberto LÓPEZ MORALES (1984): *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.

4.1.2. Para algunas Unidades Didácticas se darán modelos metodológicos.

4.1.3. En cada Unidad Didáctica se indicará, además de las páginas de los citados manuales, alguna bibliografía complementaria.

## 4.2. Prácticas

El curso se ha programado, fundamentalmente, sobre una serie de prácticas docentes que todo profesor inscrito deberá hacer con sus alumnos. En cada una de las Unidades Didácticas en las que se ha dividido el curso se encuentran las actividades que es necesario realizar.

Por ello, para poder realizar el curso es imprescindible hacer las prácticas exigidas con alumnos. Quienes no puedan cumplir este requisito no podrán seguir el curso, por lo que se les aconseja no matricularse en el mismo (además no se les devolverá el dinero de la matrícula).

## 5. Trabajos

Todos los participantes en este curso tendrán que realizar individualmente las actividades indicadas en las Unidades Didácticas y en las introducciones generales a las dos partes del Programa. La redacción se hará en ordenador en el tipo de letra que se prefiera, con interlineado de 1,5. Cuando haya que indicar en la redacción algunas notas, éstas se pondrán en numeración correlativa a pie de página.

Al final del curso, cada uno de los participantes podrá tener una *Memoria* en la que se dejará constancia de todo lo realizado en el mismo, sirviéndole para la programación de sus prácticas docentes en el futuro.

Los trabajos se enviarán, para su evaluación, por correo certificado (quedándose siempre con copia), a la siguiente dirección:

Dr. José Romera Castillo  
Director del Curso de Enseñanza de la Lengua y la Literatura  
Departamento de Literatura Española y Teoría de la Literatura  
Facultad de Filología  
Universidad Nacional de Educación a Distancia  
Paseo Senda del Rey, 7  
28040.- Madrid.

A continuación se indica el calendario de los envíos. Se ruega tener muy en cuenta las fechas indicadas:

### **1.º envío**

- Contenido: Todas las Unidades Didácticas de la Enseñanza de la Lengua.
- Fecha: finales de febrero.

### **2.º envío**

- Contenido: Todas las Unidades Didácticas de la Enseñanza de la Literatura.
- Fecha: hasta el 30 de mayo (fecha límite de entrega).

**Nota:** Para evitar posibles pérdidas se ruega a todos quedarse con copia de los trabajos enviados a los profesores del curso. Esto es muy importante por si algún envío se pierde en Correos u otro medio de envío y la dirección del curso lo(s) solicita de nuevo.

Los envíos deberán hacerse en las fechas indicadas. Quienes no hayan entregado los ejercicios solicitados antes del 30 de mayo no podrán ser evaluados, no teniendo derecho a reclamación alguna.

## **6. Sesiones presenciales**

Durante el curso se celebrarán diversas sesiones presenciales, en las que, además de conferencias, se podrán analizar y valorar las experiencias didácticas sobre las que se ha trabajado.

Las fechas y lugares de estas sesiones presenciales se anunciarán con antelación.

## 7.- Tutorías

Se atenderá a los alumnos los martes, de 17:00 a 19:30 horas, en el teléfono 91.3986878. El resto de los días, se ruega dejar mensaje en el contestador automático. El modo mejor que recomendamos para ponerse en contacto con los profesores del curso es a través del correo electrónico: *jromera@flog.uned.es*.

## 8. Evaluación

Para superar el curso es necesario haber realizado y superado todos los trabajos indicados. De cada una de las Unidades Didácticas se hará la evaluación correspondiente en una hoja-resumen. En caso de no superar algún ejercicio o estar incompleto se solicitará realizarlo de nuevo o completarlo.

El alumno deberá quedarse con copia de todo lo mandado a los profesores del curso de la UNED.

## 9.- Diploma

Todos los alumnos que superen el curso recibirán el Diploma correspondiente, emitido por el Programa de Formación de Profesorado (UNED), que acreditará la realización del mismo. Los alumnos reclamarán el mencionado certificado final exclusivamente a la Secretaría del Programa de Formación del Profesorado de la UNED (nunca a los profesores del curso).

## 10. Profesorado

Imparten la docencia del curso los profesores (especialistas en el tema):

Director: Dr. José Romera Castillo, Catedrático de Literatura Española (cuyo *currículum vitae* puede consultarse en la página electró-

nica del Centro de Investigación de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías, que dirige:

*<http://www.uned.es/centro-investigacion-SELITEN@T>*.

Ayudante: D.<sup>a</sup> M.<sup>a</sup> Pilar Martínez Alonso (Licenciada en Filología Hispánica).

# PRIMERA PARTE

## ENSEÑANZA DE LA LENGUA

### Programa

- Introducción general. Pautas y objetivos.
- Unidad Didáctica I: El vocabulario.
- Unidad Didáctica II: La gramática.
- Unidad Didáctica III: El discurso.
- Unidad Didáctica IV: Expresión y comprensión oral y escrita.

### INTRODUCCIÓN GENERAL. PAUTAS Y OBJETIVOS

#### 1.- *TEXTOS DE ESTUDIO*

#### TEXTO N.º 1: EL LUGAR DE LA LENGUA EN LA ENSEÑANZA GENERAL (\*)

En la formación, en el perfeccionamiento de los alumnos, el buen aprendizaje del lenguaje será el medio imprescindible para todo progreso posterior en cualquier faceta de la actividad humana. Por ello, será preciso no olvidar que toda teoría de la enseñanza del lenguaje, en general, deberá integrarse en la teoría de la enseñanza en su totalidad. La lengua es una estructura que adquiere su pleno sentido si se

---

(\*) Se reproduce el trabajo de José Romera Castillo, publicado en la revista *Bordón*, n.º 216, enero-febrero, 1977, pp. 31-41 (capítulo I de su manual, *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, ya agotado).

le inserta en el sistema constituido por la globalidad de la persona humana.

Enseñar «lengua», en cualquier nivel educativo, será en definitiva «hacer aprenderla». Esta definición un tanto causativa pone en evidencia los papeles de iniciador y de actor que juegan respectivamente el profesor y el alumno. Enseñar un dominio lingüístico a alguien es, primeramente, hacerle conocer todos los mecanismos y resortes que una determinada estructura de lengua posee; pero, además, es conocer con mayor profundidad al ser humano.

La importancia del lenguaje, desde un punto de vista psicodidáctico, reside principalmente en tener, además de una función comunicativa y expresiva, un papel importantísimo en la elaboración del pensamiento. El desarrollo de la inteligencia, del pensar y, como consecuencia, de la personalidad humana, en suma, se encuentra supeditado al lenguaje que sirve de cauce y de elemento explicitador del nebuloso magma asentado en el cerebro del hombre. Por esto, una teoría de la enseñanza de la lengua lleva pareja una teoría del aprendizaje de la misma; y ello, a su vez, implica que enseñanza-aprendizaje de esta parcela es un instrumento que se desarrolla a través de todas las materias que componen el programa escolar.

Entendemos por teoría didáctica del aprendizaje de la lengua la enumeración, la estructuración y la discusión de los principales parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico de esta parcela del ámbito cultural; parámetros que el docente, en su práctica cotidiana, deberá conocer y analizar para sacar de ellos la mejor rentabilidad educativa posible.

Quizás todo cuanto hasta ahora hemos dicho sea un campo extremadamente abstracto, vasto y complejo. Para concretar más, aunque sea en un nivel muy general, nos detendremos en el estudio de lo relacionado con el enseñante, de los objetivos, de los métodos y de los alumnos, que son las grandes líneas que configuran el proceso educativo en la didáctica de toda lengua<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Para un tratamiento muy detallado del tema remito al número monográfico «La expresión lingüística en E.G.B.», en *Vida Escolar*, números 187-188, marzo-abril, 1977; al n.º monográfico «Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna», del *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, VII, 1978, dirigido por Humberto López Morales (especialmente el trabajo de Antonio Quilis «Lingüística y enseñanza de la lengua materna»), etc.

## 1. El docente

Cada vez se reconoce más la complejidad de la función educativa y la necesidad de una preparación adecuada por parte de quien va a llevar las riendas de la enseñanza. Esta preparación comporta tres aspectos fundamentales:

### 1.1. Formación lingüística

Consiste en poseer los conocimientos de la especialidad lo más profunda y claramente posible en dos etapas diferenciadas: la formación inicial (realizada en los centros específicos de estudio) y la formación continua del profesorado.

Respecto a la primera, será preciso que al terminar el ciclo de estudios, preparatorio para la docencia, el futuro profesor posea, de una parte, los conocimientos operativos y, de otra, un conocimiento teórico, esto es, un saber describir la lengua que va a enseñar y ser capaz de explicar los mecanismos que la componen. Se precisa, pues, un saber y un saber-hacer. No basta con saber mucha teoría lingüística; es preciso saber-hacer y transmitir lingüística.

En este punto, los planes de estudios adquieren una importancia capital. El papel atribuido a los estudios lingüísticos en todos los niveles educativos, y muy especialmente en las Facultades y Centros de Educación, ha de ser sumamente cuidado y prestarle la máxima atención para que el país pueda salir del discutible estado idiomático en que se encuentra, con el fin de que España llegue a ser la nación que quiere y necesita ser. A este respecto, con la precisión y hondura que le caracteriza, el profesor Fernando Lázaro Carreter, lingüista eminente y pedagogo preocupado donde los haya, lanzaba su «dardo en la palabra» (sección semanal del diario madrileño *Informaciones*) contra el plan de estudios vigente y, sobre todo, contra el «Anteproyecto de plan de estudios para las Escuelas Universitarias de Profesorado de Enseñanza General Básica», que le parecía no ya un claro retroceso, sino la renuncia a avance alguno en la formación de los profesores encargados de la enseñanza de todos los españoles hasta, por lo menos, los catorce años.

Según él, los errores de la planificación de los estudios lingüísticos parten de tres tesis o presupuestos altamente erróneos:

1. Que el idioma materno se aprende espontáneamente, por pura impregnación.

2. Que, además, su estudio pertenece al ámbito de la sección «de Letras».
3. Que el plan de estudios de un Centro de Formación de Profesores debe reproducir, a escala reducida, el de una Facultad (especialmente el de la dedicada al estudio teórico de la lengua).

A ello, el profesor Lázaro oponía las siguientes y vigorosas razones:

1. Que la enseñanza del idioma es la más importante y difícil de las materias que se imparten en la educación, requiriendo, por parte de quienes la tengan a su cargo, una suma competencia práctica; puesto que no sólo es preciso tener unos conocimientos teóricos e históricos sobre el lenguaje en general y sobre la lengua materna en particular, sino que, además, se necesita una competencia lingüística que es la que habilita para enseñar el idioma.
2. Que los estudios de la lengua no son únicamente de la rama «de Letras», sino que se encuentran en la base de todos los saberes.
3. Que las Escuelas de Profesorado o Centros de Formación de Profesores no deber ser unos sucedáneos de la Universidad, sino centros que tienen su especificidad y originalidad inconfundibles. Su acción debe consistir en preparar profesores aptos para transmitir a los jóvenes ciudadanos su propia competencia lingüística. Enseñar lengua –concluía brillantemente– consiste nada más y nada menos que enseñar a servirse de la lengua.

La formación inicial (o académica) funciona como un rito de iniciación por medio del cual el enseñado se convierte en enseñante. Y la mayoría de las veces, la consecución de un título que otorga potestad de enseñar (¡nada menos!) se convierte en un certificado de aptitud para repetir, según un principio bastante conservador, todo cuanto se ha aprendido anteriormente sin detenerse a examinar sus raíces, sus contenidos, sus «manipulaciones», los avances de las teorías lingüísticas y pedagógicas, etc.

Pero no basta con tener unos estudios (un título) que capaciten para realizar la tarea de la enseñanza de la lengua, es preciso, además, insistir en la importancia que tiene la educación permanente en la trayectoria del profesor. La formación continua será una preparación puntual que contribuya a una verdadera renovación de la formación inicial y que tenderá, asimismo, a poseer igual o más importan-



cia que aquella. Esto presupone, pues, que los estudios académicos han de ser concebidos como una perspectiva abierta para conseguir una formación continua tan importante y necesaria. Por ello, la formación lingüística, pese a ser muy completa, está lejos de ser suficiente; se precisarán otros aspectos formativos.

### *1.2. Formación psicológica*

Los estudios de psicología –los de la psicolingüística en nuestro caso– deben de tener un lugar prioritario en la formación de los enseñantes de una lengua por una razón muy sencilla: estar implicada la personalidad del alumno. En este dominio, la formación dada a los educadores, generalmente, en nuestras Facultades de Filología, deja mucho que desear en los aspectos relacionados con las materias concretas de aprendizaje. Se suele enseñar la lengua, desde un punto estrictamente lingüístico, sin tener presente, a veces, problemas que se debaten en el terreno de la psicología. La psicolingüística es una rama de la Lingüística que, como otras (por ejemplo, la sociolingüística), no se le da, quizás, la audiencia debida. Será preciso, por lo tanto, que en adelante, en la formación del futuro docente se tengan en cuenta, además de los postulados básicos de la psicología del niño y de la psicología del aprendizaje, todos los fundamentos que articulan la psicolingüística, muy especialmente los referidos a las diversas etapas –los primeros años (hasta los 14, sobre todo, son muy importantes y básicos)– de la vida del hombre; así como los aspectos más destacados que configuran la psicología social.

### *1.3. Formación pedagógica*

Sin olvidar la filosofía, la historia o la antropología de la educación, en una época como la que vivimos la formación pedagógica del enseñante de la lengua es necesaria e imprescindible. Su objetivo será preparar un verdadero «profesional» de la didáctica lingüística, esto es, un verdadero especialista que, como el médico o el ingeniero, practique un arte encuadrado, en cada ocasión, por las coordenadas científicas. El profesor de lengua no debe de estar condenado a tener, o no tener, un «don» o «talento» pedagógico innato; sino que, por el contrario, debe adquirir el conocimiento de las corrientes metodológicas más importantes de la Pedagogía actual para poder impartir una mejor clase de lengua.

## 2. Los objetivos

La búsqueda de objetivos suele ser una batalla que se intenta librar en todos los frentes pedagógicos. Parece que, desde hace unos años, los sistemas educativos han descubierto que obedecen a unos preceptos que son la columna vertebral de su sistema. Desde que Bloom puso en evidencia, por vez primera, el carácter decisivo de la determinación de los objetivos en pedagogía, tecnócratas o revolucionarios (tirios y troyanos, según se prefiera) –como en otros tiempos se evocaba el *cogito, ergo sum* descartiano– han confluído en el rito de definir los objetivos y cada uno, desde su punto de vista, ha formulado los suyos y los ha considerado como los únicos y, sobre todo, como los verdaderos. Multicolor y camelística idea. Por ello, la formulación de objetivos ha de ser considerada siempre, en primer lugar, desde un punto de vista de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y no desde otras perspectivas.

Hecha esta aclaración, el papel de los objetivos adquiere en todos los ámbitos docentes una gran importancia, ya que son uno de los componentes más significativos del acto educativo. Si partimos, siguiendo la *Teoría del desarrollo intelectual* de Piaget, del proceso doble que se da en la educación de «asimilación-acomodación», por medio del cual el individuo modifica sus estructuras mentales y cambia de comportamiento ante las cosas y las situaciones, los objetivos generales de toda educación serán los de lograr ese cambio de comportamiento para lograr un nuevo equilibrio. O dicho de otro modo, perseguir la consecución progresiva de conocimientos y habilidades para resolver los problemas que se presenten en la vida<sup>2</sup>.

Como el idioma materno es una disciplina limitada y parcial, dentro del «corpus» de las técnicas del conocimiento completo e integral de la realidad, los objetivos de su enseñanza adquieren sentido si se les inserta en los objetivos de una Educación General. Pero como toda parcela científica deberá pretender dos objetivos básicos: proporcionar informaciones y contenidos científicos, por un lado; y desarrollar ciertos modos de pensar y actuar característicos de la actividad del hombre, por otro. Objetivos de conocimiento y objetivos de desarrollo serán, pues, el haz y el envés de la didáctica de la lengua,

---

<sup>2</sup> Jean Piaget, *Psicología de la inteligencia* (Buenos Aires, Psique, 1970).

debiendo operar juntos ya que cada uno tiene su peculiar función e influencia. Pero vayamos por partes<sup>3</sup>

### 2.1. *Objetivos de contenido*

Los objetivos de contenido son las nociones informativas básicas imprescindibles para adquirir una cultura general y básica. Son, además, la base para poder ejercitar los objetivos de desarrollo intelectual. Para la confección de los objetivos de conocimiento, Thurber y Collette<sup>4</sup> han elaborado una serie de criterios que han de ser tenidos en cuenta. Estos son:

1. Utilidad: lo que se enseña y aprende debe de ser útil para los alumnos.
2. Modernidad: lo que se enseñe y aprenda debe de pertenecer al paradigma vigente y no a aspectos o ideas pasadas.
3. Sincronización: lo que se aprende en cada etapa educativa debe de tener un sentido dentro de la secuencia horizontal (las diversas disciplinas de una etapa) y vertical (las diversas etapas de una disciplina) de una planificación de la Enseñanza General.
4. Adaptación: lo que se aprenda y enseñe debe de ser apropiado a las etapas de desarrollo intelectual y psicológico del alumno.
5. Practicidad: lo que se enseña y aprende debe de poder hacerse en una serie de experiencias necesarias, directa o indirectamente, para alcanzar los objetivos de contenido.
6. Motivación: lo que se aprenda y enseñe debe de tener un fin y un sentido que despierte el interés; sólo así el alumno querrá aprenderlo.
7. Interdisciplinariedad: lo que se enseñe debe de dar especial importancia a las teorías y conceptos que describen y unifican las distintas áreas del conocimiento, incluyendo las ciencias naturales, físicas y sociales, etc.

---

<sup>3</sup> Sobre los objetivos en la educación remito a la obra de V. y G. Landsheere, *Definir les objectifs de l'éducation* (París, PUF, 1975).

<sup>4</sup> W. A. Thurber y A. T. Collette, *Teaching Science in Today's Secondary Schools* (Boston, Allyn and Bacon, 1968) -cito por M.<sup>a</sup> Paz Ovejero, J. A. Fidalgo, A. P. Cabeza, E. Vallejo y E. Soler, «¿Por qué Ciencias en una Enseñanza General?», en *Didascalía*, n.º 34, 1973, pp. 26-32-.

El objetivo de contenido más general que debe perseguir la didáctica de la lengua será el de la adquisición de conocimientos tanto de la lingüística teórica, o sea, el conocimiento de los aspectos teóricos generales no sólo en el plano abstracto, sino también en el de la lingüística aplicada, es decir, la utilización adecuada de la lengua que se enseña y se aprende. Los objetivos de contenido particulares vendrán marcados por los contenidos del programa que se vaya a impartir en cada uno de los cursos que componen el proceso educativo académico.

## 2.2. *Objetivos de desarrollo*

Los objetivos de desarrollo proporcionan al alumno unos esquemas, a través de los que deben encauzar su crecimiento intelectual que le ayudarán a desarrollar la capacidad de buscar e interpretar datos, formular hipótesis y sacar conclusiones ante diversos problemas vitales. La enseñanza de la lengua materna en un proceso general de Enseñanza se justifica si logra inculcar en los alumnos, además de lo estrictamente lingüístico, cambios en los modos de pensar, en sus hábitos de acción y en los valores que ellos atribuyen a lo que configura su cotidiano vivir.

Ahora bien, la dificultad en esta parcela estriba a la hora de formularlos. No existe ninguna fórmula que diga cómo deben lograrse los desarrollos específicos que queremos conseguir en nuestra acción lingüística educativa.

Partiendo desde la perspectiva puramente lingüística, podríamos establecer dos grandes objetivos de desarrollo:

1. *Adquisición de la competencia de comunicación.* Por competencia de comunicación entendemos el poder no solamente comprender y producir todos los elementos lingüísticos, sino también el de comprender y producir los enunciados apropiados a las situaciones de la comunicación.
2. *Adquisición de una capacidad descriptiva.* Por capacidad descriptiva designamos el conocimiento de la estructura de la lengua y de la utilización de la misma en el discurso.

Desde otras perspectivas más globales de la personalidad humana, a través del aprendizaje de la lengua se debe intentar conseguir:

1. Dar sentido al mundo.
2. Inculcar los hábitos de convivencia social.

3. Activar el pensamiento crítico.
4. Adquirir hábitos sólidos de pensar para poder enfrentarse con los problemas de la vida diaria.
5. Incrementar las dotes de observación, experimentación, etc.

### 3. Los métodos

No es cuestión aquí de decir cuál es el mejor método de enseñanza de la lengua, ni de pasar revista a las numerosas metodologías existentes. No existe, en principio, método que sea, en absoluto, el mejor. Una metodología no se puede evaluar si no se tiene en cuenta un conjunto de criterios ligados a la naturaleza de los discentes, a los objetivos y al contenido de la materia, a la formación del docente, etc.

A *grosso modo* y sin entrar en particularidades metodológicas específicas y propias para cada una de las partes que componen el área de la enseñanza de toda lengua, estas podrían ser las características comunes que el profesor de lengua debería tener en cuenta, siguiendo los postulados de ese gran pedagogo un tanto ignorado que fue Mairena (Antonio Machado)<sup>5</sup>, a la hora de desarrollar su actividad docente:

- a) Que no exista ningún matiz dogmático, así como tampoco ningún aspecto paternalista que es uno de los mayores peligros que acechan a los docentes.
- b) Que se venza «la solemne tristeza de las aulas», eliminando la pasividad, a veces atemorizada, de los alumnos. Actividad siempre viva, con el fin de conseguir desarrollar el espíritu crítico: «Procurad, sobre todo, decía Juan de Mairena a sus alumnos, que no se os muera la lengua viva, que es el gran peligro de las aulas».
- c) Que no se altere con cuestiones de disciplina el equilibrio y la amenidad de la clase, «porque de ninguna manera conviene que enturbiamos con amenazas el ambiente benévolo, fuera del cual no hay manera de aprender nada que valga la pena ser sabido».
- d) Que la enseñanza sea «intuitiva», o sea, que se procuren adaptar el contenido de los programas a la personalidad del alumno,

---

<sup>5</sup> Cf. de Paul Aubert, «En torno a las ideas pedagógicas de Antonio Machado», en *Cuadernos para el Diálogo*, n.º extraordinario XLIX, noviembre 1975, dedicado a Antonio Machado (1875-1939), pp. 441-449.

procurando, ante todo, que el discente no aprenda nada abstractamente, nada que no esté relacionado con la vida cotidiana.

- e) Que se evite el elitismo en la cultura, que debe ser un bien para todos. «De ningún modo quisiera ya –habla Juan de Mairena– educaros para señoritos, para hombres que eludan el trabajo con que se gana el pan. Hemos llegado ya a una plena conciencia de la dignidad esencial, de la suprema aristocracia del hombre; y todo privilegio de clase pensamos que no podrá sostenerse en el futuro».

#### 4. Los alumnos

Existe un principio pedagógico que dice que el alumno no debe de estar concebido para la enseñanza, sino que la enseñanza debe estar concebida para el alumno. Este aserto, en un principio un tanto banal, no lo es tanto si examinamos la realidad educativa. Norma casi general es que el profesor adapte su enseñanza a lo que él sabe o quiere saber, sin tener muy en cuenta la «realidad» humana que tiene frente a él. Esta dificultad nace por el hecho de tener ante sí cuarenta o cincuenta alumnos. ¿Cómo intentar adaptarse a lo que cada uno de estos alumnos exige?

No obstante, el profesor de lengua a la hora de realizar su tarea educativa deberá tener presente las siguientes circunstancias en las que se mueven los discentes:

1. *La edad.* Desde la perspectiva tanto física como intelectual, la edad es un factor muy importante para ser considerado por el docente: la lengua no se enseña de la misma manera a un alumno de seis años que a otro de catorce. Para ello la psicología nos puede proporcionar una nómina teórica de los estados de desarrollo mental y de las capacidades intelectuales.
2. *Las necesidades o intereses.* Partiendo del factor cronológico se pueden establecer una serie de motivaciones que son, según los psicólogos, el mejor método de aprendizaje y que se deben adaptar a los intereses específicos del alumno, enfocando el estudio de la lengua desde sus perspectivas. Mas la tarea de la motivación es harto compleja. Pero de ella depende el éxito o el fracaso de un alumno ante una determinada materia.

3. *El medio socio-cultural*. Es otro factor determinante. La clase social (burguesía, pequeña burguesía, el mundo del trabajo manual), el ámbito geográfico (urbano o rural), el nivel cultural familiar, etc., son condicionamientos que han de ser tenidos muy en cuenta a la hora de toda programación educativa.
4. *Los conocimientos adquiridos*. La enseñanza de la lengua deberá comenzar siempre por una evaluación de lo que el alumno sabe. Es inútil partir de lo que éstos deberían de saber pero que no saben efectivamente. Quienes obran así tienen ya asegurado de antemano el fracaso más rotundo en su labor.

## 5. ¿Qué lengua enseñar?

El panorama lingüístico de nuestro país está constituido por una serie de lenguas que, en principio y en teoría, tienen la misma categoría e importancia. Ahora bien, como la lengua oficial es la castellana ha sido ésta la lengua de *dominio* sobre los restantes, sobre todo durante el franquismo, en el que todo intento de *aggiornamento* del catalán, vasco o gallego era connotado rápidamente como intento de desunión entre las tierras y los hombres de España.

Fue la Ley General de Educación de 1970 la que empezó a reconocer, de manera oficial, nuestra realidad lingüística estimulando levemente el estudio de las lenguas no oficiales (en aquel entonces). En el artículo 17 podemos leer: «Las áreas de actividad educativa en E.G.B. comprenden: el estudio de la lengua nacional, el aprendizaje de una lengua extranjera y el cultivo, en su caso, de la lengua nativa». Se establecían, así, unos niveles de importancia que van de más a menos en lo que al estudio de las diversas lenguas se refiere: la lengua nacional habrá que estudiarse, la lengua extranjera aprenderse y la lengua nativa cultivarse. De esta forma, por ejemplo, un niño catalán, gallego o vasco sólo podría *cultivar* el catalán, el gallego o el vasco, pero no estudiarlo ni aprenderlo en profundidad. Es evidente que en la L.G.E., la ideología respecto a este tema era la diglósica (dominación social de una lengua sobre otra). De sus resultados, por conocidos, obvia hablar.

A remediar un poco esta situación vino el Decreto-Ley de 15 de noviembre de 1975 que pretendía la potenciación –todo lo *sui generis* que se quiera– de las lenguas *regionales*. Pese a dar un paso más, toda-

vía los aspectos diglósicos seguían de manifiesto porque no se establecía una equiparación entre la lengua oficial (el castellano) y las demás lenguas *regionales* (catalán, vasco y gallego).

Este problema lingüístico con el que se enfrentaba la sociedad española, en cuyas raíces hay razones políticas, se ha intentado solucionar, desde la Constitución de 1978, a través de las diversas normativas que los diferentes Estatutos de Autonomía, en las zonas donde hay una lengua propia, han ido estableciendo.

En las zonas bilingües de España la cooficialidad lingüística en la pedagogía del aprendizaje será siempre buena. Sin imposición de ninguna lengua sobre otra, respetando siempre los derechos de los ciudadanos, y teniendo presente siempre el bilingüismo<sup>6</sup>.

¿Qué lengua, pues, enseñar a nuestros alumnos? Sencillamente, su lengua materna, en primer lugar. En casi todo el territorio nacional, el castellano o español; pero en las áreas bilingües, igualmente la lengua materna, pero, además, el castellano también. Es conocido por todos los que hemos tenido experiencia pedagógica con niños bilingües el retraso y los traumas que se crean en la personalidad del discente bajo la opresión lingüística en tan tierna edad. Además, también es reconocida la eficacia docente del bilingüismo: un niño que desde pequeño ha practicado dos lenguas tiene mayor facilidad a la hora de aprender un idioma extranjero. Por todo ello, siempre que la impartición de la enseñanza de cualquiera de las lenguas que componen el rico panorama lingüístico del país sea seria, se debe cultivar el bilingüismo sin imponer el castellano sobre las demás lenguas nativas y sin olvidar el estudio de éste en las zonas bilingües, según establece –lejos de condicionamientos políticos– la sociolingüística hoy.

Sobre estos aspectos volveremos en el apartado siguiente (Texto n.º 3)

## 6. Bibliografía

Una bibliografía más amplia sobre el tema puede consultarse en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1996, pp. 97-108).

---

<sup>6</sup> Cf. Renzo Titone, *Bilingüismo y educación* (Barcelona, Fontanella, 1976).



## TEXTO N.º 2: CONCEPTOS BÁSICOS Y CLAROS SOBRE LA LENGUA

Una vez expuestas unas fundamentaciones básicas didácticas, conviene que al inicio de nuestra actividad docente –normalmente al principio de cada curso académico, sea cual sea el nivel educativo con el que nos enfrentemos– comprobar que nuestros alumnos poseen una ideas muy básicas y claras sobre el importantísimo papel que tiene en las interacciones humanas el lenguaje tanto el verbal como el no verbal.

Para examinar la función del lenguaje verbal, podemos recurrir a los capítulos iniciales del libro de Humberto López Morales, *Enseñanza de la Lengua Materna* (Madrid, Playor, 1986, pp. 11-52), del que –con permiso del autor– ofrecemos a continuación unos extractos (por estar agotado):

### 1. La comunicación lingüística

“La función más importante de las lenguas, si no la única, es la comunicación. De manera que la definición de la lengua [...] podría ser [...] que una lengua es un sistema de signos arbitrarios utilizados fundamentalmente para la comunicación humana.

¿Cómo se produce este proceso por medio del cual unos hablantes se comunican con otros? Para que la comunicación se produzca tienen que estar presentes varios elementos. Es necesario que exista un sujeto que hable, un emisor, y otro que escuche, un receptor. Pero esto no es todo: también es imprescindible que el emisor y el receptor manejen el mismo código, la misma lengua. Si no, no habrá entendimiento posible” [...].

“Sin embargo, hay varios factores que conspiran contra este éxito:

- A) Que el mensaje no esté bien codificado o no resultara suficientemente claro y explícito para un receptor determinado [...].
- B) Que los comunicantes no empleen exactamente el mismo código [...].
- C) Que el receptor no pueda o no quiera oír el mensaje emitido. Si el receptor es sordo o si hay una gran pared de por medio o está a 100 kilómetros del lugar, ya puede estar el mensaje perfectamente codificado, y ya puede tener el receptor todo el deseo del

mundo de enterarse de la información que le proporcionan, que la comunicación no será posible: el canal está interrumpido. Claro que no es necesario ninguna causa física como las señaladas (impedimento personal, distancia, etc.) para que quede cerrado el canal de comunicación. Basta con que no queramos enterarnos de aquello que se nos dice: oímos los sonidos, pero sencillamente no decodificamos: “No hay peor sordo que quien no quiere oír».

De todo lo dicho hasta aquí se desprende que los códigos son sistemas de signos, y que cuando un sujeto codifica un mensaje lo hace, naturalmente, a través de signos, principalmente, a través de signos lingüísticos. En efecto, la tarea de codificación consiste en organizar un mensaje mediante signos lingüísticos. Para ello el sujeto busca en su memoria los significados que precisa para comunicar su información y los significantes o formas que les corresponden. Cuando las ondas sonoras llegan al oído de su interlocutor, ese significante pasa a su cerebro para allí identificar el significado que le corresponde y poder dar interpretación semántica al mensaje recibido, es decir, poder decodificarlo. Si alguna palabra del mensaje o algún tipo de relación sintáctica entre ellas no está en el código del sujeto, el significante –las ondas sonoras– llegará a sus oídos, y de allí viajará al cerebro, pero no podrá ser identificado con nada; no hay decodificación posible. Es decir, no hay comunicación”.

## 2. ¿Qué es una lengua?

“Una lengua es un sistema de signos arbitrarios utilizados fundamentalmente para la comunicación humana”.

### 2.1. Los signos

“En las lenguas que hablamos, cada una de las palabras es un signo. Cuando en español decimos *mesa*, *libro* o *flor* estamos produciendo tres pequeñas series de sonidos: m + e + s + a, etc., pero se trata de series de sonidos diferentes de otras: *spñc*, *ulfrz* y *ntmai*. Las primeras series significan algo en nuestra lengua, las reconocemos como palabras que pertenecen al idioma español; las segundas, no. Sin embargo, una cosa es decir una palabra que ‘significa’ *mesa* y otra es una mesa de verdad, un objeto real, un mueble. Al decir *mesa* no

sale de nuestra boca una mesa real, sino una palabra que evoca, que representa una mesa. Luego si esta palabra, como cualquier otra, significa algo que ella no es (es sólo una serie de sonidos) estamos ante un signo.

Pero en realidad tampoco tenemos una mesa real en nuestra cabeza, lo que tenemos almacenado en nuestro cerebro es la *idea* de mesa. El signo consta de dos elementos, la serie de sonidos que emitimos y el significado que tienen; ese significado coincide con la idea que tenemos en la memoria de los objetos reales [...] Los objetos reales, las mesas de verdad, no forman parte del signo, sino de la realidad que nos circunda. Esta realidad es, naturalmente, la que nos produce las ideas.

¿Y por qué a ese mueble que todos conocemos se le llama *mesa*? ¿Hay algo en ese objeto que determine lógicamente tal nombre? Se podría responder que el español llama *mesa* a ese mueble porque heredó el nombre del latín, su lengua madre, que decía *mensa*. Pero ¿y el latín? Si rastreáramos, hasta los orígenes mismos, comprobaríamos que se trata de un nombre dado casualmente o al menos sin relación de causalidad. Ese bautizo ha sido muy parecido al de las personas: nace una niña y se le pone Julia, María, Carmen o Luisa, pero el nombre no depende de la niña misma ni de sus características, sino de la voluntad o el capricho de sus padres.

Las palabras derivadas como *mesero*, *librería* o *florista* son también signos arbitrarios en su origen, pero se trata de una arbitrariedad mediatizada. Puesto que parten de una base léxica (*mesa*, *libro*, *flor*) ya convencionalizada.

Este carácter inmotivado del signo es casi general, pero hay algunas excepciones: aquellas palabras que tratan de imitar sonidos, como los verbos *cacarear* y *croar*, que intentan reproducir el canto de la gallina y de la rana respectivamente. Son las llamadas palabras onomatopéyicas. Aquí también entran el *tic-tac* del reloj, el *rin-rin* del timbre, etc.

Obsérvese que estos signos lo son sólo para un código particular: la lengua española. Fuera de ella, como el rojo del semáforo fuera del código de la circulación urbana, no significan nada o significan otra cosa. Para un francés o un norteamericano (que no supieran español) la palabra *mesa* no es un signo lingüístico, es sólo una cadena de sonidos, unos ruidos incomprensibles. Como utilizan otros códigos, disponen de otros signos diferentes: el francés *table*; el inglés *table*, como

*livre* y *book* para el español libro. Una prueba más de la arbitrariedad del signo, pues si las cosas debieran nombrarse de acuerdo a una cualidad inherente, se llamarían igual en todas las lenguas”.

## 2.2.- El sistema

“Los signos que componen las lenguas no integran nóminas indiscriminadas. Por el contrario, todos existen en relación unos con los otros y no independientemente. No podemos imaginar un semáforo que sólo tuviera una instrucción, la, luz roja de «deténgase». Si este signo existe es porque comparte su función significativa con otros, a los que se opone en algún sentido. El rojo de «deténgase» se opone al verde de «siga», y ambos al signo amarillo que indica «precaución». Es decir, existe en este código la luz roja porque frente a ella está la verde y frente a las dos está la amarilla. Es a esto a lo que se llama *sistema*, todos y cada uno de los miembros que lo integran están interrelacionados de alguna manera, como las piezas de un reloj. Igual sucede con las lenguas porque éstas son verdaderos sistemas de contrastes”.

## 3. Los niveles de la lengua

Los niveles de la lengua son varios. En primer lugar, están los niveles básicos:

- a) El fonológico.
- b) El morfosintáctico.
- c) El léxico-semántico.
- d) El pragmático.

En segundo lugar, se encuentra el discurso.

“Todos están relacionados entre sí; ya que el principio de oposición contrastiva rige el funcionamiento de la lengua a todos los niveles, y deben tenerse en cuenta en la enseñanza de la lengua”.

### 3.1 El nivel fonológico

“El nivel fonológico, el más sencillo de todos, está básicamente integrado por los fonemas, unidades correspondientes a clases de

sonidos. En una palabra como *mesa* hay cuatro fonemas: m e s a; es la división menor que puede hacerse de esta palabra. Cada uno de estos fonemas es, por lo tanto, una unidad de carácter delimitativo y contrastivo, ya que cada uno de ellos se opone a otros de tal forma que si cambiaríamos alguno, cambiaríamos también el sentido de la palabra” [...]

“El español tiene 23 ó 24 fonemas, según la zona del mundo hispánico a la que se haga referencia, lo que significa que, en teoría, nuestra lengua podría tener 23 ó 24 palabras compuestas por un solo fonema, 529 ó 576 compuestas de dos fonemas, y 279, 841 ó 331, 776 compuestas por cuatro fonemas. Naturalmente que esto es en teoría, pues en realidad en español no existen palabras compuestas por un solo fonema consonántico, ni son posibles muchas de las combinaciones aquí contadas (ip, zm, spñc, ulfr, etc.)”.

### 3.2. El nivel morfosintáctico

“Antes de llegar a la palabra, la combinación de fonemas puede producir otras unidades, los llamados morfemas. Así, palabras como *mesero* (camarero), por ejemplo, se descomponen en *mes/er/o*. *Mesero* se opone a *mesera*; hay por lo tanto una oposición *o/a* que indica género masculino/femenino. Pero *mesero/mesera* se oponen a *mesa*, lo que nos indica la presencia de otro morfema *-er*, que significa agente, persona que hace algo, como en *cocinero*, *carpintero*, *cerrajero*, etc. El morfema *mes-*, común a todas las palabras de la familia, es el morfema básico, el que conlleva lo esencial del significado nocional:

<i>mesa</i>	
<i>mesas</i>	‘dos o más mesas’
<i>mesita</i>	‘mesa pequeña’
<i>mesucha</i>	‘mesa despreciable’
<i>mesóla</i>	‘mesa grande’
<i>mesero</i>	‘hombre que sirve la mesa’, etc.

Hay ocasiones en que un morfema constituye una palabra: *tu*, *mes*, *flor*, *yo*, etc. Esto nos sirve para ejemplificar el hecho de que el morfema (coincida o no con la palabra) en la unidad mínima con significado propio que posee la lengua. Siempre los morfemas están compuestos por fonemas, por eso los morfemas pertenecen a un nivel

superior a ellos. Los morfemas, las palabras y sus posibles combinaciones para formar oraciones constituyen el nivel morfosintáctico de la lengua.

En este nivel las palabras se agrupan en clases, de acuerdo principalmente a ciertas características de su estructura y a la función que pueden realizar en la oración.

Veamos el siguiente ejemplo:

ORACIÓN			
Frase nominal	Frase verbal		
	Verbo	Frase nominal	
Nombre (Pron.)		Artículo	Nombre
<i>Juan</i>	<i>compró</i>	<i>una</i>	<i>silla</i>
<i>Él</i>	<i>prestó</i>	<i>unas</i>	<i>lámparas</i>
<i>Julia</i>	<i>comprará</i>	<i>el</i>	<i>gavetero</i>
<i>Ellos</i>	<i>venden</i>	<i>una</i>	<i>cama</i>
<i>Luis</i>	<i>vio</i>	<i>las</i>	<i>mesas</i>
<i>Pepe</i>	<i>regaló</i>	<i>un</i>	<i>sofá</i>

Si observamos detenidamente las oraciones de nuestro ejemplo nos damos cuenta de que todas tienen el mismo patrón sintáctico, es decir, están formadas por una frase nominal (*Juan, él...*) y por una frase verbal (*compró una silla, prestó unas lámparas...*). La frase nominal a su vez está compuesta por un nombre o por un pronombre (*Juan, ellos...*). La frase verbal, por su parte, consta de un verbo (*compró, prestó...*) más otra frase nominal (*una silla, las lámparas...*) y ésta consta de un artículo (*una, unas...*) y de un nombre (*silla, lámparas...*).

Ahora puede verse con más claridad que aquí hay un solo esquema sintáctico, y que, sin embargo, podemos producir diferentes oraciones (con diferentes significados naturalmente) cambiando unas palabras por otras de la misma clase.

Si un solo y único esquema sintáctico es capaz de producir muchas oraciones diferentes, imagínese el poder creador que tendrán las lenguas cuando éstas también pueden producir muy diferentes

tipos de esquemas sintácticos. Las diferencias que se observan entre la oración

*Juan compró una silla*

y estas otras:

*Juan quiso comprar una silla*

*Juan compró ayer una silla para su oficina*

*Juan, que compró ayer una silla, está disgustado con la compra*

*La silla que compró Juan ayer no es antigua*

*No me gusta la silla comprada por Juan*

no radican en haber cambiado el vocabulario que las integra, sino en los esquemas sintácticos que poseen. Las lenguas forman éstos y otros muchos esquemas sintácticos diferentes mediante un sistema ordenado de reglas, subyacentes y subconscientes, que posee la competencia lingüística de los individuos.

Las clases de palabras suelen desempeñar funciones específicas en la oración. Los nombres y los pronombres suelen ser núcleos de frases nominales, los artículos y los adjetivos, modificadores de ese núcleo:

		silla	
<i>una</i>		silla	
<i>una</i>		silla	<i>antigua</i>
		↑	
		↓	
		<i>ella</i>	

Las frases nominales son muy polifacéticas en sus funciones, pues pueden actuar como sujetos (*La silla tiene polilla*) y como objetos (*Juan devolvió la silla*).

El verbo, por su parte, suele ser el núcleo de la frase verbal; hay frases verbales que constan sólo del núcleo, pero otras están integradas además, por una o varias frases nominales y por modificadores:

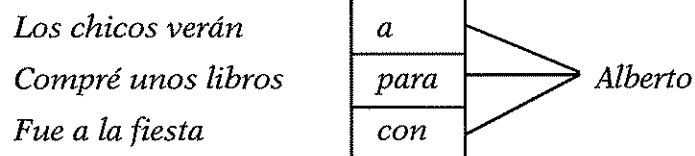
*Pepe lee*

*Pepe lee el periódico*

*Pepe lee rápidamente el periódico*

*Pepe lee el periódico por la mañana.*

Existen otras clases de palabras muy importantes, las preposiciones (además de otros nexos); las preposiciones indican, entre otras cosas, el tipo de relación que tienen las frases nominales con respecto al verbo:



En estos tres ejemplos, la frase nominal *Alberto*, que consta solamente de núcleo, desempeña diversas funciones de objeto; en el primer caso (a *Alberto*) es un objeto (o complemento) directo, en el segundo (para *Alberto*), objeto indirecto, y en el tercero (con *Alberto*), circunstancial”.

### 3.3. El nivel léxico-semántico

“Otro nivel importante es el semántico. Es el más amplio y abarcador de todos, pues no sólo estudia el significado de las palabras aisladas, sino también el de las frases, las oraciones y los discursos.

Se puede saber el significado de todas y cada una de las palabras que integran una oración y sin embargo no entender lo que la misma significa. Esto se debe a que

- a) hay palabras que tienen más de un significado y es el contexto oracional quien lo esclarece:

¿Quién *abrió* la lata de melocotones? (abrir = destapar)

¿Quién *abrió* la sesión del senado? (abrir = comenzar)

- b) el sentido de la frase o de la oración no equivale a la suma del significado de cada una de las palabras que la integran. En un ejemplo como el siguiente:

– ¿Cómo lo hizo *Luis*?

– ¡Por la maceta!

nadie deberá interpretar que por la maceta significa ‘por medio del mortero’ que es a lo que, sin embargo, nos llevaría a un análisis palabra por palabra, y

- c) la sintaxis, es decir, las relaciones de unas palabras con otras y de unas frases con otras desempeñan un importantísimo papel en la interpretación semántica de la oración: aun sabiendo el sentido de las palabras *Pedrito*, *empujar* y *Susana*, puede no interpretarse adecuadamente la oración



### *Pedrito fue empujado por Susana*

De hecho, sabemos [...] que muchos niños entienden esta oración como *Pedrito empujó a Susana*, y es que no han interpretado bien –porque les falta capacidad cognitiva para ello– la sintaxis de la oración, donde la preposición *por* que acompaña a *Susana* hace que esta frase nominal desempeñe la función de agente, no la de objeto”.

### 3.4. El nivel pragmático

A estos tres niveles, señalados por López Morales, hay que añadir el nivel pragmático. Aquel que se fija en el estudio de la recepción del mensaje lingüístico por parte del receptor, que tanta importancia tiene en la comunicación.

## 4. El discurso

“Pero rara vez nos encontramos con oraciones sueltas; lo más común es que estén unidas formando un párrafo o un conjunto de párrafos, es decir, un discurso. Los discursos son de varios tipos; los conversacionales son los más comunes en la lengua oral, allí donde interactúan dos o más hablantes, pero también los hay narrativos, discursivos, deductivos, líricos y, por supuesto, combinados. Cada uno de ellos tiene una estructura particular, aunque todos tienen un tema, una idea central, a menos que se trate de discursos incoherentes, e ideas secundarias”.

## 5. Recapitulación

“La lengua –cada lengua, todas las lenguas– es un sistema (o mejor, un conjunto de sistemas) de signos de origen arbitrario, puesto que no hay ninguna causa inherente para darle nombre a las cosas que nos rodean y a las acciones que realizamos.

Estos signos están compuestos por unidades lingüísticas llamadas fonemas y se agrupan en clases de palabras, según su estructura formal y las funciones que pueden realizar en la oración.

Hay oraciones que, aunque parezcan diferentes, tienen exactamente el mismo patrón sintáctico, de manera que sólo se diferencian por el vocabulario que emplean. El hablante adulto que ya «sabe» su

lengua, y que por lo tanto ha adquirido ya los mecanismos de funcionamiento de la misma, produce al hablar una serie de patrones o tipos oracionales que varían según las posibilidades combinatorias de los elementos que los integran; esto le permite formar un gran número de tipos oracionales, inclusive aquéllos que nunca ha dicho antes. Tal productividad aumenta notablemente (en teoría hasta el infinito) cuando el sujeto varía los elementos léxicos de un mismo tipo oracional. Esto es lo que autoriza a hablar del carácter creativo del lenguaje, pues está demostrado que un hablante no sólo emplea las oraciones que ha venido empleando siempre, sino que a cada paso tiene grandes probabilidades de producir oraciones totalmente nuevas para él. Es cierto que en muchas ocasiones repetimos ciertas frases hechas, ciertos clichés lingüísticos (fórmulas de saludo, de despedida, de duelo, etc.) pero esto no es lo general.

Lo más interesante de este mecanismo es que resulta capaz de crear un número infinito de oraciones con una nómina de elementos muy limitada. Sólo cuenta con 23 ó 24 fonemas y unas pocas categorías gramaticales (nombre, verbo, adjetivo, etc.), y con esto y un vocabulario también limitado como veremos, puede hablar de todo durante toda su vida. Se trata, sin embargo, de un mecanismo que es preciso adquirir completamente. Y para eso está la [enseñanza de la lengua]”.

### TEXTO N.º 3: ENSEÑAR ESPAÑOL, PERO ¿QUÉ ESPAÑOL?

Tomamos este texto del manual ya citado de Humberto López Morales:

#### 1. Los sociolectos

“¿Qué [enseñante] no se ha hecho alguna vez esta pregunta: ‘enseñar español, pero ¿qué español?’. Y es muy legítima porque son varias las posibilidades, al menos en teoría, de que disponemos, tantas cuantas variedades regionales y sociales de la lengua española queramos considerar. Desde luego que tan pronto como se ponen los pies sobre la tierra, desaparecen muchas de ellas. Nadie querrá enseñar en Puerto Rico el español de Colombia, por ejemplo, y pocos –esperemos que muy pocos– soñarán con imponer en las aulas del país la modalidad madrileña. El español colombiano se enseñará en Colombia y el

madrileño en Madrid. El llamado «purismo», es decir, la enseñanza de cierta norma lingüística española (con distinción de s y z en la pronunciación, con formas verbales de *vosotros*, etc.) pertenece ya, por suerte, a una época totalmente superada” [...].

“La existencia de dialectos sociales –los sociolectos– es un hecho. Cada dialecto, cada forma de hablar, se caracteriza por tener cierta pronunciación, tipos oracionales específicos y un determinado vocabulario. Claro que a pesar de estas diferencias son muchos los elementos comunes, pues si no, no sería posible la comunicación, ni siquiera la más simple, entre individuos que hablan diferentes sociolectos.

Los ideolectos más altos del espectro sociocultural del país suelen distinguirse de los más bajos por dos circunstancias específicas. Por una parte, las de carácter cuantitativo, por otra, las cualitativas. En efecto, es un hecho muy conocido que los sociolectos altos disponen de un vocabulario mucho mayor (más del doble) del que manejan los sociolectos bajos [...]. Pero además de contar con más palabras, también utilizan más tipos oracionales y su pronunciación suele ser mejor articulada. En síntesis, se trata de sociolectos más ricos en cuanto a cantidad de recursos expresivos” [...].

“Pero además de estos aspectos diferenciadores, están también los cualitativos. Se trata de fenómenos lingüísticos que existen en todos los sociolectos, pero que tienen diferente forma en cada uno de ellos. En español, por ejemplo, la marca de sujeto verbal para la persona *nosotros* es –*mos* (*íbamos*, *comemos*, *saldremos*, etc.). Es la forma estándar que usan los sociolectos altos y medios. En contraste con este morfema, ciertos hablantes de los sociolectos bajos dicen –*nos*, como en *íbanos*, *queríanos*, etc. El fenómeno –marca de primera persona plural– está presente en todos los sociolectos, pero se mantiene con diferentes formas (–*mos* vs. –*nos*). En esta misma categoría podemos colocar otras parejas, igualmente conocidas, como *haya* / *haiga*, *somos* / *semos*, *váyanse* / *váyasen*, *mejor* / *más mejor*, *queramos*/*queramos*, etc.

Los fenómenos que diferencian unos sociolectos de otros no son sólo morfológicos o léxicos, sino también sintácticos.

Contrató un abogado para que lo defendiera.

Contrató *a* un abogado para que lo defendiera.

el sociolecto bajo elimina la preposición *a*, que introduce un objeto directo (un abogado) con el rasgo de animado, obligatoria en el sociolecto alto y en el español estándar” [...].

## 2.- El español estándar

“Explicadas así las cosas, parece claro que la lengua que debemos [enseñar] es la de los sociolectos altos de la comunidad. Y no sólo porque se trate de un instrumento expresivo más rico, más variado, más preciso, sino porque es también el vehículo de la cultura: es la lengua de los libros, de la prensa, de la radio y la telecomunicación, del teatro, de la cátedra, de la administración, de la política... Manejar el sociolecto alto significa acceso a todo esto.

Pero si no fueran suficientes estas razones positivas, tómense estas otras en consideración. La sociedad –toda sociedad– acepta ciertos fenómenos lingüísticos, mientras que rechaza otros. Los que acepta los cree buenos y prestigiosos; los que rechaza los estigmatiza, los considera malos y sin prestigio. Un hablante que tiene en su sociolecto fenómenos lingüísticos estigmatizados por su comunidad tiene cerradas –o semicerradas– muchas puertas que dan al progreso y al éxito” [...].

Debemos, pues, enseñar una lengua “modelo”.

“No se trata de la lengua hablada en otros lugares sino la utilizada por los niveles socioculturales más altos del país; suele coincidir con la norma lingüística del sociolecto alto. Esta norma, al gozar del prestigio y de la aceptación de la comunidad, se convierte en el instrumento expresivo de las actividades culturales y en el código utilizado en la comunicación social, económica, política, etc., de dicha comunidad.

Junto a este sociolecto existe otro (u otros) que posee una serie de fenómenos lingüísticos estigmatizados por la propia comunidad (*haiga, semos, íbamos*, etc.), y rechazados por ella como inadecuados, rurales, vulgares, etc. Quienes utilizan ese sociolecto se enfrentan al rechazo, más o menos velado, a la discriminación, de muchos de sus conciudadanos. Es por este motivo que la escuela no puede ni enseñarlo ni permitir que se mantenga, al menos como posibilidad única, en sus alumnos, pues estaría propiciando la discriminación ulterior de esos hablantes y les estaría cerrando las puertas para proseguir su formación académica y su progreso intelectual. La lengua ejemplar es la lengua de la universidad y de la vida profesional, y es la que, al ser más parecida al llamado español estándar, al hablarlo en todas partes, nos permite desarrollar una comunicación más efectiva y más amplia. Quizá con alguna que otra pequeña discrepancia podremos leer sin problemas libros españoles y periódicos argentinos, podre-

mos entender una entrevista con un boliviano y una conversación con un venezolano que utilicen el sociolecto alto de sus respectivas comunidades [...] Las posiciones permisivas son inaceptables desde el punto de vista sociolingüístico, porque ellas llevan al mantenimiento de los estigmas lingüísticos y consecuentemente al mantenimiento del rechazo y la discriminación”.

En consecuencia, debemos enseñar –apunto yo– la lengua estándar, cuyos rasgos hayan sido dictaminados por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, que ahora, por fortuna, trabajan conjuntamente en la elaboración de los diccionarios, normas ortográficas, sintácticas, etc., sin olvidar los aspectos particulares de cada ideolecto tanto de las diferentes zonas lingüísticas de España como las del mundo hispánico (el voseo, el seseo, etc.), con el fin de que se puedan entender casi cuatrocientos millones de usuarios.

## 2. Actividades

- 1.- Redacte en unas diez páginas lo que considera más importante sobre pautas generales y objetivos en la didáctica de la Lengua (Texto n.º 1).
- 2.- Redacte en unas siete páginas los aspectos básicos que se han tener en cuenta en la enseñanza de la Lengua (Texto n.º 2).
- 3.- Redacte en unas tres páginas los rasgos más sobresalientes relacionados con ¿qué español enseñar? (Texto n.º 3).

# UNIDAD DIDÁCTICA I

## EL VOCABULARIO

### 1. TEXTOS DE ESTUDIO

#### TEXTO N.º 1: EL LÉXICO

Lea el apartado “El léxico”, en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la lengua y la literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 13-32).

## TEXTO N.º 2: ASPECTOS DEL VOCABULARIO

Para examinar la función de la enseñanza del vocabulario podemos recurrir a los capítulos 6, 7, 8 y 9 del manual de Humberto López Morales (*Enseñanza de la Lengua Materna*, Madrid, Playor, 1986, pp. 53-94), del que reproducimos y extractamos algunos apartados por estar agotado el volumen.

### 1.- Aspectos cuantitativos del vocabulario

“Decir que hay que enseñar al alumno nuevas palabras para que amplíe su vocabulario es asunto muy reconocido y aceptado, pero la afirmación necesita de puntualizaciones: ¿qué palabras van a ser enseñadas? ¿cuáles no? ¿por qué unas sí y otras no?, son, por ejemplo, algunas de las preguntas que saltan en seguida a la mente.

#### 1.1. El diccionario

Si abrimos un diccionario en una página cualquiera, digamos la 519 del *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia Española, nos encontraremos con palabras:

- A. Que nos son totalmente desconocidas, que nunca hemos oído en boca de nadie y que jamás hemos leído en ninguna parte: *empulgadera, empulgadura, empuntar, empurrarse, emuntorio, enaciado*, etc.
- B. Que nos parecen conocidas, pero que en realidad no sabemos bien lo que significan: *emulgente, emulsivo, emulsor, enacerar*, etc.
- C. Que sí conocemos pasivamente, las que entendemos si alguien las utiliza alguna vez, pero que nosotros nunca usamos al hablar o al escribir: *emulación, emulador, enajenable, enamari-lecer, enanarse, enanismo*, etc.
- D. Las que nos son muy familiares, no solo porque las oímos o las leemos con alguna frecuencia, sino porque las usamos nosotros mismos: *empuñadura, enamorado, enamoradizo, enamorar, enano*, etc.

Si revisamos esa página con cuidado notaremos que la mayoría de las setenta palabras que allí aparecen recogidas pertenecen a las categorías A y B: nos son total o parcialmente desconocidas. Esta situa-

ción se repite en casi todas las páginas de este Diccionario y de cualquier otro diccionario común. Y la explicación de este fenómeno es muy simple.

Generalmente los diccionarios usuales intentan acoger en sus páginas una gran cantidad de palabras; tanto es así que los más pequeños no ofrecen menos de 40.000. En ese afán de exhaustividad –mayor o menor– se suele dar cabida a:

- 1) Arcaísmos, palabras anticuadas, las que se usaron en alguna época pero que ya han caído en el olvido:

*empulgar* ‘armar la ballesta’

*enaciyar* ‘tratar las lanas con aceite, acije o aceite de vitriolo’.

- 2) Regionalismos, palabras que sólo se conocen en alguna zona o país del mundo hispánico:

*empuntar* ‘encarrilar, encaminar, dirigir’, en Colombia, Ecuador y El Salvador

*enancarse*<sup>1</sup> ‘montar a las ancas’ y

*enancarse*<sup>2</sup> ‘meterse uno donde no lo llaman’, ambos significados exclusivos de algunas zonas americanas.

*enamorada* ‘ramera, mujer de mala vida’, en algunas zonas españolas.

- 3) Tecnicismos, palabras científicas manejadas sólo o principalmente por especialistas:

*emunción* ‘evacuación de los humores y materias superfluas y nocivas’

*enálage* ‘figura que consiste en mudar las partes de la oración o sus accidentes; como cuando se pone un tiempo del verbo por otro, etc.’

- 4) Cultismos, palabras empleadas muy ocasionalmente por hablantes de gran cultura y de amplio dominio léxico:

*enaciado*<sup>2</sup> ‘súbdito de los reyes cristianos españoles unido estrechamente a los sarracenos por vínculos de amistad o interés’

*enajenar* ‘pasar o transmitir a otro el dominio de una cosa o algún otro derecho sobre ella’

*enalbar* ‘caldear y encender el hierro en la fragua tanto, que parezca blanco de puro resplandeciente’.

Estas observaciones parecen indicar que existe un buen trecho entre la cantidad de palabras recogidas en un diccionario –los vocablos– y aquellas otras que tienen realmente vida común entre los hablantes de una comunidad. Es natural que así sea puesto que el diccionario es una especie de depósito donde se intenta recoger todo o casi todo el caudal léxico de una lengua. Por supuesto que nadie llega nunca a conocer de verdad todo ese vocabulario. Ahora bien, ¿cómo descubrir aquellos vocablos que en efecto existen en la actuación lingüística de un sujeto dado o en la de una sociedad particular?

### *1.2. Las palabras frecuentes*

Si escucháramos hablar a un individuo o leyésemos un texto cualquiera comprobaríamos que no todas las palabras que allí encontramos son vocablos, es decir, palabras diferentes; algunas aparecen repetidas una o más veces.

Léanse, por ejemplo, los siguientes párrafos de un ensayo sobre Yerma, el famoso personaje lorquiano:

Quizás la desaparición de Víctor antes de que el energumenismo de Yerma alcance su plenitud fue la decisión impuesta a Lorca por el desarrollo del carácter de su protagonista. La visita a casa de la vieja Dolores, para celebrar oscuros ritos propiciatorios de la maternidad, en los que catolicismo y paganismo se entremezclan, es una tentación en la que su rígido concepto de la honra se debilita; la presencia de Víctor hubiera sido una tentación mucho más peligrosa, porque Yerma ha dejado de pensar para sólo sentir. Sólo así se explica su sometimiento a tales ritos supersticiosos, ya que debería recordar que la vieja Dolores no ha conseguido que le dé el nieto que ella ansia tanto, y que al no conseguirlo «con yerbajos» haga que la hija acuda al recurso de la romería de la ermita del Santo.

Esa misma romería en que la actitud de Juan, perfectamente normal en las circunstancias en que se produce, muestra a Yerma que su maternidad es imposible y a la vez, en trasfondo iluminado en el transcurso de la obra, que también lo ha sido para ella el amor.

En este pasaje contamos un total de 187 palabras; sin embargo, si sólo nos fijásemos en los vocablos, en las palabras diferentes, la nómi-



na quedaría reducida a 107, ya que 24 de ellas aparecen repetidas entre dos y 14 veces:

<i>la</i>	14	<i>para</i>	3	<i>maternidad</i>	2
<i>que</i>	13	<i>Yerma</i>	3	<i>no</i>	2
<i>de</i>	12	<i>y</i>	3	<i>ritos</i>	2
<i>en</i>	7	<i>al</i>	2	<i>romería</i>	2
<i>a</i>	6	<i>del</i>	2	<i>sólo</i>	2
<i>el</i>	5	<i>Dolores</i>	2	<i>tentación</i>	2
<i>su</i>	5	<i>ella</i>	2	<i>Víctor</i>	2
<i>se</i>	4	<i>es</i>	2	<i>vieja</i>	2

Debe tomarse en cuenta el hecho de que nos enfrentamos a un texto de crítica e interpretación literaria, es decir, que se trata de una prosa culta en la que el autor cuida conscientemente su vocabulario.

Si, por el contrario, analizamos un texto oral, espontáneo, producido por un hablante de bajo nivel sociocultural, los vocablos usados serían todavía menos, y más las palabras repetidas. Revísese el siguiente texto, producido por un joven conserje, oriundo de la zona metropolitana de San Juan [Puerto Rico], con instrucción escolar hasta sexto grado:

Ah pues es, es un buen... un buen sitio, sitio chévere. Se puede ir a visitar. Es bien... es bien chévere. Cuando guste puede pasar por allá. Es bien... o sea todo el... todo el mundo se lleva bien por allí. Es lo más bonita.

Bueno yo veo televisión. Este.. veo los... «El chavo del ocho». Eh.. es bien chévere... Uno se ríe mucho. Este, ellos hacen muchas gracias buenas y esas cosas. Es bien chévere... Bueno, yo veo... a «Disnilandia». Lo quitaron. Veo a este. a.. «Cristina Bazán», que está muy buena. Aunque... aunque es un poco de... dicen que es de mujeres, pero yo la.. eso es cosa de la gente. Es bien buena porque... le... le da pensamientos a uno de lo que uno debe hacer cuando se case uno y esas cosas, ¿entiende? Es buena. Esta Cristina... esta... este... yo no lo sé muy bien porque hace poco que la... que la estoy viendo. hace poquito, no lo sé muy bien... Porque no sé los nombres de. de memoria.. los nombres de los artistas...

El texto presenta un total de 177 palabras, de las cuales sólo 82 son diferentes, pues aparece:

<i>es</i>	14 veces	<i>el</i>	3 veces	<i>todo</i>	2 veces
<i>bien</i>	9	<i>buena</i>	3	<i>bueno</i>	2
<i>a</i>	6	<i>muy</i>	3	<i>y</i>	2
<i>de</i>	5	<i>la</i>	3	<i>esas</i>	2
<i>lo</i>	5	<i>porque</i>	3	<i>cosas</i>	2
<i>chévere</i>	4	<i>no</i>	3	<i>Cristina</i>	2
<i>se</i>	4	<i>sé</i>	3	<i>aunque</i>	2
<i>yo</i>	4	<i>un</i>	2	<i>poco</i>	2
<i>veo</i>	4	<i>sitio</i>	2	<i>le</i>	2
<i>este</i>	4	<i>puede</i>	2	<i>esta</i>	2
<i>los</i>	4	<i>cuando</i>	2	<i>hace</i>	2
<i>uno</i>	4	<i>por</i>	2	<i>nombres</i>	2
<i>que</i>	4				

Basta una simple ojeada a ambos textos para darnos cuenta de que el segundo repite más palabras, tiene un vocabulario más limitado. En efecto, el primer texto ofrece un 57,2% de palabras diferentes, mientras que este último sólo tiene un 46,3%. Sin embargo, a pesar de las notables diferencias cuantitativas entre ambos (diferencias que podrían aumentarse considerando que en el segundo texto hay formas del mismo verbo *-hacen, hacer, hace-* y variantes del mismo vocablo *-mucho, muchas; poco, poquito-* se pueden señalar algunas semejanzas. Entre las 24 palabras repetidas del ensayo sobre Yerma y las 37 de la entrevista con el conserje hay coincidencia en algunos términos: *la, que, de, a, el, y, es*, no están en ambos textos.

Si en lugar de dos textos tomásemos muchos, orales o escritos, pero representativos de la lengua de un país o de una comunidad, llegaríamos a tener una lista de palabras realmente usadas allí; son las listas de frecuencia, que intentan mostrar los vocablos que se utilizan, que tienen vida en una determinada comunidad de habla y con qué rango, es decir, ordenadas de acuerdo a la cantidad de veces que aparecen.

Este tipo de investigaciones, sobre todo en los casos en que la computación léxica se ha hecho con propósitos de aplicabilidad pedagógica, ofrece en su ya nada corta historia, una serie de reajustes y revisiones: los marcos teóricos, la metodología misma de las investigaciones y hasta muchos pormenores: lengua oral o lengua escrita, tipo y tamaño de las muestras, volumen léxico del análisis, marco de la comunicación, ponderación de la frecuencia, organización de las listas son sólo algunos de los problemas que más han preocupado a los estudiosos de la estadística léxica. Como el objetivo fundamental de estos recuentos ha sido aplicarlos a la enseñanza estructural y sis-

temática del vocabulario –bien de una lengua extranjera (en la mayoría de los casos), bien de la lengua materna– ha habido también que contar con una serie de premisas procedentes de la pedagogía, la psicología infantil, etc. En el plano lingüístico, los recuentos de vocabulario hechos a base de frecuencia tendrían la condición de indicar el vocabulario común de una lengua, y éste jerarquizado por grupos de mayor o menor presencia en la lengua” [...].

“Sin duda uno de los resultados más provechosos de estas investigaciones de frecuencia léxica es el indicarnos que el dominio que tienen los hablantes del vocabulario de su lengua materna es relativamente limitado, ya que son en realidad pocas las palabras que alcanzan una frecuencia alta. Estudios hechos en Francia hace ya casi treinta años demuestran que, dejando a un lado los términos de la especialidad de cada cual –los vocabularios de profesiones y oficios–, el hombre culto, el intelectual, maneja entre 4.000 y 5.000 vocablos, en contraste con el hombre común, que ronda los 2.000.

Estos datos produjeron una perspectiva más realista, ya que las cifras de dominio léxico que habían sido presentadas con anterioridad, aunque hechas sobre bases impresionistas, eran todas muy elevadas, llegando a creer algunos que el hombre culto manejaba unas 25.000 palabras diferentes. Otras investigaciones demostraron que aún en los casos de creadores, de escritores, que hacían de la lengua un fin en sí y no la utilizaban solamente como un medio de expresión, el vocabulario utilizado tampoco era muy extenso. Quizás el ejemplo más sobresaliente sea la obra *Las flores del mal*, del poeta francés Charles Baudelaire, quien a pesar de tener un vocabulario mayor no utilizó más de 4.000 vocablos; el estudio señala que un tercio de estas palabras figuran en la obra por razones de rima.

Este descubrimiento plantea dos cuestiones igualmente importantes. De todo el caudal léxico de una lengua, el recogido en los diccionarios, ¿cuáles son esas 4.000 ó 5.000 palabras de uso real entre los hablantes cultos de una determinada comunidad lingüística? ¿Cuáles corresponden a las 2.000 manejadas por los niveles socioculturales más modestos? Las respuestas dadas a preguntas tan fundamentales nos llevan directamente al concepto de *léxico básico*.

### 1.3. El léxico básico

A pesar de las indiscutibles ventajas de manejar listas de frecuencias por sobre la selección caprichosa e indiscriminada del vocabula-

rio que la escuela ha de enseñar, trabajar única y exclusivamente con el factor frecuencia ofrece un serio inconveniente. La frecuencia de las palabras está muy influida por los temas que desarrollan los textos seleccionados.

Si se utilizan composiciones escolares como parte del material básico del recuento y si esas composiciones tuviesen temas como «La escuela» o «El aula», por ejemplo, existe la posibilidad de que palabras como *pupitre* y *pizarra* alcanzaran una frecuencia muy alta, mucho más que el índice real de uso de esos términos en la comunidad de habla estudiada. Esta y no otra parece ser la causa de que las palabras escuela, libro y maestro aparezcan entre las primeras 87 unidades léxicas más frecuentes del *Recuento de vocabulario español* del Consejo Superior de Enseñanza [de Puerto Rico]. Puede también ocurrir, trabajando como suele hacerse con muestras tomadas al azar, que entre los textos favorecidos por la suerte hubiesen caído cinco monografías médicas, cuatro de las cuales, pongo por caso, tratasen de problemas gastrointestinales; esto muy bien pudiera hacer subir dramáticamente la frecuencia de una palabra como *gastroenteritis*. Casos paralelos pudieran surgir a cada paso, quedando así las listas falseadas, pues no parece existir ninguna comunidad hispánica (no especializada) donde *gastroenteritis* sea una palabra más usada que *comer*, *bueno* y *gato*.

Es por ello que pronto la léxico-estadística encontró una forma de evitar este defecto, y fue ponderando la frecuencia con la dispersión. Es decir, en lugar de juntar todo tipo de texto en un mismo grupo y sacar de aquí las frecuencias generales de las palabras que lo integran, se dividió todo ese universo léxico en diferentes mundos, delimitados, bien por el contenido de los textos, como en el caso de «literatura técnica y científica», bien por las condiciones formales de los mismos, como el de «literatura dramática», donde lo que impera es una estructura de coloquio, de diálogo, con preguntas y respuestas, y una interacción lingüística más directa entre los interlocutores.

Desde que en 1964 A. Juilland comenzó a elaborar los primeros léxicos básicos, hasta los más recientes como el *Léxico básico del español de Puerto Rico*, que acaba de ser concluido, se ha dividido el universo léxico con el que se trabaja en cinco mundos de 100.000 palabras cada uno: 1) literatura dramática, 2) narrativa, 3) ensayística, 4) literatura técnica y científica y 5) periodismo. Para seleccionar la muestra es preciso contar con nóminas exhaustivas de todo lo publicado en el país por escritores nativos en cada uno de los mundos y

sobre estos inventarios proceder a seleccionar la muestra mediante unos procedimientos aleatorios algo complicados, aunque en esencia se trata de calcular el número promedio de palabras que integran la oración (regular) en cada uno de los mundos y de seleccionar la cantidad necesaria de oraciones para obtener 100.000 palabras por mundo.

Así, además del dato de frecuencia se obtiene otro, el de dispersión, que está en relación directa con la cantidad de mundos en que aparezca el vocablo y la estabilidad de la frecuencia en ellos. Mediante una fórmula matemática se pondera la frecuencia con la dispersión y se obtiene un tercer índice: el uso real de cada palabra en la comunidad lingüística que se estudia. Si, por ejemplo, revisamos el *Léxico básico de Puerto Rico*, encontraremos que el verbo *aceptar* aparece en cada uno de los cinco mundos estudiados, con las frecuencias absolutas

11 20 16 13 18

Combinando la frecuencia general –81– de esta palabra con su dispersión, que es muy alta pues aparece en todos los mundos –0,92– se obtiene su índice de uso, que es 74,52. Espigando más en los materiales de nuestro *Léxico básico*, damos con dos palabras, *acto* y *acabar*, que poseen la misma frecuencia (127); sin embargo, el índice de uso de ambas es diferente:

<i>acto</i>	93,47
<i>acabar</i>	88,26

¿A qué se debe esto? Sin duda a la dispersión obtenida por cada una de estas palabras. En efecto, comparando la dispersión de ambas, encontramos lo siguiente:

<i>acto</i>	0,74
<i>acabar</i>	0,69”.

[...] “Las ventajas de esta forma de trabajar saltan a la vista, pues –entre otras cosas– el léxico básico nos ofrece un perfil muy adecuado del vocabulario usual de una comunidad lingüística dada, lo que sin duda constituye un valiosísimo instrumento para la planificación léxica de la escuela.

Algo interesante que debe ser subrayado es que, a pesar del refinamiento metodológico de estos léxicos básicos sobre las antiguas listas de frecuencia, éstos han venido a confirmar el descubrimiento de aquellas listas con respecto a la cantidad de vocabulario que realmen-

te maneja el hablante y, naturalmente, la comunidad. En Puerto Rico, las 5.000 palabras más usadas, las de mayor rendimiento funcional, por tanto, constituyen el 85% de los vocablos contenidos en el medio millón que sirvió de base al análisis. Esto indica claramente que no son muchas más de 5.000 las palabras diferentes manejadas a diario por una comunidad de habla.

#### 1.4. El léxico disponible

Otro tipo de análisis léxico que va también en busca del vocabulario usual en una comunidad lingüística es el de la disponibilidad. Examinando las listas de frecuencia se había observado que ciertas palabras alcanzaban una frecuencia bajísima –o ni siquiera aparecían– y que debido a ello no debían formar parte de la lengua básica. Sin embargo, semejante conclusión –obligada por los números– era del todo inaceptable. En las listas que servían de base para la elaboración del *Francés fundamental* no aparecían ni *metro* ni *autobús*, ni *carta* ni *sello*, pero estas palabras eran sin duda muy conocidas y muy usadas por todos los hablantes de francés.

En vista de estos hechos se propuso entonces compensar (o quizás sustituir) las palabras frecuentes con las palabras disponibles. La disponibilidad léxica pasó a entenderse como el caudal léxico utilizable en una situación comunicativa dada; era preciso no confundir las situaciones frecuentes con el léxico frecuente, ni éste con el léxico fundamental. Porque no cabe duda de que mientras algunas palabras aparecen continuamente en cualquier conversación o escrito, no importa su tema, otras sin embargo están muy relacionadas al asunto: es poco probable que, a no ser que se hable de los medios de transporte público, se mencionen palabras como *autobús*, y que salgan en nuestra expresión palabras como *carta* y *sello* si nos referimos específicamente a asuntos del correo.

Para recaudar este vocabulario, disponible pero no frecuente, se preparan unas pruebas asociativas en torno a unos estímulos, bautizados éstos como «centros de interés». Así, seleccionando el centro de interés –alimentos, el cuerpo humano, el correo, etc.– se registra el vocabulario que surge en torno a él. Estas palabras son de las que el hablante dispone realmente si su expresión girara en torno a estos temas. Su número se obtiene, bien limitando el tiempo de reacción de los hablantes (por ejemplo, cinco minutos), bien cerrando las listas tras una cantidad específica de palabras (digamos, las primeras veinte).

A la primera aplicación de este método se vio en seguida que sus resultados contrastaban con los de las listas de frecuencias, principalmente en cuanto al tipo de léxico obtenido. En primer lugar, se observa que mientras en las nóminas de vocabulario frecuente casi el 50% lo ocupan las llamadas palabras gramaticales (artículos, pronombres, preposiciones, etc.) y el resto, en orden decreciente, los verbos, los adjetivos y por último los nombres, en las listas de vocabulario disponible aparecen nombres en su casi totalidad. Esta primera observación nos lleva a declarar que los léxicos básicos ofrecen una proporción real del uso de las diferentes clases de palabras, pero que la disponibilidad señala el vocabulario concreto que el hablante podría utilizar en un contexto comunicativo dado.

Todavía existe otra conclusión de extrema importancia para la planificación léxica, que tiene que ver con la llamada estabilidad de la frecuencia: un verbo tiene más posibilidades de aparecer en una mayor cantidad de circunstancias diferentes; los verbos son, por lo tanto, más estables. Al verbo le sigue el adjetivo, y por último, la clase de palabra menos estable es el nombre. En efecto, mientras que una silla es una silla, una cualidad como lo blanco es aplicable no sólo a sillas sino a muchos objetos más, y a flores, animales, hombres. Un verbo cualquiera –comer, hablar, pensar– es pertinente en una gran variedad contextual. Esto indica que los léxicos básicos recogen las clases de palabras más estables en la lengua, mientras que la disponibilidad muestra las más inestables. Se comprenderá fácilmente que no se trata, por lo tanto, de criterios opuestos sino complementarios. El vocabulario fundamental de una lengua estará dado por la combinación o la suma del léxico usual y del léxico disponible.

Las palabras disponibles tienen, por supuesto, una frecuencia específica, que se analiza contando la cantidad de veces que ni palabra es mencionada por los sujetos de la prueba. Por ejemplo, en una investigación hecha con alumnos de primer grado de la escuela pública de la zona metropolitana de San Juan (Puerto Rico) sobre el centro de interés «*El cuerpo humano*» se obtuvieron los siguientes materiales:

A	B	C	D	E
<i>pie</i>	<i>brazo</i>	<i>mano</i>	<i>mano</i>	<i>mano</i>
<i>carne</i>	<i>pierna</i>	<i>piel</i>	<i>pie</i>	<i>pie</i>
<i>hueso</i>	<i>cabeza</i>	<i>pie</i>	<i>hombro</i>	<i>cabeza</i>
<i>rodilla</i>	<i> cuello</i>	<i>ojos</i>	<i>dedo</i>	<i>ombbligo</i>
<i>ojos</i>	<i>pecho</i>	<i>dedo</i>	<i>brazo</i>	<i>barriga</i>
<i>nariz</i>	<i>dedo</i>	<i>pelo</i>	<i>ojos</i>	<i>hueso</i>

F	G	H	I
<i>pierna</i>	<i>mano</i>	<i>cabeza</i>	<i>mano</i>
<i>pie</i>	<i>pie</i>	<i>ojos</i>	<i>pierna</i>
<i> cuello</i>	<i>cabeza</i>	<i>oreja</i>	<i>cabeza</i>
<i>cabeza</i>	<i>nariz</i>	<i>mano</i>	<i>rabo</i>
<i>oreja</i>	<i>boca</i>	<i>corazón</i>	<i>hueso</i>
<i>nariz</i>	<i> cuello</i>	<i>pelo</i>	<i>ojos</i>

Aun teniendo en cuenta que se trata de un ejemplo muy parcial (sólo nueve niños y sus primeras seis palabras) se puede observar con facilidad que las palabras *pie* y *mano* son las más frecuentes ya que resultan disponibles para seis de los nueve niños, y que las menos frecuentes son *carne*, *rodilla*, *pecho*, *piel*, *hombro*, *ombligo*, *barriga*, *boca*, *corazón* y *rabo* que fueron mencionadas una sola vez.

Pero además de la frecuencia hay otro factor importante y es el lugar que ocupa la palabra: son más disponibles aquéllas que acuden primero a la memoria, es decir, las que aparecen en los primeros lugares de las listas. Este otro factor es el grado de disponibilidad o espontaneidad, el que indica qué palabras son muy disponibles y cuáles poco disponibles. El grado sirve para ponderar matemáticamente la frecuencia y darnos así un índice real de disponibilidad" [...]

La compensación de la frecuencia con el grado hace subir o bajar de rango, incluso contra lo determinado por la frecuencia aislada: así *cabeza*, con frecuencia 5, aparece bajo *pie*, porque esta palabra tiene frecuencia 6; sin embargo, en el índice compensado el orden aparece invertido. Esto se debe a que *cabeza* obtuvo una mención en primer lugar y cuatro en el tercero, pero *pie*, que también consiguió una mención en primer lugar, obtuvo cuatro en el segundo. Como la fórmula utilizada está diseñada para restar importancia a los lugares a medida que estos se alejan del primero, cada frecuencia por lugar resulta inmediatamente compensada por el coeficiente que puntúa los lugares, de manera que el dato de frecuencia se va reduciendo en valor a medida que se avanza desde el primer lugar a los últimos".

### 1.5. Recapitulación

"Los modernos métodos de la lingüística tienen hoy dos maneras de examinar estadísticamente el vocabulario existente en una comunidad de habla. Por un lado, el estudio del léxico básico y por otro, el



del léxico disponible. No son nociones encontradas sino perfectamente complementarias. El léxico básico trabaja a base de frecuencia ponderada con la dispersión para ofrecer índices de uso: sus resultados calcan las frecuencias de uso real de las distintas clases de palabras, dando preferencia a las más estables. El léxico disponible trabaja con frecuencia compensada con el grado para dar un índice real de disponibilidad: este índice está compuesto fundamentalmente por nombres concretos, precisamente la clase de palabra menos estable. Las palabras usadas normalmente en cualquier contexto comunicativo se recogen en el léxico básico; aquéllas que sólo se usan si hablamos de un tema determinado (cuerpo humano, correo, etc.) aparecen en el léxico disponible. Ambos exámenes nos dan el verdadero perfil léxico de la comunidad lingüística”.

## 2.- Aspectos cuantitativos del vocabulario

### 2.1.- Los dos tipos de significado

“Ya hemos visto que las palabras, además de una forma (oral o escrita) poseen un significado. Los nombres, los adjetivos, los verbos y los adverbios tienen un significado nocional porque el mismo se identifica con cosas (*mesa*), animales o personas (*perro*, *Luis*), cualidades de las cosas (*bello*), acciones (*hablar*) y características de las acciones (*rápidamente*). Sabemos que cada hablante almacena en su memoria una serie de ideas sobre las cosas, las cualidades, las acciones de la realidad circundante, y que una cosa es, digamos, una mesa de verdad, que está fuera de nosotros, y otra la idea, el concepto de mesa que tenemos en el cerebro. No hablamos con objetos reales sino con palabras; en el significado de cada una de ellas está esa idea, ese concepto. En realidad, el sentido de las palabras hace referencia a las cosas, acciones y cualidades reales, de ahí que los elementos que integran el mundo que nos rodea sean los referentes del significado lingüístico.

Hay otras palabras que no tienen este tipo de significado. El artículo *el*, la preposición *a*, la conjunción *pero*, por ejemplo, no hacen referencia a cosa, acción, cualidad alguna, no tienen referente en la realidad; podría decirse que desde el punto de vista nocional no significan nada. Sin embargo, aunque no sea de naturaleza nocional, estas palabras sí tienen significado, pero es una significación funcional (o gramatical). La diferencia que existe entre *mesa*, sin más, y *la mesa* es

que el objeto está actualizado en esta última expresión; los artículos son actualizadores. Igualmente las preposiciones significan dirección, movimiento (*a, desde, hacia*), relación (*de, con*), situación (*bajo, ante, entre*), tiempo (*durante, tras*), instrumento (*con, mediante*), etc. Las conjunciones, por su parte, significan unión (*y*), exclusión (*o*), adversidad (*pero*), causa (*porque*), etc.

Ya los griegos, pensando específicamente en el significado nocional, hablaban de palabras *llenas* y *vacías*; las *llenas* eran las que sí tenían este tipo de significado, las que tenían referentes en la realidad concreta (nombres, adjetivos, verbos y adverbios); las *vacías* eran las otras. Los significados de mayor complejidad son los nocionales.

Es curioso que nuestras ideas, nuestros conceptos de las cosas tengan un alto grado de abstracción. Vemos, sabemos, de la existencia de muchas clases de mesas (redondas, cuadradas, ovaladas, rectangulares, de madera, de metal, de mimbre, de cristal, de acrílico, con cuatro patas, con una pata, grandes, pequeñas, con ruedas, sin ruedas, altas, bajas, etc.) y sin embargo, de una realidad circundante tan heterogénea hemos formado mentalmente una sola idea: la idea de mesa. Como tenemos una sola idea, ésta se expresa mediante una sola palabra: *mesa*. Es cierto que en nuestra expresión a veces especificamos añadiendo modificadores (*mesa de noche, mesa de café, mesa de comedor*, etc.) pero se trata de modificaciones posteriores.

Sin embargo, hay ocasiones en que vemos la realidad más especificada. Distinguimos entre una silla y una butaca, entre un sillón y un sofá, entre un banco y una banqueta. En verdad son, todos, asientos que sólo se diferencian entre sí por alguna característica: unos tienen brazos y otros no, unos se mecen y otros no, unos son para una persona y otros para varias, unos tienen respaldo y otros no. Pero también las mesas: unas tienen una pata y otras cuatro, unas tienen ruedas y otras no, etc. Estamos ante dos maneras de ver y clasificar la realidad que nos rodea. Mientras que para los objetos «*mesa*» tenemos una sola idea, para los objetos «*asiento*» tenemos varios conceptos diferentes y, por consiguiente, varias palabras distintas: *silla, sillón, butaca, sofá*, etc.

Claro que todos estos objetos están muy interrelacionados entre sí; por eso las palabras que los nombran en la lengua forman lo que se llama un campo léxico-semántico. Si se analiza detalladamente el significado de cada una de estas palabras se descubre que hay puntos de contacto entre todas ellas y también elementos discrepantes que sirven para oponerlas entre sí. Es innegable que los rasgos semánticos

«mueble» y «para sentarse» son compartidos por todas estas palabras, por eso pertenecen a un mismo campo, el de *asiento*. Ahora bien, si analizamos el rasgo «sin brazos», entonces *silla* y *banqueta* se encuentran frente a *butaca* y *sofá* (el rasgo no parece ser categórico en *sillón* y *banco*). Si el examinado es el rasgo «sin respaldo», *banqueta* se opone a los demás asientos (menos a *banco* que puede tener o carecer de respaldo) y así sucesivamente.

No cabe duda que de estos ejemplos podemos sacar varias enseñanzas. El significado de cada palabra es en realidad el que le da el conjunto de estos rasgos, los llamados semas. No poseen, por lo tanto, un significado indivisible, en bloque, sino logrado a base de componentes:

<i>silla</i>	<i>butaca</i>	<i>banqueta</i>
mueble	mueble	mueble
para sentarse	para sentarse	para sentarse
sin brazos	con brazos	sin brazos
con respaldo	con respaldo	sin respaldo
sin movimiento	sin movimiento	sin movimiento
para una persona	para una persona	para una persona

Cuando las palabras poseen los semas primeros y más generales en común («mueble», «para sentarse») pertenecen al mismo campo léxico-semántico, como las palabras *helado*, *frío*, *fresco*, *tibio*, *templado*, *caliente*, *hirviente*, por ejemplo, unidas por el denominador común «grado de temperatura». Todos los miembros de un campo semántico se diferencian entre sí, se oponen los unos a los otros: una *silla* no es un *sofá*, y *frío* no es lo mismo que *tibio*. Sin embargo esas oposiciones son graduales: hay más diferencias entre *sofá* y *banqueta* que entre *silla* y *butaca*, sencillamente porque entre las dos primeras palabras hay más semas diferentes que entre las dos segundas: el *sofá* tiene 1) brazos 2) respaldo y 3) es para varias personas; la *banqueta* no.

Esto demuestra que el vocabulario de las lenguas también está estructurado, que no se trata de unas listas más o menos largas cuyos miembros no tienen la menor relación entre ellos. El hecho de que los diccionarios regulares ordenen las palabras atendiendo a un criterio tan externo y casual como el alfabético parece reforzar la idea de que los elementos léxicos, en oposición a otros integrantes de la lengua (fonemas, morfemas, etc.), son asistemáticos. Pero no es así. Existen campos léxicos –como el de *mesa* o el de *asiento*– y éstos se estructu-

ran a su vez en campos cada vez mayores. En efecto, bajo el sema común de «mueble» se agruparían no sólo los campos de mesa y de asiento, sino el de *cama*, *armario*, *cómoda*, etc. Y este gran campo a su vez se integraría en otro de mayor alcance, el de enseres, donde junto a muebles, aparecerían términos como *lámpara*, *alfombra*, *lavadora*, etc.

Como se ve, se trata de una estructura muy graduada y elaborada, a pesar de las circunstancias externas, que parecen hablar en contra de su existencia. Cuando un campo léxico-semántico posee muchas palabras (que a su vez traducen muchos conceptos diferentes) es un campo rico; por el contrario, campos como el de *mesa* es de una gran pobreza. Como cada palabra significa el esfuerzo de los hablantes por aprehender y clasificar la realidad objetiva, hay parcelas de la misma que vemos y sentimos con mayor diversificación que otras. Los contrastes son muy interesantes, aun dentro de la misma lengua, pero sobresalen mucho más cuando se contrastan lenguas diferentes, es decir, diferentes culturas, que «ven» la realidad de manera diversa.

## 2.2. Los sinónimos y los antónimos

De acuerdo con estos análisis, las palabras llamadas sinónimos deberían tener en común todos sus semas componenciales, y de igual modo los antónimos, los opuestos en significado, no deberían tener un solo sema igual. Esto es así hasta cierto punto. Los sinónimos y los antónimos existen dentro de los campos léxico-semánticos respectivos. Si no fuera así, *blanco* no sería el antónimo de *negro*, ni *frío* de *caliente*, pues estas palabras tendrían algunos semas iguales: «color» y «temperatura»; los únicos antónimos verdaderos serían los términos pertenecientes a diferentes campos: blanco y almacén, frío y zapato, por ejemplo.

Hay palabras cuyo significado es idéntico, que están compuestas exactamente por los mismos semas; son los sinónimos perfectos, pero hay pocos. En general se trata:

- a) de palabras cultas o sentidas como tales: *perro-can*, *barco-navío*, *burro-asno*, *rápido-raudo*, etc.
- b) de dupletes creados por una palabra nativa y otra extranjera: *peluquería-beauty* *parlar*, *apartado-box*, *reactor-jet*, etc.
- c) de metáforas familiares o festivas como *coco*, *azotea*, *chola*, etcétera, para *cabeza*, y

d) de términos que van cayendo en desuso frente a otros más modernos: *aeroplano-avión*, etc.

El resto de los llamados sinónimos lo son sólo por aproximación. A primera vista parece que los términos *minúsculo*, *ínfimo* y *exiguo*, por ejemplo, son sinónimos perfectos de *pequeño*. Sin embargo, *exiguo* se opone a todos ellos porque además del sentido de «pequeñez» conlleva la idea de «insuficiencia», que no está presente en los otros términos señalados; en cuanto a *pequeño*, *minúsculo* e *ínfimo*, estamos ante una escala gradual; *ínfimo* es la menor pequeñez posible, el punto más bajo de la escala; le sigue *minúsculo* y después *pequeño*. Esto indica que en rigor no es lo mismo un «asunto pequeño» que un «asunto ínfimo».

Examínese también la siguiente serie de «sinónimos»: *hosco*, *áspero*, *duro*, *intratable*, *huraño*. De estos términos, *hosco* y *huraño* hacen referencia a seres animados, *áspero* y *duro*, por el contrario, a cuerpos inanimados y a superficies; *intratable* puede referirse lo mismo a una que a otra cosa. Pero, además, *hosco* es «sañudo, grosero», mientras que *huraño* es aquél que «huye y se esconde de la gente, esquivo, arisco»; *áspero* es «duro al tacto por su superficie desigual, rugosa» y *duro*, «resistente a ser labrado, cortado, comprimido o desfigurado». *Intratable*, por su parte, significa «no tratable ni manejable, insociable». Estas y otras diferencias como éstas son las que imposibilitan el uso indiscriminado de los supuestos sinónimos: podemos decir *Es un tipo hosco*, pero no *Es una madera hosca*; *Es un ser huraño* pero no *Es un mármol huraño*, y si es aceptable hablar de seres ásperos y duros sólo se debe a un mecanismo de metaforización que veremos más adelante" [...]

“Y es que las lenguas suelen ser sistemas muy económicos en el aspecto léxico: los sinónimos perfectos son un lujo lingüístico, pues se tendría más de una palabra para expresar la misma cosa. Es de notar que los sinónimos perfectos de que hemos hablado sólo se dan en códigos diferentes, bien en distintos sociolectos, bien en distintos estilos lingüísticos. Normalmente nadie dice a un amigo de confianza que debe tener cuidado con el *can* de la esquina o que se va a Europa en *navío*, así como tampoco nadie dice que a Fulano le funciona bien el *coco*, en medio de un solemne discurso académico.

Los antónimos, por el contrario, sí pueden ser perfectos, si nos mantenemos dentro del campo. Hay antónimos léxicos como *blanco-negro*, *frío-caliente*, *alto-bajo*, *vejez-juventud*, etc. Son los más conocidos, pero también existen los llamados antónimos gramaticales, los

que formamos añadiendo prefijos de valor negativo a la palabra: conveniente-*inconveniente*, resistible-*irresistible*, culpa-*disculpa*, honesto-*deshonesto*, teatral-*ateatral*.

### 2.3. Una palabra y varios significados

Ahora, bien, ¿existe siempre correspondencia uno a uno entre los antónimos? Si se nos pidiera el antónimo de *libre*, podríamos pensar en *esclavo*. Pero otra persona, podría haber pensado en *prisionero*, y quizá haya quien piense en *ocupado*. ¿A qué se debe esto? A que la palabra *libre*, como muchas otras, tiene varios significados: 1) 'que no es esclavo' 2) 'que no está preso', 3) 'desocupado'. Estos diversos significados de la misma palabra es lo que los diccionarios llaman *acepciones*, y suelen colocarlas bajo la misma entrada léxica. Los dos primeros significados de *libre* que aquí anotamos corresponden a la segunda y tercera acepción de la palabra en el *Diccionario* de la Academia; la tercera no está recogida en este diccionario (que trae 19 acepciones para *libre*), pero es de uso muy común en algunas zonas del mundo hispánico.

En verdad, aunque los diccionarios comunes hablen de acepciones, es decir, de significados diferentes de la misma palabra, no se trata en absoluto del mismo signo. La forma *-libre-* es igual, eso sí, pero ya sabemos que los signos, las palabras, no constan solamente de forma, sino también de significado; si éste cambia, a pesar de que la forma permanezca idéntica, estaremos ante signos distintos, ante palabras diferentes" [...]

"Sólo por una arraigada tradición lexicográfica y por cierta comodidad práctica los diccionarios traen todos estos significados bajo la misma entrada léxica, como si se tratara de la misma palabra. Los léxicos básicos y también los léxicos disponibles hablan aquí de diferentes unidades léxicas y por lo tanto les dan entradas diferentes, tantas como significados distintos hayan alcanzado en el material analizado:

billete<sup>1</sup>: 'carta breve, nota'

billete<sup>2</sup>: 'tarjeta para entrar u ocupar asiento en alguna parte o para viajar en tren u otro vehículo público'

billete<sup>3</sup>: 'papel que representa cantidades de dinero en efectivo'

billete<sup>4</sup>: 'participación de lotería'.

El hecho de que existan palabras diferentes (por su significado) que tengan la misma forma obliga a acudir constantemente al contexto lingüístico. No nos es posible en realidad saber de qué significado se trata si vemos la palabra aislada. En cambio en estructuras oracionales (o en contextos superiores a la oración, en los discursos) el contexto es el discriminante:

*Ojalá que me pegue con este billete*  
*¿Tienes billete para el tren?*  
*Este billete parece falso*

Cuando se trata de lengua escrita hay palabras que, a pesar de ser idénticas en su pronunciación, se distinguen entre sí por algún rasgo ortográfico: *ojea* y *hojea*, *onda* y *honda*, etc. Este y no otro es el propósito de colocar acentos arbitrarios sobre una serie de monosílabos (los monosílabos normalmente no se acentúan en español), el diferenciarlos entre sí: de aquí el *tú* (segunda persona verbal) frente a *tu* (posesivo), *más* (adv. de cantidad) frente a *mas* (adversativo), etc.

Esta necesidad de contexto, a veces en la lengua escrita y siempre en la lengua oral, se hace aún más categórica en los casos de metaforización.

En el caso de *libre* o de *billete* todos estos significados son directos, pero hay una buena cantidad de palabras que poseen además significados indirectos o metafóricos. Se habla de metaforización cuando una palabra acepta otro significado distinto del que normalmente tiene, debido a una comparación no expresa. Si pensáramos en el sentido propio y directo de una palabra como *cabeza*, observaremos que uno de sus semas será «parte superior del cuerpo»: pues bien, teniendo este rasgo en cuenta se habla de *cabeza de familia*, *cabeza de puente*, *cabeza de un clavo*, *cabeza de una manifestación*, *cabeza de un partido judicial*, etc.; en estas expresiones la palabra *cabeza* se usa metafóricamente, se le ha dado varios significados indirectos: 'jefe', 'parte alta o delantera', 'vanguardia', 'centro administrativo'. De la misma manera se habla de *brazo de mar*, *brazo de la cruz*, *brazo de candelabro*, etc., de la *boca* de un río, de los *pulmones* de la ciudad, etc.

Cuando oímos expresiones como éstas:

¡Ese tipo es *un elefante*!  
 El abogado de Julia es *un lince*  
 Cuídate de ella; es *una arpía*

sabemos que los hablantes no se están refiriendo a los animales que mencionan, sino a una cualidad específica de esos animales que

parece venir bien con los sujetos de quienes se habla. Ojeando el diccionario encontramos las tres definiciones:

*elefante*: 'mamífero de gran talla y corpulencia...'

*lince*: 'mamífero carnívoro..... de vista penetrante. Los antiguos pensaban que con ella atravesaba las paredes'.

*arpiá*: 'ave fabulosa, cruel y sucia...'

El mecanismo de metaforización es muy simple [al asistir] al cambio o desplazamiento de un significado original por otro" [...]

#### 2.4. Recapitulación

"Todas las palabras significan algo, aunque se trate de significados distintos. Unas tienen significado nocional, remiten, mediante nuestras ideas, a cosas, acciones, cualidades que pertenecen al mundo que nos rodea. Otras poseen un significado funcional o gramatical, no aluden a la realidad objetiva sino a ciertas relaciones que se establecen entre las palabras con significado nocional: *bajo* la silla, *tras* el cuadro, *con* madera, *porque* quiso, etc.

El vocabulario, a pesar de que parezca una nómina indiscriminada, también está estructurado. Las palabras se agrupan en campos léxico-semánticos de menor o mayor extensión. Dentro de estos campos cada palabra funciona como una unidad que se opone a las otras, aunque en diverso grado. Lo que indica qué palabras pertenecen a un mismo campo y cómo se oponen entre sí son los *semas*. Porque el significado de cada término está dado por el conjunto de los semas que lo integran; las palabras no tienen una significación compacta e indivisible. Lo que significa la palabra *silla*, por ejemplo, es el conjunto de los semas «mueble», «para sentarse», «sin brazos», «con respaldo», etc. A mayor cantidad de semas distintos entre una palabra y otra mayor distancia de significado entre ellas, y viceversa.

Los sinónimos perfectos serían palabras que tuvieran todos los semas iguales, y los antónimos, por el contrario, todos diferentes. Sin embargo, los sinónimos perfectos son pocos y los que existen pertenecen en realidad a diferentes códigos, es decir, a diferentes sociolectos o estilos lingüísticos (*perro-can*, *barco-navío*, etc.). La mayoría de los sinónimos son más o menos aproximados. Los antónimos sí son más frecuentes, pero sólo dentro del mismo campo léxico-semántico. En este caso, no se trata tampoco de opuestos perfectos, pues si están en



el mismo campo es porque comparten algunos semas (*alto-bajo, frío-caliente; tamaño y grado de temperatura respectivamente*).

En las lenguas no todas las palabras tienen un significado inequívoco. Hay muchas que aunque posean la misma forma significan cosas diferentes. En este caso, sólo el contexto lingüístico podrá indicarnos de qué unidad léxica se trata, pues está claro que no son realmente la misma palabra, aunque en los diccionarios tradicionales aparezcan como tales. En esta categoría hay que colocar los casos de metaforización. Se trata de formas que adquieren otro significado diferente del original suyo, gracias a una comparación no explícita; así *un elefante* es una persona corpulenta, *una arpía*, una persona cruel, etc.”.

### 3. Hacia la planificación y la adquisición del vocabulario

#### 3.1. Los instrumentos básicos

“¿Cómo debe enseñarse el vocabulario de la lengua materna, una vez llegado el niño a la escuela? Nunca de manera fortuita o casual, por supuesto, sino atendiendo a una programación cuidadosa.

Son varios los instrumentos objetivos con que cuenta el planificador y el redactor de textos escolares: las listas de frecuencia, los léxicos básicos y los léxicos disponibles. Sobre ellos han de darse los primeros pasos –y los más importantes– del trabajo.

Las listas de frecuencia, que comenzaron a prepararse principalmente para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras representan un importante avance para la enseñanza de la lengua materna, pues a partir de ellas se sabía cuáles eran las palabras más frecuentes en la comunidad y con qué rango aparecían, y cuáles, por el contrario, eran desconocidas o presentaban un uso muy escaso y esporádico. El léxico básico, como vimos [anteriormente], vino a corregir los defectos metodológicos de aquellas listas añadiendo un alto grado de precisión a los resultados. Si el programador dispone de un léxico básico de su comunidad de habla tiene hecha la mitad de la labor.

Es asunto muy dicho y reconocido ya que la lengua materna no se enseña de manera caprichosa. La escuela decide todo lo relativo a la incorporación del vocabulario, entre otras cosas. De esta manera se está seguro de que el niño o el joven que salga de los centros escolares

manejará el léxico adecuado, el vocabulario fundamental de la lengua ejemplar, aunque además de éste, disponga también de tecnicismos y de vocabulario culto; no dejaría de ser curioso que un alumno manejara palabras como *dinosaurio* y *unicornio*, por ejemplo, y que en cambio desconociera *gato* y *hormiga*, pues la vida moderna le brindará pocas oportunidades para emplear aquéllas (quizás refiriéndose a la zoología, la historia natural o la mitología), mientras que palabras como las segundas tienen gran rendimiento en el uso cotidiano. [...] Los materiales de las listas de frecuencia o de los léxicos básicos serán compensados con los arrojados por el examen de la disponibilidad léxica” [...]

“Un factor de gran importancia para la programación es conocer el vocabulario que traen consigo los [jóvenes en el curso en el que debemos actuar], qué palabras han incorporado ya a su competencia léxica. Esto es fundamental por dos motivos: [nuestra tarea], claro está, no tiene por qué enseñar vocabulario ya aprendido por el [discente], so pena de incurrir en pérdida de tiempo y producir aburrimiento en el escolar” [...]

### 3.2. Delimitación del caudal léxico en la planificación didáctica

“La planificación léxica debe resolver una serie de problemas previos antes de dar comienzo al trabajo. De ellos el primordial es el relativo al tamaño del vocabulario que se desea incorporar a la competencia lingüística del alumno. Todavía hoy se discute cuál ha de ser ese total, qué tanto por ciento ha de asignarse a la escuela elemental, y particularmente a cada uno de los grados.

En la decisión del léxico que debe incorporar la escuela primaria hay que tomar en consideración varias circunstancias. Un error de cálculo podría resultar calamitoso; si la cifra seleccionada es demasiado conservadora se perderá tiempo y se producirá aburrimiento en el escolar; si, por el contrario, es demasiado liberal, no podrá cumplirse adecuadamente con la tarea. Es cierto que un niño de 6 años podría adquirir unas 22 palabras por día (o unas 14 raíces diferentes), es cierto también que, según estas cifras, podría incorporar unas 8.000 palabras al año aproximadamente. Por supuesto que se trata de niños normales, sin desventajas de ningún tipo y en condiciones óptimas de enseñanza. Pero haríamos mal, si basados en esos resultados experimentales, tratásemos de bombardear al niño con nuevas palabras. En primer lugar, porque no necesitará tantas ni podrá utilizar-

las; en segundo lugar, porque la adquisición de una palabra, su incorporación como elemento activo a la competencia lingüística del alumno, requiere ejercicios y mucho esfuerzo, es decir, tiempo. No debe olvidarse que la adquisición del léxico no es lo único que tiene que hacer el discente en [su trabajo escolar].

Antes de tomar una decisión debe tenerse en cuenta que el hombre adulto carente de escolaridad no maneja más allá de unos 2.000 vocablos de carácter general, más el léxico de su oficio; el hablante culto, por el contrario, dispone de unos 5.000, además del vocabulario de su profesión. El desiderátum de la escuela debe ser naturalmente conseguir que sus egresados tengan una competencia léxica que disponga de todo el vocabulario fundamental de su comunidad.

Pero es evidente que la escuela elemental no puede encargarse de toda esa tarea, principalmente porque cierto vocabulario del léxico fundamental no podrá ser introducido hasta pasado el sexto grado, debido a su complejidad semántica. Una cifra razonable sería llegar a las 4.500 unidades. Teniendo en cuenta que hay unas 2.000 ya incorporadas en el período pre-escolar, la programación se encargaría de introducir unas 2.500 palabras en la escuela elemental. Estas cifras no son ni pueden ser rígidas, pues todo depende de la cantidad de materiales que arrojen los léxicos disponibles y del tanto por ciento de palabras de estructura semántica compleja que nos de el léxico básico.

Pero el problema de la delimitación del vocabulario que va a ser introducido en la competencia léxica del escolar no es el único. Al hacer la distribución del léxico por categorías gramaticales o clases de palabras, hay que tener en cuenta la proporción real que las mismas tienen en la lengua materna. Es evidente que, al menos en español, la categoría más numerosa es la del nombre, seguida indiscutiblemente por el verbo. El resto de las categorías –adjetivos, palabras gramaticales, adverbios– quizás en ese mismo orden, tienen bastante menos representación numérica.

¿Cómo ha de trabajar la planificación en este sentido? Pongamos un ejemplo. Supongamos que el estudio de la frecuencia de las categorías gramaticales nos indica que los verbos representan el 20% del vocabulario básico. Supongamos también, como hipótesis de trabajo, que se piensa en unas 4.500 unidades básicas para la escuela elemental (esto es, descontando el vocabulario especializado de las diferentes asignaturas). Estas suposiciones nos llevan en este caso a 900 verbos. Revisando el *Léxico básico de Puerto Rico*, seleccionaríamos –en un

primer ejercicio— los 900 verbos de mayor índice de uso, de los que lógicamente eliminaríamos los verbos ya conocidos por el pre-escolar. Como en el *Recuento* de Rodríguez Bou se pueden contar 98 de éstos, la cifra original casi baja a 800.

Podría pensarse que una vez determinado el número total de palabras y las proporciones que han de tener las categorías gramaticales de ese total, la tarea más difícil ha concluido. Sin embargo, la planificación no ha hecho más que comenzar, porque si bien es cierto que la próxima operación es ir al *Léxico básico* y sacar de allí la cantidad estipulada de palabras en orden de uso, esta simple tarea no constituye el final del proceso” [...]

### 3.3. Gradación del vocabulario

“Una vez seleccionado el vocabulario base puede procederse a la tarea de graduarlo. La determinación de cuántas y cuáles palabras serán incorporadas en cada año y en cada una de sus unidades es trabajo que requiere de consideraciones especiales.

Debe tenerse en cuenta: a) la frecuencia de las categorías gramaticales y b) su funcionalidad dentro de la oración. Atendiendo a estos criterios, es evidente que en los primeros grados habrá que incorporar la gran mayoría de las palabras gramaticales de gran frecuencia (actualizadores, determinantes, nexos, etc.), mientras que una buena parte de adjetivos y sobre todo de adverbios no ha de adquirirse hasta más adelante. No se olvide que si la programación léxica ha de ser realista, la gradación tendrá que estar sometida a la función y aparición de las categorías gramaticales en las estructuras sintácticas básicas. El manejo adecuado de las preposiciones es mucho más importante que la adquisición de adjetivos, pero la adquisición de ciertos adjetivos (los de contenido nocional más general) es más importante que la de algunos nombres concretos. Así la preposición *por* (*por ejemplo, por la mañana, por ti, por la calle, por tu ayuda, por tu culpa, etc.*) y el adjetivo *grande* (*una caja, una casa, un lápiz, un hombre, una mesa, un caballo, etc... grande*) tendrán prioridad al nombre *escritorio*, por ejemplo.

Hay que dedicar también atención al contenido semántico de la palabra y a la edad del niño: no podemos tratar que un alumno de segundo grado incorpore palabras como *corpúsculo* o *inflación* por muy alto que sea su índice de uso”.

### 3.4. Recapitulación

“La enseñanza del vocabulario de la lengua materna exige tanta planificación como la adquisición del léxico de una segunda lengua; no puede actuarse de manera circunstancial, arbitraria y sin programación alguna, so pena de que el niño llegue a dominar un léxico inadecuado, casi inútil, mientras que ignora parcelas fundamentales del vocabulario de su lengua.

Partiendo de unos instrumentos objetivos (léxico básico y léxico disponible) y sabiendo el vocabulario incorporado ya por los [alumnos], la planificación se enfrenta a varios problemas previos: tamaño del corpus léxico que trabajará la escuela, distribución del vocabulario por clases de palabras o categorías gramaticales, progresión de las clases de palabras, etc. Cuando todo esto está resuelto y decidido, todavía faltan unos pasos: los necesarios para ponderar los instrumentos estadísticos.

Son muchos los casos en que el dato objetivo de un índice de uso o de disponibilidad obligan a colocar determinados términos en grados en los que el escolar carece de capacidad cognitiva para procesarlos adecuadamente, es decir, para entenderlos. Es aquí principalmente donde la estadística cede su puesto a la psicología. Por muy alto índice que tengan algunas palabras, no podrán entrar antes de que los niños lleguen a un grado superior. Por otra parte, el vocabulario funcional de la escuela (*pintar, pegar, cortar, subrayar, encerrar en un círculo*, etc.) tiene que ser manejado inevitablemente, aunque su índice de uso sea muy bajo, y aún aunque no figuren en el léxico fundamental de la comunidad.

La planificación no termina con establecer qué palabras van a ser enseñadas en las diversas unidades, sino que también se ocupa de indicar cuáles de las presentadas con anterioridad entrarán nuevamente para refuerzo y dónde. En las unidades finales de cada curso, el alumno estará manejando el total del caudal léxico adquirido y no sólo el vocabulario de esas unidades. La presentación del vocabulario nuevo tiene que ser hecha siempre en contexto, nunca –en el nivel elemental– aparecerá una lista de palabras nuevas para que el niño investigue su significado en un diccionario común; es un ejercicio de efecto momentáneo que coopera muy poco a la incorporación del léxico a la competencia lingüística del niño. Recuérdese que la escuela, en un primer momento, producirá las experiencias lingüísticas con las que va a enfrentarse el alumno y que le permitirán formar sus

hipótesis funcionales. Más tarde, le ofrecerá muchas oportunidades—a través de ejercicios— para que pueda corroborarlas”.

### 3. Comprobación y medición de la adquisición léxica

“Sobre el vocabulario pueden hacerse dos tipos de comprobaciones: a) si se entiende sin problemas, y b) si se usa adecuadamente. Ambas destrezas pueden medirse de manera aislada o en conjunto. De acuerdo con los resultados de estas pruebas podemos hablar de léxico pasivo, aquél que sólo se comprende pero que nunca usamos en nuestra actuación lingüística, y de léxico activo, el que además de comprender, manejamos en nuestra expresión oral o escrita. Siempre el léxico que comprendemos es mayor que el que —además— utilizamos para codificar nuestros mensajes. Una de las aspiraciones de la escuela es que todo el léxico fundamental de su comunidad de habla forme parte del léxico activo de los egresados.

Hay que distinguir que estas dos destrezas —comprensión y producción— pueden ser medidas teniendo como base un vocabulario particular; son las pruebas más utilizadas a lo largo del período de adquisición léxica, pues se desea saber si efectivamente el escolar ha adquirido el léxico que debería haber incorporado en un determinado momento de su escolarización. Pero también existen pruebas más generales que no están dedicadas a medir un vocabulario específico, sino a saber cuál es el grado de desarrollo léxico del niño o del joven; son pruebas normalizadas o estandarizadas que pueden administrarse en cualquier momento y que generalmente sirven para efectuar diagnósticos.

#### 4.1. Pruebas de comprensión

Las pruebas de comprensión van en busca de la nómina de vocablos que somos capaces de entender adecuadamente. Miden unos términos específicos, por ejemplo, el vocabulario presentado en las primeras seis unidades del curso. Estas pruebas pueden utilizar contexto lingüístico o trabajar con los términos aislados. El estímulo es siempre verbal —oral o escrito—, pero las reacciones pueden variar grandemente, de acuerdo al diseño y a la estructura de la prueba. Desde este último punto, los instrumentos de medición pueden ser pictográficos o verbales.

En el caso de las pruebas pictográficas, el alumno selecciona una lámina entre varias al oír la palabra que sirve de estímulo. Si la selección es correcta, se sabe (salvo casos de instrumentos imperfectos) que la palabra ha sido comprendida. Las pruebas verbales ofrecen una mayor variedad. Las más tradicionales y por lo tanto más conocidas son las que se valen de seleccionar sinónimos y antónimos; se da la palabra clave y se ofrece la posibilidad de seleccionar el «sinónimo».

tosca: *dura áspera oscura fuerte*

premura: *apuro elegancia demora prisa*

o el antónimo:

sosegar: *dormitar aquietar intranquilizar avejentar*

voluble: *caprichoso constante indeciso dudoso*

Los ejercicios con sinónimos, sin embargo, ofrecen el problema de que sólo es posible trabajar con cuasi-sinónimos en la mayoría de los casos, y debido a esto, hay ocasiones en que nos vemos precisados a utilizar «sinónimos» bastante alejados ya del significado de la palabra clave.

Una versión de esta estructura de prueba es la selección de definiciones; tiene dos variantes importantes:

- a) Se ofrece la definición y después una serie de opciones léxicas para escoger la que corresponda:

*Consentir de buen grado en lo que otro quiere*

a. *aconsejar*

b. *acceder*

c. *imponer*

d. *ejecutar.*

*Introducir en uno ideas y conceptos a base de mucha insistencia*

a. *ofrecer*

b. *perseverar*

c. *inculcar*

d. *pronosticar.*

- b) Se ofrece la forma léxica que se estudia y en las opciones una serie de definiciones:

**acceder**

- a. dar o tomar consuelo
- b. ajusticiar, llevar a cabo una pena de muerte
- c. consentir de buen grado en lo que otro quiere
- d. poner carga, obligación, forzar a que se acepte o se cumpla

**inculcar**

- a. prometer, dar, manifestar una cosa
- b. introducir en uno ideas y conceptos a base de mucha insistencia
- c. persistir en los propósitos en la misma manera de obrar
- d. predecir lo que va a suceder a ciertos individuos.

Menos conocidos son los ejercicios de identificación de semas o rasgos semánticos –versión refinada de las definiciones– que consisten en presentar la palabra clave y ofrecer una serie de semas para seleccionar entre ellos los que corresponden:

**ópalo**      *mineral silíceo*  
                   *azul*  
                   *amorfo*  
                   *resina fósil*  
                   *de poco peso*  
                   *duro*  
                   *de colores diversos*  
                   *electrizable por frotamiento.*

También la gradación semántica es un factor útil para medir la comprensión léxica. Se ofrecen series de dos términos y el alumno debe distinguir cuál es el de mayor alcance semántico. Este ejercicio, como todos los demás, puede elaborarse a niveles muy diferentes, desde los primeros grados a los últimos:

	A		B
<i>mesa</i>	<i>mueble</i>	<i>sensual</i>	<i>sexual</i>
<i>ropa</i>	<i>camisa</i>	<i>ruido</i>	<i>fragor</i>
<i>mamá</i>	<i>mujer</i>	<i>excitar</i>	<i>incitar</i>

Cuando se trabaja con contexto, se procede a ofrecer posibilidades de opción a base de elementos léxicos directamente:



Todas las guerras del mundo son \_\_\_\_\_

- a. *diestras*
- b. *candorosas*
- c. *cruentas*
- d. *escarlatas*

aunque también es posible manejar «acepciones», y preparar ejercicios de selección estilística, es decir, dado un contexto particular, seleccionar la palabra que mejor corresponda a ese estilo: *morada-casa*, *voluble-caprichoso*, *jubiloso-alegre*, etc. Se trata de distinguir entre cultismos y términos coloquiales, dependiendo del contexto que se ofrezca.

Demás está decir que muchas de estas técnicas se usan igualmente en la preparación de ejercicios de refuerzo, y que allí la habilidad conjunta del redactor de textos y del dibujante puede lograr una gama amplísima de variables, sobre todo en los primeros grados, donde cierta dosis de sentido lúdico debe estar siempre presente en el aprendizaje. También en las pruebas de medición debe estar presente este mismo espíritu y la misma diversidad.

#### 4.2. Pruebas de producción

Las pruebas que miden producción son de varios tipos; las más comunes van en busca de nóminas de vocabulario activo. De acuerdo a la naturaleza del instrumento, éstas pueden ser también pictográficas o verbales, sólo que aquí (a diferencia de las pruebas de comprensión) la lámina o la expresión que se use serán los estímulos. Son muy conocidas las pruebas que utilizan laminarios para estimular la producción del léxico que se desea investigar, y también las que simplemente preguntan «¿Cómo se llama un animal que...? ¿Cómo le dices a un objeto que...?».

Otras pruebas también conocidas aunque poco utilizadas son un par de instrumentos estadísticos que miden frecuencia y disponibilidad. Son ejercicios, sin embargo, que comparten sus funciones con las de las pruebas normalizadas. La prueba más novedosa es la que mide «riqueza» léxica. Está ya en el umbral de las pruebas estandarizadas, pero que puede administrarse para corroborar la adquisición de determinado léxico, si se selecciona el tema adecuado para la producción del texto. Consta de dos medidas, obtenidas a base de cálculos empíricos: por una parte, toma en cuenta el porcentaje de vocablos –palabras diferentes– del total de palabras de una composición, y

por otra, mide el intervalo de aparición en el texto de palabras de contenido nocional. El primer ejercicio cuenta el número total de palabras del texto y el número de vocablos y establece una proporción entre ambas cifras; el segundo retoma el número total de palabras y lo enfrenta al número total de nombres, verbos, adjetivos y adverbios que aparezcan; después solo resta establecer el intervalo con que aparecen estas últimas palabras, las de contenido nocional. La «riqueza» léxica quedaría así medida por la cantidad de vocablos y la cantidad de unidades léxicas de contenido nocional, ambas en relación con el total de palabras del texto que sírvele base a la medida.

Por ejemplo, un alumno ha producido el siguiente texto:

La playa es muy bonita. La playa es azul. El agua del mar es salada. En el mar hay peces, tiburones, tintoreras, pez espada, pez martillo. Mi padre, mi madre, mis hermanos y yo fuimos a la playa. Nos divertimos mucho. Nos bañamos mucho. Ir al mar es bueno. Nos bañamos mucho. Brincamos y saltamos mucho. Nos gusta ir a la playa con todos nuestros familiares. En la playa es bueno estar; hace mucho fresco. Es bueno el ambiente y mis hermanos juegan mucho y yo también. A mí me gusta ir a la playa con mis primos, mis tíos, mis hermanos y mis abuelos.

El texto consta de 105 palabras, de las cuales 53 son vocablos, lo que arroja un 50,4%. Por otra parte, de un total de 105, hay 74 palabras de contenido nocional, luego su intervalo de aparición es de 1,4%. Claro que estas cifras aisladas significan muy poco; es necesario compararlas con otras producidas por niños del mismo grupo o por el mismo niño en otro momento del curso para poder hacer interpretaciones correctas con respecto a la riqueza léxica. Es evidente que a medida que aumente el tanto por ciento y disminuya el intervalo el hablante maneja más vocabulario y viceversa”.

#### 4.3. *Recapitulación*

“Una vez que se ha efectuado el proceso de adquisición léxica es posible medir sus resultados, acudiendo a pruebas específicas que pueden trabajar sobre comprensión, producción o ambas destrezas a la vez. Las pruebas de producción establecen el léxico activo, pero las de comprensión miden tanto éste como el pasivo indistintamente; es necesario efectuar ambas pruebas para saber cuál es el vocabulario que sólo se comprende, pero que no se utiliza en la codificación de los mensajes.

Las pruebas de comprensión son más limitadas en sus metas, ya que sólo buscan establecer la nómina del vocabulario que se entiende; sin embargo, manejan una amplia variedad de instrumentos, tanto pictográficos como verbales, y se basan en ejercicios de variada índole: identificación de semas, de definiciones, de «sinónimos» y antónimos y especificación de jerarquía semántica. Si las pruebas trabajan con contexto pueden manejarse también las llamadas «acepciones» y la selección estilística.

Las pruebas de producción consiguen la nómina del léxico activo, pero además pueden estudiar su frecuencia y su disponibilidad, a base de cálculos estadísticos, y también hacer mediciones de «riqueza» léxica, basadas en cálculos empíricos.

Al margen de las pruebas preparadas especialmente para comprobar la adquisición de un léxico determinado, están las pruebas normalizadas o estandarizadas que se ocupan de medir el desarrollo léxico de los niños. En inglés abundan estos tests, pero para el español disponemos de muy pocos; el más importante es el *Test de vocabulario en imágenes (TEVI)*, que ha sido preparado en Chile y que se está estandarizando para su uso en Puerto Rico”.

### TEXTO N.º 3: PROBLEMAS DE VOCABULARIO

Lea el capítulo 5, “Problemas de vocabulario”, del *Manual de estilo* (Madrid, UNED, 2001, pp. 145-153).

Como bibliografía complementaria recomendamos la indicada en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la lengua y la literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 18-32).

## 2. ACTIVIDADES

En esta Unidad Didáctica haremos varios ejercicios:

### 1. Aprendizaje de léxico desconocido

Las últimas investigaciones sobre aprendizaje de léxico desconocido han demostrado que la cantidad de veces que es necesario enfrentar al alumno con cada palabra nueva, para que ésta pase a su competencia lingüística, está en relación directa con el modo de enseñar el

vocabulario. La práctica que proponemos se basará en tres de las modalidades más importantes:

1. Selección de sinónimos.
2. Selección de ejemplos.
3. Respuestas a preguntas.

Antes de proceder a la realización de los ejercicios, siga los pasos siguientes:

- a.- Seleccione quince palabras desconocidas que deben ser aprendidas por los alumnos.
- b.- Junto a cada una de estas palabras, coloque la definición de la acepción –una sola– que deseamos incorporar al caudal léxico.
- c.- Antes de comenzar el ejercicio, lea –una sola vez, de forma continuada– a toda la clase cada una de las palabras y la definición de la acepción seleccionada.

A continuación haga los siguientes ejercicios:

### 1.1.- Selección de sinónimos

Escoja cinco palabras (de las quince anteriormente propuestas) y prepare una prueba de selección múltiple, en la que una de las cuatro alternativas sea sinónima (en total 20 alternativas, 4 para cada una de las 5 palabras seleccionadas). Por ejemplo, si hemos seleccionado la palabra *tosco* se podrían dar al alumno las siguientes alternativas:

1. Duro
2. Áspero
3. Oscuro
4. Fuerte.

Ni que decir tiene que el alumno tendrá que marcar como correcta la opción 2 (áspero).

### 1.2.- Selección de ejemplos

Escoja otras cinco palabras (distintas de las del ejercicio anterior) y escriba cuatro oraciones con cada una de ellas (en total veinte oraciones), de las cuales, una presentará el uso correcto. Por ejemplo:

1. La casa del padre de Juan tenía mucha *premura*.
2. Juan hizo el trabajo con *premura*.

3. La *premura* es una virtud apreciable.
4. Con dedicación y *premura* se consiguen buenos resultados.

Es obvio que el alumno tendrá que marcar la alternativa 2.

### 1.3.- *Respuestas a preguntas*

Seleccione las otras cinco palabras restantes (de las quince propuestas) y construya una –solamente *una*– pregunta para cada palabra, que conlleve una respuesta de carácter informativo, evitándose preguntas de respuestas afirmativas o negativas. Por ejemplo:

*Pronosticar*: ¿Por qué no es posible pronosticar el futuro?

El alumno deberá demostrar en su respuesta que conoce el significado correcto de la acepción de la palabra que nos interese que aprenda.

### 1.4.- *Normas generales para la realización de las tres prácticas*

1. Todos los ejercicios deben repetirse dos veces por semana, durante tres semanas, cambiando el orden de las cinco palabras.
2. En la modalidad primera a) (*Selección de sinónimos*) y segunda b) (*Selección de ejemplos*) ha de cambiarse también el orden de las alternativas.
3. Cada una de las tres prácticas deberá comenzar con la lectura de las palabras y las definiciones de las acepciones seleccionadas.
4. En cada una de las tres prácticas se realizará el ejercicio durante el tiempo señalado (dos veces por semana, durante tres semanas), independientemente de que los alumnos den respuestas acertadas a las palabras con anterioridad.

### 1.5.- *Evaluación*

La evaluación de estos tres ejercicios se hará del modo siguiente:

1. Corrija los ejercicios de cada uno de los alumnos (6 ejercicios, dos veces por semana, por cada una de las 3 modalidades).

2. Indique, en una ficha para cada alumno, la ocasión (de la primera a la sexta) en la que éste empieza a responder correctamente a las palabras en cada uno de los tres tipos de ejercicios.
3. Haga las medias generales entre sí para ver cuál de ellas ha resultado más fructífera.

La finalidad de esta práctica es llegar a saber cuál de los tres ejercicios propuestos propicia un aprendizaje más rápido del léxico.

**Nota:** Esta práctica primera, con sus tres ejercicios, por su gran interés didáctico, es obligatoria. Haga los ejercicios con toda la clase, pero para los análisis trabaje sólo con 20 alumnos. Envíe un informe detallado, con su valoración didáctica.

## 2.- Pruebas de producción léxica

Haga con sus alumnos una prueba de "riqueza léxica", según el modelo propuesto en el apartado 4.2 ("Pruebas de producción") del Texto n.º 2.

**Nota:** Esta prueba es optativa.

## 3.- Otros ejercicios léxicos

Según el *Manual de estilo* (Texto n.º 3) explique a sus alumnos:

- El vocabulario oportuno (pp. 134-135).
- Las impropiedades léxicas (pp. 135-136).
- Los barbarismos (pp. 137).
- Los neologismos (pp. 138).

Después de la explicación de cada uno de los aspectos anteriormente reseñados, proporcione un breve texto a los alumnos (un fragmento de alguna obra literaria, periódico, etc. o un breve texto inventado por usted) que contenga ejemplos de cada uno de los aspectos explicados (vocabulario oportuno, impropiedades léxicas, barbarismos y neologismos), para que en cuatro columnas señalen cada uno de los cuatro aspectos explicados, razonando su respuesta.

**Nota:** Este ejercicio es obligatorio.

## UNIDAD DIDÁCTICA II

### LA GRAMÁTICA

Esta Unidad Didáctica consta de dos partes:

#### A. PRIMERA PARTE: GRAMÁTICA

##### 1. TEXTOS DE ESTUDIO

#### TEXTO N.º 1: LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

##### 1. El aprendizaje de la gramática

Uno de los más arduos problemas con que se enfrenta el docente en su quehacer diario a la hora de enseñar la Lengua es el de la gramática. Ello se debe a dos razones primordiales: una, por el carácter abstracto que la materia comporta; y otra, por la capacidad mental del discente no muy apta para esta parcela.

No vamos a entrar aquí en toda la problemática que desde el punto de vista científico conlleva el concepto genérico de gramática. Nos limitaremos a citar dos trabajos —la nómina podría ser amplia— que, aunque diferentes en motivación, presentan un marco teórico amplio: *Gramática española*, de Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua<sup>7</sup> y *Curso de Gramática española*, de Francisco Marcos Marín<sup>8</sup>.

Tampoco tocaremos en este capítulo las líneas maestras que tanto en un nivel teórico como práctico hacen que la enseñanza de la gramática de una lengua sea fundamento básico en la formación integral del alumno. Diversos manuales de didáctica de la lengua han tratado de ello y a ellos remito<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> Juan Alcina Franch y José Manuel Blecua, *Gramática española* (Barcelona, Ariel, 1975).

<sup>8</sup> F. Marcos Marín, *Curso de Gramática española* (Madrid, Cincel-Kapelusz, 1980). Obra de divulgación como otras del mismo autor.

<sup>9</sup> Cf., entre otros, C. A. Castro Alonso, *Didáctica de la Lengua Española* (Salamanca, Anaya, 1969); R. Esquer Torres, *Didáctica de la Lengua* (Madrid, Alcalá, 1971, 4.ª ed.º); el vol. col. (Maíllo, Pulpillo, Iglesias y Medina), *Didáctica de la lengua en la E.G.B.* (Madrid, Magisterio Español, 1970); A. Sáez, *Las artes del lenguaje en la escuela*.

Sí quisiéramos apuntar dos razones que fundamentan la importancia del estudio gramatical en la educación.

1.<sup>a</sup> *Razón lingüística*: El conocimiento del sistema orgánico de la lengua española –en nuestro caso– (o el de la catalana, gallega o vasca), es la piedra angular sobre la que se va a construir todo el edificio de la formación tanto humanística como científica de nuestros alumnos. Se ha dicho –con mucha razón– que la lengua es la llave maestra de todo saber. Sin el conocimiento de la misma no es posible llevar a buen término ninguna empresa; de ahí que en los primeros años de formación sea preciso dar una importancia capital al estudio lingüístico de ese *organon* que permite la comunicación oral y escrita entre los hombres.

2.<sup>a</sup> *Razón lógica*: El contenido gramatical decíamos es algo abstracto y conceptual por presentar la lengua como un sistema (o conjunto) constituido por una serie de elementos que se interrelacionan entre sí de un modo constante y fijo. El objetivo fundamental que se trata de conseguir –aparte de conocer los mecanismos lingüísticos– es poner en trance al alumno para que adquiera, desarrolle y utilice su capacidad de razonamiento lógico. Al igual que ante un problema de matemáticas, por ejemplo, el discente tiene que discurrir para tratar de resolverlo, ante un *problema* gramatical ha de hacer lo mismo. Por ello las actividades matemáticas y gramaticales son tan rentables a la hora de aprender a razonar.

## 2. Lengua y Gramática

Vistas las dos razones (una de orden más práctico y otra de índole conceptual) es hora de pasar a una parcela más concreta. El *corpus* lingüístico puede ser estudiado desde diversas ópticas. Actualmente las metodologías más en uso son el estructuralismo, la gramática generativa, la sociolingüística, la psicolingüística, etc. Esta diversidad metodológica plantea, desde el punto de vista didáctico, un primer problema: ¿qué metodología seguir para explicar la constitución y funcionamiento de una lengua? Nos detendremos en dos aspectos que consideramos muy importantes.

---

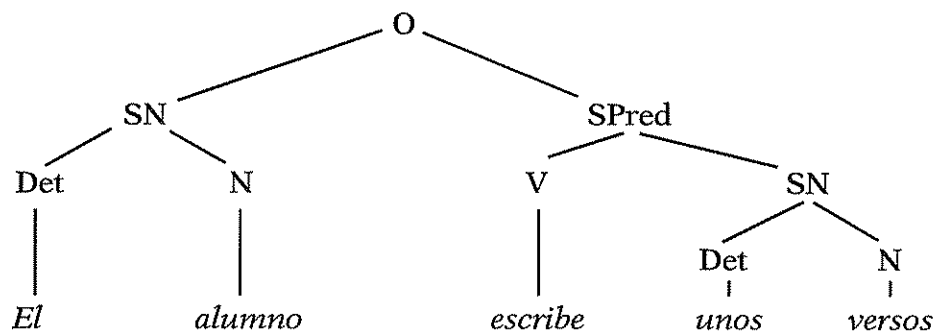
*la elemental* (Buenos Aires, Kapelusz, 1944); O.C. Combetta, *Didáctica especial en la educación moderna* (Buenos Aires, Losada, 1973); *La revolución lingüística y didáctica* (Madrid, Ceve, 1978), etc.



### 1. Del texto a sus microcomponentes

Estamos de acuerdo con la lingüística del texto<sup>10</sup> en que es el conjunto el que da sentido global a todos sus componentes. Por ello será conveniente a la hora de explicar gramática partir de un pequeño texto literario (un poema de Lorca, un fragmento de un cuento de Aldecoa, etc.) que dictaremos a los alumnos sin decirles nunca que van a hacer un dictado que, en general, tanto odian. Con la operación estamos cubriendo dos frentes: uno, que realicen ejercicios de ortografía; y otro, que tomando como paradigma un texto literario, vayan amando la literatura y a la vez tomen modelo de la expresión lingüística.

Después pasaremos al estudio de las oraciones. Aquí la gramática generativa<sup>11</sup> o la estructural<sup>12</sup> pueden ser útiles. De la primera es muy didáctica la esquematización arbórea del conjunto oracional. Por ejemplo la oración, *el alumno escribe unos versos*, quedaría representada gráficamente del modo siguiente:



Otro aspecto de la gramática generativa que puede ser utilizado es el de los conceptos de estructura profunda y superficial, para poner de manifiesto cómo un mismo pensamiento (estructura profunda) se puede hacer explícito de varias formas (estructura de superficie). Así por ejemplo el concepto *niño estudioso* se puede manifestar como *el niño estudioso*, *el niño que estudia mucho*, etc.

<sup>10</sup> Cf. de Antonio García Berrio y Agustín Vera Lujan, *Fundamentos de la Teoría Lingüística, Comunicación* (Madrid, Comunicación, 1977).

<sup>11</sup> Cf. Humberto López Morales, *Introducción a la lingüística generativa* (Madrid, Alcalá, 1974).

<sup>12</sup> Cf. Emilio Alarcos Llorach, *Gramática estructural* (Madrid, Gredos, 1969); A. M. Barrenechea y M. Manacorda, *Estudios de gramática estructural* (Buenos Aires, Paidós, 1969), etc.

Creemos más pertinente para el análisis sintáctico de las oraciones seguir el modelo estructural por la sencillez de su plasmación. Damos a continuación el modelo propuesto por Mabel Manacorda de Rosetti<sup>13</sup> que nos parece muy apropiado por su rentabilidad didáctica.

La oración simple está compuesta de dos estructuras fundamentales: el sujeto y el predicado.

A. *El sujeto*. Consta a su vez de:

- Núcleo (un sustantivo generalmente).
- Modificadores (palabras subordinadas al núcleo).

Los modificadores del sujeto pueden ser de tres clases:

1.<sup>a</sup> *Modificador directo*:

- Una palabra (libro *bueno*).
- Construcción endocéntrica (niña muy *hermosa*).
- Proposición de relativo (la nota *que merecía*).

2.<sup>a</sup> *Modificador indirecto*:

- Un complemento (libro *de Lengua*).
- Una construcción endocéntrica (libro *como pocos*).

3.<sup>a</sup> *Aposición*:

- Una palabra (la niña, *María*,...).
- Una construcción endocéntrica (el libro, *el de Lengua*, ...)
- Una proposición sustantiva (el alumno, *el que estudiaba*).

B. *El predicado*. Su estructura está compuesta de:

- Núcleo (un verbo).
- Modificadores (complementos).

Los modificadores del predicado son:

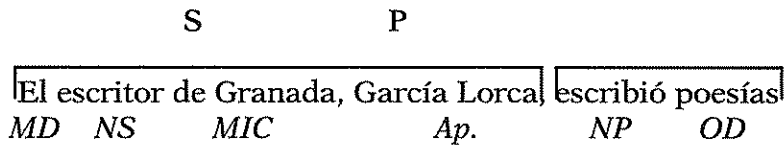
1. *Objeto directo*: se reconoce porque puede pasar a desempeñar la función de sujeto en la oración pasada a pasiva y puede ser sustituido por los pronombres *lo* o *la*, *los* o *las*.

---

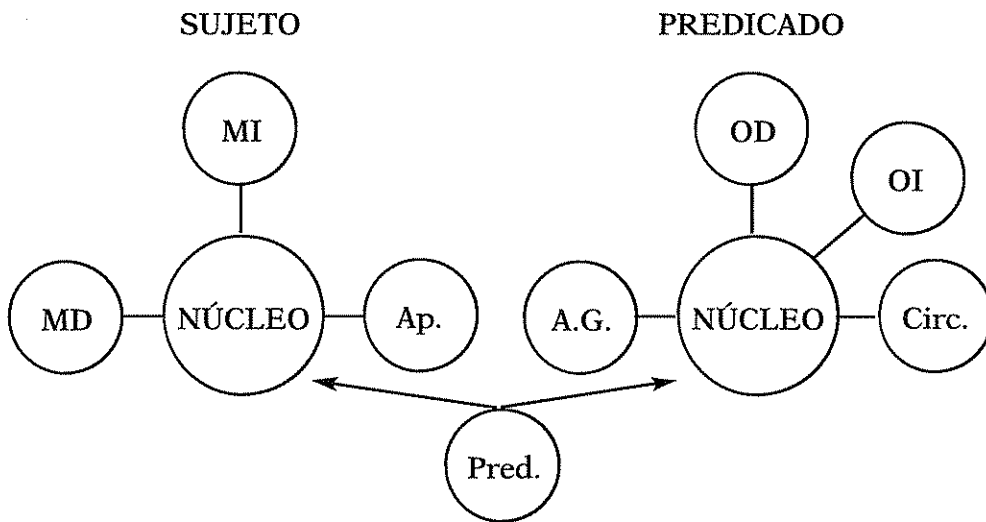
<sup>13</sup> Mabel Manacorda de Rosetti, *La gramática estructural de la escuela primaria* (Buenos Aires, Kapelusz 1965). La misma autora tiene en la citada editorial otro libro para la enseñanza secundaria.

2. *Objeto indirecto*: se reconoce porque no puede desempeñar el oficio o función de sujeto si se pasa la oración a pasiva, pero en cambio sí puede ser sustituido por *le* o *les*.
3. *Circunstancial*: no se pueden aplicar las dos condiciones propuestas para el O.D.
4. *Agente*: se da únicamente en ciertas oraciones pasivas (el libro fue estudiado *por el alumno*).
5. *Predicativo*: modifica tanto al núcleo del sujeto como al del predicado y se da en las oraciones que llevan los verbos ser, estar, parecer y algunos otros.

Soslayamos aquí otros aspectos sintácticos como los predicados no verbales, etc., que pueden consultarse en la obra de M. Manacorda. He aquí cómo se podría analizar la siguiente oración:



Conviene, como procedimiento didáctico, tener en la pared de la clase el siguiente gráfico que los mismos alumnos pueden hacer con cartulinas de diferentes colores:



Ni que decir tiene que la sintaxis será objeto de estudio en los cursos más avanzados de la enseñanza. En los inicios es más pertinente el estudio de la morfología, aunque en todo caso se les haga notar a los alumnos cómo un texto está fragmentado en oraciones.

Tampoco, en los inicios del estudio de la lengua, es conveniente entrar en las oraciones compuestas, que luego tendrán oportunidad de estudiar en el Bachillerato, aunque podemos ir dando unas nociones muy elementales sobre las mismas (siempre teniendo en cuenta el nivel de nuestros alumnos). En cambio, sí es conveniente hacerles distinguir entre *oración* (conjunto de palabras que tienen unidad de sentido y autonomía sintáctica) y *proposición* (conjunto de palabras que manifiesta una actitud del hablante pero que no tiene autonomía). Para separar las oraciones –que van de punto a punto en la escritura– utilizaremos el corchete y para separar las proposiciones, el paréntesis. He aquí un ejemplo:

*[El libro de relatos (que fue escrito por Ignacio Aldecoa) sirve para la utilización de la Lengua].*

Una vez analizadas las oraciones pasaremos al estudio de los elementos que las constituyen. Estamos en el terreno de la morfología que no se puede separar de la sintaxis; de ahí, la nomenclatura de morfosintaxis para estudiar partes y funciones de la oración: sustantivos, artículos, adjetivos, pronombres, verbos, adverbios y partículas (preposiciones y conjunciones). Ahora bien, para que su estudio no se convierta en un aprendizaje torturante, conviene partir del texto propuesto para inferir todas las explicaciones teóricas que los elementos de la morfología comportan. Nada hay más tedioso que hacer aprender la conjugación del verbo como un mero ejercicio de memoria. Es cierto que el alumno la tiene que aprender, pero de una manera diferente a la tradicional. Si elegimos textos en los que el presente, los pretéritos o futuros en sus diferentes modos estén manifiestos, poco a poco, iremos proporcionando al alumno las claves de la conjugación que son tan fundamentales para el correcto uso del lenguaje. Aquí es donde la pericia del docente se tiene que poner en práctica con mayor intensidad. Conviene también tratar aspectos muy fundamentales de lexicografía y lexicología.

Pasaremos luego al ámbito fonético-fonológico estudiando los sonidos, los fonemas –mucho atención en las áreas geográficas como Andalucía, Cataluña, etc., donde estos tienen unas peculiaridades de asimilación o confusión–, los acentos, la entonación, etc., integrando

todos estos aspectos en el seno de las sílabas. Todos estos niveles se pueden estudiar muy bien teniendo como base un poema<sup>14</sup>.

## 2. El problema de la nomenclatura

Es evidente que cada escuela lingüística tiene su propia nomenclatura a la hora de designar los aspectos gramaticales. Es conveniente no torturar al alumno con nombres que puedan ser muy complicados para ellos. Por ello, es conveniente hacer algunas precisiones.

En primer lugar, cada profesor no puede seguir la metodología que domine o le guste más. Será necesario que en todo el colegio o grupo escolar, tras una discusión razonada de los profesores, se llegue a un acuerdo del método gramatical y de la nomenclatura que se va a utilizar, ya que de lo contrario meteremos a los discentes en un laberinto del que les será muy difícil salir con los conceptos aprendidos.

En segundo lugar, aceptada la metodología, el equipo docente tendrá que marcar los contenidos gramaticales que en cada curso se han de estudiar, partiendo el año siguiente de lo visto en el curso anterior. En la enseñanza de la gramática, como en toda enseñanza, la coordinación de los docentes es una tarea importante y fundamental.

## 3. Un modelo teórico: «las fichas didácticas»

En un trabajo colectivo, «La expresión lingüística en la E.G.B.», eminentes especialistas como Fernando Lázaro Carreter, García López, Jesús Bustos Tovar, Carmen Pleyán, Vicente Tusón, etc., elaboraron las bases de una programación para la segunda etapa de la E.G.B. en lo que concierne a Lengua y Literatura<sup>15</sup>. Allí se exponen ampliamente los objetivos y a ellos remitimos, pero resaltaremos aquí los aspectos fundamentales del estudio lingüístico que se establecían: estudiar la lengua como sistema, las funciones del lenguaje, los niveles de uso de la lengua y la lengua como producto histórico.

<sup>14</sup> Aunque nuestro modelo no tenga nada que ver con esta referencia bibliográfica puede consultarse de A. Herrero Mayor, *Lengua y gramática en la enseñanza* (Buenos Aires, Paidós, 1969).

<sup>15</sup> «La expresión lingüística en la E.G.B.», n.º monográfico de *Vida escolar*, 187-188, marzo-abril, 1977, especialmente pp. 5-10.

Para conseguir todo esto creemos que el método de la enseñanza personalizada<sup>16</sup> de las fichas didácticas puede ser muy útil en la enseñanza gramatical. Las fichas didácticas son una técnica de instrucción individualizada que pretende que los alumnos aprendan «haciendo», según su propio ritmo de trabajo, las actividades previamente programadas por el profesor. El método armoniza, en una primera etapa, el trabajo individual o personalizado, para, al final, en la puesta en común, hacer una síntesis colectiva de lo propuesto. Se combina así lo personal con la explicación colectiva, planteamiento de dudas, formulación de teorías, clasificaciones, etc. La gramática es un terreno abonado para este tipo de trabajo. Pero eso sí, teniendo muy en cuenta que ningún método es el talismán que puede resolverlo todo, ya que conviene tener muy presente que siempre se debe utilizar el método que encaje mejor en las preferencias tanto temáticas como las del alumno.

Hemos tenido ocasión de dar varios cursos a profesores y de practicar dicho método con alumnos. Por ello, abordaremos, primero, las claves teóricas que la propuesta metodológica comporta, para luego pasar al terreno práctico que es el que, en definitiva, se encarga de sostener lo teórico. Para lo primero, seguiremos el modelo propuesto por el Instituto de Técnicas Educativas (I.T.E. de Madrid) –hoy ya desaparecido–, con el que hemos colaborado, tal como en sus cursos se explicaba.

### 3.1. Preparación

#### **PLAN DE TRABAJO**

Preparar el Plan de Trabajo, que formará parte de un Plan de conjunto más amplio (trimestral, anual...), de la manera siguiente:

##### 3.1.1. Áreas:

Si son varias Áreas, determinar aquellas a las que se va a referir el Plan previendo las conexiones de tipo interdisciplinar.

##### 3.1.2. Elementos:

3.1.2.1. Objetivos: Determinar los objetivos de desarrollo y conocimiento que se desean alcanzar.

---

<sup>16</sup> Cf. Víctor García Hoz, *Educación personalizada* (Madrid, Instituto de Pedagogía del C.S.I.C., 1970).

3.1.2.2. Actividades: Elegirlas de un modo general.

3.1.2.3. Evaluación: Determinar las técnicas más adecuadas para la evaluación.

3.1.3. Duración:

Prever el tiempo con holgura para que los alumnos más aventajados puedan realizar además actividades complementarias, y los más lentos la recuperación.

3.2. *Ejecución*

3.2.1. Fichas-Guía o Directivas:

Son las que concretan las actividades que tienen que realizar los alumnos, detallando lo que tienen que hacer, el proceso que tienen que seguir y remitiendo a la información y/o instrumentos necesarios para realizar cada actividad.

3.2.1.1. Clases de Fichas-Guías

Estas actividades se pueden redactar en fichas de tres tipos:

- Básicas: Con las actividades que todos los alumnos deben realizar.
- Recuperación: Con nuevas actividades para los alumnos que hayan tenido dificultades en el normal desarrollo del aprendizaje.
- Desarrollo o Libres: Con actividades complementarias que permitan ampliar conocimientos y satisfacer las exigencias de profundización del programa normal a los alumnos de mayor rendimiento.

3.2.1.2. Formulación de las Actividades

Las actividades deben formularse de la manera siguiente:

- Realizables de una manera individualizada.
- En estilo directo («dibuja», «escribe», etc.) o en forma de pregunta, pero siempre con un verbo de acción que suponga alguna operación mental (observación, análisis, síntesis) que ponga en juego las facultades superiores del alumno.
- Breves, claras y sencillas.
- Acomodadas al desarrollo del alumno.
- Variadas y atractivas para que sirvan al mismo tiempo de motivación constante.
- Por el mismo profesor, preferentemente en equipo.

### 3.2.1.3. Secuencia de las Actividades:

- Graduadas y ordenadas.
- Las actividades pueden tener una secuencia obligada, opcional o totalmente libre que estará indicada en las fichas.
- Alguna consistirá en relacionar actividades anteriores, como rellenar «cuadros de clasificación» (ver modelo), tablas, mapas mudos, hacer guiones...
- Reforzadas con otras técnicas: exposición magistral, enseñanza socializada, etc.

### 3.2.1.4. Organización de las Fichas-Guía

- Suficientes para atender a la demanda.
- Las fichas deben estar ordenadas por medio de siglas y números correlativos visibles (por ejemplo en la esquina superior derecha) que indiquen la materia, nivel, unidad o Plan de Trabajo y número de orden.
- Impresas en papel de color característico, por ejemplo blanco, o con alguna otra contraseña que facilite su identificación.

### 3.2.2. Fichas Informativas:

- Son las que contienen la información que el profesor juzga que debe dársele de esta manera al alumno.
- Impresas en papel de color característico, por ejemplo amarillo, o con alguna otra contraseña que facilite su identificación.
- Codificadas con siglas o números visibles (por ejemplo en la esquina superior derecha) que indiquen la materia, nivel, unidad o Plan de Trabajo y número de orden.

### 3.2.3. Fichas Evaluativas:

- Fichas control: Son las que contienen las preguntas cuya respuesta suponga la asimilación de los objetivos propuestos. Se deben utilizar al final o durante el Plan si se juzga conveniente.
- Fichas de corrección: Con las respuestas y soluciones razonadas de las preguntas propuestas en las fichas control, para entregar o no a cada alumno según el profesor juzgue oportuna la autocorrección.



- Impresas en papel de color característico, por ejemplo verde, o con alguna otra contraseña que facilite su identificación.

### 3.3. *Presentación*

#### 3.3.1. Plan de trabajo

Presentar un extracto del Plan de Trabajo en copia (impresa), en el encerado, en un cartel, a través del ordenador, etc.

#### 3.3.2. Fichas

Colocar las fichas y demás material al alcance de los alumnos.

#### 3.3.3. Procedimiento

Exponer verbalmente el procedimiento que se ha de seguir. Indicar a los alumnos las normas que regulen sus movimientos en la clase, utilización de fichas, manejo de material, trabajo individual o en equipo, consulta a los compañeros...

### 3.4. *Actividad de pequeño grupo*

Al final, y cuando parezca conveniente, se pueden revisar, consolidar y relacionar los objetivos mediante alguna de las Técnicas de Pequeño Grupo.

### 3.5. *Revisión*

A la vista de las dificultades y resultados obtenidos en el desarrollo de la técnica, procede una revisión de la misma por parte del profesor para mejorarla corrigiendo los defectos observados.

### 3.6. *Puesta en común*

El profesor con toda la clase, tras haber corregido las fichas de cada alumno, explica el tema haciendo una síntesis del mismo, atien-

de las dudas propuestas y comprueba sobre todo, antes de pasar a otro aspecto gramatical, que se ha asimilado teórica y prácticamente el tema.

#### 4. Práctica del método: Unidad de contenido sobre el sustantivo

##### 1. Plan de trabajo

TEMA: El nombre o sustantivo.

UNIDAD DE CONTENIDO N.º I

CURSO: -

EDAD: 10-12 años

ÁREA	OBJETIVOS		ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
LENGUA	<p>CONTENIDO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Llegar al concepto de sustantivo.</li> <li>- Saber distinguir cada una de sus clases:</li> <li>- Animado/-Inanimado</li> <li>- Común/Propio</li> <li>- Concreto/-Abstracto</li> <li>- Contable/-Incontable</li> <li>- Individual/-Colectivo</li> </ul>	<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conseguir un mayor dominio del lenguaje para que el alumno se exprese cada vez más correctamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar los sustantivos existentes en diversos textos.</li> <li>- Clasificar los sustantivos con que denominamos los elementos que hay a nuestro alrededor según lo estudiado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puesta en común.</li> <li>- Examen o control de tipo tradicional con inclusión de alguna prueba objetiva.</li> </ul>

1. *Ejecución***FICHA GUÍA O DIRECTIVA. N.º 1**

TEMA: El nombre o sustantivo.

UNIDAD DE CONTENIDO N.º I

CURSO: -

Edad: 10-12 años

- I. Estudia el significado del sustantivo en tu libro (aquí se les señala las páginas del libro que estén utilizando como texto).
- II. Observa la oración siguiente:  
*El hombre y el perro salieron del pueblo con prisa.*  
Las palabras en cursiva son sustantivos porque expresan:  
*Hombre* = persona. *Pueblo* = elemento geográfico.  
*Perro* = animal. *Prisa* = concepto.  
Inventa otras frases en las que aparezcan varios sustantivos.
- III. Respecto a los sustantivos de las frases que has inventado, explica por qué lo son cada uno de ellos.
- IV. De las siguientes palabras, copia en tu hoja de trabajo las que creas que son sustantivos:  
*Pedro - sí - carretera - gallina - salir - hoja - con - una - libro - enfermedad - llueve - mar.*

**FICHA GUÍA O DIRECTIVA N.º 2**

TEMA: El nombre o sustantivo.

UNIDAD DE CONTENIDO N.º I

CURSO: -

EDAD: 10-12 años

- I. Di por qué se diferencian estos sustantivos:
  - a) *Piedra y lobo.*
  - b) *Hierba y niño.*
  - c) *Casa y pájaro.*

- II. Observa los sustantivos de la derecha en la pregunta anterior; verás que todos se refieren a personas o a animales: se les llama *animados*. Los de la izquierda se refieren a vegetales y objetos sin vida: se les llama *inanimados*. ¿Serías capaz de escribir otros ejemplos de sustantivos animados e inanimados?
- III. Aquí se te dan una serie de sustantivos. Haz un grupo con los animados y otro con los inanimados.  
*Pablo - camello - niña - balcón - cristal - gato - silla - futbolista  
puerta - gallina - guante.*
- IV. Escribe en tu hoja de trabajo varias oraciones de modo que en cada una de ellas aparezca un sustantivo *animado* y otro *inanimado* como mínimo.

### FICHA GUÍA O DIRECTIVA N.º 3

TEMA: El nombre o sustantivo.

UNIDAD DE CONTENIDO N.º I

CURSO: -

EDAD: 10-12 años

- I. Observa estas oraciones:  
*Luis es un niño.  
España es una península.  
El Duero pasa por mi provincia.*
- Subraya los sustantivos que hay en cada una de ellas y di en qué se diferencian.
- II. Existen nombres que sirven para designar a todos los seres de la misma especie, por ejemplo *perro*. Pero hay otros que se aplican a seres determinados para diferenciarlos de los demás, por ejemplo *Duero*. A los primeros se les llama *comunes*; a los segundos *propios*.
- Escribe en una columna varios ejemplos de nombres comunes y en otra varios ejemplos de nombres propios.
- III. Escribe tres oraciones en que aparezcan nombres *comunes* y *propios*.
- IV. Copia este texto y subraya con una línea los nombres comunes y con dos los propios.

*Carlos tiene un perro que se llama «Lanitas». Un día salió con él al campo y empezaron a correr. Un cazador, llamado Paco, que andaba por allí, confundió al perro con una liebre y le hirió en un ojo. Desde entonces «Lanitas» casi no sale de casa. Los niños de la calle le llevan dulces y caramelos esperando que se cure.*

### FICHA GUÍA O DIRECTIVA N.º 4

TEMA: El nombre o sustantivo.  
 UNIDAD DE CONTENIDO N.º I  
 CURSO: -  
 EDAD: 10-12 años.

I. Observa los siguientes sustantivos:

A	B
Libro	Salud
Niño	Bondad
Camión	Blancura

Fíjate que los de la columna A son muy distintos de los de la B.

Completa cada columna con sustantivos del tipo correspondiente hasta que tengas seis en la columna A y seis en la B.

- II. Escoge tres palabras de la columna B que has formado antes y haz una frase con cada una de ellas.
- III. Habrás visto que los sustantivos de la columna A se refieren a cosas que se pueden percibir por los sentidos; se les llama *concretos*. A los de la columna B se les llama *abstractos* y lo que expresan no lo vemos ni lo oímos, ni lo palpamos, sino que lo comprendemos con la inteligencia. Escribe al lado de cada sustantivo concreto, su correspondiente *abstracto*:

un santo:	santidad.
un enfermo:	_____
un amigo:	_____
un joven:	_____
un héroe:	_____
un viejo:	_____

IV. Clasifica los siguientes sustantivos según sean *animados/inanimados; comunes/propios; concretos/abstractos*:

*agua - aburrimiento - odio - Bautista - carta - lámpara - médico - carbón - verdad - Juana - Ebro - rapidez - gato - rabia - Aneto.*

### FICHA GUÍA O DIRECTIVA N.º 5

TEMA: El nombre o sustantivo.

UNIDAD DE CONTENIDO N.º I

CURSO: -

EDAD: 10-12 años.

I. De los siguientes sustantivos agrupa en una columna los que nombren objetos que puedan contarse y, en otra, a los demás.

*Taza - carne - aceite - libro - pez - tinta - agua - belleza - tractor lluvia - aire - bolígrafo.*

II. A los sustantivos que pueden contarse los llamamos *contables*, y a los que no, *incontables*. Pon otros ejemplos de los dos tipos.

(Lee el apartado I de la hoja de consulta).

III. Escribe tres sustantivos en singular y al lado escribe su plural. Los primeros designarán una sola cosa, mientras que los otros se referirán a varias.

Ahora escribe otros tres nombres que estén en singular y que designen varios seres. (Por ejemplo, *rebaño*, está en singular y se refiere a varias ovejas.)

IV. Los sustantivos que designan un solo objeto reciben el nombre de *individuales* y los que designan varios seres se les llaman *colectivos*.

Busca el *colectivo* de cada uno de estos sustantivos:

*Casa - libro - montaña - peldaño - pájaro.*

(Para ayudarte puedes ver el apartado II de la hoja de consulta.)

**FICHA DE CONSULTA**

TEMA: El nombre o sustantivo.  
UNIDAD DE CONTENIDO N.º I  
CURSO: -  
EDAD: 10-12 años.

- I. A veces un mismo nombre puede considerarse como *contable* y también como *incontable* dependiendo de la oración en que se encuentre.

Ejemplo: a) *Compró dos melones en la frutería.*

b) *Todos comieron melón.*

En la oración a), consideramos «melones» como *contable*; en cambio, en la oración b), consideramos «melón» como *incontable*.

- II. No hay que confundir los nombres colectivos con los genéricos. Los nombres genéricos no indican una colectividad (conjunto más o menos numeroso de seres), sino que se refieren a todos los seres que pertenecen a una misma especie. Ejemplo: «El *hombre*» no es un nombre *colectivo*, ya que no se refiere sólo a un grupo de hombres, sino a todos en general. Por el contrario, «arboleda» es un nombre *colectivo* porque designa sólo a un grupo de árboles que están juntos en un determinado lugar y no a todos los árboles que existen.

**FICHA DE CONTROL**

TEMA: El nombre o sustantivo.  
UNIDAD DE CONTENIDO N.º I  
CURSO: -  
EDAD: 10-12 años.

- I. Define nombre *común* y nombre *propio*. Pon ejemplos de cada uno de ellos.
- II. Además de la clasificación de los sustantivos en *comunes* y *propios*, ¿qué otras clasificaciones del sustantivo conoces? Pon un ejemplo de cada uno de ellos.

- III. Explica en qué se diferencian los sustantivos *concretos* de los *abstractos*.
- IV. En la siguiente clasificación hay una serie de errores. Pon la clasificación correcta en tu ejercicio, eliminando los fallos que encuentres:  
 Mesa: *común - inanimado - colectivo*.  
 Bondad: *abstracto - concreto - contable*.  
 Arboleda: *propio - colectivo - inanimado*.  
 Librería: *colectivo - propio - concreto*.  
 Silla: *común - individual - inanimado - contable*.  
 Agua: *contable - común - incontable*.
- V. Subraya los sustantivos de las siguientes oraciones y clasifícalos según lo estudiado hasta ahora:  
*Los niños juegan a la pelota.*  
*Las hojas de los árboles se caían.*  
*Nuestro equipo favorito ganó el partido.*  
*Alberto no pudo salir de casa por enfermedad.*

### FICHA DE RECUPERACIÓN

TEMA: El nombre o sustantivo.  
 UNIDAD DE CONTENIDO N.º I  
 CURSO: -  
 EDAD: 10-12 años

- I. De las siguientes palabras hay unas que son sustantivos y otras que no lo son: ¿sabrías decir cuáles son y por qué?  
*Montaña - Plátano - Andar - Francia - Amarillo - No - Iba - Cama - Elegancia - Fuente.*
- II. Agrupa en dos columnas distintas los siguientes sustantivos *comunes* y *propios*:  
*Pirineos - ciudad - chaqueta - Cáceres - estuche - Fernando - Ebro - Italia - Granada - carretera - hierba.*
- III. Estos sustantivos son *concretos*: *ladrillo - pino - farola - piedra - periódico*. Y éstos *abstractos*: *maldad - tristeza - amor - angustia mentira*.  
 Explica por qué lo son.



- IV. Nombres *colectivos* son los que estando en plural designan una sola cosa. ¿Es correcta esta definición? Si no lo es, da tú la definición verdadera.
- V. Clasifica los siguientes nombres según todos los criterios que conozcas: *Cuadro - Ibiza - falsedad - gente - mueble*.

### FICHA COMPLEMENTARIA

TEMA: El nombre o sustantivo.

UNIDAD DE CONTENIDO N.º I

CURSO: -

EDAD: 10-12 años.

- I. «Esta mañana enterraron a Sebastián. El padre Pernía, que tanto afecto le profesó, se había puesto la sotana más zurcida, la de visitar al Obispo, y el manteo y el bonete de las grandes ocasiones. Un entierro no era acontecimiento inusitado en Ortiz» (Miguel Otero Silva).
- Escribe en tu cuaderno todos los nombres *comunes-contables*, *comunes-incontables* y *propios-contables* que encuentres en este texto.
- II. En el texto anterior ¿hay algún nombre *abstracto*? Si encuentras alguno di por qué lo es.
- III. De cada nombre *colectivo* que se te da a continuación, busca el *individual* correspondiente, es decir, el nombre con que designamos a cada elemento que compone el colectivo:  
*Enjambre - jauría - rebaño - cordillera - archipiélago - alfabeto - muchedumbre.*
- Ejemplo: Arboleda... árbol.
- IV. Construye tres oraciones de tal modo que en cada una de ellas entre un sustantivo de las siguientes características:
- Animado - propio - concreto - contable - individual.*
  - Inanimado - común - abstracto - incontable - individual.*
  - Inanimado - común - concreto - contable - colectivo.*

Ten en cuenta que no es necesario que en cada frase aparezcan tres sustantivos con las características a, b, c; basta con que en cada oración emplees uno de estos sustantivos, además de otros que puedas necesitar.

## 5. Conclusiones

Según Fernando Lázaro Carreter, la enseñanza de la gramática debe impartirse a alumnos psicológicamente maduros para recibirla y debe estructurarse cíclicamente. No conviene olvidar que la enseñanza de la gramática es sólo una parte de la didáctica de la lengua, ya que, además, hay que enseñar vocabulario, redacción, explicación de textos, etc. Señala el eminente profesor que «el saber consciente acerca de la organización y funcionamiento del propio idioma facilita su manejo y el aprendizaje de otros»<sup>17</sup>. De ahí, que se ha de dedicar un tercio del tiempo a enseñar gramática y el modo mejor no es el de hacer aprender clasificaciones, listas, etc., de las partes y tipos oracionales, sino intentar hacer una enseñanza viva y agradable del funcionamiento del idioma. Por ejemplo, utilizando pequeños fragmentos literarios, a la vez que se incita al discente al gusto de lo literario, se van analizando las formas y la sintagmática que aparecen en el texto estudiado. Se aprenderá con deleite esa parcela que, en general, resulta tan árida a nuestros alumnos.

## 6. Bibliografía

Además de la general sobre Didáctica de la Lengua y de la consignada en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 39-47), puede verse como bibliografía complementaria los volúmenes:

GÓMEZ TORREGO, L. (1985): *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid, Alhambra-Universidad.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1983): *Didáctica de la gramática*, Madrid, Narcea.

GONZÁLEZ NIETO, L. (1980): *La enseñanza de la gramática*, Madrid, Anaya.

VARIOS AUTORES (1981): *Terminología gramatical para su empleo en la E.G.B.*, Madrid, Ministerio de Educación.

---

<sup>17</sup> Fernando Lázaro Carreter: «La enseñanza de la gramática en el bachillerato», en el vol. col. *Didáctica de la lengua y literatura española* (Madrid, Publicaciones de la Dirección General de Enseñanzas Medias, 1965).

## 2.- Actividades

Realice con sus alumnos una práctica docente sobre el sustantivo, el adjetivo, el verbo, etc. siguiendo el modelo anteriormente de las fichas *las fichas didácticas*.

Deberá mandar a los profesores del curso:

La unidad de contenido sobre la parte gramatical elegida (Plan de trabajo, fichas guías, de consulta, de control, de recuperación y complementaria) que ha propuesto a sus alumnos. Tenga muy en cuenta el nivel gramatical que poseen sus alumnos y adapte la práctica a ello.

Un análisis valorativo tanto del método como de su práctica docente.

## B. SEGUNDA PARTE: SINTAXIS

### 1.- TEXTOS DE ESTUDIO

#### TEXTO N.º 1: ENSEÑANZA DE LA SINTAXIS

Tomamos como marco teórico lo expuesto en el manual de Humberto López Morales, *Enseñanza de la lengua materna* (Madrid, Playor, 1986, capítulos 10, 11 y 12, pp. 95-121).

#### 1.- Planificación

“Antes de proceder a ningún tipo de planificación es necesario saber cuál es el conocimiento que traen [nuestros alumnos] en materia morfosintáctica, es decir, qué estructuras oracionales han incorporado ya a su competencia lingüística, las que entienden y usan sin problema alguno”. [...]

“Una vez que la programación está terminada, se comienza a preparar los materiales de incorporación. Recuérdese que la base de toda adquisición lingüística radica en enfrentar al alumno con una serie de experiencias lingüísticas que le permitan inferir una hipótesis de funcionamiento. Los materiales que se preparen para tal efecto deben reunir los siguientes requisitos:

- A) Ser pertinentes al asunto.
- A) No trabajar más de un punto a la vez.
- B) Utilizar vocabulario ya conocido.

Supongamos que la programación pide, en el caso de un cuarto grado, por ejemplo, que se presente un tipo de subordinación objetiva en la que el sujeto de la oración principal es idéntico al de la subordinada, y también los casos en que los sujetos no coinciden:

*Pedro le dijo a Marta que [él=Pedro] cerraría la puerta*  
*Pedro le dijo a María que [ella=María] cerrara la puerta.*

Evidentemente, un análisis muy superficial nos indica que a) la estructura de estas oraciones compuestas es un calco de un tipo de oración simple muy común: *Pedro le dijo a María la verdad*; es decir, tanto *la verdad* como *que cerrara la puerta* funcionan como objetos directos

Pedro le dijo a María	la verdad
	que cerrara la puerta

b) que este tipo de oración compuesta varía su grado de dificultad de acuerdo al tiempo del verbo de la oración principal. Si éste es presente de indicativo, la subordinada usará futuro de indicativo (o la perífrasis correspondiente) si el sujeto de ambas es el mismo, y presente de subjuntivo, si es diferente:

Pedro le dice a María que  $\left. \begin{array}{l} \text{cerrará} \\ \text{va a cerrar} \end{array} \right\}$  la puerta

Pedro le dice a María que *cierre* la puerta

Teniendo en cuenta estas indicaciones se puede preparar el siguiente material:

Varios papeles de Pedro volaron al suelo. María trataba de sujetar los suyos con un pesado pisa papel, pero no siempre lo lograba. Por la puerta entreabierta estaba entrando demasiado viento a la oficina. Había que cerrarla. Pedro pensó en levantarse y cerrarla él mismo. Se lo dijo a María. Pero no quería dejar a medias los cálculos que estaba realizando. Vio que María había terminado los suyos y le pidió que cerrara ella la puerta.

Primero, Pedro pensó en cerrar él mismo la puerta:

*Pedro le dijo a María que cerraría la puerta.*

Después, le pidió a María que lo hiciera ella:

*Pedro le dijo a María que cerrara la puerta.*

Luis le dice a Ramón la verdad

Luis le dice a Ramón que escribirá la carta

Luis le dice a Ramón que escriba la carta

Luis le dijo a Ramón que escribiría la carta

Luis le dijo a Ramón que escribiera la carta

El jefe me comunica la noticia

El jefe me comunica que traerá el proyector

El jefe me comunica que traiga el proyector

El jefe me comunicó que traería el proyector

El jefe me comunicó que trajera el proyector

Mi hermano me informa su dirección

Mi hermano me informa que vendrá a la fiesta

Mi hermano me informa que venga a la fiesta

Mi hermano me informó que vendría a la fiesta

Mi hermano me informó que viniera a la fiesta.

A la presentación inicial del punto le seguirá un conjunto de ejercicios variados en los que el [docente] podrá aprovechar la oportunidad para reforzar los verbos recientemente adquiridos. Téngase en cuenta que con la sintaxis, igual que con el léxico, no es suficiente que un capítulo o unidad determinada presente una serie de experiencias lingüísticas que estimulen al alumno a la inducción de una hipótesis, y que le da oportunidad de efectuar sus primeras corroboraciones. Es necesario que ese material pase a formar parte de las próximas unidades de manera recurrente. No se trata sólo de que el escolar entienda el punto, sino de que incorpore estas estructuras a su competencia lingüística". [...]

"La programación lingüística necesita disponer de una nómina de tipos oracionales, convenientemente jerarquizada en cuanto a grado de complejidad sintáctica para poder proceder a planificar la adquisición de aquéllas que aún no forman parte de la competencia lingüística del alumno. Pero no es posible confeccionar tal nómina hasta que los tipos oracionales hayan sido analizados y consecuentemente sepamos su grado de complejidad.

Para medir el grado de complejidad sintáctica (y semántica) de una oración pueden utilizarse varios procedimientos [...] como los

análisis teóricos, tanto estructuralistas –los más utilizados– como generativistas, los de comprensión y aceptabilidad, los de producción y los que se apoyan en la memoria inmediata” [...].

“Existe una diferencia importante entre las pruebas ocasionales con las que deseamos saber si estructuras oracionales específicas han sido incorporadas ya a la competencia lingüística, y los instrumentos normalizados, que sirven para medir el desarrollo sintáctico en que se encuentra un hablante y que no parten de tipos oracionales concretos.

En la mayoría de las ocasiones los maestros usan pruebas del primer tipo, que los redactores del material didáctico, o él mismo, preparan expresamente para cerciorarse de que las estructuras sintácticas presentadas con anterioridad han sido adquiridas. Estas pruebas indican si es posible seguir adelante con los materiales y el programa, si hay que revisar algunos puntos, o si sólo unos pocos alumnos necesitan más trabajo de refuerzo.

Pero en otras ocasiones el [docente] puede acudir también a un instrumento estandarizado, generalmente cuando necesita situar alumnos cuyo entrenamiento anterior desconoce, en un nivel sintáctico determinado, con el fin de que continúe su trabajo escolar con toda probabilidad de éxito”.

Ambos tipos de pruebas miden: a) comprensión de estructuras oracionales, b) producción, y c) ambas destrezas.

## 2. Pruebas de comprensión

“Las pruebas de comprensión están basadas en estímulos verbales y en una reacción de diversos tipos; es decir, se da la estructura oracional cuya comprensión se mide y se le pide al alumno que seleccione una lámina donde se realiza lo que indica la oración, o que actúe su contenido semántico utilizando [instrumentos] o que represente él mismo, con la ayuda de otros compañeros si fuera preciso, lo que indica la oración. La edad del escolar será lo que determine el tipo de reacción de la prueba. Con excepción de los primeros grados, la [enseñanza deberá] centrar sus pruebas en reacciones verbales, en las que se pregunta directamente sobre la oración examinada:

*El perro que mordió mi gato salió corriendo*  
¿Quién mordió?

- a. *el perro*
- b. *mi gato y el perro*
- c. *nadie*
- d. *mi gato.*

O se pide al escolar que efectúe una paráfrasis:

- Mi gato lo mordió y el perro salió corriendo*
- Mi gato mordió al perro; el perro salió corriendo.*

Hay, por supuesto, otras posibilidades, como la de ofrecer oraciones para que se seleccione la correcta (semánticamente paralela):

El perro que mordió mi gato salió corriendo:

- a. *Mi gato fue mordido por el perro*
  - b. *Mi gato mordió al perro*
  - c. *El perro mordió a mi gato*
  - d. *Mi gato salió corriendo*
- entre otras" [...]

“Las pruebas de comprensión efectuadas sobre estructuras oracionales parecen ser otra pauta para la clasificación y jerarquización de las mismas de acuerdo a su complejidad. Los experimentos parten de la base de que las oraciones más complejas son más difíciles de comprender. Sobre estos presupuestos y apoyándonos en los datos arrojados por una encuesta con niños puertorriqueños de entre 10 y 11 años, podemos afirmar que las subordinadas adjetivas de tipo A:

El niño *que visitó mi mamá* es hermano de José  
son menos complejas que las del tipo B:

El niño *que visitó a mi mamá* es el hermano de José

pues las del tipo A fueron entendidas adecuadamente por el 64.4% de la muestra, mientras que las del tipo B sólo lo fueron un 22%.

Las diferencias que existen entre ambas tienen que ver con la estructura de la oración subordinada:

- O<sub>1</sub> El niño es el hermano de José
- O<sub>2</sub> Mi mamá visitó al niño
- O<sub>1</sub> El niño es el hermano de José
- O<sub>2</sub> El niño visitó a mi mamá.

Es decir, que mientras en el primer caso el sujeto de la oración principal (*niño*) no coincide con el de la subordinada (*mi mamá*), en

el segundo caso sí. Lo curioso es que desde el punto de vista de la sintaxis, la subordinada adjetiva de tipo B parece más simple, pues sólo sustituye el sujeto repetido (*el niño*) por el relacionante *que*; en cambio, las de tipo A, además de efectuar esta operación, deben cambiar de sitio al relacionante:

El niño el niño visitó a mi mamá...  
↑  
que

El niño, mi mamá visitó al niño  
↑  
que

No cabe duda de que se trata de un problema preposicional –ausencia/presencia de la preposición *a* para introducir objeto directo con seres animados– que constituye un problema muy particular en los sociolectos bajos y hasta medios del país. Véase, por lo tanto, que si en una lista de estructuras oracionales hubiésemos colocado primero a las subordinadas adjetivas de tipo B por presentar una estructura menos compleja, estos exámenes de comprensión nos obligarían a invertir los puestos”. [...]

### 3.- Pruebas de producción

“Con respecto a las pruebas de producción, y fundamentándonos en la premisa de que el hablante produce con más éxito las estructuras oracionales menos complejas, podríamos concluir que, a despecho de lo que indicaran los demás análisis, este tipo de examen es el llamado a orientarnos en la jerarquización de las estructuras. Si esto es así, podríamos estar convencidos de que, al menos en Puerto Rico, las subordinadas objetivas:

*La maestra de inglés desea que Luis se porte bien*

son menos complejas que las subjetivas:

*Es bueno que los niños no hablen en el salón*

y éstas, a su vez, mucho menos que las temporales:

*Luisito hará su asignación cuando tú llegues del trabajo” [...]*

“En las pruebas de producción, por el contrario, son los estímulos los que pueden variar, pero las reacciones serán siempre verbales. [...] Es posible, eso sí, acudir a varias técnicas, por ejemplo:



a) Seleccionar frases para completar oraciones:

- a. *Si tuviera dinero quieras*
- b. *La maestra quiere que nosotros me iría a España*
- c. *Iré a la farmacia cuando tú leamos el capítulo*

b) Combinar partes de la oración:

- a. *Si tuviera dinero*
- b. *quisiera que*
- c. *sería feliz*
- d. *la oyeras cantar*
- e. *compraría un helado*
- f. *me prestaras el libro*
- g. *mi padre quería*
- h. *iría a la universidad*
- i. *si consiguiera una beca*
- j. *nos visitara*

c) Completar oraciones:

¿Cómo completarías las siguientes oraciones?:

- a. *Si tuvieras dinero \_\_\_\_\_*
- b. *La maestra quiere que nosotros \_\_\_\_\_*
- c. *Iré a la farmacia cuando tú \_\_\_\_\_". [...]*

#### 4.- Pruebas de memoria inmediata

“Por último están los análisis basados en la memoria inmediata. Parten de la premisa de que al ser limitada la capacidad de almacenamiento de datos en nuestra memoria inmediata, se podrá memorizar las oraciones más simples, pero aumentará la dificultad a medida que éstas se compliquen. Los experimentos seleccionan las oraciones que van a ser medidas y se leen a los sujetos acompañadas de 8 palabras sueltas que no guarden ninguna relación ni con la oración ni entre ellas. La medición se establece a base de la cantidad de palabras –además de la oración– que puede ser recordada”. [...]

#### 5.- Recapitulación

“Entre las estructuras oracionales con las que nos comunicamos existen muchos grados de complejidad. Hay oraciones simples, com-

puestas sólo por una palabra (¡*Caramba!*, *Ven*, ¿*Comes?*) y también oraciones sumamente complicadas. Como el grado de complejidad tiene una estrecha relación con la dificultad de adquisición [por los alumnos] de los tipos oracionales, sería beneficioso para la programación lingüística, disponer de una nómina que las presentara ordenadas de menor a mayor complejidad.

Aún no se ha dicho la última palabra sobre la cuestión, pero son varios los criterios que han sido presentados para emprender tales mediciones, desde los más tradicionales, como el análisis sintáctico, a los más novedosos como las pruebas de memoria inmediata. Cada uno de estos criterios parte de unos supuestos teóricos específicos [...].

El análisis sintáctico estructuralista trabaja directamente sobre aspectos formales o funcionales de las oraciones y de acuerdo al resultado de este examen puede establecer una gradación de las estructuras oracionales. Los generativistas, aunque partiendo de otras bases –la complejidad del proceso transformacional– también ofrecen materiales para elaborar una escala desde la mesa de trabajo.

Las pruebas de comprensión y producción, por su parte, piensan que, independientemente de lo que indiquen las jerarquizaciones teóricas, es la mayor o menor dificultad para entender y producir las oraciones lo que determina su grado real de complejidad, pues serían justamente las más simples las que consiguieran mejores resultados en estas pruebas, es decir, las que serían mejor comprendidas. Los que trabajan con memoria inmediata parten de la base de que las oraciones más simples se recuerdan mejor que las demás, y que un análisis de este tipo llegaría a producir la deseada escala de complejidad oracional.

Pero aunque todos y cada uno de estos métodos en forma independiente puedan arrojar datos de valor, todo parece indicar que para obtener datos fidedignos, seguros y sobre todo reales, habrá que acudir a más de un criterio de clasificación, y no debe descartarse el hecho de que entre esos criterios debamos situar uno de naturaleza semántica, apenas explorado todavía”. [...]

“La comprobación de las estructuras oracionales presentadas que han sido incorporadas ya a la competencia lingüística del [alumno], debe hacerse periódicamente, pues la escuela necesita saber si sus alumnos progresan adecuadamente. Para ello existen varios tipos de pruebas según se quiera, medir comprensión, producción o ambas destrezas a la vez.

Todas estas pruebas particulares tienen como denominador común una estructura de estímulo-reacción. Pero se diferencian en que en las de comprensión el estímulo es siempre verbal, mientras que en las de producción, lo verbal es la reacción”.

## TEXTO N.º 2: LA SINTAXIS

Lea el apartado “La Sintaxis” en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la lengua y la literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 33-47).

## 2. ACTIVIDADES

De esta segunda parte (Sintaxis) haremos dos ejercicios:

### 1.- Prueba de comprensión

- a. Seleccione tres tipos de oraciones subordinadas (A, B y C). Por ejemplo: A = Adjetiva; B = Temporal; C = De sujeto.
- b. Construya dos oraciones paralelas ( $A_1 - A_2$ ;  $B_1 - B_2$ ;  $C_1 - C_2$ ) para cada tipo de subordinación elegida (dos adjetivas, dos temporales, dos de sujeto). En total 6 oraciones.
- c. Prepare (a modo de test) cuatro alternativas para cada una de las 6 oraciones, teniendo en cuenta que sólo una de las alternativas puede tener una equivalencia semántica exacta. Veamos un ejemplo:

*Tipo de Subordinada sobre el que vamos a trabajar: Sub. Adjetiva (A)*

$A_1$ : Si proponemos la oración siguiente: “*El niño que visitó mi madre es hermano de José*”, podremos ofrecer al alumno las siguientes alternativas oracionales para que indiquen la correcta:

- a.- El niño visitó a mi madre.
- b.- Mi madre visitó al niño.
- c.- Mi madre fue visitada por el niño.
- d.- El hermano de José visitó a mi madre.

La oración correcta que el alumno tendrá que marcar en su elección será la alternativa *b*.

Prepare además  $A_2$ , con sus cuatro alternativas, que sea también

subordinada adjetiva, así como B ( $B_1 - B_2$ ) para las temporales y C ( $C_1 - C_2$ ) para las de sujeto.

Recuerde que, en conjunto, tiene que preparar *tres* tipos de oraciones subordinadas, *seis* oraciones y *veinticuatro* alternativas.

a) Realice el ejercicio con sus alumnos.

b) A continuación haga la evaluación tanto individual (alumno por alumno) como general de la clase.

Envíe a los profesores del curso:

- Descripción de la práctica solicitada.
- Los tres tipos de oraciones subordinadas, las 6 oraciones y las 24 alternativas propuestas a sus alumnos.
- El resultado de cada alumno en una relación continuada.
- Los cuadros cumplimentados que se adjuntan, excepto el de la ficha de evaluación de cada uno de sus alumnos.
- La valoración, desde su punto de vista, de la práctica.

**Nota:** Si considera que el tipo de oraciones propuestas no es el adecuado para el nivel de sus alumnos, puede sustituirlo por otro en consonancia con el programa del curso que esté impartiendo.

## Unidad Didáctica II: La Gramática (2.ª Parte: Sintaxis)

### Ficha de evaluación de cada uno de sus alumnos Sintaxis-comprensión

Apellidos .....	Nombre .....
Edad .....	Curso .....
Fecha .....	
<b>Tipos de Subordinación:</b>	
A: .....	
B: .....	
C: .....	

Tipos de Subordinación		Elección Correcta N.º de aciertos	Elección Incorrecta N.º de desaciertos
A		A <sub>1</sub> A <sub>2</sub> Total <sub>1</sub> % <sub>1</sub>	
B		B <sub>1</sub> B <sub>2</sub> Total <sub>2</sub> % <sub>2</sub>	
C		C <sub>1</sub> C <sub>2</sub> Total <sub>3</sub> % <sub>3</sub>	
Total <sub>4</sub> (T <sub>1</sub> + T <sub>2</sub> + T <sub>3</sub> ) Total <sub>5</sub> (% <sub>1</sub> + % <sub>2</sub> + % <sub>3</sub> )			

**Notas:** Recuerde que si el alumno elige la alternativa correcta deberá marcar en la columna de elección correcta el n.º 1 y en la elección incorrecta 0.

Este cuadro es para usted, para evaluación de sus alumnos y no es necesario que nos lo envíe. Los resultados alumno por alumno que se solicitan puede usted plasmarlos en una relación continuada. Ej.: Alumno n.º 1. Acierto de A= .... ; B= ..... ; C= ..... ; Total= .....

## Unidad Didáctica II: La Gramática (2.ª Parte: Sintaxis)

### Prueba de comprensión

Apellidos .....
Nombre ..... (el de usted.)
Centro en el que realizó la práctica .....
Ciudad/pueblo ..... N.º habitantes (aprox.)
Comunidad Autónoma ..... Provincia .....
Curso en el que se realizó la práctica .....
N.º Total de alumnos ..... N.º Chicos (M) .....
N.º Chicas (F) .....
<b>Tipos de subordinación:</b>
A: .....
B: .....
C: .....
Fecha: día ..... mes: ..... año: .....

**Nota:** Envíe este cuadro, así como los Cuadros I y II, que siguen, a los profesores del curso. Quédese con copia de ellos.

### Cuadro I Evaluación general de la clase

<i>Tipos de Subordinación</i>	<i>Elección Correcta</i>		<i>Elección Incorrecta</i>	
	N.º	%	N.º	%
A ( $A_1 + A_2$ )	$T_1 =$	$\%_1 =$	$T_1 =$	$\%_1 =$
B ( $B_1 + B_2$ )	$T_2 =$	$\%_2 =$	$T_2 =$	$\%_2 =$
C ( $C_1 + C_2$ )	$T_3 =$	$\%_3 =$	$T_3 =$	$\%_3 =$
TOTAL <sub>4</sub> ( $T_4 = T_1 + T_2 + T_3$ ) TOTAL <sub>5</sub> ( $\%_1 + \%_2 + \%_3 : 3$ )	$T_4 =$	$T_5 =$	$T_4 =$	$T_5 =$

**Nota:** Para cumplimentar el cuadro:

A) *Columna N.º:*

Sume los aciertos de todos los alumnos de la clase y ponga, por cada uno de los tres tipos de oraciones/subordinadas, el n.º total de elecciones correctas. Haga lo mismo con las elecciones incorrectas.

B) *Columna %:*

El % como es obvio, vendrá dado por el n.º total de respuestas posibles del n.º de alumnos sobre los que se realizó la práctica.

**Ejemplo:** Si el grupo tiene 20 alumnos; las respuestas posibles son 40 para el primer tipo de subordinación (A) (20 para  $A_1$  y 20 para  $A_2$ ). Si las respuestas correctas en todo el grupo han sido 32; el % es el 80% que habrá que poner en la columna de elecciones correctas; mientras que en la columna de elecciones incorrectas habrá que poner 8 (columna N.º) que corresponde al 20% (columna %). Haga lo mismo con B y C.

C) Para hallar el  $Total_4$  sume los aciertos de todos los alumnos ( $T_4 = T_1 + T_2 + T_3$ ). Haga lo mismo con los desaciertos.

D) Para hallar el  $Total_5$  sume los aciertos del % y divídalos entre 3 ( $T_5 = \%_1 + \%_2 + \%_3 : 3$ ). Haga lo mismo con los desaciertos.

**Cuadro II**  
**Evaluación general de la clase por sexos**

Tipos De Subordinación	Chicos (M)				Chicas (F)			
	Elec. correc.		Elec. incorrec.		Elec. correc.		Elec. incorrec.	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A ( $A_1 + A_2$ )	$T_1 =$	$\%_1 =$	$T_1 =$	$\%_1 =$	$T_1 =$	$\%_1 =$	$T_1 =$	$\%_1 =$
B ( $B_1 + B_2$ )	$T_2 =$	$\%_2 =$	$T_2 =$	$\%_2 =$	$T_2 =$	$\%_2 =$	$T_2 =$	$\%_2 =$
C ( $C_1 + C_2$ )	$T_3 =$	$\%_3 =$	$T_3 =$	$\%_3 =$	$T_3 =$	$\%_3 =$	$T_3 =$	$\%_3 =$
TOTAL <sub>4</sub> ( $T_1 + T_2 + T_3$ ) TOTAL <sub>5</sub> ( $\%_1 + \%_2 + \%_3 : 3$ )	$T_4 =$	$T_5 =$	$T_4 =$	$T_5 =$	$T_4 =$	$T_5 =$	$T_4 =$	$T_5 =$

**Nota:** Cumplimente este cuadro sólo si tiene alumnos de los dos sexos. En caso contrario no tiene que hacerlo. Tenga en cuenta las

normas del cuadro I y haga el % sobre el n.º total de respuestas posibles según el n.º total de *chicos* y *chicas*.

## 2.- Prueba de memoria inmediata

Este ejercicio es optativo. Si decide hacerlo, realícelo una semana después del ejercicio anterior (el de comprensión):

- Con las mismas oraciones del ejercicio anterior, seleccionar ocho palabras para cada oración. Estas ocho palabras no pueden aparecer en la oración propuesta y además no pueden tener ninguna relación semántica entre ellas. Por ejemplo, para la oración "*El niño que visitó mi madre es hermano de José*", podemos seleccionar las ocho palabras siguientes: "*Gris*", "*Pelota*", "*Lámpara*", "*Jugar*", "*Alegre*", "*Botón*", "*Escribir*" y "*Ahora*".
- Lea a los alumnos, una sola vez, y oración por oración, cada una de las oraciones y las ocho palabras que hemos seleccionado para cada una de ellas.
- Pida a los alumnos que reproduzcan por escrito la oración y las ocho palabras correspondientes.

Para la evaluación del ejercicio tenga en cuenta lo siguiente:

- a. Si la oración ha sido reproducida correctamente, pasamos a contar la cantidad de palabras que cada alumno ha recordado. Cada palabra reproducida se le valora con 1 punto. Las palabras pueden ser reproducidas en cualquier orden.
- b. Si la oración no ha sido reproducida correctamente la puntuación en la columna de los aciertos será 0 y en la de los desaciertos será 8.
- c. Realice el ejercicio con sus alumnos.
- d. A continuación haga la evaluación tanto individual (alumno por alumno) como general de la clase. Como baremo medio de cada alumno podemos considerar la puntuación del 50%.

Envíe a los profesores del curso:

- Descripción de la práctica solicitada.
- El resultado de cada alumno en una relación continuada.
- Los cuadros cumplimentados que se adjuntan, excepto el de la ficha de evaluación de cada uno de los alumnos.
- Valoración, desde su punto de vista, de la práctica.



**Ficha de evaluación de cada alumno**  
**Sintaxis - memoria inmediata**

Apellidos.....	Nombre .....
Edad .....	Curso .....
Fecha .....	
<b>Tipos de Subordinación:</b>	
A: .....	
B: .....	
C: .....	

Tipos de Subordinación		Elección Correcta N.º de aciertos	Elección Incorrecta N.º de desaciertos
A	A <sub>1</sub> A <sub>2</sub> Total <sub>1</sub> % <sub>1</sub>		
B	B <sub>1</sub> B <sub>2</sub> Total <sub>2</sub> % <sub>2</sub>		
C	C <sub>1</sub> C <sub>2</sub> Total <sub>3</sub> % <sub>3</sub>		
Total <sub>4</sub> (T <sub>1</sub> + T <sub>2</sub> + T <sub>3</sub> ) Total <sub>5</sub> (% <sub>1</sub> + % <sub>2</sub> + % <sub>3</sub> ) : 3			

**Nota:** Ponga en la columna correspondiente el n.º de aciertos y desaciertos. Recuerde que es 8 el número máximo. El % de cada tipo de oración subordinada se halla sobre 16. Por ejemplo: Si un alumno en A ha obtenido 6 aciertos para A<sub>1</sub> y 4 aciertos para A<sub>2</sub> el Total<sub>1</sub> será 10 aciertos y el %<sub>1</sub> de esos 10 aciertos sobre 16 respuestas posibles será de 62,5%. El mismo alumno habrá obtenido en A 2 desaciertos en A<sub>1</sub> y 4 desaciertos en A<sub>2</sub> (= 6 desaciertos) que corresponden a un 37,5% (%<sub>1</sub>).

*Si en cualquier tipo de oración subordinada el alumno no ha reproducido correctamente la oración pondremos 0 en la columna de aciertos y 8 en la de los desaciertos. Recuerde para su evaluación que cada alumno deberá superar el 50% de aciertos en cada uno de los tipos de oraciones subordinadas y otro 50% como media global para el conjunto de los tres tipos de subordinación.*

Este cuadro es para usted con el fin de evaluar a cada alumno. No tiene que enviarlo a la Sede Central de la UNED.

### Prueba de memoria inmediata

<b>Apellidos</b> .....
<b>Nombre</b> .....
(el de usted.)
<b>Centro en el que realizó la práctica</b> .....
<b>Ciudad/pueblo</b> ..... <b>N.º habitantes (aprox.)</b>
<b>Comunidad Autónoma</b> ..... <b>Provincia</b> .....
<b>Curso en el que se realizó la práctica</b> .....
<b>N.º Total de alumnos</b> ..... <b>N.º Chicos M</b> .....
<b>N.º Chicas (F)</b> .....
<b>Tipos de subordinación:</b>
<b>A:</b> .....
<b>B:</b> .....
<b>C:</b> .....
<b>Fecha: día</b> ..... <b>mes:</b> ..... <b>año:</b> .....

Nota: Este cuadro, así como los Cuadros I y II, que siguen, tiene que enviarlos cumplimentados a la Sede Central de la UNED. Quéde-se con copia.

**Cuadro I**  
**Evaluación general de la clase**

<i>Tipos de Subordinación</i>	<i>Elección Correcta</i>		<i>Elección Incorrecta</i>	
	N.º	%	N.º	%
A ( $A_1 + A_2$ )	$T_1 =$	$\%_1 =$	$T_1 =$	$\%_1 =$
B ( $B_1 + B_2$ )	$T_2 =$	$\%_2 =$	$T_2 =$	$\%_2 =$
C ( $C_1 + C_2$ )	$T_3 =$	$\%_3 =$	$T_3 =$	$\%_3 =$
TOTAL <sub>4</sub> ( $T_4 = T_1 + T_2 + T_3$ ) TOTAL <sub>5</sub> ( $\%_1 + \%_2 + \%_3 : 3$ )	$T_4 =$	$T_5 =$	$T_4 =$	$T_5 =$

Nota: Para cumplimentar el cuadro:

A) *Columna N.º:*

Sume los aciertos de todos los alumnos de la clase en cada uno de los tipos de subordinación (A,B,C). Haga lo mismo con las elecciones incorrectas.

B) *Columna %:*

Calcule el % sobre el total de respuestas posibles que son 16 para cada tipo de oración subordinada (A = 16; B = 16; C = 16), teniendo en cuenta el número de alumnos sobre los que se ha hecho la práctica.

**Ejemplo:** Supongamos que el grupo tiene 20 alumnos. El total de respuestas posibles para A es de 320 ( $16 \times 20 = 320$ ). Si la suma de Aciertos ( $T_1$ ) ha sido 130 el  $\%_1$  será del 40,7%. Haga lo mismo con B y C

C) Para hallar el Total<sub>4</sub> sume los aciertos de todos los alumnos ( $T_4 = T_1 + T_2 + T_3$ ). Haga lo mismo con los desaciertos.

D) Para hallar el Total<sub>5</sub> sume los aciertos de todos los alumnos y divídalos entre 3 ( $T_4 = \%_1 + \%_2 + \%_3 : 3$ ). Haga lo mismo con los desaciertos.

**Cuadro II**  
**Evaluación general de la clase por sexos**

Tipos De Subordinación	Chicos (M)				Chicas (F)			
	Elec. correc.		Elec. incorrec.		Elec. correc.		Elec. incorrec.	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
A (A <sub>1</sub> + A <sub>2</sub> )	T <sub>1</sub> =	% <sub>1</sub> =	T <sub>1</sub> =	% <sub>1</sub> =	T <sub>1</sub> =	% <sub>1</sub> =	T <sub>1</sub> =	% <sub>1</sub> =
B (B <sub>1</sub> + B <sub>2</sub> )	T <sub>2</sub> =	% <sub>2</sub> =	T <sub>2</sub> =	% <sub>2</sub> =	T <sub>2</sub> =	% <sub>2</sub> =	T <sub>2</sub> =	% <sub>2</sub> =
C (C <sub>1</sub> + C <sub>2</sub> )	T <sub>3</sub> =	% <sub>3</sub> =	T <sub>3</sub> =	% <sub>3</sub> =	T <sub>3</sub> =	% <sub>3</sub> =	T <sub>3</sub> =	% <sub>3</sub> =
TOTAL <sub>4</sub> (T <sub>1</sub> + T <sub>2</sub> + T <sub>3</sub> ) TOTAL <sub>5</sub> (% <sub>1</sub> + % <sub>2</sub> + % <sub>3</sub> : 3)	T <sub>4</sub> =	T <sub>5</sub> =	T <sub>4</sub> =	T <sub>5</sub> =	T <sub>4</sub> =	T <sub>5</sub> =	T <sub>4</sub> =	T <sub>5</sub> =

**Nota:** Cumplimente este cuadro sólo si tiene alumnos de los dos sexos. En caso contrario no tiene que hacerlo. Tenga en cuenta las normas del cuadro I y haga el % sobre el n.º total de respuestas posibles según el n.º total de *chicos* y *chicas*.

**III. OTRO EJERCICIO:** Lea las «Normas gramaticales», del *Manual de estilo* (Madrid, UNED, 2001, pp. 77-131) y haga un ejercicio sobre pronombres, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones (en total 6 ejercicios), relacionados con los problemas que en los diferentes apartados del capítulo se exponen. Este ejercicio es *obligatorio*. Enviar los aspectos elegidos y los resultados obtenidos.

## UNIDAD DIDÁCTICA III

### EL DISCURSO

#### 1. TEXTOS DE ESTUDIO

##### TEXTO N.º 1: ENSEÑANZA DEL DISCURSO

Lea el apartado “El discurso” en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 49-69).

## TEXTO N.º 2: PLANIFICACIÓN Y COMPROBACIÓN DEL DISCURSO

Extractamos del manual de Humberto López Morales (Madrid, Playor, 1986) los capítulos 13 y 14 (pp. 122-145), por estar agotado.

### 1. ¿Qué es un discurso?

#### 1.1. Los discursos y la comunicación humana

“Aunque es posible comunicarnos, expresar lo que pensamos y sentimos, a través de oraciones sueltas, ésta no es –ni con mucho– la forma más general y espontánea. O bien sentimos la necesidad –o el placer– de interactuar verbalmente y producimos una conversación con otro u otros interlocutores, o bien necesitamos varias oraciones para especificar, puntualizar o manifestar adecuadamente lo que queremos. En cualquiera de estos casos producimos o ayudamos a producir un discurso.

Todo discurso está integrado por dos o más oraciones (simples o compuestas). Sin embargo, para que ese conjunto de oraciones pueda ser catalogado como discurso necesita cumplir una condición básica: la coherencia. Si tomáramos oraciones de las páginas de distintos libros y las pusiéramos una detrás de la otra, sólo conseguiríamos producir eso: un conjunto de oraciones, no un discurso. La coherencia es, pues, la característica más importante del discurso.

Pero hay dos tipos de coherencia: la lingüística y la pragmática. La primera puede hacer referencia explícita a la concordancia semántica entre dos oraciones contiguas de un texto; es la llamada coherencia lineal. Además de esta clase de coherencia lingüística, está la global, la que se da en todo el discurso. Un discurso es globalmente coherente cuando podemos asignarle un tema, decir de qué se trata, cuál es su asunto. Dos oraciones contiguas de un discurso pueden ser coherentes, pero no serlo el discurso del cual forman parte.

Con respecto a la coherencia lineal, obsérvense los siguientes ejemplos:

*Esta mañana fui a los tribunales y allí me encontré con el Licenciado Álvarez.*

*Todo está muy nublado; parece que habrá tormenta.*

*¿Vas a Madrid mañana?*

*No, no voy.*

Efectivamente, el encuentro con el abogado en los tribunales es semánticamente aceptable, lógico que se deduzca la posibilidad de que haya tormenta de una circunstancia como lo nublado del momento, y adecuada la respuesta negativa (o positiva) a una pregunta específica. Es decir, que el ir a los tribunales es un antecedente aceptable, una causa adecuada, del encuentro con el Licenciado Álvarez, una situación atmosférica, de la posible tormenta, y una pregunta cuya estructura exige respuesta sí-no, de la respuesta negativa.

Otro caso muy distinto sería si esa concordancia semántica no se produjera, si los supuestos antecedentes no fueran causa lógica y aceptable de lo que sigue:

*Esta mañana fui a los tribunales y me puse a nadar.*

*Todo está muy nublado; comeré un dulce de mañana.*

*¿Vas a Madrid mañana?*

*Acabo de leer un libro estupendo.*

Ahora bien, hay oraciones en que desde un punto de vista estrictamente lingüístico no hay concordancia; sí la hay, sin embargo, desde el pragmático. Recordemos ahora algo que vimos hablando de la comunicación lingüística. Un sujeto –el emisor– puede comunicar la información que desee acudiendo a varios tipos de mensajes: en unos habrá coincidencia entre lo que el sujeto intenta decir y el significado de lo que dice: «Estoy cansado»; en otros, no. Cuando el emisor dice «¡Quién tuviera ahora una cama!», queriendo manifestar su estado de cansancio, está utilizando una expresión que, tomada literalmente y sin contexto, habla de su deseo de disponer de un determinado mueble. En este caso, no hay coincidencia entre el sentido literal de lo que se dice y lo que se quiere decir. Toda expresión es un acto de habla, es decir, un deseo de comunicar alguna cosa. El hablante puede decir lo que intenta con expresiones que no tienen que significar exactamente (interpretadas en sentido literal) lo que desea decir:

*¿Vas a Madrid mañana?*

*Los pilotos de Iberia están en huelga.*

Sería ingenuo suponer –y ningún hablante lo hace– que este diálogo carece de coherencia porque a una pregunta sí-no se responde con una aseveración que, además, no tiene nada que ver con lo que se indaga, pues describe una situación laboral en una línea aérea. Sin

embargo, todo hablante sabe que esa respuesta quiere decir «NO» (No puedo porque los pilotos de Iberia están en huelga). Aquí, aunque no hay coherencia lingüística, sí hay coherencia pragmática. Igualmente en:

*Esta mañana fui a los tribunales y se me pasó el susto.  
Todo está muy nublado; cerraré la ventana.*

Todo discurso necesita tener coherencia pragmática; algunos tienen además coherencia lingüística, otros no.

### 1.2. Tipología de los discursos

Aunque todavía faltan estudios sobre el discurso y sus diferentes tipos, podemos adelantar que los mismos se dividen en primer lugar en dos grandes categorías:

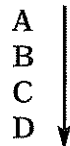
- a) los que resultan producidos por dos o más locutores
- b) los que son producto de un locutor único.

En el primer caso estamos ante discursos conversacionales.

Los que produce un solo locutor pueden subdividirse a su vez en tres categorías:

1. narrativos
2. descriptivos
3. argumentativos.

1.- Los *narrativos* se caracterizan por presentar una secuencia de sucesos; siempre tienen una dimensión temporal, pues ciertos elementos del relato ocurren antes o después que otros:



- A. *La madre pide a Caperucita que lleve unos dulces a su abuela.*
- B. *Caperucita atraviesa el bosque y se encuentra con el lobo, que le pregunta hacia dónde va.*
- C. *El lobo llega antes a casa de la abuela; entra haciéndose pasar por Caperucita, y se come a la anciana.*
- D. *El lobo se disfraza de abuela y se mete en la cama, etc.*

No debe confundirse el discurso narrativo con ningún género literario en particular. Un mismo discurso narrativo en estructura interna puede aparecer en la superficie en forma de noticia periodística, de cuento, de poesía, de novela, de pieza teatral. El género literario es una cuestión superficial.

2. Los discursos *descriptivos*, por el contrario, carecen de dimensión temporal: son la suma de una serie de elementos calificativos o informativos:

A B C D  
→

A (el agua es azul), B (el agua es salada), C (las olas son pequeñas), D (la arena está caliente al mediodía), etc.

3. Los *argumentativos* tienen una estructura más específica: unas hipótesis, unos argumentos y unas conclusiones. Son muy usados por la ciencia, pero también hacen uso de él las ciencias sociales y las humanidades, especialmente la lógica y la filosofía. Su propósito no es narrar ni describir nada, sino demostrar algo a partir de unas premisas y mediante razonamientos y pruebas.

### 1.3. Grados de complejidad del discurso

Es evidente que cada uno de estos cuatro tipos de discurso cuenta con muy diferentes grados de complejidad. Hay discursos narrativos, por ejemplo, muy simples (algunos cuentos infantiles) y otros tan complejos que llenan muchas páginas en un libro: Y así con todos.

Lo ideal sería disponer de una nómina que ordenara los tipos y subtipos de discurso en orden de complejidad, desde los más simples a los más elaborados. Sería el instrumento objetivo perfecto para planificar la adquisición de las destrezas de comprensión y producción de discursos. No disponemos de nada semejante. Pero sí podemos utilizar unas técnicas que analizan la estructura del relato. Esto es válido sólo para los discursos narrativos.

[Existen unos análisis semióticos que] comienzan por descubrir las funciones que están presentes en el relato, y después examinan la secuencia donde esas funciones están insertas.

Una función es un segmento de un relato que forma una unidad narrativa mínima. Una secuencia es un conjunto de funciones. Veamos el siguiente discurso narrativo:



María hizo muy bien su dibujo y la maestra le puso un diez. Estaba muy satisfecha. Déjame verlo, le dijo Luisito, y cuando lo tuvo en sus manos, lo rompió. María estaba furiosa; cogió el dibujo de Luisito y lo hizo pedazos.

Función<sub>1</sub>: Inicio [María hizo muy bien su dibujo y la maestra le puso un diez. Estaba muy satisfecha].

Función<sub>2</sub>: Desarrollo [Déjame verlo, le dijo Luisito, y cuando lo tuvo en sus manos, lo rompió].

Función<sub>3</sub>: Final [María estaba furiosa; cogió el dibujo de Luisito y lo hizo pedazos].

Estas tres funciones están insertas en una secuencia fundamental, por lo que la estructura de este discurso sería la siguiente:

$$S \left\{ \begin{array}{l} F_1: \text{Satisfacción de María} \\ F_2: \text{Envidia de Luisito} \\ F_3: \text{Venganza de María} \end{array} \right.$$

La secuencia de los sucesos es rigurosamente lineal; se narran en el mismo orden en que sucedieron.

Comparemos ahora este texto con el de otro discurso narrativo [un ejemplo de *El Conde Lucanor*, de Don Juan Manuel, adaptado a escolares]:

El Conde Lucanor, hablando con Patronio, su consejero, le dijo que un hombre le había aconsejado que hiciera una cosa y también como podía hacerla; la cosa era muy ventajosa, y si todo salía como el hombre le había dicho, él se beneficiaría muchísimo. Entonces le contó a Patronio en qué consistía el asunto.

Señor Conde, le contestó Patronio, si quiere que las cosas que le dicen se hagan realidad algún día, fíjese bien que sean posibles y no fantásticas; si quiere intentar algo, cuídese de no aventurar algo que estime por la esperanza de alcanzar un beneficio del que no está seguro. Siempre oí decir que era mejor atenerse a la realidad que la imaginación pues muchas veces a los que confían en su imaginación les sucede lo mismo que a doña Paca.

Entonces el Conde le preguntó qué le había sucedido a doña Paca. Una mujer llamada doña Paca, más pobre que rica, iba un día al mercado llevando en su cabeza una olla de miel. En el cami-

no empezó a pensar que vendería la miel y con ese dinero compraría unos huevos de los que nacerían gallinas; después vendería las gallinas y con ese dinero compraría ovejas. Y así fue vendiendo y comprando hasta que se imaginó más rica que ninguna de sus vecinas. Más tarde pensó que con aquella riqueza casaría a sus hijos, y que iría siempre por la calle acompañada de yernos y nueras y oyendo a la gente celebrar su suerte. ¡Cuánto había cambiado todo desde aquellos tiempos de pobreza!

Pensando en todo esto se empezó a reír llena de alegría, y en eso se dio con la mano un golpe en la frente; la olla se cayó al suelo y se partió en pedazos. Cuando doña Paca vio la olla rota empezó a lamentarse como si de verdad hubiese perdido todo aquello que había imaginado.

De modo que, por poner su confianza en lo que imaginaba, no logró nada de lo que quería.

Al Conde le gustó mucho lo que dijo Patronio, y así lo hizo y le salió muy bien. Y como quedó muy complacido con el cuento y su moraleja, lo mandó escribir en un libro, y además, compuso estos versos:

*En las cosas ciertas confiar  
y las fantásticas evitar.*

La estructura de este discurso narrativo consta, según el análisis de J. Romera Castillo, de tres secuencias; cada una de estas secuencias está constituida, a su vez, por tres funciones:

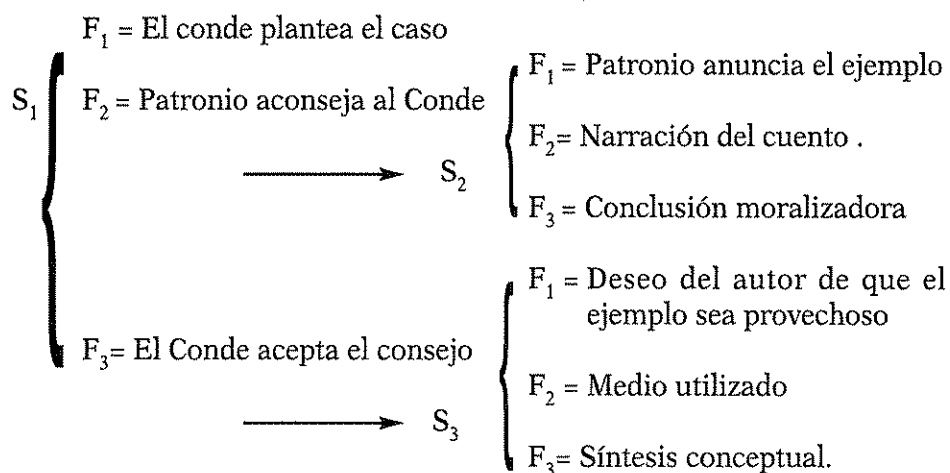
$$S_1 \left\{ \begin{array}{l} F_1 = \text{El Conde plantea «un caso» a Patronio} \\ F_2 = \text{Patronio aconseja al Conde} \\ F_3 = \text{El Conde acepta el consejo} \end{array} \right.$$

$$S_2 \left\{ \begin{array}{l} F_1 = \text{Patronio anuncia el ejemplo} \\ F_2 = \text{Narración del cuento} \\ F_3 = \text{Conclusión moralizadora} \end{array} \right.$$

$$S_3 \left\{ \begin{array}{l} F_1 = \text{Deseo del autor de que el ejemplo sea provechoso} \\ F_2 = \text{Medio utilizado [escribirlo en un libro]} \\ F_3 = \text{Síntesis conceptual [los versos].} \end{array} \right.$$

Pero obsérvese que las tres secuencias no están en orden lineal,

sino que la segunda y la tercera están intercaladas dentro de la primera



Es decir, que cuando Patronio aconseja al Conde, le narra el cuento de doña Paca (toda la secuencia 2); al terminar este relato, incrustado en el diálogo entre el Conde y su consejero (secuencia 1), el Conde queda convencido con su enseñanza, y lo acepta. Basado en esta aceptación, decide que dicho cuento sea de mayor utilidad, por lo que lo manda escribir en un libro (para que otros muchos puedan leerlo) y compone una moraleja en verso (secuencia 3).

Queda claro que el último de los discursos narrativos que hemos examinado es el más complejo de todos. Son varios los factores que pueden hacer un discurso más complejo que otros:

- el número de funciones básicas que lo integra,
- el número de funciones secundarias o de relleno,
- el tipo de orden temporal de los sucesos,
- el número de secuencias,
- la relación de las secuencias entre sí.

Sin embargo, cualquier clasificación que se haga a partir de aquí, no sólo será inservible para otros tipos de discurso, sino que será por fuerza una clasificación teórica. Al igual que con las estructuras oracionales, los análisis teóricos chocan en ocasiones con el resultado de algunas pruebas empíricas. Es por ello que muy recientemente se ha pensado someter a los discursos a pruebas de comprensión. Estas pruebas partirían de la base de que existe una relación asociativa estrecha entre complejidad del discurso y facilidad o dificultad de comprenderlo.

## 2.- La comprensión del discurso

Ahora que sabemos cómo se comprenden los discursos y los factores que intervienen en el proceso, la tarea se hace posible. Sea cual sea el tipo de discurso y su grado de complejidad, el proceso es el mismo: se trata de reducir información semántica. En efecto, la estructura superficial del discurso nos suele dar mucha información, muchos detalles, pero no todo esto es esencial para llegar a saber de qué trata ese texto. Es fundamental que la información semántica de superficie quede reducida a lo que es importante y pertinente. Todo este proceso va encaminado a descubrir el tema del discurso: si lo tiene, podemos afirmar que posee coherencia global, no sólo lineal.

Tomemos, por ejemplo, el siguiente texto:

*María estaba jugando con su nueva pelota roja en el jardín de la casa. A pesar de que su madre le había advertido de que tuviera cuidado, comenzó a tirar la pelota contra la pared de la casa. De repente la pelota pegó en una de las ventanas: el vidrio se rompió y los pedacitos de vidrio se dispersaron por todas partes.*

Si leemos atentamente este discurso narrativo, encontramos en él detalles sin importancia (el hecho de que la pelota sea nueva y roja) y otros de muy poca relevancia (la advertencia de la madre, la dispersión de los pedacitos de vidrio por todas partes). En realidad, el tema de este discurso es «María rompió una ventana con una pelota»; todo lo demás es accesorio o circunstancial. Para llegar al tema del discurso ha sido necesario procesar el texto, de manera de quedarnos con la información básica.

Lo que hemos hecho con este discurso en particular para reducir la información semántica de la superficie es *eliminar* todos aquellos datos que no son pertinentes. El proceso de comprender comienza desde la primera oración; en muchas ocasiones nos quedamos con información que parece fundamental, por ejemplo, «María jugaba con una pelota en el jardín de su casa», y dejamos en reserva las características de la pelota, pues no sabemos si en el resto del relato cobrará alguna importancia el que la pelota sea nueva y roja. La advertencia de la madre podría ser un antecedente, una causa, para el desarrollo ulterior del relato, pero aún no lo sabemos. Seguimos escuchando el discurso (o nuestra lectura). Al llegar al final, reajustamos la información. Ahora sabemos que el cuento no trata de niñas que juegan con pelotas en el jardín de sus casas, ni de las advertencias que

hacen algunas madres a sus hijas, ni de las casas y sus ventanas, sino de una niña que rompe la ventana con la pelota. La información que manteníamos en reserva no es necesaria. Otra cosa diferente hubiera sido si el cuentecito acabara con un castigo impuesto a María por desobedecer a su madre. Evidentemente en este caso, el tema del discurso habría sido otro («María es castigada por desobediente») y entonces la advertencia de la madre adquiriría una importancia sobresaliente, y todo lo demás pasaría a ser circunstancial.

Pero no siempre se encuentra el tema del discurso eliminando información subsidiaria. Otros discursos necesitan de técnicas diferentes. Veamos este otro:

*Esa tarde no hubo clases, así es que jugaron en el jardín. Mientras María rebotaba una pelota contra una pared y Pedro jugaba con unos muñecos en el rincón, Juanito construía torres de arena.*

Queda muy claro que el tema de este pequeño discurso es «Los niños jugaban en el jardín». ¿Qué hemos hecho aquí para reducir la información semántica de la superficie? Hemos hecho una generalización:

María rebotaba una pelota contra la pared	=	la niña jugaba
Pedro jugaba con unos muñecos	=	el niño jugaba
Juanito construía torres de arena	=	el niño jugaba

de aquí es fácil generalizar que «Los niños jugaban» y que lo hacían en el jardín.

Todavía hay una tercera técnica para comprender los discursos:

*Por fin Laura iba a hacer un viaje en avión. Tomaron un taxi hasta el aeropuerto donde, después de enseñar sus boletos, pasaron al mostrador para entregar sus maletas. Tuvieron que pasar la puerta de seguridad y caminar hasta la sala de espera, antes de abordar el avión...*

En los discursos anteriores a éste, hemos desestimado toda la información irrelevante, bien suprimiéndola, bien haciendo sobre toda ella una generalización; es información irrecuperable. Aquí, sin embargo, se trata de otra cosa.

Sabemos que el tema de este discurso es «Laura tomó un avión» porque sabemos que para viajar en avión hay que ir al aeropuerto,

tener boletos, presentarlos en el mostrador correspondiente, facturar el equipaje, pasar la puerta de seguridad, ir a una sala de espera, etc. Lo que hacemos aquí es construir una aseveración que sustituya toda la información dada en la superficie del relato; esto puede hacerse porque toda esa información forma parte de nuestro conocimiento del mundo. Sustituimos, eso sí, sólo aquellos detalles que pertenecen convencionalmente a nuestro marco de conocimientos. Si Laura hiciera algo fuera de lo convencional –enarbolar una pancarta, encontrarse con una amiga, repartir flores– estos hechos no podrían ser englobados en la aseveración «Laura tomó un avión». A lo más, dependiendo de la continuación del discurso, serían episodios marginales. Pero bien pudieran ser antecedentes importantes, si el relato siguiera después por otros caminos, por ejemplo, si el encuentro con la amiga le hiciera cancelar su viaje, o si el portar una pancarta hubiese sido causa de su arresto.

T. van Dijk, que es el estudioso de estas estrategias de comprensión, habla de tres reglas:

- a) la de *supresión*
- b) la de *generalización*
- c) la de *construcción*.

Por supuesto que se trata de estrategias aplicables a la comprensión de cualquier discurso, sólo que en muchas ocasiones es necesario aplicar más de una de ellas para efectuar una comprensión adecuada”. [...]

### 3.- Comprender y producir discursos

“Evidentemente en el caso de los discursos, no basta con exponer al [alumno] una serie de experiencias para que de ellas induzca funcionamientos lingüísticos y formule hipótesis. Aquí es necesario, además, entrenarlo en las destrezas y técnicas necesarias para comprender y producir discursos; es un entrenamiento que requiere de otras habilidades además de las propiamente idiomáticas, y que debe empezar desde el primer grado.

Primero, discursos narrativos de secuencia fundamental simple; toda la información explícita, coherencia lingüística y pragmática y orden temporal lineal. Poco a poco se irá aumentando el número de funciones, utilizando más de una secuencia, rompiendo el orden temporal, introduciendo alguna información implícita. Después

entrarán los discursos descriptivos, a tono con el desarrollo de la capacidad analítica del niño, y por último, los argumentativos. A lo largo de todo este programa se fomentará el discurso conversacional, explicando las reglas y las convenciones de este tipo de discurso. Todo irá acrecentando su grado de complejidad progresivamente.

Las técnicas decodificadoras que se enseñarán son las de supresión, generalización y construcción, según los casos, aplicadas primero sobre textos que sólo necesiten de una de ellas para ser comprendidos.

Muy pronto ha de empezarse también con la producción de discursos. Sí, básicamente, la comprensión de un discurso es recorrer el camino que va desde el texto de superficie hasta el tema, la producción consiste en recorrer el camino contrario: del tema al texto de superficie. Pero así como resulta drástico e injustificado pedirle a un alumno no entrenado que diga cuál es la idea central de un discurso como primer ejercicio, también lo es pedirle que hable o que escriba sobre un tema. No. El entrenamiento en la producción de discursos requiere de etapas previas; todas pasan por un esquema o esqueleto del discurso:

Tema: *Un día en la playa*

1. ¿Cuándo fui? ¿A qué playa? ¿Con quién?
2. ¿Cómo estaba la playa cuando llegamos?
  - a. la arena
  - b. la temperatura del agua
  - c. las olas
3. ¿Había mucha gente?
  - a. ¿Qué hacían?
  - b. ¿Había otros compañeros? ¿Cómo eran?
4. ¿Qué hicimos nosotros?
5. ¿Conocí a otros compañeros?
6. ¿Me gustó pasar el día en la playa? ¿Por qué?

Al principio siempre se facilita el esquema al escolar; en etapas más avanzadas, es él mismo el que tiene que prepararlo antes de producir el discurso. Por supuesto que tanto los esquemas como los discursos mismos pueden tener diverso grado de complejidad, no sólo por el tamaño del discurso sino por su tipo; los argumentativos resultan los más difíciles”.

#### 4. Medición de destrezas

“Claro que si no estamos entrenando a nuestros estudiantes en la comprensión y producción de discursos, no tiene sentido que midamos las destrezas que no les hemos enseñado. En los lugares en que el currículum está más avanzado, y los cursos de lengua materna se preocupan por estos asuntos, sí se trabaja intensamente en la medición de estas destrezas”

Podemos establecer varios modos:

“La mejor medida posible para saber si un discurso ha sido comprendido adecuadamente es encontrar su tema”.

“Sin embargo, como dijimos anteriormente, no puede ser éste el primer paso. El ejercicio más simple es el de reproducir el discurso. En efecto, la reproducción –con las propias palabras del niño– de lo que se ha oído o leído exige un procesamiento mínimo del texto. El niño puede repetir mejor lo que entiende, aunque sea a grandes rasgos, que lo que no comprende bien o nada en absoluto. Es un magnífico ejercicio para comenzar el entrenamiento y una técnica adecuada para la preparación de pruebas.

Hay [una forma de proceder que] exige hacer un análisis previo del discurso que se presenta. Después se pide al escolar que reproduzca el discurso y se dan puntuaciones a las funciones y segmentos que en él aparecen. De acuerdo a las funciones principales y a las subsidiarias que pueda reproducir obtendrá una puntuación específica. Tomemos, por ejemplo, el siguiente texto:

*¡Ay, se acabó el juego! La cometa con la que jugaban los niños se había roto; todos reflejaban en sus caras la tristeza que esto les producía. De pronto, con una sonrisa en los labios, Pedrito dijo que podrían seguir jugando, si Mario les prestaba su cometa. Pero Mario dijo que no, porque era nueva y se la podían romper.*

El análisis de este pequeño discurso narrativo arroja la siguiente estructura:

F<sub>1</sub> = Fin del juego [Se rompió la cometa]

(a) manifestación de tristeza.

F<sub>2</sub> = Propuesta para reanudar la distracción [que

Mario preste su cometa].



F<sub>3</sub> = Negativa de la propuesta [Mario dijo que no]

- (a) porque era nueva
- (b) se la podían romper.

Dando, por ejemplo, una puntuación de 5 a cada función y de 2 a cada especificación segmental, este discurso alcanzaría una puntuación tope de 21.

F<sub>1</sub> = 5  
 (a) 2  
 F<sub>2</sub> = 5  
 F<sub>3</sub> = 5  
 (a) 2  
 (b) 2

Supongamos que se administra la prueba a cuatro alumnos: A, B, C y D, y que reproducen así el discurso escuchado o leído:

A

*Los niños estaban tristes porque se les rompió la cometa. Uno le dijo al amigo que trajera la suya para seguir jugando, pero el niño no quiso.*

B

*Los niños no podían seguir jugando y estaban tristes. Uno tenía una cometa, pero no quiso prestarla porque era nueva. Se les rompió la cometa. No pudieron seguir jugando porque el otro niño no quiso traer la suya. Tenía miedo que se le rompiera.*

C

*Se les rompió la cometa. No pudieron seguir jugando porque el otro niño no quiso traer la suya. Tenía miedo que se le rompiera.*

D

*Los niños no pudieron jugar más porque se les rompió la cometa. Y estaban tristes.*

Pues bien, la puntuación entonces sería la siguiente:

A

(a) los niños estaban tristes ..... 2  
 F<sub>1</sub> porque se les rompió la cometa ..... 5

F <sub>2</sub> uno le dijo al amigo que trajera la suya para seguir jugando .....	5
F <sub>3</sub> pero el niño no quiso .....	5
	17

## B

F <sub>1</sub> los niños no podían seguir jugando .....	5
(a) y estaban tristes .....	2
F <sub>2</sub> (implícita: uno tenía una cometa). .....	5
F <sub>3</sub> pero no quiso prestarla .....	5
(a) porque era nueva .....	2
	19

## C

F <sub>1</sub> se les rompió la cometa. No pudieron seguir jugando.....	5
F <sub>2</sub> (implícita) .....	5
F <sub>3</sub> porque el otro niño no quiso traer la suya .....	5
(b) tenía miedo que se la rompieran .....	2
	17

## D

F <sub>1</sub> los niños no pudieron jugar más porque se les rompió la cometa .....	5
(a) y estaban tristes.....	2
	7

Un tipo intermedio de prueba entre la reproducción del texto y el descubrimiento del tema es la elaboración de resúmenes. Por supuesto que el resumen último de un discurso es el tema mismo, pero se habla de estados intermedios, que tendrán que ser determinados por la prueba, generalmente limitando el resumen a cierto número de palabras. Aquí se comprueba si el alumno discrimina acertadamente entre ideas importantes y detalles subalternos.

Aunque estas pruebas por lo general suelen ser verbales, ya hemos visto que también puede trabajarse con materiales pictográficos. Para

el descubrimiento del tema puede usarse igualmente el procedimiento de seleccionar una lámina de entre varias, aunque las láminas se usan más para la reproducción del relato y para comprobar la secuencia o el orden temporal de las narraciones; el alumno va escuchando el discurso y va ordenando las láminas, o lo hace después de haberlo escuchado, según los casos.

Las pruebas de producción descansan en el mecanismo que hemos visto antes: esquema y desarrollo. Pero existen pruebas pictográficas. Para el descubrimiento del tema puede usarse descriptivos. En los narrativos se utilizan dos posibilidades; se ofrece al alumno una serie de láminas que ilustran un relato y se le pide que haga la narración; o una etapa previa: se le presenta una serie de láminas como la anterior, pero para cada una de ellas se le proporciona un inicio verbal que el alumno debe de continuar con lo que se le ocurra. En ambos casos la puntuación se realiza a partir de los núcleos oracionales que aparezcan en el discurso". [...]

## 5. Recapitulación

“Los discursos son conjuntos de dos o más oraciones con coherencia pragmática y muchas veces también con coherencia lingüística. La coherencia lingüística más importante es la global; es la que permite asignar un tema, decir de qué se trata, especificar el asunto del discurso. Generalmente está basada en la coherencia lineal, la que se produce entre dos oraciones contiguas. Esta coherencia es una concordancia semántica de causa-efecto: *Llegué al zoológico y fui a ver los leones*, es decir, mi ida al zoológico es la causa de que viera a los leones. No habría coherencia de ningún tipo si se dijera, por ejemplo, *Llegué al zoológico y me puse a escuchar a Wagner*, puesto que a no ser por una circunstancia muy rara, no se va al zoológico a oír a Wagner. Mi ida al zoológico no es causa lógica de que escuche un determinado tipo de música.

Ahora bien, hay ocasiones en que aparentemente se rompe la coherencia, la coherencia lingüística, pero no la pragmática. Esto sucede porque el hablante puede comunicar su intención a través de un mensaje que, interpretado fuera de contexto, querría decir otra cosa. Cuando Juan le dice a Pedro: «Entra agua por la ventana», queriendo decir: «Cierra la ventana», estamos ante un caso explicado por la pragmática. La intención de Juan es dar una orden o emitir un ruego, no mencionar un hecho, el que el agua entre por la ventana.

Esto también ocurre en los discursos:

- *¿Piensas ir al cine esta noche?*
- *¿Estás loco?*

es un ejemplo de incoherencia lingüística, pero no de incoherencia pragmática, puesto que esa pregunta («¿Estás loco?») significa 'claro que no', 'por supuesto que no'.

Todos los discursos no son iguales. Hay un tipo, el conversacional, que resulta producido por dos o más locutores. Los que crea un sólo interlocutor son: a) narrativos, b) descriptivos, y c) argumentativos, según la estructura que ofrezcan. Entre ellos hay diferentes grados de complejidad.

Sería ideal disponer de una nómina jerarquizada de discursos en orden de complejidad; así el planificador podría hacer más fácilmente su trabajo. Pero, en cambio, disponemos de unos instrumentos de análisis que nos permiten determinar, desde un punto de vista teórico, qué discursos son más elaborados que otros. Sin embargo, los análisis teóricos necesitan de apoyo empírico, como vimos en el caso de las estructuras oracionales.

Hasta hace muy poco tiempo no conocíamos muy bien cómo era que se comprendían los discursos. Hoy, gracias a T.van Dijk, esos estudios se han iniciado. Disponemos de un modelo bastante trabajado, pero aún no se ha hecho suficiente investigación para aplicar estos conocimientos a la enseñanza de la lengua materna. En su día, cuando estos estudios se efectúen, sabremos qué reglas decodificadoras del discurso se adquieren o pueden adquirirse primero y cuáles después, de manera de hacer planificaciones más certeras". [...]

"A diferencia de lo que sucede con el vocabulario (del que los niños conocen unas 2.000 unidades) y con la morfosintaxis (de la que ya tienen algún dominio), sobre el discurso, los escolares saben muy poco [...] se requiere de un entrenamiento especial. Su capacidad de comprensión de discursos está severamente limitada, y por supuesto, apenas puede producirlos, aunque se trate de los más simples.

Esto pone sobre los hombros de la enseñanza una gran responsabilidad, puesto que prácticamente todo lo que el alumno tiene que adquirir sobre procesar y producir discursos tiene que ser aprendido en sus aulas. Lamentablemente, esto no ha sido así [...]. Pero ya las cosas van cambiando y es necesario que la enseñanza incorpore la

adquisición de estas destrezas en sus programas de lengua materna. Para lograrlo es necesario recordar que su misión no es conseguir que los alumnos comprendan cierto tipo de discursos –los narrativos de carácter literario– sino todos los tipos de discursos, incluyendo los argumentativos que son los más complejos. La enseñanza debe jerarquizar los discursos por orden de complejidad y comenzar el entrenamiento de los escolares desde primer grado. Para comprenderlos es necesario entrenarlos en las reglas de supresión, generalización y construcción. Otras técnicas serán precisas para entrenarlos en la producción de los discursos”<sup>18</sup>.

## 2. ACTIVIDADES

### 2.1. Comprensión de discursos

1. Seleccione un texto adecuado al nivel de sus alumnos. Por ejemplo, le puede dar el siguiente texto periodístico:

*El clérigo Luis Martín, que reside en el seminario Conciliar de Madrid, acudió al departamento de homicidios de la policía madrileña, en la Puerta del Sol, para prestar declaración sobre la muerte del médico Carlos Malo. Explicó que en torno a las dos de la madrugada se encontraba en la tercera planta del edificio, junto a un compañero, y observaba la plaza de Gabriel Miró desde su ventana, sin que nada le llamara la atención, hasta que escuchó un quejido. Pudo ver entonces cómo dos hombres, de apariencia joven, se enfrentaban a otra persona que estaba junto a un automóvil y aseguró que pudo ver cómo uno de los que identificó como agresores retiraba la mano del pecho del hombre agredido (el doctor Malo), gesto que ahora interpretaba que podría tratarse de una puñalada. Los dos jóvenes huyeron y el médico, don Carlos Malo, murió en el acto.*

2. Divida el aula en dos secciones: a una de ellas se le pedirá que una vez leído el texto escriban en sus cuadernos una sola oración

<sup>18</sup> Como bibliografía complementaria recomendamos el volumen de Manuel Camarero, *Comprensión y expresión. Selección de textos para el estudio de la lengua y la literatura españolas* (Madrid, Castalia, 1985). Aunque la antología está destinada a Bachillerato, muchos de sus fragmentos literarios pueden aplicarse a otros tipos de alumnos.

(puede ser compuesta) en la que quede plasmado el tema o idea central del texto propuesto. A la otra sección o grupo le daremos por escrito, e individualmente, cuatro alternativas (a modo de test), siendo solamente una de ellas la correcta oración que sintetiza el tema del texto.

Sobre el anterior discurso:

- 1) A la mitad de la clase le pediremos que sinteticen en una frase el contenido del texto propuesto. Recuerde que para dar por válida la frase, el alumno habrá tenido que señalar los *dos hechos* que el texto expone:

“Un clérigo *presta declaración* ante la policía y *narra* el homicidio de un médico por dos jóvenes presenciado desde su ventana”. (Dejaremos al alumno libertad en el modo de expresar estos hechos).

- 2) A la otra mitad de la clase, le daremos las siguientes alternativas para que señalen la opción correcta que sintetiza el tema del texto:

- a) Un clérigo presta declaración ante la policía.
- b) Dos jóvenes matan a un médico. Un cura los ve desde su ventana y cuenta lo presenciado.
- c) Un clérigo presta declaración ante la policía y narra el homicidio de un médico por dos jóvenes, presenciado desde su ventana.
- d) El clérigo, Luis Martín, presencia el homicidio del médico Carlos Malo y lo denuncia a la policía madrileña según lo que él vio.

(La alternativa correcta es, como es obvio, la c).

3. Para determinar el tema aplique con sus alumnos las reglas establecidas por T. van Dijk (*supresión, generalización y construcción*), teniendo en cuenta siempre el nivel de los mismos.
4. Repita el ejercicio con otro texto y cambie las actividades de los alumnos. Los que en el ejercicio anterior indicaron el tema, ahora deberán enfrentarse a los ítems; y viceversa.
5. Realice la evaluación. Pero antes tenga muy en cuenta que el resultado didáctico buscado con el ejercicio es ver si nuestros alumnos saben mejor sintetizar o elegir alternativas. Habrá que

lograr que nuestros alumnos sepan sintetizar en una frase el contenido de un texto.

Cumplimente los cuadros siguientes:

**Cuadro-ficha de la clase**

<b>Apellidos</b> .....
<b>Nombre</b> ..... (el de usted.)
<b>Centro en el que realizó la práctica</b> .....
<b>Ciudad/pueblo</b> ..... <b>N.º habitantes (aprox.)</b>
<b>Comunidad Autónoma</b> ..... <b>Provincia</b> .....
<b>Curso en el que se realizó la práctica</b> .....
<b>N.º alumnos para opción oración: N.º Chicos (M)</b> .....
<b>Chicas (F)</b> ..... <b>Total =</b> .....
<b>N.º alumnos para opción items: N.º Chicos (M)</b> .....
<b>N.º Chicas (F)</b> ..... <b>Total =</b> .....
<b>N.º total de alumnos.....Chicos (M)</b> .....
<b>Chicas (F).....</b>
<b>N.º total de alumnos</b> .....

**Evaluación general de la clase**

<i>Opción</i>	<i>Elección Correcta</i>		<i>Elección Incorrecta</i>	
	N.º Alumnos (M+F)	%	N.º Alumnos (M+F)	%
Oración (O)	T <sub>1</sub> =	% <sub>1</sub> =	T <sub>1</sub> =	% <sub>1</sub> =
Items (I)	T <sub>2</sub> =	% <sub>2</sub> =	T <sub>2</sub> =	% <sub>2</sub> =
TOTAL <sub>3</sub> (T <sub>1</sub> +T <sub>2</sub> ) TOTAL <sub>4</sub> (% <sub>1</sub> + % <sub>2</sub> : 2)	T <sub>3</sub> =	T <sub>4</sub> =	T <sub>3</sub> =	T <sub>4</sub> =

**Notas:** Para cumplimentar el cuadro tenga en cuenta:

## A. Columna N.º:

Sume los aciertos de todos los alumnos de la clase y ponga, en cada tipo de opción (O,I), el n.º total de elecciones correctas. Haga lo mismo con las elecciones incorrectas.

## B. Columna %:

El % como es obvio, vendrá dado por el n.º total de respuestas posibles del n.º de alumnos con los que se realizó la práctica.

Ejemplo: Si el grupo tiene 20 alumnos, las respuestas posibles para la opción O (oración) son 10 y para la opción I (ítems) son otras 10. Si las respuestas de la elección correcta para O han sido 4 ( $T_1$ ), el % será 40% ( $\%_1$ ). En el caso de las respuestas de la elección incorrecta, serán 6 ( $T_1$ ), el % será 60% ( $\%_1$ ). Haga lo mismo con I.

C. Para hallar el  $Total_3$  sume los aciertos de todos los alumnos ( $T_3 = T_1 + T_2$ ).

D. Para hallar el  $Total_4$  sume los aciertos del  $\%_1 + \%_2$  y divídalos entre dos

$$(T_4 = \%_1 + \%_2 : 2).$$

## Evaluación general de la clase por sexos

Opción	Chicos				Chicas			
	Elec. correc.		Elec. incorrec.		Elec. correc.		Elec. incorrec.	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Oración (O)	$T_1 =$	$\%_1 =$	$T_1 =$	$\%_1 =$	$T_1 =$	$\%_1 =$	$T_1 =$	$\%_1 =$
Ítems (I)	$T_2 =$	$\%_2 =$	$T_2 =$	$\%_2 =$	$T_2 =$	$\%_2 =$	$T_2 =$	$\%_2 =$
TOTAL <sub>3</sub> ( $T_1 + T_2$ ) TOTAL <sub>4</sub> ( $\%_1 + \%_2 : 2$ )	$T_3 =$	$T_4 =$	$T_3 =$	$T_4 =$	$T_3 =$	$T_4 =$	$T_3 =$	$T_4 =$

**Nota:** Cumplimente este cuadro sólo si tiene alumnos de los dos sexos, en caso contrario no tiene que hacerlo. Tenga en cuenta las normas del cuadro 1 y haga el % sobre el número total de respuestas posibles según el número total de *chicos* y de *chicas*.



**Tipología de los textos****Literario**

- Narración
- Descripción
- Argumentación
- Exposición


**No literario**

- Narración
- Descripción
- Argumentación
- Exposición


**Nota:** No importa si el texto es literario o no, así como tampoco el género literario: prosa, poesía, etc. Por ejemplo, un romance se considera como modalidad discursiva *narrativa*. Procurar elegir un texto que se atenga a un único modo discursivo de los señalados.

**Opción más favorable**

*Oración*

*Items*

Una vez realizadas las prácticas y las evaluaciones tanto individual (alumno por alumno), como general de la clase, envíe a los profesores del curso:

- Descripción de la práctica solicitada.
- El texto dado a los alumnos con indicación del autor, título de la obra, edición utilizada, ciudad, editorial, año y página del fragmento. O si ha sido inventado por usted.
- Las alternativas propuestas a los alumnos.
- Las oraciones en las que los alumnos han sintetizado el texto.
- Las alternativas elegidas por los alumnos.

Ejemplo: 10 eligieron la correcta, supongamos que es la *a*; 5 la *b*; 3 la *c* y 2 la *d*.

Aunque el ejercicio lo haya hecho toda la clase, seleccione para evaluar la prueba y enviar a los profesores del curso: 10 alumnos de la opción *Oración* y otros 10 de la opción *items*, para que le sea más fácil hallar el %. En su selección incluya, equitativamente, ejercicios buenos, regulares y malos

- Los cuadros anteriores cumplimentados

## 2.2. Producción de discursos

Realice con sus alumnos varias prácticas de producción de discurso (teniendo en cuenta tanto la edad de los mismos como el marco teórico expuesto anteriormente), que no posean más de ocho líneas.

1. Una narración
2. Una descripción
3. Una argumentación.

Envíe a los profesores del curso una descripción de los ejercicios y tres textos de los producidos por los alumnos de cada una de las prácticas.

## UNIDAD DIDÁCTICA IV

### COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

#### I. LA EXPRESIÓN ORAL

##### 1. TEXTOS DE ESTUDIO

#### TEXTO N.º 1: LA ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ORAL

##### 1. Didáctica de la expresión oral

###### 1.1. Técnicas generales para saber hablar

Un requisito importantísimo para expresarse bien oralmente es la lectura: «se aprende a hablar leyendo». Hay que cultivar hábitos regulares de lectura. Estos hábitos pueden alimentarse a través de los periódicos leídos de forma inteligente, las revistas que ofrecen artículos de fondo, también libros variados que son imprescindibles para tener un panorama completo de conocimientos de la vida. La finalidad que persigue la lectura es que sus valores inspiren la propia capacidad de expresarse<sup>19</sup>.

Otra forma de aprender a expresarse oralmente es hablar en voz alta. «Aquél que empieza sin saber qué decir y cómo decirlo, termina sin saber

<sup>19</sup> Sobre el tema cf. de A. Maulo y otros, *Didáctica de la lengua en la E.G.B.* (Madrid, Magisterio Español, 1971); R. Esquer Torres, *Didáctica de la Lengua Española* (Madrid, Alcalá, 1969), etc.

lo que ha dicho». Por tanto, la comunicación del contenido del mensaje debe someterse a unas reglas que fundamentalmente son las siguientes:

A. *Preparación del mensaje*: Lo que se vaya a decir tiene que estar ordenado, desarrollado y bien sabido. Por consiguiente la preparación supone:

- a) Extraer algo de uno mismo. No se pueden tomar unas ideas prestadas, sino algo con lo que uno está identificado.
- b) Madurar las ideas fundamentales del discurso dentro de uno mismo.
- c) Durante el tiempo de maduración, leer algo relativo al tema para despertar sugerencias.
- d) Tomar notas y resumir material sobre el tema del discurso. Se suele resumir más material del que se va a utilizar.
- e) El discurso está preparado cuando al redactar el plan surge con naturalidad el orden y las ideas se agrupan entre sí en virtud de sus mismas relaciones.
- f) Se debe redactar el plan pero no el discurso. En lugar de escribirlo lo que desarrollamos es el orden.
- g) Esto se logra repitiendo el plan internamente y después ante el magnetófono.
- h) Al mismo tiempo, se busca la expresión y se prepara un número considerable de frases y giros.
- i) Aprender la trama o esquema fundamental del discurso.

B. *El mensaje*: Se pueden distinguir en él tres partes y sobre cada una de ellas se utilizan técnicas diversas:

- a) El comienzo: en él hay dos finalidades:
  - Introducción al tema, que debe ser breve.
  - Captarse la atención del auditorio que puede realizarse con diversos recursos:
    - Relatando una narración de interés.
    - Mostrando que el tema afecta a los intereses del auditorio.
    - Dirigiéndose al auditorio directamente con preguntas.

Esto dependerá del contenido del mensaje. Según los casos podrá llevarse a cabo con más o menos flexibilidad. De todos modos, hay que tener en cuenta los siguientes consejos:

- Repetir las ideas importantes.
- Aclarar las ideas abstractas con casos concretos.
- No decir expresamente que se va a probar una tesis.
- No olvidar que la mejor prueba es una explicación clara.
- Presentar las objeciones con más claridad que las respuestas.
- Citar autoridades importantes y reconocidas por todos.

b) El final: Debe estar preparado con antelación y no acabar de cualquier modo, puesto que lo que se dice en el último momento tiene mayor probabilidad de quedar en la memoria.

La forma más corriente de concluir una exposición es la siguiente:

- Resumir y repetir los puntos principales tratados.
- Sintetizar mostrando conexiones.
- Citar pasajes apropiados al tema.
- Provocar sonrisas con casos curiosos o llamativos que tengan referencia al tema.
- Concluir antes de lo que esperan los oyentes, teniendo en cuenta aquel precepto de Gracián: «lo bueno, si breve, dos veces bueno; si malo, es menos malo».

Otro aspecto a tener en cuenta es la expresión o exposición del mensaje; aunque muchas veces no se trata de convencer a nadie, hay que poner el corazón en lo que se dice.

## 1.2. La elocución

### 1.2.1. En qué consiste una buena elocución, según Castro Alonso:

A cada cual es necesaria una elocución firme y clara para adquirir seguridad.

Objetivos que hay que perseguir:

- Regularización de la emotividad.
- Conquistar la imperturbabilidad.
- Todo consiste en atreverse a hablar.
- Ser claro y preciso.
- Conversar con atractivo.

*Primeros ejercicios reeducativos:*

1. Dominar las espontaneidades verbales: este esfuerzo aumenta rápidamente la seguridad. Cada cosa que digamos debe de dar cuenta exacta de nuestro pensamiento.
2. Adoptar una actitud resuelta: la autosugestión, practicada bajo la forma afirmativa, contribuye a la adquisición de la seguridad verbal y una vez conseguida, la palabra puede emplearse como medio de influencia personal. La actitud exterior repercute inmediatamente sobre la actitud psíquica.
3. Precisar y frasear correctamente los pensamientos.
4. Escuchar. Oyendo la forma de hablar de las personas cultas inconscientemente las imitamos.
5. Prestar atención al exacto significado de las palabras.
6. Estudiar: es la base del progreso personal, mediante la cual descubrimos las propias insuficiencias.

## 1.2.2. Objetivos de la elocución

Los objetivos de la elocución serán:

1. Brindar los recursos verbales básicos.
2. Plantear los problemas de vocabulario de difícil adquisición.
3. Ordenar el pensamiento y lograr la intercomunicación.
4. Aprender a hablar.
5. Impedir la formación de formas orales incorrectas.
6. Favorecer la creación de situaciones idiomáticas claras y precisas.
7. Permitir la libre manifestación de juicios válidos.
8. Promover la técnica de relatar a través de pensamientos basados en procesos reflexivos intelectuales personales.
9. Incitar a la práctica espontánea del diálogo.

## 1.2.3. Didáctica de la elocución

La elocución es el medio más eficaz para que el alumno adquiera los recursos verbales necesarios que le permitan hablar con corrección, fluidez, soltura y propiedad. La enseñanza debe de ofrecer al

alumno toda clase de situaciones que estimulen la expresión oral y que posibilite al alumno adoptar los medios más adecuados, correctos y sencillos para poseer el idioma nacional. El docente no debe olvidar que la expresión oral es una facultad indispensable para la vida en sociedad.

Cuando el niño viene a la escuela a los seis años es dueño de un medio de expresión que responde a sus condiciones personales y al medio ambiente en que haya aprendido a hablar. La elocución es el medio más eficaz para que el niño adquiera los recursos verbales que le permitan hablar pertinentemente.

#### 1.2.4. La elocución en los distintos cursos

En el lenguaje del discente hay abundantes incorrecciones prosódicas; por eso, el docente enseñará al alumno a pronunciar correctamente, atendiendo a las necesidades de articulación, vocalización, acento tónico y entonación.

La disciplina de los órganos de fonación y del oído hay que lograrla a fuerza de repeticiones y correcciones, constituyéndose el profesor en modelo impecable de buena dicción.

Los alumnos de los primeros cursos se ejercitarán en la pronunciación correcta de palabras como «carro, perro, tigre, etc.». Recitarán sencillos poemas infantiles y populares. Se harán dramatizaciones de sencillos diálogos y fábulas, que exigirán la observación e imitación de las acciones humanas.

En los cursos medios se iniciarán en la lectura expresiva y el docente les enseñará las curvas melódicas o tonemas mediante la realización de los correspondientes gráficos: flechas hacia arriba, hacia abajo, en horizontal, etc.

Los alumnos de los cursos superiores leerán con naturalidad, dando la entonación pertinente. En estos niveles se frecuentan las dramatizaciones y las declamaciones de poemas o trozos de prosa seleccionados y escenas de la vida corriente. En estos cursos se estudiarán con atención las palabras cuya pronunciación esté íntimamente relacionada con su semántica y ortografía: «apto y acto, adaptar y adoptar, etc.». Un diccionario de palabras homófonas y parónimas servirá para estos ejercicios.

### 1.3. La conversación

#### 1.3.1. Objetivos de la conversación

La conversación en la enseñanza tiene múltiples motivos iniciales y mucho más de desarrollo. La práctica oportuna del conversar, poco a poco, aleja de la conversación insustancial. Así, desde el punto de vista lingüístico, estas formas naturales de conversación ofrecen oportunidades para lograr los siguientes aspectos del tecnicismo en el lenguaje, según Castro Alonso:

1. Da práctica en el empleo de la palabra exacta.
2. Contribuye al uso del calificativo preciso.
3. Proporciona conciencia de las formas adecuadas del verbo, haciendo sentir el matiz temporal.
4. Contribuye a la eliminación de muletillas, como *esto, pues, entonces, o sea, etc.*

Desde el punto de vista de la composición y sintaxis:

1. Da sentido a la ordenación.
2. Ayuda a organizar y correlacionar los asuntos.
3. Contribuye a hacer deducciones y llegar a conclusiones.

#### 1.3.2. Didáctica de la conversación

La conversación favorece el despertar de la mente de los alumnos, anima su inventiva, les sugiere ideas, suelta su imaginación y, en general, favorece el aspecto positivo del pensamiento en sus formas más libres.

El docente debe de ayudar a los alumnos a organizar las ideas, a ceñirse al tema y usar la expresión adecuada, estimulando la originalidad en el pensamiento y en la expresión. No debe interesarle lograr mucho de una vez. También el profesor cuidará de que el discente no se vea humillado al rectificarle en algún error, ya sea de expresión o de ideas, y evitará que los alumnos puedan burlarse de sus compañeros más retrasados, creando el ambiente necesario para que el alumno tímido se atreva a hablar y para que el impulsivo se contenga y piense lo que va a decir antes de hablar.

Durante el transcurso de la conversación, la didáctica moderna propone que se sustituyan las preguntas del profesor por «impulsos didácticos»: *cuenta, resume, prosigue, repite*; o palabras de enlace en el discurso: *luego, esto es*, etc. Al final de la conversación, el docente hará unas preguntas precisas y debidamente ordenadas para que los niños obtengan una visión sinóptica de lo tratado.

Las preguntas provenientes de parte del alumno deben fomentarse, venciendo la timidez natural de aquellos discentes que no se atrevan a interrogar. Para que estas preguntas no signifiquen una perturbación de la marcha de la conversación en clase, se acostumbrará a que se hagan de un modo ordenado. Por ejemplo: al interrogar, que levante la mano; si el momento es importante, el profesor le hará una señal para que espere un poco.

Conviene que la conversación verse sobre el mismo tema acerca del cual se realizan los ejercicios de vocabulario y gramática en la misma sesión, complementándose entre sí y formando una unidad didáctica. El docente cuidará del fondo de la conversación y del lenguaje empleado. Por su parte, usará toda la sencillez posible para descender hasta la altura mental de los alumnos, ya que cosas que a los adultos les parecen claras, son complejas, confusas e ininteligibles para los discentes, porque sus preocupaciones son distintas.

### 1.3.3. La conversación en los distintos cursos

Según Castro Alonso –en su *Didáctica de la lengua española* (Salamanca, Anaya, 1969), a quien sigo en este epígrafe– en los primeros cursos, debido a los conocimientos limitados del alumno, sus propias vivencias proporcionarán el tema de conversación: el colegio o Instituto, la familia, los animales domésticos, etc. Se les presentan láminas con escenas conocidas y ellos cuentan lo que ven. La construcción de la conversación y la elocución son defectuosas, debiendo atender a los dos aspectos.

En los cursos medios, sirviéndose también de láminas, el alumno describe los objetos que aprecia u otros similares que conozca, explicando sus cualidades y las semejanzas y diferencias que observa entre ellos.

A partir de los nueve años, se puede prescindir de las láminas. El alumno explica, claramente ahora, una excursión, el argumento de una película, una lectura, etc. Usará bastantes palabras que no cono-



ce bien, haciéndolo fuera de lugar, por lo tanto, habrá que cuidar la precisión y la propiedad de su vocabulario. Después de los mencionados años, al alumno se deberá acostumbrar a expresarse oralmente según una serie de técnicas que veremos posteriormente.

En resumen, en todos los cursos se debe tratar de conseguir un lenguaje correcto, sobre todo en los superiores, como hábito para las relaciones sociales.

#### 1.4. Defectos en el habla de los alumnos

##### 1.4.1. Vicios de la articulación

*Dislalias:* Dificultades que posee el alumno al articular y que provocan:

- La sustitución de un fonema por otro: mañana, por manana, etc.
- La alteración de un fonema: veleda, por vereda, etc.
- La omisión del fonema: pa la do, para los dos.

*Disfemias:* Son los tropiezos y repeticiones de los fonemas que experimenta el alumno en el momento de hablar. Dichas alteraciones provocan:

- El tartamudeo, o sea, la imposibilidad momentánea de iniciar el habla, o la repetición indebida de los fonemas;
- El tartajeo, o sea, la supresión de fonemas ante el deseo de hablar ligero;
- La balbucencia, o sea, la vacilante y débil pronunciación de los fonemas.

El profesor para contrarrestar los efectos de los vicios de articulación, debe:

- Realizar con los alumnos algunos ejercicios de ubicación de los órganos vocales para la emisión del fonema.
- Hacer que el alumno articule lentamente y con claridad.
- Provocar lecturas en voz alta.
- Realizar lecturas en voz alta.
- Estimular la recitación y declamación.
- Ejercitar modos de elocución.
- Orientar a la familia.

### 1.4.2. Vicios de fonación

Cuando los órganos de fonación sufren alteraciones, originan perturbaciones de la voz, conocidas con el nombre de disfonías. Dichas alteraciones se producen:

- Cuando la emisión de sonidos se efectúa en tono más alto de lo normal: disfonía de la infancia.
- Cuando la edad origina el cambio de la voz: disfonía de pubertad.
- Para corregir estos defectos, el docente hará que el niño realice ejercicios de respiración y fonación.

## 2. Perfeccionamiento del lenguaje oral: exposición, diálogo y recitación

### 2.1. *Exposición: Valores y didáctica*

Se pretende que la exposición oral sea el medio didáctico por el que el alumno aprenda a hablar en público sobre un tema, cuyo desarrollo ha de tener un contenido temático o doctrinal. La exposición o disertación cuando adopta la forma oral se llama conferencia o charla.

En la exposición escolar, por las condiciones intelectuales del conferenciante y por su limitado caudal de conocimientos, los razonamientos y pruebas que demuestren la verdad serán muy someros y la objetividad científica se verá desbordada por la subjetividad y la experiencia personal.

La exposición oral en la enseñanza tiene grandes valores educativos y lingüísticos: exige presencia de ánimo, dominio de ideas y de la expresión, además de la práctica. Por desgracia, se frecuentaba poco en la enseñanza. El alumno tiene que vencer el miedo al público, a los fallos, la desconfianza de su propio valer y las dificultades de fonación y articulación. La práctica repetida le hará superar todos los inconvenientes.

El pensamiento desarrollado en una disertación debe ser visto con claridad en todas sus partes y previamente ordenado. La construcción gramatical nunca será tan perfecta como en la composición escrita, pero se ayuda de la entonación, de las inflexiones de la voz y del

gesto. Durante su exposición, al alumno hay que enseñarle a captarse la simpatía y la atención de sus compañeros con su propia actitud: serena, modesta, abierta y simpática.

Para superar las dificultades a la hora de una exposición oral, la preceptiva tradicional propone tres partes:

A. *Invencción*. Se le indicará al alumno el modo de proceder. Así, primero partirá del análisis de la esencia; después analizará los elementos, partes, relaciones, oposiciones; luego observará las circunstancias; añadirá ejemplos, anécdotas, testimonios; finalmente, se hará una síntesis del problema en el aspecto más interesante que tenga mejor dominado y formulará su propia tesis.

En la mayoría de los casos, el alumno no puede responder a este cuestionario, pero entonces el docente le orientará sobre los libros que debe consultar, sacando aquellas ideas que le sirvan de utilidad.

B. *Disposición*. Es trazar un plan ordenado según la importancia objetiva y según el fin de lo que se trate.

C. *Elocución*. Es el acto mismo de llevar a cabo la exposición oral. El alumno no debe tener otra preocupación ni pretensión que la de expresar con claridad y naturalidad lo que piensa y siente sobre la materia. Los ejercicios de vocabulario y construcción gramatical realizados previamente le hacen poseedor de cierta corrección y abundancia de palabras. Debe hablar pensando rápidamente lo que va a decir entre pausa y pausa; éstas serán más cortas a medida que pasan las primeras prácticas.

Al final de la disertación viene el diálogo. El profesor puede terminar elogiando lo bueno y rectificando los conceptos erróneos a modo de aclaración, pero no como censura de la labor realizada por el disertante.

## 2.2. El diálogo oral (según A. Maulo):

### 2.2.1. Objetivos

- Perfeccionamiento de la capacidad de enjuiciar críticamente y expresión de las ideas propias y ajenas.
- Desarrollo e impulso de las aptitudes de comunicación, eliminando bloqueos e inhibiciones.

- Fomento de la actitud de pertenencia al grupo mediante la participación en los propósitos comunes y la aportación sin reserva del esfuerzo personal.
- Capacitación reversible tanto para ser miembros/líderes.

### 2.2.2. Condiciones

#### A. Materiales:

- Ambiente agradable, carencia de ruidos, espacio suficiente.
- Duración: si es de adultos dos horas, con niños de 12 a 14 años no más de 30 a 40 minutos.
- Número de participantes: los componentes del aula.
- Colocación de los participantes en el grupo: la mejor es utilizar sillas que se colocan en forma de V o en forma circular.

#### B. Inmateriales:

- Un clima de libertad y espontaneidad que permita una expresión sincera de las opiniones.
- Una franca cooperación en la que unos trabajan para otros y todos para lograr el objetivo común.
- Interacción, es decir, ha de establecerse una comunicación entre todos los del grupo no sólo entre dos o tres.
- Tacto en la dirección del grupo.

### 2.2.3. Modalidades

#### A. Debate dirigido y libre

- Al comienzo el profesor dirige el debate marcando sus objetivos e imponiendo orden y cortesía en las intervenciones.
- A medida que el grupo va madurando por efecto de una atmósfera de seguridad global, de una progresiva confianza interpersonal, de un desarrollo creciente de la participación, de una posibilidad de auto-regulación, el profesor irá disminuyendo su autoridad, trasladando al grupo la responsabilidad de su propia dirección.

### B. *El simposio*

Es distinto al grupo de deliberación, ya que en el simposio el grupo se desdobra en dos porciones: una formada por dos o tres miembros, cada uno de los cuales exponen un punto del tema, previamente preparado; la otra porción formada por 15 ó 20 niños escucha la exposición y formula preguntas al final.

### C. *El panel*

En él la discusión principal se entabla entre los tres o cuatro ponentes que se sientan a los lados del moderador, pero luego los oyentes hacen preguntas y observaciones que contestan los ponentes.

### D. *La discusión «66»*

Se fracciona a los oyentes de una conferencia, simposio, o panel en grupos de 6, los cuales, bajo la dirección de un animador, elegido entre ellos mismos, cambian impresiones durante 6 minutos sobre las exposiciones que acaban de oír. Pasado el tiempo, los animadores se sientan al lado del moderador y exponen las conclusiones u observaciones de cada grupo. Los ponentes dan las respuestas oportunas. El aire de juego que el método 66 tiene lo hace muy apto para la enseñanza y puede emplearse con atenuaciones desde los 10 años.

### E. *La representación del papel*

Consiste en sustituir la exposición inicial del simposio o panel por la dramatización de un hecho, sobre el cual los miembros del grupo inician la discusión después.

### F. *La dramatización*

Concepto y finalidades educativas. En su acepción corriente, dramatizar equivale a exagerar los temores o relieves de un hecho o de un peligro. Desde el punto de vista pedagógico, «la dramatización es la representación de una secuencia de acciones que tienen un sentido y terminan en un desenlace». Según Gouhier, una idea, un consejo, una determinada figura mental, tienen carácter abstracto, pero cuando representamos la acción o acciones que las encarnan, adquieren presencia viva. La finalidad del teatro es mucho más alta que la «enseñanza» porque hace que los espectadores vivan por representación otras vidas y ello supone un sentimiento de planificación.

*Tipos de dramatización didáctica.* Dentro de la dramatización didáctica, podemos distinguir dos tipos diferentes, según que los actores sean marionetas o títeres (artificiales) o pequeños actores (alumnos). El teatro de marionetas es un buen recurso educativo para los niños de edad pre-escolar.

Dentro del grupo de dramatizaciones reales hay dos subgrupos:

1. Dramatización de cuentos, poesías, etc.
2. «Representaciones» cuyos objetivos son sobre todo psicológicos: psicodrama y sociodrama.

La dramatización de los cuentos más conocidos tiene mucho atractivo para los niños y representa las acciones de los personajes con buena gana, pero con imperfección, buscando la soltura del movimiento y el vencimiento de las inhibiciones que es lo importante.

El *psicodrama* se define como «la ciencia que busca la verdad con la ayuda de métodos dramáticos». Su campo es el de las relaciones interpersonales y de los microcosmos individuales. El psicodrama puede tener una finalidad pedagógica puesto que el objetivo es que los espectadores tomen conciencia de hechos o situaciones que son suyas de algún modo y responden a una experiencia personal o a situaciones futuras, ejerciendo una función preparatoria o deliberadora.

Como *elementos* del psicodrama tenemos:

- Un protagonista.
- De uno a tres auxiliares;
- Un director.

Instrumentos:

- La escena o escenario (circular, herradura).
- Los elementos del psicodrama, un auditorio o público.

Tiempos:

- El arranque.
- La representación propiamente dicha.
- La participación del auditorio con preguntas u opiniones.

El *sociodrama*. Se diferencia del psicodrama en que no hay auditorio, ya que todo el grupo interviene en él. Su objetivo es hacer ver a los miembros del grupo las rivalidades y conflictos que existen entre ellos y la forma de solucionarse.

La *recitación*. Consiste en hacer que los alumnos reproduzcan de memoria, un texto literario escogido con la mejor dicción posible. Desarrolla la capacidad estética del niño, a la vez que se incorporan nuevas formas lingüísticas a su habla.

*El coro hablado*. Intermedio entre la recitación y la lectura coral o colectiva. Consiste en lo siguiente: Un grupo de alumnos lee, primero, individualmente un texto y el profesor va corrigiendo las deficiencias. Después lo leen todos a la vez, a media voz y con igual ritmo. La unanimidad fónica y musical engendra una paralela unanimidad anímica de buenos efectos educativos, tanto en lo que se refiere al aspecto lingüístico como al estético y al social. El coro hablado debe ser completamente dominado a los diez años.

Tipos de coros:

1. Coro hablado reducido (6 a 10 alumnos).
2. Coro amplio (hasta 40).
3. Coro hablado con música.
4. Coro hablado sin música.

#### G. El *Brainstorming*

*Concepto y fines*. «Brainstorming» es una palabra inglesa que se puede traducir por *tempestad de ideas*, porque se trata de una sesión de grupo en la que cada uno de los participantes no reflexiona escrupulosamente antes de emitir sus opiniones, sino que las expresa de un modo espontáneo con la mayor rapidez posible. El objetivo central de esta técnica consiste en liberar por completo la imaginación de obstáculos para que aporte las iniciativas que el momento le sugiere con la menor dosis posible de espíritu crítico.

Se trata, por consiguiente, de poner en libertad el pensamiento subconsciente para que realice asociaciones y combinaciones nuevas que espontáneamente son expresadas.

*Metodología*. El número de participantes es generalmente de doce, pero pueden ser más o menos. Primero hay que formular el tema que debe ser concreto y ajeno a los contenidos del programa escolar. Es preciso evitar que pueda contestarse con una sola respuesta, pues lo que importa es sugerir distintas soluciones. Una vez propuesto el tema, cada participante, por turno, y con la mayor rapidez posible, expresará las ideas que se le ocurren sobre el asunto. Debe ser empleado a partir de los 10 años y hay que tener cuidado para que no se convierta en una algarabía desordenada y antieducativa.

#### 2.2.4. Valores y motivación

El diálogo es una de las formas de la lengua culta, lo mismo que la disertación. Es un medio de perfeccionamiento del lenguaje oral. Si la disertación es fundamentalmente doctrinal, doctrinal es también el diálogo y como tal medio expresivo o literatura de ideas lo utilizaron Platón, Cicerón, etc.

El diálogo, como medio específico de perfeccionamiento del lenguaje oral, emplea la lengua culta. Esto exige por parte del alumno un autodomínio y reflexión para usar un vocabulario más digno y seleccionado y una construcción gramatical más regular y perfecta.

El diálogo practicado por los alumnos de los últimos cursos escolares responde a una actitud dialéctica. El tema ha sido señalado con anticipación; cada interlocutor ha estudiado el tema desde un punto de vista determinado y habrá preparado argumentos para defender su propósito y refutar las objeciones que de antemano puede prevenir que le puedan hacer.

La motivación para los diálogos habrá de buscarse en temas vanados que presenten dilemas en la conducta de las personas, en la apreciación de hechos y valores. Un alumno defenderá una postura; otro alumno la contraria. Naturalmente, el maestro será el moderador de la discusión y al final se sacarán las conclusiones.

### 2.3. *La recitación*

#### 2.3.1. Valores, elección de textos y didáctica

Recitar es referir o contar una cosa que se sabe, que se ha aprendido previamente de memoria. Por la recitación se adquieren numerosas palabras, giros elegantes, expresiones que utilizará después el alumno en sus conversaciones o en los ejercicios de redacción. La recitación escolar es para el alumno un medio eficacísimo de perfeccionamiento en el arte de hablar.

La recitación escolar despierta en el alumno el gusto por lo bello, así como puede contribuir a reforzar su análisis crítico al darse cuenta con mayor profundidad de los mensajes que expone. Actualmente se está incurriendo en abandonar el ejercicio de la memoria, cuando en toda educación integral han de ejercitarse por igual todas las facul-



tades. Siempre que se haga aprender de memoria lo que previamente ha sido entendido, nada hay que reprochar a los ejercicios de memoria, y ningún ejercicio de memoria es más grato que el de la recitación.

Es muy importante, a la hora de recitar, elegir aquellos textos que por su contenido, extensión y vocabulario sean convenientes a la edad de los alumnos. Es decir, que habrá de atender a la edad, al fondo y a la forma. Esta elección será llevada a cabo por el docente. El texto puede ser en verso o en prosa, si bien las composiciones poéticas sencillas, claras y de poca extensión parecen ser las preferibles. Es importante que en cada centro se elijan los textos que han de aprenderse en todos los cursos guardando una progresión, poniéndose de acuerdo los profesores para reservar tal texto para más adelante o a la inversa. Así se considerará el conjunto de lo que el alumno aprenderá durante el período escolar.

Es primordial que el docente lea la composición primero, no sólo porque da la pauta que los alumnos tratarán de imitar, sino sobre todo porque ha de impresionarlos de golpe. Una vez recitado el texto, se harán preguntas para ver lo que se ha comprendido y lo que no. Esto servirá para iniciar la memorización. La memorización será más fácil si antes los alumnos copian en sus cuadernos el texto; el profesor vigilará que respeten el texto original, sin dejarse ni una coma. Llegado el momento de la recitación, primero puede hacerse en coro, después, uno a uno, empezando por los voluntarios o por los que tengan mayor facilidad expresiva.

## II. LA EXPRESIÓN ESCRITA

### TEXTO N.º 1: LA EXPRESIÓN ESCRITA

Lea el capítulo «La expresión escrita», en el manual de José Romero Castillo, *Enseñanza de la lengua y la literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 71-95).

### TEXTO N.2: LA ESCRITURA

Lea en el *Manual de estilo* (Madrid, UNED, 2001) el capítulo 6 (pp. 155-179).

**TEXTO N.º 3: DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ESCRITA****1. El lenguaje escrito: arte de escribir**

La lectura –observa Américo Castro– es el estímulo mayor que nos hace escribir; el estilo viene como una consecuencia de lo que se lee. De ahí que se haya de leer mucho para evitar amaneramientos. Por otra parte el otro gran libro es el de la vida misma, el paisaje, las circunstancias, el mundo exterior e interior de cada uno. Entrarán la propia intuición, la imaginación, la observación, etc., como los principales estímulos<sup>20</sup>.

Conviene ejercitarse en las notas, apuntes o informes y en las cartas –amistosas, familiares, profesionales, etc.– que se redactan en cada caso. Es importante además anotar impresiones de viajes o redactar un diario íntimo que son, además de un deleite interno, excelentes ejercicios de composición, en los que es posible poner a prueba las condiciones literarias innatas de cada uno, porque no hay, como se ha dicho, un estilo o patrón único. Es el estilo el que expresa la personalidad peculiar de cada individuo, fiel reflejo de su propia forma de ver, de captar las cosas, de sentir y de pensar.

Cuando escribimos desarrollamos unas facultades. La escritura es más una intuición que un ejercicio, que un arte. Viene a ser la expresión de la propia personalidad de quien escribe. La redacción es uno de los métodos más eficaces donde desarrollamos la sensibilidad, la imaginación, la memoria y el razonamiento.

Es aconsejable además el hábito de hacer guiones, esquemas, ya que ayudan a ejercitar la capacidad inventiva, la originalidad, etc. Tener ideas y expresarlas con claridad es muy importante. Enumeramos una serie de reglas a tener en cuenta:

**A. Respecto a la forma interna:**

1. Ser lógicos evitando incoherencias, contradicciones, desórdenes de ideas, alteración en cuanto a su valoración, etc.
2. Evitar equívocos presentando interpretaciones claras y concisas

---

<sup>20</sup> J. Antonio Pérez-Rioja, *Estilística, comentario de textos y redacción* (Zaragoza, Liber, 1967, pp. 143-149).

que sólo den pie a una interpretación y no ofrezcan ambigüedades en algunas frases.

3. Ser claros, trazando un breve guión con el fin de buscar lo esencial con ejemplos breves.
4. Aligerar el estilo suprimiendo palabras inútiles y evitando frases largas.
5. No exagerar. Se tendrá muy en cuenta la sencillez, exactitud, prudencia, huyendo de los juicios tópicos y frases o palabras hechas.
6. Evitar pobreza expresiva, intentando enriquecerla con expresiones bien elegidas. Moderar el empleo de comparaciones sin abusar del color o pintoresquismo. Animar la expresión con diálogo.
7. Variar las frases a fin de obtener una viveza y expresividad mayores, forma ésta que traduzca el ritmo de los hechos y la intensidad de sentimientos. En ella se destacará lo más importante y significativo.
8. Lograr un equilibrio en la frase con armonía en la longitud de las mismas. Evitar verbos al final de la frase, cacofonías, etc.
9. Procurar un estilo personal. Para ello, se evitarán imágenes usadas, palabras tópicas, frases hechas, etc. Dar relieve a ciertas expresiones tratando de sacar lo esencial. Citar pero no copiar. El plagio es inadmisibile.

*B. Respecto a la forma externa:*

1. Evitar repeticiones o pleonasmos, eliminando voces inútiles y sustituyendo la palabra que está repetida por un sinónimo adecuado o por un pronombre. No poner construcciones iguales, sino diferentes.
2. Buscar la palabra apropiada, viendo a veces sus sentidos en el diccionario, reemplazándola por otra con el sentido más exacto. Se anotaran diversas palabras y se elegirá la que tenga mayor precisión.
3. Escoger el término más expresivo, evitando palabras tópicas fáciles o incoloras. Buscar las que ofrezcan mayor fuerza expresiva. etc.

4. Moderar las palabras populares, los tecnicismos y los extranjerismos. Para ello no conviene usar palabras groseras o malsonantes, emplear términos de argot, hacer uso de voces demasiado familiares o vulgares, etc.

## 2. La composición

### 2.1. *Diferencias entre composición y redacción*

Con frecuencia se usan como sinónimos los términos redacción y composición, entendidos desde el punto de vista escolar, como un texto escrito por el alumno a partir de una sugerencia propuesta por el profesor. En la redacción el alumno actúa sobre un tema dado cuyo argumento es concreto y conocido previamente y se ejercita en reproducir impresiones y fijar la atención, volviendo sobre el asunto, observando, reflexionando y sintetizando. Redactar puede definirse así: «Poner por escrito cosas sucedidas acordadas o pensadas con anterioridad». La redacción empieza por los llamados resúmenes que realizan los alumnos de una lección, por ejemplo.

La composición supone más, llegar a la verdadera creación. El tema es más abstracto. Interviene la imaginación y la fantasía. Aunque necesitará una experiencia previa sobre lo que se va a componer. El hombre no puede crear de la nada, sino a partir de algo preexistente<sup>21</sup>. En la composición se busca casi desde el principio una meta artística, aunque ésta se logra a partir de los 11 ó 12 años.

¿Qué debe lograr el docente respecto al niño en la redacción? Según Leif y Rustin: «Debe lograrse que el alumno tenga algo que decir y que sienta ganas de decirlo; luego hay que ejercitarlo en ver, recordar..., pensar y hay que enseñarle a decirlo correctamente, con precisión y matizando cuanto sea necesario, con un orden aceptable, en un lenguaje sensiblemente distinto en cuanto a vocabulario y sintaxis de aquél que habla comúnmente y que oye hablar en torno suyo».

---

<sup>21</sup> Ramón Esquer Torres, *Didáctica de la Lengua Española* (Madrid, Alcalá, 1969, pp. 154-156).

## 2.2. *La composición como expresión escrita*

La composición escrita debe aspirar en lo posible a iniciar la expresión estética. Exige más cuidado que la oral porque en ésta, la vivacidad del relato o del gesto pueden atraer la atención desviándola de los defectos, mientras que éstos en la escritura quedan al descubierto. Sin embargo la composición escrita tiene también una ventaja: es más lenta y da más tiempo para pensar<sup>22</sup>.

Es una de las tareas más difíciles de la enseñanza, pero también una de las más útiles y necesarias: ejercita todas las facultades intelectuales para hallar ideas, ordenarlas y expresarlas de un modo correcto, claro y preciso, y obligar al alumno a observar, razonar, seleccionar términos y construir frases con sujeción a los usos establecidos.

La composición del discente suele ser una mezcla de narración, descripción, exposición y diálogo, aunque normalmente predominará una de estas formas según el momento y el tema. Pero el docente debe dar a conocer las exigencias estilísticas de cada una de ellas, haciendo observar modelos adecuados.

## 2.3. *Motivación para escribir*

### 2.3.1. En el jardín de infancia o parvulario

Cuando el niño ingresa en el jardín de infancia ya conoce algunas palabras y quizá puede leer oraciones simples. También es posible que pueda escribir un poco<sup>23</sup>.

El profesor en este momento debe prestar atención al impulso de capacidad creadora de los niños. Estos deben escuchar su lengua hablada correctamente y por ello él debe emplear siempre el mejor vocabulario y escribir con corrección ya que el niño es un gran imitador.

El docente debe escuchar a sus alumnos con interés para estimular en ellos la redacción creadora. A los niños les gusta mucho charlar

<sup>22</sup> Carlos A. Castro Alonso, *Didáctica de la lengua española* (Salamanca, Anaya, 1969, p. 821).

<sup>23</sup> Nancy Gary, «Enseñanza de la composición, conocimientos y técnicas», en *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria* (Buenos Aires, Paidós, 1969, pp. 96-104 y 116-120).

entre ellos, pero desean también el reconocimiento de los adultos y están pendientes de cada palabra del profesor. Aprenden a organizar y expresar ideas gracias a las discusiones en los grupos, determinadas por conversaciones informales mantenidas anteriormente. Una de las primeras manifestaciones de la necesidad del niño por escribir es la de poner su nombre en el papel, poner títulos a sus 4 dibujos, etc. El profesor deberá entonces orientarlos individualmente. Si la clase resulta interesante, los discentes querrán escribir y pedirán al maestro que les prepare modelos para copiarlos. Se pueden poner rótulos en un regalo, preparar felicitaciones, redactar cuentos... Se manifestará la madurez cuando el alumno pueda expresarse por sus propios medios.

Para hacer sus composiciones, el niño se basará en sus experiencias y en las lecturas de cuentos, etc. Una vez leído un cuento se discutirá acerca del mismo y esta discusión servirá para que los alumnos organicen sus ideas, se ajusten al tema y digan lo necesario. El profesor anotará en la pizarra las observaciones de los alumnos y éstos, posteriormente, escribirán sus propios relatos escogiendo las oraciones que consideren más apropiadas.

Otros estímulos para realizar composiciones pueden ser invitaciones a una fiesta, notas de agradecimiento, impresiones sensoriales y experiencias personales. Una experiencia sensorial puede ser la nieve que cae y que se ve a través de la ventana. El profesor abre la ventana y coge un poco de nieve con un recipiente. Los niños la tocan y van haciendo observaciones, que se anotan en la pizarra. Después, se dictan las oraciones resultantes y cada alumno copia las que más le gustan, o todas. Luego se ponen las hojas en un tablero o mural para que puedan verse durante el día.

Pueden ser muchas las experiencias personales a describir por los niños: una visita al zoológico, la casa, un regalo sorpresa, etc. Se debe orientar al niño para que la puntuación, la ortografía y la colocación de las palabras en una oración sean correctas. El profesor debe motivar auténticamente a los niños en su labor de redacción:

1. Organizando sesiones en que los discentes lean sus relatos a sus compañeros, a pequeños grupos, a toda la clase y a otras clases del grupo escolar.
2. Tratando de grabar esas lecturas para emplearlas como incentivo en los trabajos de redacción de otros niños.
3. Enviando escritos individuales y de la clase a la biblioteca, a otros de la escuela y a otras escuelas para que los niños los lean.

4. Dejando que los niños se responsabilicen de las notas de agradecimiento, cartas comerciales, avisos, etc., según las necesidades del aula.
5. Organizando un «club de composición» que participe activamente en la labor de redacción.
6. Encuadernando las composiciones originales para que puedan usarse más.
7. Confeccionando carpetas individuales para cada niño, de modo que éste pueda constatar sus propios progresos.
8. Organizando un mural donde se pongan las mejores composiciones.

Los medios audiovisuales pueden contribuir al desarrollo de la capacidad creativa en el área de la expresión escrita. Entre ellos cabe citar: filmes, tiras didácticas, grabaciones, programas de televisión, objetos de arte, modelos, materiales científicos, imágenes, libros, revistas, títeres y marionetas, videojuegos, internet, etc.

### 2.3.2. En los cursos superiores

Cuando el alumno ingresa en cursos más elevados adquiere mayor madurez y sus experiencias constituyen un estímulo para componer. El profesor puede estimularlo en este deseo mediante la discusión, posteriormente se trasladará al papel el relato de las actividades que realiza el discente.

El docente evaluará con los alumnos la importancia de todo lo que hacen para comprobar que se cumple un programa bien equilibrado. También creará una atmósfera propicia para facilitar la expresión espontánea.

Los alumnos de los cursos superiores escribirán versos rimados y libres, cuentos, diarios, artículos, informes y cartas.

La presentación organizada de los trabajos de composición en presencia de los padres constituye un incentivo para que los alumnos deseen adquirir mayores habilidades en gramática, ortografía y puntuación. Esta es una actividad real que interesa a los alumnos en cuanto tal.

Con sus composiciones se pueden organizar varias actividades: algunos querrán guardarlas particularmente en una carpeta; otros

propondrán que con ellas se haga un manual para otra clase; algunos sugerirán que se haga un librito para regalarlo al director o a la biblioteca. No hay que olvidar tampoco el periódico y la revista literaria, donde se pueden incluir las mejores.

#### 2.4. *Métodos para la enseñanza de la expresión escrita*

##### 2.4.1. Momentos principales en las composiciones:

1. Invención o ideación del tema.
2. Disposición u ordenación.
3. Elocución o desarrollo.

El primer momento supone la reelaboración personal de experiencias o conocimientos generales. No exige una enseñanza específica ni inmediata sino estímulos creadores<sup>24</sup>.

La disposición supone un orden lógico adecuado al fin de la idea que se quiere expresar. Será necesario poseer el asunto y reflexionar sobre él para ver claramente el orden de los pensamientos y formar una noción continua en la que cada punto represente una idea: anotar ideas a medida que surgen; buscar el nexo que las une; para con dos o tres puntos principales ordenarlos y organizar la composición. Por fin, la elocución supone el desarrollo del tema y es lo más caracterizado lingüísticamente.

El profesor Morales Oliver observa que el fin primordial de la redacción es «expresar por escrito las propias ideas y sensaciones con precisión, relieve y coherencia». Así propone el método de la observación en lo descriptivo y la ley de la casualidad en lo ideológico. En la práctica de la redacción recomienda:

1. Precisión en el vocabulario, eliminando palabras borrosas e inexpresivas.
2. El relieve en las expresiones siendo original y huyendo de lo trivial.
3. La coherencia de la composición: carácter sistemático e integrador del pensamiento, tendiendo a una educación de la sensibilidad y un adiestramiento de la agilidad mental.

<sup>24</sup> José Antonio Pérez-Rioja, *Estilística, comentario de textos v redacción*, obr. cit. pp. 149-154.



### 2.4.2. Partes de una composición

En toda composición hay tres partes esenciales:

- a) **Introducción.** Generalmente muy breve. Presenta el tema en sus líneas principales o circunstancias de ambiente, época, personajes, etc.
- b) **Desarrollo.** Supone lo esencial del tema. Habrá que estructurarlo según un orden cronológico y lógico de ideas referentes a dicha categoría.
- c) **Conclusión.** Será necesario en ésta resumir el contenido del tema generalmente en breves líneas para:
  - Resumir el desarrollo de un relato.
  - Deducir una enseñanza moral.
  - Sintetizar la impresión general del tema.
  - Expresar como idea final los propios sentimientos o ideas.
  - Definir un punto de vista personal relativo o derivado del tema.

## 2.5. Formas de expresión escrita

### 2.5.1. Narración

«Narrar es contar un hecho o acontecimiento real e imaginario», suceso, historia, leyenda o cuento. El medio de expresión característico de esta forma elocutiva es el empleo frecuente de verbos y sustantivos concretos. Son elementos esenciales a la narración, la acción, los personajes, y el medio; pueden predominar cualquiera de ellas. La narración no debe ser demasiado esquemática, ni intrascendente, ni rebuscada, ni falsa, ni lenta...»<sup>25</sup>.

### 2.5.2. Descripción

«Describir es hacer una pintura viva y animada de las personas, animales o cosas, explicando sus partes, cualidades o circunstancias». Caracteriza a la descripción el empleo abundante de adjetivos califica-

---

<sup>25</sup> Carlos A. Castro Alonso, obr. cit., pág. 822 y ss.

tivos. En todo objeto hay un rasgo esencial o característico. La agudeza del escritor está en describir ese rasgo y destacarlo entre los otros detalles, de tal modo que resalte siempre con más fuerza; de ahí la utilidad de metáforas, comparaciones y contrastes, además de los adjetivos. La descripción literaria no consiste sólo en presentar los objetos, sino que tiene como fin provocar una impresión o un sentimiento, mostrando lo que describe de manera que cause esa impresión o sentimiento propuestos. Esto supone un proceso en el que intervienen:

- La fijación de un punto de vista.
- La observación previa.
- La reflexión.
- La selección de datos.
- La búsqueda de la expresión exacta.

### 2.5.3. Diálogo

«Diálogo es la forma de elocución en que el escritor desaparece tras el movimiento de los personajes que manifiestan activamente ideas o afectos propios». Muchas veces el diálogo resulta insustituible en la redacción de una carta, cuando queremos dar detalles de una conversación. El diálogo exige ingenio e invención, obliga a penetrar en el pensamiento del personaje; rehuye la trivialidad y las frases hechas y estimula la imaginación. Un buen diálogo debe ser ágil, objetivo, consecuente, dueño de la palabra y de la psicología, directo hacia el asunto y, por tanto, natural y significativo.

### 2.5.4. Modalidades de la expresión escrita en la vida social<sup>26</sup>

#### a) Cartas:

Son la forma más natural de composición escrita, por el papel que desempeñan en todas las etapas de la vida y por la posibilidad de situaciones reales que hacen necesaria su escritura.

Para su realización en la escuela es conveniente aprovechar situaciones adecuadas: invitaciones, felicitaciones, etc. De este modo la

---

<sup>26</sup> Ramón Esquer Torres, obr. cit., pp. 361-374.

escritura de cartas tiene verdadero sentido: el niño siente la necesidad de aprender a escribirlas correctamente, lo que no podía lograrse si la carta se enseñase como un simple ejercicio de composición, sin finalidad real.

A la vez, el alumno aprende a distinguir una carta familiar de una comercial y a conocer las diversas situaciones en que es preciso o conveniente escribir cartas.

b) Otras modalidades:

Escritos que se utilizan en la vida social son:

- Comunicaciones breves: telegramas y tarjetas postales.
- Documentos: instancias, informes, memorias, actas, oficios, certificados, saludas, circulares, inventarios, «currículum vitae», fichas, etc.

2.5.5. El cuento:

La vida infantil gira alrededor del juego y el cuento, originando ambos medios estímulos favorables para el desarrollo de la vida espiritual del niño<sup>27</sup>. Actualmente se da gran importancia a los cuentos por las «respuestas emocionales» que pueden sugerir. Suscitan el interés del alumno y le mueven al trabajo y a la actividad colectiva y de grupo. Los objetivos de la enseñanza del cuento serán varios.

El cuento es una motivación pedagógica muy agradable. El profesor lo utiliza para encauzar los intereses de la edad y lograr en el niño:

1. El desarrollo del poder de atención.
2. El cultivo de la imaginación.
3. El encauce de la memoria.
4. El aumento del poder de expresión.
5. La incorporación de valores, ideales y actitudes.

---

<sup>27</sup> Óscar Carlos Combetta, *Didáctica especial en la educación moderna* (Buenos Aires, Losada, 1973, 3.ª ed.º., pp. 61-65).

*Etapas del aprendizaje:*

El docente debe conocer la edad imaginativa del niño para preparar las etapas del cuento. Los objetivos imaginativos del niño cambian a medida que evoluciona intelectualmente:

- a) Hasta los 4 ó 5 años vive en la edad de las hadas y las maravillas.
- b) Hasta los 8 ó 9 años vive en la edad del cuento fantástico y las fábulas.
- c) Hasta los 11 ó 12 años vive en la edad de la historieta, el cuento humorístico y las aventuras.
- d) Hasta los 14 ó 15 años el muchacho vive en la edad de las leyendas y los viajes, situaciones o exploraciones de ficción.

Técnicas del aprendizaje. La técnica de la enseñanza del cuento establece que el profesor:

- a) Reconozca la motivación como condición psicológica fundamental del aprendizaje.
- b) Produzca verdaderas vivencias en el alma del niño.
- c) Provoque la dramatización o el debate de los hechos vividos.
- d) Posibilite la expresión gráfica, manual o escrita de las experiencias vividas.

*Actividades:*

El docente debe de organizar actividades para que el discente aprenda a relatar. Entre ellas pueden citarse:

- a) Efectuar narraciones modelos para originar la imitación.
- b) El alumno puede realizar relatos para adquirir experiencias valderas.

*Estructura de la clase:*

El plan de clase para la enseñanza del cuento debe adaptarse al desarrollo psicológico del discente y a sus intereses principales:

- a) Durante la motivación el profesor debe excitar la curiosidad del niño.

b) Durante la adquisición el docente narra el cuento:

- lee con claridad y buena dicción;
- interpreta las acciones y los sentimientos de los personajes para «darles vida»;
- relata las distintas partes sugestivamente;
- narra e ilustra a la vez.

Para que el mensaje narrativo no fracase, el docente deberá:

- conocer previamente el contenido y los personajes del cuento.
- infundir emoción o «saber dirigir el silencio» mientras está narrando;
- activar la imaginación de los niños.

c) Durante la elaboración el profesor provoca el diálogo y se dramatiza o se provoca el debate.

d) Durante la fijación se crean hábitos válidos mediante expresiones gráficas o escritas.

e) Posteriormente el alumno creará su propio relato.

### 3. Adquisiciones posibles de los alumnos

*Jardín de infancia:* En este período el alumno preparado:

1. Participa en experiencias imaginativas e informativas de su escritura:
  - a) Colabora en clase proponiendo ideas para la expresión de las del grupo.
  - b) Pide al docente que le rotule algunos trabajos y que escriba carteles, saludos y títulos.
  - c) Le gusta que sean comentados por el profesor sus sentimientos y pensamientos.
- 2) Realiza experiencias antes de la escritura con las anotaciones hechas por el docente acerca de las observaciones de los alumnos.
  - a) Sugiere ideas para colaborar a expresar el pensamiento del grupo.

b) Reelabora las oraciones si es necesario<sup>28</sup>.

*Primer año:* A finales, el alumno

1. Propone ideas para las discusiones en grupo.
2. Escribe sólo su nombre y apellidos.
3. Le resulta fácil escribir un relato de dos oraciones en papel interlineado.
4. Le gusta escribir individualmente.

*Segundo año:* Al final, el discente

1. Expresa ideas en dos o más oraciones.
2. Emplea correctamente las mayúsculas en los nombres propios, la palabra inicial de oración y las abreviaturas de los tratamientos.
3. Utiliza el punto para separar oraciones y los signos de interrogación.
4. Aprende a deletrear las palabras de uso más frecuente en el lenguaje escrito.
5. Desarrolla su vocabulario.
6. Sigue las normas de la escritura, de la distribución de los elementos en la página y revisa lo escrito.
7. Corrige el borrador revisado de su composición.

*Tercer año:* A final del curso el alumno

1. Expresa claramente sus ideas.
2. Puede escribir varias oraciones coherentes sobre un tema relacionado con la lectura o con su experiencia personal.
3. Sabe que el párrafo es un grupo de oraciones que desarrolla una idea principal.
4. Se acostumbra a corregir su trabajo escrito en cuanto a los errores ortográficos, el uso correcto de mayúsculas y la puntuación al final de las oraciones.

---

<sup>28</sup> Nancy Gary, obr. cit., pp. 113-115 y 124-127.

5. Enriquece su vocabulario.
6. Emplea con bastante soltura la escritura manuscrita y la cursiva.

*Hacia fines del cuarto año:*

I. Redacción:

1. Escribe un párrafo de varias oraciones que incluyan una oración que contenga la idea principal, varias de apoyo y una como conclusión.
2. Escribe oraciones en el orden adecuado.
3. Cambia las palabras iniciales de las oraciones.
4. Elige palabras que expresan las ideas de manera interesante.
5. Corrige adecuadamente el segundo borrador de la composición.

II. Técnicas de lenguaje:

1. Usa correctamente artículos, preposiciones, tiempos de verbos, etc.
2. Comprende y utiliza los sinónimos, antónimos y homónimos.
3. Distingue entre oración y proposición y evita el empleo de oraciones demasiado largas.
4. Observa la función de los sustantivos, verbos y adjetivos en la oración.
5. Emplea el diccionario.

*Finales del quinto año:*

Redacción: Emplea un vocabulario más rico y preciso que en el cuarto año.

II. Técnicas de lenguaje:

1. Utiliza el diccionario con mayor facilidad.
2. Identifica una afirmación, una pregunta, una exclamación y un orden.

*Hacia el final del sexto año:*

I. Redacción:

1. Comprende el modo de construir una oración y de modificar el orden y la elección de las palabras según lo que pretenda.

2. Procura evitar las oraciones incompletas e incoherentes.
3. Escribe párrafos descriptivos o expositivos.
4. Escribe un informe bien organizado de dos o más párrafos.
5. Corrige sus trabajos.

## II. Técnicas del lenguaje:

1. Puede explicar la construcción de una oración simple.
2. Comprende y aplica la puntuación simple: final de la oración, nombres propios, títulos, fechas, direcciones...
3. Tiene una escritura legible en cualquier trabajo escrito.
4. Reconoce y sabe emplear los siguientes tipos de oraciones: enunciativas, interrogativas, exclamativas e imperativas.

## 4. Conclusión

El profesor debe tener presente, en la práctica de la composición, las características de cada una de las formas de elocución, según las posibilidades de los alumnos. La composición puede practicarse a partir del segundo curso siguiendo una progresión lenta pero segura. El docente debe ser realista y no proponerse metas inalcanzables; su propósito será simplemente que el niño llegue a expresarse por escrito con claridad y corrección.

Al principio, el profesor tendrá que intervenir con frecuencia para ayudar al alumno a encontrar la palabra que necesita y para expresar las ideas claramente. En los cursos medios son muy indicados los resúmenes de lecturas o de lecciones. En estos cursos es más fácil narrar que describir, porque el alumno no tiene más que seguir el hilo cronológico de lo que está relatando. La composición en los últimos cursos adopta formas muy vanadas, pues además de seguir con las narraciones, descripciones y diálogos, el alumno debe redactar cartas y demás documentos. Puede practicarse la redacción libre, pero conviene proponer al alumno un determinado número de temas posibles. Es importante que el discente observe primero modelos literarios adecuados para pasar después a crear su propia composición. Un método de enseñanza de la composición queda plasmado posteriormente. A él remitimos.



### TEXTO N.º 3: UN MODO DE ENSEÑAR LA COMPOSICIÓN LITERARIA

#### 1. Secuencia inicial<sup>29</sup>

El tema de la enseñanza de la expresión escrita en todos los niveles del aprendizaje educativo (sobre todo en las etapas primeras) es un caballo de batalla con el que tienen que enfrentarse siempre los docentes. A través de este capítulo se propone abordar el problema de la adquisición de una «escritura creadora», no como un ejercicio pasivo e individualista, sino como un medio más de interrelación, eminentemente activo, de la colectividad que forma el grupo humano discente.

Pese a los esfuerzos de búsqueda, reflexión y puesta a punto –de reciclaje, en lenguaje técnico– sobre la enseñanza de la composición literaria, sus problemas metodológicos no se hallan del todo resueltos. Han sido numerosos los estudios que han intentado precisar un método para guiar a los educadores en el difícil camino de la enseñanza de la «redacción» –voz más usual en el nivel escolar–, pero cada uno de nosotros, en su propia clase, ha podido comprobar la realidad de las dificultades que entraña esta parcela de la expresión literaria. Cada docente, más o menos instruido por su experiencia, ha aplicado sus «recetas» personales y ha tratado de superar los obstáculos encontrados. Por ello, lo que sigue son unas ideas inspiradas en mi propio quehacer docente, que con toda sencillez y sin ningún tipo de dogmatismo intento exponer a continuación.

Ante todo, resulta difícil definir con precisión unos términos como «composición», «redacción», «narración», etc., que por ser comúnmente empleados no por ello son menos ambiguos. Sobre la significación del término «redacción» pesa una gran ambivalencia.

En su acepción más escolar –la más corriente, por otra parte– designa un ejercicio caracterizado por ciertos tipos de temas (narrativos, descriptivos, etc.), con unas exigencias de desarrollo, orden, encadenamiento de ideas, realizado, sobre todo, con una expresión clara y correcta. Para el alumno todo escrito que ha concebido él mismo sin tomarlo de un texto o no haberlo reproducido de algún dictado es una redacción.

---

<sup>29</sup> Este capítulo fue publicado bajo el título de «Una vía en la metodología del aprendizaje de la técnica de la composición literaria», en *Bordón*, n.º 212, marzo-abril, 1976, pp. 111-119.

En este sentido usaremos aquí el término de «composición» para designar el ejercicio que sobre un tema determinado exige encontrar y ordenar unas ideas con un desarrollo de cierta amplitud, sin que el redactor disponga, como en el resumen, de un texto a trasvasar o se limite, como en las reseñas, a presentar unos hechos.

En el desarrollo de la metodología propuesta, tres van a ser los pasos más significativos seguidos: la planificación, la ejecución y la valoración. Factores que a la hora de realizar una buena «composición», han de tenerse muy en cuenta.

## **2. Planificación**

Antes de abordar la conducta del alumno ante un ejercicio de redacción quisiera evocar unas cuestiones que, a mi parecer, se debe plantear todo profesor:

### *2.1. Objetivos*

A veces, los docentes que proponen a sus alumnos un tema de redacción son generalmente muy ambiciosos: ellos esperan la consecución de pequeñas obras literarias originales e interesantes escritas con un estilo muy pulido. Conviene, pues, descender a las realidades escolares. Los objetivos me parece que deben ser más modestos y, por ende, más reales. Se trata de obtener de nuestros discípulos una expresión escrita correcta. Como objetivo principal, la expresión escrita se debe proponer: proporcionar al alumno una capacidad profusa para dar por escrito una estructura coherente a sus pensamientos, así como orientarlo hacia el camino de la «escritura creadora».

Además, ya más concretamente, deberán ser tenidos en cuenta los siguientes requisitos:

#### *1. En cuanto al contenido:*

- Ordenación coherente de las ideas.
- Encadenamiento lógico.
- Formación de un conjunto con un desarrollo correcto.

## 2. En cuanto a la forma:

- Originalidad en el estilo.
- Uso del léxico adecuado.
- Ortografía correcta.
- Acentuación y puntuación debidas.
- Presentación, especialmente caligráfica, limpia y clara.

Esto es todo. Aparte, claro, de la libertad de expresión, la profundidad de ideas, del frescor, etc. –cualidades todas muy importantes–, que han de encontrar plaza en esta actividad expresiva.

Pero lo que parece más importante es que las lecciones así concebidas sean verdaderos momentos de aprendizaje, en el curso de los cuales los alumnos tomen conciencia de las dificultades de la expresión escrita, y sostenidos por el conjunto de sus compañeros y profesor se esfuercen constantemente en resolverlas.

### 2.2. Temas

Es premisa fundamental y básica que los temas propuestos a los discentes para realizar respondan a las preocupaciones inherentes a su edad y que sean «motivaciones», como se suele decir hoy. Hay errores que es preciso evitarse: generalmente, se proponen a los escolares unos temas que entrañan un desarrollo la mayoría de las veces muy extenso. El profesor quiere obtener una historia completa e incluso ciertas reflexiones personales a propósito de la misma. Para ello, si el alumno es capaz de desarrollar completamente el tema, necesita un número considerable de páginas, en las cuales el número de faltas es directamente proporcional al de términos empleados.

Yo pienso que existe un remedio simple y eficaz para evitar caer en este error: que el profesor que proponga un tema de «redacción» se obligue él mismo de antemano a realizar el ejercicio teniendo en cuenta el tiempo que ha invertido (¡luego no habrá sorpresas...!), el número aproximado de palabras a emplear (150/200, 300/400, etc.). Es decir, en el momento que exija a sus discípulos tratar un tema les indicará los límites materiales. Si nuestros colegas, los profesores de Matemáticas y Física, resuelven de antemano los problemas que someten a sus alumnos, ¿por qué los profesores de Lengua Española no se inspiran en este método, que les ahorrará muchos inconvenientes?

Si la «redacción» o «composición» debe ser una meta esencial en la enseñanza de la Lengua, se puede concluir que cada tema propuesto para ser tratado podría ser el resultado de todo el trabajo de una semana o de una quincena, agrupando las lecturas, el vocabulario y la observación alrededor de un tema común. Es esta exigencia lo que explica el auge de los «centros de interés» de antaño y lo que justifica los «temas de la vida» o la realización de los *dossiers*, actualmente tan en boga. En efecto, los conocimientos lingüísticos (morfosintácticos, léxicos, etc.), literarios y de toda índole pueden servir de estructura subyacente sobre la que construir los temas de «redacción» propuestos.

### 2.3. Ejercicios de iniciación

Pensar que nuestros alumnos van a alcanzar el dominio de la técnica de la «composición» literaria en poco tiempo es jugar con peligrosas ilusiones. Los ejercicios de iniciación en la expresión escrita deben ser numerosos, variados y frecuentes, pese a que los límites entre estos ejercicios de entrenamiento y los realizados como expresión escrita propiamente dicha sean muy difíciles de establecer.

Todas estas actividades de iniciación son, ciertamente, de una gran utilidad por su valor pedagógico. El profesor de Lengua debe hacer practicar a sus alumnos ejercicios, por ejemplo, de sustitución. Tomar el comienzo de una novela conocida: «En un lugar de la Mancha de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo...»; escribirlo en un papel en la columna de la izquierda y proceder a la sustitución sistemática de las palabras más significativas (sustantivos, verbos...) por otras en la columna de la derecha, hasta llegar a una nueva redacción, que podría ser ésta: «En un portal de la iglesia de cuyo atrio no puedo alejarme, no ha muchas tardes...»<sup>30</sup>, procedimiento con el que –pese a ser más fácil escribir desde el principio el Quijote que remedarlo así– se pueden obtener resultados incalculables (recuérdese que Raymond Roussel trabajaba de este modo). Los ejercicios de iniciación son en la expresión escrita lo mismo que en la cultura física los musculares: la puesta a punto para la práctica

<sup>30</sup> Método propuesto por Gonzalo Torrente Ballester como uno de los posibles narrativos», en la sección «Los cuadernos de La Romana», en el diario *Informaciones* (Sección «Informaciones de las Artes y las Letras», suplemento de los jueves), 25 de abril de 1974, p. 12.

deportiva, una clase de preparación –a veces larga– que no dispensa de la competición. Por ello, estos ejercicios son indispensables, pero insuficientes, por ser preciso pasar del entrenamiento a la prueba decisoria.

### 3. Ejecución (notas metodológicas)

Tenidas en cuenta las observaciones anteriormente expuestas es hora ya de pasar a la «praxis» real. Por claridad metodológica creo que es necesario describir el proceso completo de un ejercicio de este tipo, teniendo en consideración los tres factores más importantes que intervienen en la «escritura creativa».

#### 3.1. *El profesor*

Como en toda buena clase de Lengua, el papel del docente consistirá en ser mantenedor del «juego» o, si se quiere, el director de los debates, guiando el trabajo colectivo y estableciendo en el aula un clima de comunicación, en el que los escolares deban intervenir. No vacilará en aceptar las ideas que éstos propongan para que, en la medida de lo posible, su desarrollo sea para los alumnos como una creación colectiva de toda la clase. Su intervención debe verse reducida a:

- Escribir el enunciado del tema en la pizarra.
- Dar lectura en voz alta del mismo.
- Realizar una pequeña introducción, preparada de antemano.
- Comprobar, mediante algunas preguntas, si la «esencia» del tema ha sido «comprendida».

#### 3.2. *Los alumnos*

Los verdaderos protagonistas de la clase tendrán como objetivos de su trabajo colectivo:

- Buscar las ideas más importantes con ayuda de las preguntas habituales: ¿de qué se trata?, ¿quién lo hace?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿por qué?...
- Ir anotándolas en la pizarra en columna y en forma telegráfica,

- Clasificar, tras discusión y acuerdo, las ideas expuestas, asignándoles un número de orden según la importancia que se les dé.
- Poner «forma» (= expresar con el léxico más adecuado) a las más significativas.
- Tratar de ir ensamblándolas, fijándose en los signos gráficos de puntuación muy especialmente.

Después de este trabajo –esencialmente oral–, los alumnos serán invitados a redactar por escrito sus impresiones. Las ideas conjuntas permanecerán escritas en la pizarra, mientras que el profesor circulará por el aula respondiendo a las preguntas y resolviendo las dificultades que se le propongan. Las copias de los ejercicios serán recogidas al final de la sesión y el profesor las corregirá fuera del tiempo de clase.

El conjunto del trabajo –tanto oral como escrito– se puede realizar en los sesenta minutos que dura la clase, pero para ello será preciso que los discentes estén acostumbrados a este método de trabajo y el profesor haya fijado los límites materiales del desarrollo de la «composición» teniendo muy especialmente en cuenta el nivel del aula.

### 3.3. *El tema*

He aquí un nudo gordiano difícil de desenrollar. En efecto, el tema de la «redacción», ¿ha de ser libre? o, por el contrario, ¿ha de ser impuesto por el profesor? En los establecimientos tradicionales, en que profesores y alumnos están sometidos a exigencias y constreñimientos de una programación oficial muy rigurosa, parece lo más obvio emplear la segunda técnica, dejando para la exposición oral o la expresión artística el uso del tema libre. Mas esto no quiere decir que éste no se pueda emplear, sino que se debe hacer uso de él en estas clases para ir transformando las estructuras tradicionales.

Por el contrario, Freinet y «L'École Nouvelle Française», por ejemplo, son partidarios del empleo del tema libre en todos los ejercicios de «redacción», por ser un modo indirecto de ir preparando al individuo en el cultivo de su propia libertad, de su responsabilidad individual y en la participación comunitaria.

La experiencia prueba que si el educador ha sabido crear en su aula un clima de confianza favorable a la participación en la comunicación de sus componentes, cualquier tema propuesto –ya sea por alguno de los integrantes del aula, ya sea por el profesor– será acepta-

do con placer por todos. El discente sabe que no tiene nada que perder, sino que, antes al contrario, va a salir beneficiado, junto con el resto de sus compañeros, por la ayuda mutua que pueden proporcionarse entre sí, aunque luego cada uno de ellos se encargue de individualizar su trabajo por medio de los recursos sintácticos, léxicos, ortográficos, etc., que le sean más personales.

#### 4. Valoración (corrección constructiva)

La corrección es uno de los trabajos más fatigosos de la tarea docente. Los alumnos mediocres frecuentemente nos presentan unas «composiciones» literarias que desafían toda corrección, quedándonos la única solución de señalar en rojo la mayor parte la página: trabajo ardoroso, desmoralizador, y que lleva una pérdida de tiempo considerable por aquello de que nuestras clases no son de 25 a 30 alumnos... ¿Cuál es el resultado de todo esto? A lo mejor se le exige al escolar que copie enteramente las correcciones hechas por el profesor, pero de esto resulta un exiguo beneficio pedagógico para tanto esfuerzo. Es preciso cambiar el método de trabajo: en la «redacción», como en todas las restantes actividades escolares, la autocorrección es el medio más provechoso pedagógicamente para los alumnos. Ellos mismos se deberán corregir las faltas, únicamente señaladas por el profesor.

Para facilitar el trabajo a docentes y discentes es preciso utilizar un código de corrección, pese a no ser éste un recurso «milagroso» válido para todas las situaciones. Mas es de suma importancia que los profesores y alumnos de un mismo centro se pongan de acuerdo para utilizar igual código, ya que los escolares que desde pequeños se familiarizan con sus símbolos los usarán sin ninguna dificultad durante su período discente.

A título de ejemplo, he aquí un código que propongo (ver Cuadro I).

#### 5. Conclusiones

Escribiendo, el hombre se personaliza, se diferencia de los demás, siendo la «composición» literaria un medio –no un fin muy necesario en la expresión de los escolares para que sus compañeros compartan con ellos lo que piensan y sienten, ya que las experiencias, impresiones personales y lecturas constituyen un estímulo para la creación literaria.

El profesor de «escritura creadora», por su parte, se encuentra siempre ante el problema de qué ha de enseñar y de si el arte en sí puede ser enseñado. En este sentido, la técnica de la creación literaria puede ser enseñada, como se hace con la técnica de la pintura o de la composición musical. Técnicas que habrán de ser impartidas a través de la experimentación –enseñanza siempre ACTIVA–, empezando a practicar con los elementos más simples.

### CUADRO DE PROPUESTA DE EVALUACIÓN

Apartados	A	B	C	Puntuación
1 Plan	Introducción	Partes equilibradas	Conclusión	
2 Ideas	Ideas importantes	Ideas secundarias	Ideas ricas y personales	
3 Morfología	Mal empleo de las partes de la oración	Falta de concordancia (masculino por femenino y al contrario)	Conjugación (faltas de concordancia en los verbos)	
4 Sintaxis	Construcción perfecta	Corrección aceptable	Mala construcción (faltas de concordancia)	
5 Semántica Léxico	Léxico apropiado	Repetición	Barbarismos, neologismos, etc.	
6 Estilo	Frases	Originalidad de forma	Conjunto claro	
7 Ortografía	Correcta	Media-pasable	Incorrecta	
8 Puntuación	Puntos	Punto y coma, comas, etc.	Otros signos	
9 Presentación	Claridad	Limpieza	Caligrafía	
10 Notas particulares	Originalidad de ideas	Coherencia	Profundidad	
Total.....				

Por medio de la expresión escrita aprendemos a interpretar, develar, analizar y valorar (tanto lo bueno como lo que no lo es) las capaci-



dades, aptitudes, anhelos y deseos de nuestros alumnos, por lo que será una vía muy apropiada de aproximación al modo de ser del «redactor».

## 2. ACTIVIDADES

### 2.1. Expresión oral

Haga con sus alumnos algunos de los ejercicios siguientes:

1. Exposición.
2. Diálogo con sus modalidades:
  - Debate dirigido y libre.
  - Simposio.
  - Panel.
  - Discusión “66”.
  - Dramatización.
  - Recitación.
  - *Brainstorming*.

Envíe un análisis valorativo tanto de las propuestas metodológicas como de sus prácticas docentes. Si ve que no puede hacer todos los ejercicios propuestos, haga tres como mínimo.

### 2.2. Expresión escrita

Sobre el modelo propuesto por José Romera, “Un modo de enseñar la composición literaria”, realice prácticas con sus alumnos y envíe a los profesores del curso un análisis valorativo tanto del método como de su práctica docente.

Puede asimismo elegir algunas de las propuestas expuestas en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la lengua y la literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 79-85).



## **SEGUNDA PARTE**

# **ENSEÑANZA DE LA LITERATURA**

En esta parte del curso no se pretende dar una visión exhaustiva de todos los aspectos que configuran la didáctica de la literatura; aunque se tratarán de algunos de los más importantes en la práctica docente diaria.

### **Programa**

- Introducción general. Pautas y objetivos.
- Unidad Didáctica I: El comentario de textos narrativos.
- Unidad Didáctica II: Enseñanza de la poesía.
- Unidad Didáctica III: Enseñanza del teatro.
- Unidad Didáctica IV: Otros aspectos de la enseñanza de la literatura (el cómic, la prensa, los medios audiovisuales y las nuevas tecnologías).

### **INTRODUCCIÓN GENERAL. PAUTAS Y OBJETIVOS**

#### **TEXTO N.º 1: QUE SE ENTIENDE POR LITERATURA. SU FUNCIÓN DIDÁCTICA**

##### **1. ¿Qué es la literatura?**

La vieja pregunta sartriana sigue sin ser contestada suficientemente, ni siquiera por quien la lanzó: fue una piedra más arrojada a unas aguas no precisamente quietas y desde una postura nada margi-

---

nal. Era y es lógica esa incertidumbre. Desde Anacreonte y Safo a Samuel Beckett, desde Virgilio a Tolstoi pasando por Shakespeare y el *Mío Cid*, miles de años de cultura han sido expresados, en buena parte, por medio de la letra impresa –literatura < *letera*– en diversos estilos y formas. La tradición cultural del llamado «mundo civilizado» –expresión en entredicho, por lo menos en su sentido excluyente– ha sido en gran medida *una cultura libresca*, mucho antes incluso que Gutenberg diese el primer paso hacia lo que un sociólogo francés de nuestros días, Robert Escarpit, ha denominado la «revolución del libro»; y lo que otros, como Herbert Marcuse, incluyen dentro de la función alienadora de la sociedad de consumo (al igual que el fútbol, la televisión, etc.).

Siglos de historia y crisis continuadas contemplan la literatura. Y si hoy el libro –o la «era de Gutenberg», según denominación del canadiense McLuhan– es puesto en cuestión –vivimos en la era de lo audiovisual y de lo digital–, ¿cómo no hacerlo con la literatura, precisamente una de las zonas culturales más difusas, contemporizadas, individualistas, al tiempo que rebelde, contestataria y denunciadora? La historia de la literatura es la historia del hombre que la hace y no siempre, pocas veces, la historia del hombre –autor– que la escribe. Lucien Goldmann –sociólogo interesante de lo literario– ha dejado clara la cuestión: la literatura no es expresión de la realidad, sino parte de la misma.

En un mundo en el que todo lo fundamental está por resolver –piénsese en los aspectos religiosos, políticos, económicos, sociales, etc.–, es inevitable cuestionar el papel y la función de la literatura, sus contradicciones y también sus servidumbres. El *nudo gordiano* está sin desentrañar, afortunadamente. El haber encontrado el *quid* de la literatura, hubiera sido su óbito fatal. La literatura, al estar encuadrada en unas coordenadas históricas, tiene que estar siempre encontrando su razón de ser. El cuestionamiento, por tanto, de la literatura es inevitable. En ello estamos.

Al oír nombrar el término *literatura*, entendemos en principio a qué materia nos referimos. Pero apenas intentamos hacer una precisión acerca de ella, nos damos cuenta que es una abstracción más o menos compleja.

La palabra literatura, lleva etimológicamente la mención de la letra, letra impresa en particular. Con un sentido amplio y en principio, todo lo impreso sería literatura. Mas esta hipótesis no es del todo verdadera, porque muchos de los textos escritos no entran en el ámbi-

to literario (pensemos en un tratado de medicina, de historia, de filosofía, por ejemplo).

Precisando más, podemos definirla como el conjunto de obras literarias. Una obra literaria es una ordenada serie de pensamientos, expresados por medio del lenguaje, y dirigida a un fin, que en último resultado nunca debe de ser otro que el bien de la especie humana. A veces, el término literatura ha tenido una significación, despectiva, al entenderla como adorno, pegote, aparato retórico, con que se ha querido recubrir una serie de ideas. En la anatomía especial de la obra literaria encontramos un cuerpo (unas ideas) recubierto con una serie de vestidos de más o menos calidad y variedad (recursos de lenguaje). De ahí, que en la literatura podamos distinguir dos aspectos:

- Los contenidos de ideas.
- Los recursos de lenguaje.

El ensamblaje de ambos aspectos es tal, que el uno no puede independizarse del otro. Una literatura que sólo se ocupase en cultivar los contenidos ideológicos, desdeñando el modo de expresión, sería tan equivocada como la que se preocupase sólo del cultivo de los aspectos formales.

La literatura es una necesidad del hombre, sea cual fuere su condición social, estado, cultura, sexo, edad. Todos los hombres viven por una verdad, su *verdad*, y tienen necesidad de comunicarla a los demás. En el trabajo, en el juego, en el amor, etc., el hombre es solamente la mitad de sí mismo; la otra mitad es la expresión de su estado. De lo que se puede concluir que lo literario se puede dar en todos los humanos, pero esta universalidad no implica una uniformidad en la comprensión de la naturaleza de la literatura. Cada sistema ideológico tendrá una acepción, de acuerdo con las líneas básicas que sustenten su cuerpo de doctrina.

Sus elementos constitutivos básicos son:

- Un autor (o autores).
- Una obra (= libro).
- Un lector (= recreador).

Pero, ¿es sólo literatura lo escrito, o por el contrario, lo oral queda también dentro de su ámbito? Literatura es expresión por la palabra, hablada o escrita, de cultura espiritual.

El concepto de Literatura parece ser un campo de Agramante, un

lugar impreciso donde reina la confusión, donde es difícil entenderse, según sea la óptica ideológica desde la cual se parta. El concepto de arte literario diferirá para el crítico existencialista, marxista, burgués, etc., pongamos por caso. Lo que, en conjunto, quizás, podrían confluír todos es que la literatura es:

- Un mensaje lingüístico.
- Transmitido por la palabra o por la escritura.
- Caracterizado por ser una comunicación gratuita (opuesta a la comunicación pragmática del lenguaje usual).
- Intemporal (frente al lenguaje cotidiano que se adapta a una situación concreta).
- Que tiene diferentes fines (aquí surgen las diferentes interpretaciones), pero destacando uno: la función estética que puede provenir del autor, pero que el lector u oyente puede atribuir a una obra concebida con otro fin.

## 2. Concepciones actuales de la literatura

En conjunto –y a grandes rasgos–, podríamos decir que, en la actualidad, existen varias concepciones del hecho literario, es decir, que existen varios modos de aproximación a la obra artística que utiliza el lenguaje como medio de expresión:

### 2.1 Concepción impresionista

Existe una metaliteratura que consiste en una especie de segunda literatura que se construye a partir de la obra literaria propuesta como objeto de estudio, debido a la interpretación subjetiva de un autor (normalmente preeminente). Un ejemplo característico de esta concepción sería el estudio que hace Mario Vargas Llosa sobre *Madame Bovary*, de Flaubert (*La orgía perpetua*, Madrid, Taurus, 1975).

Una segunda manifestación, dentro de este mismo grupo, la constituiría la consideración individual, subjetivista, impresionista en una palabra, que un lector hace de lo literario, poniendo de manifiesto su simpatía, su rechazo o su indiferencia ante un texto de este ámbito. En ella predomina la intuición y no se atiene a ninguna normativa nada más que a la de me gusta o no me gusta.

## 2.2. Concepción objetiva o científica

Por el contrario, desde una perspectiva que se atiene a unos principios o baremos, sin pretender nunca asfixiar el hecho artístico con corsés estrictamente ceñidores, se puede concebir lo literario, se puede medir su esencia, por medio de unos esquemas metodológicos basados en unas normas que dependen de la índole de los instrumentos utilizados por el lector o crítico. Así tendremos:

### 2.2.1. La crítica del significante literario

Se detiene especialmente en el análisis formal de la escritura, abordándola como una organización de relaciones formales. En este área se inscriben las escuelas críticas formalistas (los formalismos): Estructuralismos, Formalismo ruso, New Criticism, etc., mereciendo una mención aparte la escuela estilística (con Dámaso Alonso a la cabeza entre nosotros).

### 2.2.2. La crítica del significado literario

Según la cual la obra literaria adquiere una pluralidad de significados convergentes: el histórico, el histórico-literario, el psicológico, el psicoanalítico, el sociocrítico, etc. Cada obra, por tanto, es una unidad con significación múltiple. El lector o crítico no debe soslayar ningún significado porque todos son importantes y enriquecedores de la obra.

Entre estas concepciones cabe destacar –además de las tradicionales: la histórico-literaria, sobre todo– la psicocrítica, que se atiene a la búsqueda de las huellas de la personalidad del creador –en sus facetas tanto conscientes como inconscientes– en el texto literario (un método concreto es el de Charles Mauron, *Des métaphores obsédantes au mythe personnel*, París, José Corti, 1962; además de los estudios clásicos de Freud, Jung, Adler, Lacan, etc.).

Otra concepción, desde esta óptica, la constituiría la *sociocrítica*, es decir, aquella que se detiene en el análisis de la interacción texto–contextos. Dentro de ella habría que distinguir: la sociocrítica marxista que parte de las teorías Marx y Engels (cf. *Textos sobre la producción artística*, Madrid, Comunicación, 1972) y que Adolfo Sán-

chez Vázquez, entre nosotros, ha estudiado y antologado (*Estética y marxismo*, México, Era, 1970, 2 vols.); la sociología del hecho literario que lo estudia teniendo en cuenta el número de ediciones, el número de lectores, etc., siendo, en Francia, Robert Escarpit su máximo representante (ver *Hacia una sociología del hecho literario*, Madrid, Edicusa, 1974); la sociocrítica de Lucien Goldmann, a caballo entre ambas concepciones (cf. *Para una sociología de la novela*, Madrid, Ayuso, 1975) o la Sociología de la literatura de la escuela de Frankfurt.

### 2.3. Crítica lingüística

Es aquella que se centra en el examen y estudio del lenguaje empleado en la creación artística. Destacarían: El Círculo Lingüístico de Praga, La Escuela de Copenhague, las investigaciones de Roman Jakobson, etc., sobresaliendo dos corrientes muy importantes: la crítica generativa (cf. por ejemplo el vol. col., *La critique générative*, n.º 16-17, de la revista *Change*, París, Seghers, septiembre, 1973) y la moderna lingüística del texto (ver de María-Elisabeth Conte, ed., *La lingüística testuale*, Milán, Feltrinelli, 1977; siendo Antonio García Barrio, en España, uno de sus cultivadores más fecundos).

### 2.4. Crítica semiótica

Todas las anteriores concepciones –además de la crítica pragmática– son fragmentarias, es decir, estudian un aspecto concreto dentro de la obra literaria; y si bien se complementan las unas a las otras, de por sí son insuficientes. Existe una más abarcadora, más interdisciplinar, la crítica semiótica, que da cuenta de todos aquellos elementos de los que la literatura es signo de algo<sup>1</sup>.

Escuela que tiene un gran auge actualmente por ser de una gran rentabilidad analítica. Se cultiva en Estados Unidos (Ch. Morris, W. Mignolo, etc), URSS (Escuela de Tartu con Lotman a la cabeza), Francia (R. Barthes, Greimas, Todorov, Kristeva, etc.), Italia (U. Eco, sobre todo), etc. En España también ha adquirido gran importancia con tres ramas claramente diferenciadas: la que se detiene especial-

<sup>1</sup> Como síntesis de conjunto de esta dirección crítica remito a mi libro, *El comentario de textos semiológico* (Madrid, SGEL, 1977).



mente en el examen de los signos lingüísticos (escuela de Oviedo con María del Carmen Bobes a la cabeza; cf. El vol. col. *Crítica semiológica*, Oviedo, Universidad de Oviedo, 1977, 2.<sup>a</sup> ed.<sup>o</sup>), la de carácter heterogéneo (escuela de Madrid con Antonio Prieto como representante más significativo; ver su *Morfología de la novela*, Barcelona, Planeta, 1975) y la de tonalidad más culturalista (escuela de Valencia, puesta en marcha, junto con otros colegas, por el que esto suscribe, como puede verse en el vol. col. *Elementos para una semiótica del texto artístico*, Madrid, Cátedra, 1978).

Esta aproximación a la literatura es muy interesante porque abarca:

- a) El análisis de la obra en sí: estructuración de sus partes, sintagmática, estudio de acciones, actantes, etc.
- b) El examen semántico del contenido de la obra.
- c) El estudio de la pragmática literaria, es decir, de aquellos recursos técnicos que hacen que una obra sea artística, poniendo finalmente en relación al texto tanto con el emisor como con los receptores<sup>2</sup>.

### 3. La literatura como hecho artístico

La obra literaria –aparte de expresar el mundo como afirmaba Leibniz (en la realista, el mundo está explícito; mientras que en la fantástica está implícito, se tiene en cuenta para construir la ficción)– es una actividad artística ya que, además de proporcionar un placer estético, tiene un sentido casi ritual, sacramental. Es algo que se aparta de la cotidianidad y que se convierte en una fiesta, en una excepción. Es el hecho literario algo festivo, galante, en el que el lenguaje se viste de sus mejores galas y con los vestidos más elegantes.

El escritor articula una escritura –su escritura– en un conjunto armónico y unitario porque en él se pueden distinguir unas coordenadas que actúan como vigas maestras sobre las que se levanta el edificio de la producción literaria. Fusionando los conceptos de vida y

---

<sup>2</sup> En mi trabajo, *Pluralismo crítico actual en el comentario de los textos literarios* (Granada, Universidad de Granada, 1976) se puede encontrar una información más exhaustiva sobre el tema; así como en José Romera Castillo, *Semiótica literaria y teatral en España* (Kassel, Reichenberger, 1988) y *Literatura, teatro y semiótica: Método, prácticas y bibliografía* (Madrid, UNED, 1998).

arte, el creador confiere a su obra una tonalidad de significación social y moral por un lado; y artística –lúdica– por otro.

El autor literario es aquel que, como decía Racine, «hace algo de la nada»; aquel que diseña unas formas y las plasma con un sentido artístico, en una escritura, aquel que elige entre los instrumentos lingüísticos los que expresen mejor su idea creativa, sus sentimientos y sus emociones.

#### 4. ¿Para qué sirve la literatura?

En cuanto se formula la pregunta, parece escuchar respuestas un tanto controvertidas y dispares. Veamos. Un día un obrero había pedido al célebre autor ruso Pasternak: «¡Condúcenos hacia la verdad!», siendo la respuesta del escritor: «¡Qué extraña idea! Jamás he tenido la intención de conducir a nadie a lugar alguno. El poeta es como un árbol cuyas hojas se agitan en el viento, pero que carece del poder de conducir a nadie...». Su poder literario se negaba a hacer concesiones al poder político estaliniano.

Para otros –como Robbe-Grillet–, el artista, a pesar de sus convicciones políticas más firmes, inclusive a pesar de su buena voluntad de militante, no puede reducir su arte a ponerlo al servicio de una causa que lo superaría, porque al final descubre que sólo puede crear para nada.

Por el contrario otros sectores, como el realismo socialista, no la conciben sino como un compromiso del escritor con el contexto social en que está inserto; porque: 1.º) El autor no está separado del mundo; 2.º) Es una toma de conciencia de situaciones vitales, convertidas en fuente de actividad creadora; y 3.º) Porque el compromiso se inscribe dentro de la problemática de una capa social determinada. Sirve en definitiva, para transformar el mundo. Para Sartre –acuñador de la expresión «literatura comprometida»– «el escritor no tiene medio alguno de evasión [...] su época está hecha para él y él para ella» (ver *¿Qué es la literatura?* Buenos Aires, Losada, 1962).

Varias preguntas podríamos hacernos. ¿La literatura como función lúdica? ¿La literatura como negatividad absoluta? ¿La literatura como compromiso? La multiplicidad de aspectos de la naturaleza de la literatura, supone una adaptación a tantas concepciones que eliminan la posibilidad de una única y universal respuesta. A tales preguntas solo caben, en principio, respuestas individuales, y como por lo demás cada uno tiene su respuesta parcial, el interrogante queda en pie.

Pero desde la ladera del estudio, más o menos objetivo, del hecho literario la situación tiene que trascender lo individual y pasar a un terreno más objetivo. Ese es el objetivo principal que se pretende conseguir a través de esta parte del curso: presentar unas propuestas metodológicas lo más objetivas posibles, dejando a un lado nuestros gustos y directrices para que el alumno o lector llegue al reconocimiento –su reconocimiento– del poder de la literatura. Una obra abierta, según Umberto Eco.

Hablar de la eficacia o ineficacia de la literatura no tiene otro sentido que el de introducirnos en el estudio de esta materia con plena conciencia de su utilidad. La ineffectividad de la literatura, comparada con la efectividad manifiesta de los cañones o los pedazos de pan, es claramente perceptible. Con los cañones se ganan guerras, con los pedazos de pan se alimentan millones de seres. Pero de la literatura ¿qué utilidad podemos sacar?

A esta pregunta, se pueden dar varias contestaciones. Veamos algunas:

1. No tiene poder ninguno (= no sirve para nada). Una respuesta de esta índole nos obligaría a cerrar aquí mismo nuestra exposición. Si no vale para nada, ¿para qué seguir molestándonos en hablar de ella?
2. Sirve para distraerse, para que el individuo se evada de la realidad en la que está inserto. Por ejemplo la literatura *rosa*, especialmente, en donde hay un héroe simpático, valiente, audaz, decidido y apuesto que se gana el beneplácito del lector. La humilde muchacha anhela ver renovada en sí la aventura de Cenicienta o el joven se identifica con la superpotencia de «007».
3. Sirve para producir algunos cambios en la sociedad. El escritor equivale, en cierto modo, al conductor, al dirigente, cuya intención es ejercer influjos y producir transformaciones en la sociedad que lo rodea. Literatura comprometida cuyo objetivo primordial es servir a la comunidad tratando de darle la literatura que le conviene.
4. Algún alumno, quizá, ha pensado que la literatura sirve para aburrir a los jóvenes en las aulas, al obligarles a *tragarse* –diría alguno– una serie de libros que muchas veces no se comprenden.

De entre todas las contestaciones, cada uno se puede quedar con una o varias respuestas, pero lo que sí conviene dejar bien claro es

que la literatura sirve para enriquecer, preparar, esclarecer, despejar y dotar a los hombres de hoy –y de cualquier momento– de mayores y mejores armas para afrontar los desalientos y las contradicciones de la vida en tres aspectos fundamentales:

- En el nivel individual: contribuyendo a la formación tanto humana como estética del individuo.
- En el nivel social: contribuyendo a formar una sociedad nueva al servicio de la libertad, dignidad y solidaridad; así como al servicio de la cultura.
- En el nivel técnico: contribuyendo al perfeccionamiento del uso del lenguaje (comprensión y expresión escritas).

## 5. El por qué de la literatura en la educación

Partiendo del concepto de cultura propugnado por Antonio Machado, en boca de Juan de Mairena, según el cual es cultura todo aquello que sirve «para despertar al alma dormida», la literatura es un instrumento válido en la formación de los individuos porque se proyecta sobre la problemática vital de los individuos, sirve para transformar la realidad y, a la vez, es instrumento de goce y placer.

Con la literatura se pueden conseguir unos objetivos:

- a) De conocimiento: proporcionando una serie de datos, informaciones, que pueden contribuir al mejor conocimiento tanto de la historia cultural de una región, un país, una nacionalidad o un universo, como al hecho histórico al que éstos se refieren.
- b) De desarrollo: el principal objetivo de toda enseñanza es formar al alumno para que sea un hombre completo (desarrollo de su inteligencia y personalidad) y la literatura se puede utilizar en la formación de «su» proyecto vital. Ello en dos planos: en lo personal y en lo social, con los siguientes fines:
  - Incrementar la capacidad de observación, reflexión, análisis, crítica y comunicación, para conseguir que el discente no sea un autómatas, sino dueño de sí mismo.
  - Conocer para comprender mejor el pensamiento ajeno y, así, ejercitar el suyo.
  - Transformar la sociedad: formar a través de ella ciudadanos responsables.
  - Utilizar mejor el lenguaje, teniendo los textos literarios como espejo en donde mirarse. A través de ella la comprensión verbal

y de lectura, así como la expresión oral o escrita, se podrán fundamentar y afianzar.

- Proporcionar hábitos críticos sobre todo con el comentario de textos.
- Incrementar los hábitos sociales de participación, libertad, aglutinación de fuerzas, respeto a los demás, etc.
- Interesar a los discentes por la lectura partiendo de lo conocido (comics, sobre todo), hasta llegar a la literatura de calidad.
- Iniciar a los alumnos en la escritura creadora, es decir, en la manifestación de sus pensamientos y sentimientos para desarrollar la capacidad creativa.
- Fomentar la capacidad de utilización del tiempo de ocio<sup>3</sup>.

## 6. Metodología

El modo mejor de enseñar literatura es utilizar textos, a través de los cuales el discente pueda conocer lo referente:

1. Al emisor: Noticias sobre su vida, obras, personalidad, etc. El autor (palabra que remite a *auctoritas*) es un emisor especialmente cualificado y distante ya que con él no es posible establecer un diálogo para inquirir, corregir o cambiar un mensaje, porque la mayoría de las veces está ya muerto.
2. Al mensaje: El autor emite un mensaje con ausencia de necesidad práctica («la literatura es lenguaje liberado de su responsabilidad suprema de información», afirmaba George Steiner). Ahora bien, este mensaje es portador de aspectos sociales, políticos o religiosos que es preciso poner al descubierto.
3. Al contexto: El texto literario siempre es reflejo de un contexto. Ahora bien la inasistencia del emisor al acto de la comunicación hace que el contexto no sea compartido por el emisor y el receptor; situación que ha de ser subsanada recurriendo a diversas fuentes de información (historia, filosofía, etc.).
4. Al medio: El canal normal para conocer lo literario es la imprenta (el libro), aunque también pueda haber literatura oral y, en la actualidad, digital.

<sup>3</sup> Para la ampliación de este apartado remito a trabajos fundamentales como los de Fernando Lázaro Carreter, «El lugar de la literatura en la educación», en el vol. col. *El comentario de textos* (Madrid, Castalia, 1973, vol. I; Introducción, pp. 7-29); el vol. col. *Literatura y educación* (Madrid, Castalia, 1974), etc.

5. Al receptor: Este tiene un papel fundamental en la recreación de la obra literaria (en denominación de Unamuno). Aunque no puede cambiar el texto, su función es la de asentir o disentir en su totalidad o en parte con lo expuesto en el texto. Su papel es muy decisivo ya que crea la situación de lectura. La obra literaria, creada como mera propuesta por el emisor, se actualiza en las circunstancias de tiempo, cultura, temple anímico, etc., del lector. Es en este momento en el que la obra adquiere valor estético, ya que éste no existe sin lector que lo aprecie como tal.

Pasando a un terreno más concreto de la didáctica, la clase de literatura se intentará que sea una clase sin clases. O sea, en ella el papel del profesor se ha de invertir al tradicional. El docente será un orientador, un sembrador de semillas, no un señor autoritario. Sus conocimientos, por mucho que sepa, son débiles, para basar en ellos su autoridad o una autoridad de saberlo todo que raya más con la magia que con la ciencia (es imposible a un hombre abarcarlo todo). Enseñar aprendiendo será su lema. Desterrará el dogmatismo: la cultura —decía Machado— no debe ser un instrumento de poder sobre los hombres, sino algo creador de libertad que nunca podrá aplicarse a esclavizar voluntades ajenas.

Por parte del alumno su funcionalidad estará orientada hacia la actividad más que a la pasividad para proporcionarle una capacidad crítica. «Nos empeñamos que el pueblo aprenda a leer, sin decirle para qué», sostenía el poeta sevillano del 98, hecho que hay que invertir. Todo ello venciendo «la solemne tristeza de las aulas», o lo que es lo mismo, haciendo que aprendan deleitándose que es el mejor modo de aprendizaje. Y ello, como decía Esquilo, para que los muertos no maten a los vivos.

## 7. Bibliografía

Una bibliografía amplia sobre el tema puede verse en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 135-142 y 279-288).

## TEXTO N.º 2: LENGUA USUAL FRENTE A LENGUA LITERARIA

Lea los capítulos, “Enseñanza integrada de la lengua y la literatura” y “Didáctica de la literatura: problemas y métodos”, en el manual

de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 121-142 y 143-166, respectivamente).

### **TEXTO N.º 3: EL LUGAR DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN**

La lectura del trabajo de Fernando Lázaro Carreter, "El lugar de la literatura en la educación", en el volumen colectivo, *El comentario de textos* (Madrid, Castalia, 1973, tomo I, págs. 7-29) es optativa.

#### **2. Actividades**

1. Redacte en unas 12 páginas lo que considere más importante sobre pautas generales y objetivos en la didáctica de la literatura.
2. Redacte en unas 4 páginas las semejanzas y diferencias entre la lengua usual y la lengua literaria y cómo enseñarlas a sus alumnos.
3. Haga un ejercicio semejante al expuesto en el epígrafe "De la Literatura a la Lengua, de la Lengua a la Literatura", sobre un texto de Federico García Lorca, del manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 162-166).

Envíe a los profesores del curso lo solicitado.

## **UNIDAD DIDÁCTICA I**

### **EL COMENTARIO DE TEXTOS NARRATIVOS**

#### **1. TEXTOS DE ESTUDIO**

##### **TEXTO N.º 1: CÓMO COMENTAR UN TEXTO NARRATIVO**

###### **1.- Introducción**

Existe, afortunadamente, entre los enseñantes de la literatura en nuestro país un consenso de gran trascendencia: enseñar literatura ya no se concibe como el almacenamiento de una serie de datos infor-

mativos única y exclusivamente, sino que es más rentable, desde el punto de vista formativo, que el alumno conozca, examine y valore los textos que unos autores literarios han producido.

Para la realización de esta labor es necesario seguir un criterio metodológico lo más científico, abarcador y actual posible. Este es el objetivo fundamental que a continuación se explicita.

Dentro del complejo ámbito de la crítica literaria no existe un único y, por tanto, dogmático método de análisis que sea capaz de explicar en toda su extensión, de un modo completo y riguroso, la construcción artística literaria. Sin embargo, en un principio, y muy a *grosso modo*, se podrían sintetizar en tres grandes bloques las múltiples perspectivas existentes en la actualidad dentro del panorama crítico: una, primera, formalista, que tiene como finalidad estudiar la obra en sí misma, sin tener en cuenta al individuo o grupo que la crea ni el contexto en que surge; una, segunda, psicocrítica, que intenta buscar las claves definitorias de la personalidad del creador; y otra, tercera, sociocrítica, que utiliza el texto literario como espejo en el que quedan plasmadas las realidades de una época histórica con sus notas definitorias<sup>4</sup>.

Ahora bien, pese a estas tres direcciones críticas claramente distintas entre sí, existe hoy una metodología crítica que intenta de un modo interdisciplinar aglutinar estos diferentes modelos de análisis. Se trata de la crítica semiótica o semiológica (denominación sinónima de un mismo concepto), que considera la obra literaria como un conjunto autónomo de signos (lingüísticos, literarios, psicológicos, sociales, etc.), que tiene como función primordial establecer una interacción comunicativa entre un emisor (el autor) y un receptor (el lector en la literatura escrita y el oyente en la literatura oral).

La semiología surgió con aquella célebre definición de Ferdinand de Saussure, según la cual sería la «ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social». Pero pese a ser el ginebrino su descubridor, nunca le dedicó a esta ciencia nueva más atención. En América, paralelamente y sin conexión alguna, Charles Sanders Peirce fundaba la semiótica, que posteriormente, desarrollaría con extensión Charles Morris. Desde 1969, en un congreso celebrado en París, se constituyó la International Association for Semiotic Studies, y se decidió que la nueva ciencia se llamase semiótica (aunque sin excluir

---

<sup>4</sup> Cf. de José Romera Castillo, *Pluralismo crítico actual en el comentario de los textos literarios* (Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1976).



el uso de semiología]. Hoy, no obstante, se reconoce por crítica semiológica aquella que estudia los aspectos lingüísticos esencialmente, mientras que por crítica semiótica se entiende aquella que tiene en cuenta todos los sistemas sémicos que articulan la creación literaria.

Crítica semiótica se está haciendo actualmente en todos los países del mundo que tienen un desarrollo científico alto (Estados Unidos, la URSS, Alemania, Francia, Italia, etc.), lo que no quiere decir que en todos se practique el mismo quehacer crítico. La crítica tiene sus códigos, sus reglas de juego, sus visiones del mundo, que están en consonancia con los valores ideológicos sublatentes.

De ahí, la variación y la diferencia. En España, aparte de algunos intentos dignos siempre de tener en cuenta, existen las tres escuelas mencionadas en el capítulo I (2.4.) de esta Segunda Parte.

## 2. Paradigma de análisis

El estudio de la organización arquitectónica de la obra literaria es preciso hacerlo siguiendo un principio ordenador, una gramática, capaz de explicar la estructuración, la significación y la expresión del texto a examinar. Desde que el ruso Vladimir Propp estableció los elementos comunes que se dan en todos los cuentos fantásticos, han sido varios los hallazgos en esta línea. Quizá los más representativos sean el de Charles Morris con el estudio del signo desde un punto de vista filosófico, y el de Tzvetan Todorov, con su análisis del *Decamerón*, de Boccaccio. Aquí seguiremos los apartados postulados por estos autores, introduciendo pequeñas variantes que complementan las teorizaciones metodológicas<sup>5</sup>.

En todo análisis textual podemos distinguir tres partes diferenciadas: la descriptiva o analítica de los elementos que estructuran ese todo llamado texto literario (morfosintáctica), la significativa o valorativa que conecta la creación artística con una realidad foránea a ella

---

<sup>5</sup> Para una mayor información sobre este tipo de crítica, remito a mi libro *El comentario de textos semiológico* (Madrid, S.G.E.L., 1977), donde quedan desarrollados todos los conceptos teóricos que configuran la metodología y puestos en práctica con el análisis crítico que se hace de *Tiempo de silencio*, de Luis Martín-Santos. Así como también la Introducción a la edición de la obra de Joan Timoneda, *El Patrañuelo* (Madrid, Cátedra, 1978), realizada por quien esto suscribe.

(semántica textual) y la expresiva o técnica que interacciona el texto con los recursos utilizados por el creador para transmitir una serie de mensajes al receptor (pragmática o retórica}. Pero vayamos por partes.

### 2.1. Morfosintáctica

En la morfosintáctica textual es necesario establecer la cuantificación de las partes que componen el relato, así como las relaciones sintagmáticas de las mismas. Para Morris, la sintáctica estudia las relaciones signo-signo, forma, distribución, función, relación, etc., de las unidades independientes de su significado referencial. Para T. Todorov, lo sintáctico examina las unidades que articulan el relato. En síntesis, cuantificación, primero; sintagmática, después.

#### 2.1.1. Las secuencias

Imaginemos que una narración, un relato, está estructurado de la siguiente forma: el protagonista, rodeado de otros personajes, realiza unas acciones dentro de un espacio geográfico y de un tiempo concreto, para luego el mismo protagonista ejecutar otras acciones en otros ámbitos espacio-temporales distintos. Podríamos llegar a la conclusión que este relato estaría construido por la articulación de dos macroestructuras narrativas básicas, que, en conjunto, forman ese todo llamado tradicionalmente cuento, novela, etc., y que hoy denominamos globalmente bajo el rótulo de relato. A cada una de las partes que vertebran la narración las denominamos secuencias. A manera de ejemplo se podrían comparar las secuencias con los pisos que componen un edificio.

Las secuencias pueden ser de dos clases:

- a) Secuencias elementales: un hecho o acontecimiento es visualizado desde la óptica de un solo actante o personaje.
- b) Secuencias complejas: los elementos que articulan el relato se agrupan en las secuencias complejas que son la suma de secuencias elementales con una sintagmática pertinente dentro de la textualidad literaria. La estructuración de esta complejidad secuencial puede presentarse de tres formas:
  1. Encadenamiento por continuidad (implica una relación de consecuencia).

2. Encadenamiento por enlace (conlleva una yuxtaposición, una copulación o un enfrentamiento).
3. Encadenamiento por enclave (un proceso se incrusta dentro del otro, como Andorra está enclavada en el territorio hispano-francés). Las secuencias complejas son, por tanto, el resultado de la combinación de secuencias elementales.

Las secuencias han de ser formuladas con una frase breve, sintética y clara, en la que se explicita y condense lo que en el microrrelato o secuencia se expone.

### 2.1.2. Las funciones

Las macroestructuras narrativas (secuencias) están, a su vez, constituidas por una serie de unidades menores llamadas funciones. Una función narrativa será, pues, todo segmento de una historia que expresa la acción de un personaje y que adquiere una funcionalidad significativa dentro del desarrollo del relato. Con un ejemplo concreto podríamos ya interrelacionar los elementos morfosintácticos hasta ahora estudiados: una casa (el relato) está dividida en una serie de habitaciones (secuencias), en donde los habitantes de la misma realizan unas determinadas actividades: comer, dormir, cocinar, etc. (funciones).

La tipología funcional la podríamos reducir a dos modalidades esencialmente: una primera, distribucional, perteneciente al hacer, y que comprende las operaciones, no los significados; y otra segunda, integradora, concerniente al ser, a la significación.

Dentro del primer tipo de funciones es necesario destacar las funciones núcleo o cardinales, que son aquellas que abren, mantienen y cierran una alternativa consecuente para la realización de la historia. Las funciones núcleo que integran toda secuencia son siempre tres: una inicial, que abre la posibilidad por realizar; otra media, que desarrolla la acción; y otra final, que es el resultado (positivo o negativo) de las anteriores. En esquema:

$$S \left\{ \begin{array}{l} F_1 = \text{inicial} \\ \downarrow \\ F_2 = \text{media} \\ \downarrow \\ F_3 = \text{final} \end{array} \right.$$

El resto serán *funciones* secundarias que denominaremos *catálisis*.

El segundo tipo de funciones, las integradoras, son aquellas que ofrecen una serie de datos concretos referidos a la historia narrada (las informaciones que sirven para situar en el espacio, tiempo, etc.), y unos elementos implícitos que son marca, indicio, de una filosofía, un carácter, un sentimiento, etc. (los indicios que remiten a unidades verdaderamente semánticas, por lo que están a caballo entre esta primera parte del análisis y la segunda que a continuación veremos. Así, por ejemplo, el negro es indicio de luto en nuestro Occidente; el cielo encapotado, indicio de lluvia, etc.).

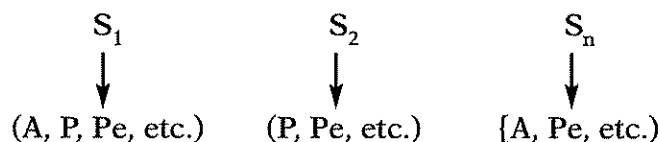
### 2.1.3. Las acciones

El tercer nivel que el crítico tendrá que establecer, desde el punto de vista morfosintáctico, serán las acciones que se explicitan en el texto, determinando los agentes participantes en ellas. Los pasos metodológicos a dar quedarían del modo siguiente:

1. Cuantificación de todos los actores (los tradicionales personajes), designando a cada uno de ellos por la letra inicial de su nomenclatura (o letras iniciales para evitar confusiones). Así:

A = Alicia, P = Pedro, Pe = perro, etc.

2. Plasmación de los actores que intervienen en cada secuencia:



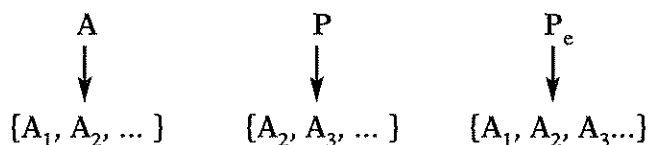
3. Determinación de los acontecimientos más importantes que se desarrollan a lo largo de la historia narrada. Por ejemplo:

A<sub>1</sub> = Investigación científica.

A<sub>2</sub> = Tertulia en los cafés literarios.

A<sub>3</sub> = Estancia en la prisión.

4. Explicitación de la intervención de cada actor en cada uno de los acontecimientos o acciones señaladas:



5. Determinación de los papeles actanciales que cada *actor* desempeña. Según A.J. Greimas, todos los personajes que aparezcan en un relato –por múltiples que sean– se pueden constreñir a seis sus roles de actuación. He aquí, pues, los tipos de *actantes* que configuran toda narración:

*Sujeto*: Desea y lleva a cabo las acciones.

*Objeto*: Problema o personaje problema a resolver.

*Remitente*: Elemento o personaje externo al sujeto que potencia o da la posibilidad que se resuelva el problema mediante la acción del sujeto.

*Destinatario*: Personaje en el que se resuelve el problema.

*Ayudante*: Aporta ayuda, operando en el sentido del deseo o facilitando la comunicación.

*Oponente*: Crea obstáculos oponiéndose ya sea a la realización del deseo o a la comunicación del objeto.

Estas seis tipologías actanciales, encuadradas dentro de tres categorías, están vinculadas entre sí por una doble relación sintagmática, según se puede constatar en el siguiente gráfico:



Entre estas tres categorías de acción se pueden establecer tres predicados de base, que son los definidores de los papeles actanciales: los actantes *sujeto/objeto* están vinculados por una realización de deseo, los actantes *remitente/destinatario* están relacionados por la comunicación, y entre los actantes *auxiliar/opponente* la relación es de poder o participación. Finalmente, señalar que cada actor puede desempeñar diversas funcionalidades actanciales: a lo largo del relato puede aparecer unas veces como sujeto, otras como objeto, otras como ayudante, etc.

Analizados todos estos aspectos tendríamos desmenuzada toda la estructura formal del relato a comentar (aquí la extensión no es trascendente), así como la interrelación que estas partes tienen entre sí a la hora de articular un todo narrativo.

## 2.2. *Semántica textual*

La segunda parte del análisis de un texto literario vendrá configurada en el establecimiento de lo significativo, que, en su interior, toda obra artística encierra. Será necesario partir de que, así como en la morfosintáctica el consenso de análisis tiene que ser común para todos los críticos, en esta parcela las divergencias serán obvias. Y ello se debe, sencillamente, a que todo juicio valorativo –la semántica, no se olvide, es siempre valor– tiene detrás de sí un código, unas normas, unas reglas de juego, que están en conexión directa con el sustrato ideológico que el lector practique. Juzgar, criticar, es aceptar el compromiso con unas ideas, por lo que crítica supuestamente neutral, con formulaciones más o menos asépticas, no existe, aunque algunos, falsamente, piensen lo contrario.

El comentarista de un texto defenderá tales o cuales ideas, a partir de una actitud frente a la sociedad y respecto al hombre, lo cual le llevará a tomar una posición, un tipo de óptica ante el hecho literario. Este propone –desde el punto de vista de un autor– una serie de ideas que el crítico las asumirá desde su ideología. Todo ello más que un obstáculo, como a simple vista pudiera parecer, es una muestra más de ese pluralismo vivificador en que se fundamenta toda la actividad humana. De esto partimos, y a ello, fiel y conscientemente, nos atenemos. Pero se pueden marcar unas pautas, unas directrices, bastante útiles a la hora del examen de la significación textual. Para ello vamos a examinar los tres aspectos concretos que configuran la semántica literaria.

### 2.2.1. *Lo simbólico*

El signo literario refleja siempre de una manera más o menos explícita una realidad concreta, un tiempo y un espacio determinados. Mas ello no está traspasado al texto de una manera total y absolutamente fiel a la realidad –en esto consiste la Historia–, sino que, por el contrario, en la literatura intervienen siempre elementos de fic-

ción que son aspectos simbólicos de esa sociedad que intenta reflejar (la literatura como espejo en el camino, según Sthendal). Por ello, en todo texto intentaremos analizar y valorar los elementos simbólicos que en el mismo aparecen.

### 2.2.2. *Lo social*

Marx estableció que la función de la literatura era la de ser conocimiento de la realidad. Pasado el plano simbólico (el de la ficción), en el texto literario es posible determinar la estructuración social que sublate en su fondo. Para ello iremos aislando cada una de las clases sociales (burguesía, pequeña burguesía, proletariado) para asignarles, después, las características que las delinear por la suma de sus rasgos económicos, culturales, sociales, etc. En este plano será preciso tener en cuenta el índice situacional, que estableció G. Mounin, tanto del productor del texto como el del recreador del mismo.

### 2.2.3. *Lo dialéctico*

En todo texto literario se ofrece una visión del mundo que tiene un autor para que el receptor establezca una relación de oposición dialéctica con la visión del mundo que él tiene. Sabemos que el artista no puede –no debe– crear para la nada (la época del arte por el arte en un mundo anhelante de rentabilidades no se concibe), sino que debe ser presa del mundo para hacer presa en él, ofreciendo al crítico una serie de aspectos para que éste los interiorice y asienta o disienta según su criterio. Esta operación semántica se convierte así en un ejercicio de crítica personal en el que el lector trata de enjuiciar, valiéndose de todos los recursos que su sustrato cultural le proporcione, el enunciado discursivo que es objeto de estudio.

### 2.3. *Pragmática textual*

Toda la arquitectura formal, llena ya de contenidos significativos, es preciso plasmarla en una praxis literaria. Para que las ideas organizadas entren de lleno en el ámbito de la literatura y no en otro, es necesario que su autor ponga en práctica una serie de recursos, esencialmente lingüísticos, que den a su creación un valor artístico. Por ello, en este apartado metodológico, se estudiarán todos aquellos

aspectos técnicos de la construcción literaria que, en síntesis, los podríamos reducir a tres:

### 2.3.1. *El tiempo*

La organización temporal del relato adquiere una importancia trascendente en la praxis literaria, habiéndose de tener en cuenta siempre el orden (paralelismo, retrospección, prospección respecto al tiempo contado), duración (suspensión total, omisión de un período, coincidencia perfecta, longitud mayor que el tiempo real, etc.) y la frecuencia (un único tiempo o varios tiempos a la vez). En la literatura clásica o tradicional la temporalidad dominante es la unidimensional, mientras que en la actual el tipo de tiempo predominante es el pluridimensional.

### 2.3.2.- *El espacio*

El espacio es otro de los elementos fundamentales que intervienen en todo relato. Según Antonio Garrido Domínguez (*El texto narrativo*, Madrid, Síntesis, 1993, p. 207) “a primera vista el espacio desempeña dentro del relato un cometido ancilar: es soporte de la acción. Sin embargo, una consideración un poco más atenta revela de inmediato que el espacio en cuanto componente de la estructura narrativa adquiere enorme importancia respecto de los demás elementos, en especial, el personaje, la acción y el tiempo. Su trascendencia es tal que se puede elaborar, como ha hecho M. Bajtín, una historia de la novela fundamentada en este factor (indisolublemente asociado al tiempo)”. El cronotopo del que hablaba Bajtín.

El espacio, además de un valor estructural en la organización interna del relato, tiene una funcionalidad simbólica muy importante en la literatura. Por ejemplo, en el cuento de *Clarín*, *El dúo de la tos*, en el que los personajes (hombre y mujer), en un balneario, reclusos en sus respectivas habitaciones, se comunican a través de toses, éstas y el espacio en el que se producen adquieren un alto valor significativo al poner de manifiesto la soledad de ambos seres que quieren salir de la incomunicación.

El espacio es a su vez un fenómeno verbal y textual. La descripción –la topografía– es una de las formas que se usan en el relato para localizar acciones narrativas e indirectamente –según A. Garrido– es “una jus-



tificación para la conducta del personaje, a cuya caracterización contribuye de forma decisiva en no pocos casos”, al dotar “de ojos al lector, haciendo *ver* el espacio en que se desenvuelve el complejo universo del relato y facilitándole el proceso de recepción e interpretación del texto”.

### 2.3.3. *Los aspectos del relato*

Los hechos que componen la historia del universo ficticio literario no son representados en sí mismos, sino que lo son de acuerdo con la óptica, el punto de vista, que su creador adopte. Sería, en definitiva, el grado de presencia que el escritor utiliza para su relato. Según Jean Pouillon, son tres los aspectos o modos de estar presente el autor:

- a) Narrador > personajes: el yo creador maneja todos los resortes de sus actantes-marionetas. Omnisciencia, omnipresencia absoluta. Es el modo más usual dentro de la historia de la literatura.
- b) Narrador = personajes: recurso muy utilizado en la literatura actual, por el que el autor se confunde con los actantes. Por ejemplo, *Señas de identidad*, de Juan Goytisolo.
- c) Narrador < personajes: técnica típica de la narración objetiva, donde el emisor desaparece detrás del él de los actantes. Piénsese en el *nouveau roman* o en *El Jarama*, de Rafael Sánchez Ferlosio.

### 2.3.4. *Los modos del relato*

La historia plasmada en el texto a comentar está explicitada gracias a la utilización de una serie de recursos lingüísticos que hacen que, con la ayuda de las palabras, con la ayuda del discurso, se pueda establecer la comunicación entre un emisor y un receptor. Pero como la literatura pertenece al ámbito artístico, el instrumento lingüístico que emplee será distinto, de mayor calidad, del usado en la conversación coloquial o en otro tipo de comunicaciones. Por ello, en este nivel de análisis nos detendremos en el examen de todos aquellos recursos de estilo utilizados por el creador de la pieza literaria. No será lo mismo comentar un relato narrativo, que uno poético o que otro teatral. Cada uno tendrá su praxis literaria distinta. Hasta aquí todo el paradigma de análisis es aplicable, por igual, a los tres géneros enumerados anteriormente; ahora será necesario examinar las particularidades específicas de cada uno, y que, por conocidas, no vamos a entrar en su pormenorización. En suma, estudiaremos todos los

recursos empleados por el escritor, su actuación literaria, que, al abandonar sus registros habituales de hablante, adopta otros nuevos utilizando un sistema lingüístico en el que las palabras y giros más comunes han cambiado de valor.

### 3. Conclusiones

Todas estas conceptualizaciones teóricas que definen el comentario de textos semióticos, tienen pleno auge y validez dentro del comentario de textos. Las múltiples realizaciones de análisis que, siguiendo este esquema metodológico, se han hecho en diferentes áreas geográficas e ideológicas, permiten auspiciar un éxito y un avance en el desmenuzamiento de la creación literaria.

Desde una perspectiva estrictamente didáctica, la práctica de este quehacer crítico cumpliría dos objetivos claramente diferenciados; pero, a la vez, altamente valiosos: de una parte, puede acostumbrar al discente al desarrollo de sus aptitudes críticas en el sentido que Antonio Machado daba a la cultura como instrumento despertador de conciencias (actividad creativa, nunca pasividad conformista); y de otra, convierte el estudio de la literatura en un signo más, entre los muchos que rodean al hombre, cuya finalidad más importante es la de servir como instrumento de transformación tanto del individuo como de la sociedad en la que éste se inserta. De ahí, que propugnar el comentario de textos semióticos en la práctica docente de esta España que parece renacer de sus cenizas, como el Ave Fénix, es una tarea que propongo de inmediato a cuantos se interesen por la transformación de nuestra realidad educativa.

### TEXTO N.º 2: EJEMPLO DE ANÁLISIS DE LA MORFOSINTAXIS TEXTUAL

Para ejemplificar el modelo teórico de análisis de la estructura interna de un relato (la morfosintáctica textual)<sup>6</sup> –por ser la de mayor complejidad– utilizaremos el cuento VII de *El Conde Lucanor*, de don

<sup>6</sup> Para más datos cf. "Narratología", del manual de José Romera Castillo, *Literatura, teatro y semiótica: método, prácticas y bibliografía* (Madrid, UNED, 1998, pp. 73-172), en donde se presenta más ampliado el paradigma metodológico y se analizan dos textos literarios de Joan Timoneda y *Clarín*.

Juan Manuel, que, a su vez, nos podrá servir en nuestro quehacer docente. Veamos las *secuencias* y las *funciones* que articulan la morfología textual de este relato de don Juan Manuel.

El relato de *Lo que sucedió a una mujer llamada doña Truhana* es un todo que lo podemos dividir en tres microrrelatos, como hemos visto anteriormente, en cuyo interior hay fragmentos narrativos que funcionan de la manera siguiente:

**Secuencia primera:** Petición y donación de consejo ante una situación vital

Esta secuencia está formada por tres funciones:

- **Función inicial:** Lucanor plantea un caso a Patronio

*Otra vez habló el conde Lucanor con Patronio, su consejero, del siguiente modo:*

*– Patronio, un hombre me ha aconsejado que haga una cosa, y aun me ha dicho cómo podría hacerla, y os aseguro que es tan ventajosa que, si Dios quisiera que saliera como él lo dijo, me convendría mucho, pues los beneficios se encadenan unos con otros de tal manera que al fin son muy grandes.*

*Entonces refirió a Patronio en qué consistía.*

- **Función media:** Patronio aconseja al conde

Los modos utilizados por el ayo para que Lucanor aprenda el mensaje van a ser de dos clases: contarle un ejemplo (*secuencia segunda*, incrustada en la *secuencia primera*) y darle un consejo concreto:

*Cuando hubo terminado, respondió Patronio: [le cuenta la historia de doña Truhana de la secuencia segunda y le da el consejo] Vos, señor conde Lucanor, si queréis que las cosas que os dicen y las que pensáis sean un día realidad, fijaos bien en que sean posibles y no fantásticas, dudosas y vanas, y si quisierais intentar algo guardaos muy bien de aventurar nada que estimeis por la incierta esperanza de un galardón de que no esteis seguro.*

- **Función final:** resultado positivo

*Al conde agradó mucho lo que le dijo Patronio, hízolo así y le salió muy bien.*

**Secuencia segunda:** Relato de un ejemplo

Esta secuencia está formada también por tres funciones:

- *Función inicial:* planteamiento del ejemplo

–Señor conde Lucanor, siempre oí decir que era prudente atenerse a la realidad y no a lo que imaginamos, pues muchas veces sucede a los que confían en su imaginación lo mismo que sucedió a doña Truhana.

*El conde preguntó qué le había sucedido.*

- *Función media:* narración del caso de doña Truhana

–Señor conde –dijo Patronio–, hubo una mujer llamada doña Truhana, más pobre que rica, que un día iba al mercado llevando sobre su cabeza una olla de miel. Yendo por el camino empezó a pensar que vendería aquella olla de miel y que compraría con el dinero una partida de huevos, de los cuales nacerían gallinas, y que luego, con el dinero en que vendería las gallinas compraría ovejas, y así fue comprando con las ganancias hasta que se vio más rica que ninguna de sus vecinas. Luego pensó que con aquella riqueza que pensaba tener casaría a sus hijos e hijas e iría acompañada por la calle de yernos y nueras, oyendo a las gentes celebrar su buena ventura, que la había traído a tanta prosperidad desde la pobreza en que antes vivía. Pensando en esto se empezó a reír con la alegría que le bullía en el cuerpo, y, al reírse, se dio con la mano un golpe en la frente, con lo que cayó la olla en tierra y se partió en pedazos. Cuando vio la olla rota, empezó a lamentarse como si hubiera perdido lo que pensaba haber logrado si no se rompiera.

- *Función final:* conclusión moralizadora

*De modo que, por poner su confianza en lo que imaginaba, no logró nada de lo que quería.*

*Secuencia tercera:* Formulación de una máxima o sentencia

Esta secuencia tiene también tres funciones:

- *Función inicial:* deseo del autor-narrador de que su escritura sea provechosa

*Y como don Juan gustó de este ejemplo*

- *Función media:* recurso al que acude

*Lo mandó poner en este libro y escribió estos versos:*

- *Función final:* moraleja

*En las cosas ciertas confiad  
y las fantásticas evitad.*

Una vez realizada la cuantificación de las secuencias del cuento (la morfología textual), examinaremos el modo de cómo van unidas las tres partes. Desde el punto de vista sintagmático, el texto no está estructurado linealmente (una secuencia sigue a la otra), sino que su *dispositio* es compleja: la secuencia segunda (la del relato de la historia de doña Truhana) está enclavada dentro de la secuencia primera (demanda y donación de consejo), siendo la secuencia tercera (formulación de la moraleja) consecuencia o efecto de las dos anteriores.

Varios son los modos de la sintagmática textual:

- *Encadenamiento por continuidad* (implica una relación de consecuencia).
- *Encadenamiento por enlace* (conlleva una yuxtaposición, una copulación o un enfrentamiento).
- *Encadenamiento por enclave* (un proceso se incrusta dentro de otro).

En consecuencia, todo texto tiene su *arquitectura* interna y analizarla puede ser muy útil para el quehacer docente de la clase de español como segunda lengua

### TEXTO N.º 3: EL CUENTO

Lea el capítulo dedicado a «El cuento», en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 167-184 y la bibliografía consignada en pp. 312-322).

Como bibliografía complementaria puede acudir a:

- GARRIDO DOMÍNGUEZ, A. (1993). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.
- ROMERA CASTILLO, J. (1998). *Literatura, teatro y semiótica: método, prácticas y bibliografía*. Madrid: UNED.
- ROMERA CASTILLO, J. y GUTIÉRREZ CARBAJO, F. (eds.) (2001). *El cuento en la década de los noventa*. Madrid: Visor Libros ("Aspectos teóricos", pp. 547-635, especialmente).

## 2. Actividades

1. Elija un pequeño texto narrativo, de acuerdo con el nivel de sus alumnos, y realice un comentario, según el método propuesto

(puede utilizar el ejemplo de don Juan Manuel que hemos puesto como ejemplo u otro). Durante cuatro o cinco clases explicaremos cada una de las partes del método ejemplificándolo con el texto narrativo elegido.

Posteriormente podremos proporcionar a los alumnos un breve texto narrativo para que realicen ya solos un comentario de texto según el método propuesto.

2. Si sus alumnos no tienen la edad y capacidad suficientes para realizar un análisis de textos como el aquí propuesto, aplique lo consignado en la Unidad Didáctica III, "El discurso". Que sinteticen el tema, vean las partes en las que se puede dividir el texto, las ideas más importantes y algunos aspectos del estilo.

Envíe a los profesores del curso de la UNED:

- El texto narrativo elegido para la explicación del método, la redacción del análisis pormenorizado de cada una de las partes que usted ha propuesto a sus alumnos como ejemplo y una valoración tanto del método como de la práctica realizada por sus alumnos.
- Enviar también algunos de los ejercicios de los alumnos (tres: uno bueno, otro regular y otro malo).

## UNIDAD DIDÁCTICA II

### ENSEÑANZA DE LA POESÍA

#### *1. TEXTOS DE ESTUDIO*

#### **TEXTO N.º 1: DIDÁCTICA DE LA POESÍA**

##### **1.- Introducción**

Es frecuente confundir la literatura infantil y juvenil con los libros para niños y jóvenes. Cuando se habla de literatura infantil se suele meter en el mismo saco aquel tipo de literatura, en sentido estricto, especialmente adecuado a los niños, así como numerosos libros que sirven para educar o para instruir, para entretener o para informar a

los alumnos, pero que no son literatura propiamente dicha. Por otra parte, no se suele distinguir tampoco entre la literatura hecha por los niños o jóvenes y literatura hecha por los mayores para ambos.

Todas estas confusiones se derivan de la situación colonial en la que los niños y jóvenes se encuentran. Nada cuesta hacerles pasar por literario lo que no lo es, y considerar lo que hacen como un subproducto no literario. Pero no se puede decir que sea literatura todo lo escrito que pasa por tal cuando va dirigida a los niños y a los jóvenes. Nadie tiene derecho a decir, cuando de literatura se trata, qué es literatura infantil o juvenil, sino literatura a secas, tan buena para los mayores como para los niños y para los jóvenes.

Otra cuestión es la adaptación de libros para niños y para jóvenes. Toda adaptación consiste en una acción de cirugía estética de la obra adaptada. Lo irritante no es solamente este producto, lo más irritante es que cuando el niño o el joven se vuelven mayores, ya no tendrán ganas de leer nunca, en su versión original e íntegra, las obras que leyeron adaptadas.

José María Carandell<sup>7</sup>, apoya todas estas ideas críticas en dos premisas:

1. Los niños (y los jóvenes), a veces, entienden y saborean la literatura mucho más de lo que los mayores suponen.
2. Si no se quiere acudir a medidas culturizadoras drásticas con ellos, hay fórmulas perfectamente sensatas para hacerlo con gusto y pausadamente.

La primera tesis se puede probar con algún ejemplo famoso: Stuart Mili a los 8 años había leído en griego a Esopo, Jenofonte, Herodoto y Platón. Pero esto no es frecuente en nuestra sociedad de niños infantilizados y jóvenes alienados, alimentados con pseudo-caramelos literarios. Es mucho más factible partir de la segunda premisa. Existen métodos para llevar la literatura a los niños y a los jóvenes. Más adelante estudiaremos una serie de métodos para llevarlos hacia el terreno de la poesía. En principio, en las primeras etapas, la narración de cuentos es una de las mejores puertas de entrada en lo literario. Otra sería la lectura en voz alta: tenemos textos –siempre y cuando no tenga palabras excesivamente difíciles, o experiencias demasiado ajenas a nuestros alumnos o que puedan impresionar

---

<sup>7</sup> José María Carandell, "La literatura infantil", en *Camp de l'arpa*, n.º 34, julio, 1976, pp. 19-24.

negativamente su sensibilidad— a nuestra disposición para hacer la prueba.

Cuando la historia ha considerado una obra como obra literaria, de arte, está ya lista para ser degustada por receptores preparados. Y nuestros alumnos no lo son. Para que lo sean tenemos que ponerlos en situación y facilitarles el camino, teniendo en cuenta que si ellos no entienden un texto o fragmento literario que no entienden es porque no alcanzan el nivel de las palabras, porque tratan de asuntos que están alejados de su experiencia o carecen de costumbre para leerlos y disfrutarlos.

Iniciar a los alumnos en la poesía es una tarea a la que en general requiere, como en todo, un cierto esfuerzo. La poesía debe de estar presente en la vida del niño desde su más tierna infancia, de hecho muchas veces lo está, aunque de una manera no consciente por parte del adulto: todas estas pequeñas canciones de falda que se les canta, pequeños juegos rimados con que los padres y abuelos siguen distra-yendo a los niños más pequeños, son sin duda una excelente iniciación al mundo de lo poético, en el que impera la cadencia, el ritmo, la imaginación e incluso el absurdo. Muy conscientes de ello son los ingleses que tienen gran número de libros llamados *Nursery Rhitmes* que sirven para refrescar la memoria a los mayores y enseñan a los pequeños esta tradición que se ha ido trasmitiendo de padres a hijos.

Se puede afirmar que la poesía ocupa un último lugar en las lecturas hechas en la enseñanza. Esto no se debe a que los libros de texto no traigan poemas sino que pensamos que la causa principal reside en la forma en que los enseñantes ponen en contacto alumno poesía. Creemos que pueden existir diversas causas:

1. El docente se siente impotente para realizar este contacto y rechaza lo poético para la enseñanza por su dificultad intrínseca.
2. Utilización de poemas como meros instrumentos de lectura mecánica y ya en la segunda etapa como medio para explicar métrica.

Ante esta perspectiva, el alumno concibe la poesía como algo frío, como una carga más —al estilo de los problemas matemáticos—, al tener que contar sílabas, tipo de rimas, estrofa... Nos damos cuenta de que en la mayoría de los casos falta una «explotación» de los poemas. Entendemos por tal un desguace del mismo: referencias del autor, situación histórica, explicación de los símbolos que aparecen



en el poema, descubrimiento de la ideología que subyace en él, postura crítica ante ello, juegos de lenguaje, etc.

Se impone un replanteamiento de la importancia de la poesía en la educación, y para ello un nuevo enfoque de la manera de poner en contacto a nuestros alumnos con la poesía. Darse cuenta de que los poetas manifiestan cosas que no podemos pedir a los lingüistas acerca de la lengua y de sus posibilidades de expresión, de comunicación y de creación. Hacer de la poesía algo vivo, un juguete más con el que el alumno se divierta, sienta placer y aprenda al mismo tiempo.

## 2. Medios para descubrir la poesía a los alumnos

Decía el poeta Paul Valéry: «Certains se font de la poésie une idee si vague qu'ils prennent ce vague pour l'idée meme de la poésie». En efecto, el hecho poético, en general, ha sido considerado como algo lírico, sentimental y emotivo, nacido de una efusión, de una contemplación de los seres o de las cosas, con un fin más placentero que utilitario.

Aparte de esta consideración existen otras dos que postulan lo siguiente:

- a) La poesía es la memoria de los pueblos sin escritura.
- b) La poesía es un cierto uso del lenguaje literario.

Respecto a que la poesía es la memoria de los pueblos, basta recordar cómo en los primeros tiempos de la literatura castellana, por ejemplo, se conservó la historia de los pueblos hispánicos por medio de la epopeya (*Cantar de Mio Cid*, mester de juglaría, etc.), al igual que la guerra de Troya quedó inmortalizada y conocida por la posteridad con la *Iliada* y la *Odisea*.

Por otra parte, desde su origen, el discurso poético ha implicado un juego, un juego de palabras que hace que en este lenguaje, memoria de los pueblos sin escritura, entren elementos lingüísticos pertenecientes al lenguaje literal y, dentro de él, al lenguaje literario, subgrupo poético (relativo a la poesía). Román Jakobson ha establecido que la particularidad de los géneros poéticos viene dada por la intervención de las funciones del lenguaje. Así, la poesía épica, centrada sobre la tercera persona, pone en funcionamiento la noción referencial; mientras que la poesía lírica, orientada hacia la primera persona, está íntimamente ligada hacia la función emotiva.

La poesía, «comunicación establecida en menos palabras, de un contenido psíquico sensorial –afectivo– conceptual, conocido por el espíritu como formando un todo, una síntesis» –según definición de Carlos Bousoño<sup>8</sup>–, tiene que ser descubierta a los alumnos progresivamente en su formación porque:

- Es un medio directo de comunicación con el mundo y con los demás.
- Desarrolla el gusto por la belleza.
- Provoca el deseo de expresarse oralmente.
- Sirve como refugio o antídoto de una civilización tan tecnificada como la actual.
- Contribuye al mejor conocimiento y uso del lenguaje.
- Incrementa la sensibilidad y la libertad imaginativa.
- Puede servir para un mejor conocimiento de la realidad.

### 3. Introducción al alumno en la poesía

La poesía se descubre y se busca. Es preciso aprender a descubrirla y sentirla. Todos los medios son buenos en la medida en que nos ayuden a descubrir y escribir poemas. Los medios por los que se puede conocer la poesía más comúnmente son: la clase, los libros, la televisión, los discos y la creación de la poesía por los alumnos (además, ahora, de Internet). Veamos.

#### 3.1. La clase

Es fundamental que la clase sea motivadora, incluso en su decoración. Un ejemplo de decoración motivadora nos lo expone Bertrand Audusse cuando habla de un «muro de poesía».

Todos recordamos más o menos los poemas aprendidos en clase. Poemas repetidos con insistencia, asimilados a la recitación, cuyo ritmo, forma, respiración e incluso significación estaban sacrificados casi siempre a reflejos condicionados, a hábitos. Marcel Quinard se

---

<sup>8</sup> Carlos Bousoño, *Teoría de la expresión poética* (Madrid, Gredos, 1962, 3.ª edición, 2 tomos).

propuso entrar la poesía en la escuela, pero una poesía «viva» y «en acción». Para ello creía necesario «colocar a los adolescentes en la situación del poeta que invadido por las ideas y las formas, debe, en un momento determinado, ponerlas en orden». Así nació el «muro de poesía».

Sus «piedras» son grandes cubos de cartón, en los que cada cara está cubierta por un poema o fragmento de poema, un dibujo o una foto. Veinticinco cubos en total de cuarenta centímetros de arista cada uno, plegables para ser transportados fácilmente. Están mezclados en desorden en el centro de la clase, cuyas sillas y mesas están recogidas o apartadas. Los alumnos se encargan de construir el muro según una de las cinco posibilidades lógicas: un solo poema gigante; varios textos; ordenación por grafismos multicolores; textos y fotos; variaciones sobre el tema de la vida cotidiana o del propio cuerpo.

El poema se recrea, se construye, se destruye, es materia viva en movimiento. Desmitificada la poesía se convierte en objeto de juego, y como tal, de diversión agradable.

Como resultados de la experiencia de M. Quinard, se pueden constatar:

- Se revelaron temperamentos, frecuentemente con los alumnos que tenían dificultad con el francés «tradicional».
- Alumnos argelinos, no contentos con fabricar sus propios poemas, se ofrecían a realizar los de sus compañeros.
- Los alumnos de la clase de recuperación mostraron una sensibilidad mayor que sus discípulos de las clases normales.
- Los profesores no permanecían al margen, la mayoría seguían entusiasmados este movimiento: «Nunca aprendí a recitar poemas. Hoy esto es un placer para mí», decía uno de ellos.

A partir de la experiencia de Quinard podemos sacar nuevas formas de decorar la clase:

- Hacer minipoemas con minicubos, especie de rompecabezas.
- Recortar fotos y pegarlas según la temática de los poemas creados.
- Recortar frases, expresiones, palabras para formar poemas.
- Escribir en tiras de papel y luego crear con ellas.
- Utilizar diversos colores.

### 3.2. *Los libros*

El alumno pasa durante su desarrollo por una fase en la que los objetos le sirven sobre todo como símbolos, es la misma fase en la que se constituyen las funciones simbólicas del lenguaje y del juego, para convertirse en componentes duraderos de su personalidad. Definir un libro como «juguete» no significa restarle su específico valor, sino sólo sacarlo de la librería para arrojarlo en medio de la vida, para que sea un instrumento de la vida. No significa tampoco establecer límites. El mundo de los juguetes no tiene límites, pues refleja y se conecta con la totalidad del mundo adulto, con toda su cambiante realidad.

Mucho se ha escrito sobre la importancia del juego en la formación humana. Pero en la realidad cotidiana se sigue considerando el juego y los juguetes como parte de lo superfluo y no como elementos necesarios. Así actúa la escuela, en donde el juego está relegado a «la hora del recreo», completamente distinta de «la hora de la lección».

Imaginar y jugar es también conocer. Para que la poesía no caiga sobre los alumnos como algo externo a ellos, o como una tarea fastidiosa, sino que, por el contrario, surja de ellos y viva con ellos, hemos de lograr una íntima vinculación de imaginación, juego y libro. Para ello es indispensable una valoración distinta de la imaginación. Nadie puede prescindir de la fantasía. Ciertamente jugar con las palabras y con la imaginación no es el único medio que tienen los alumnos para acercarse a la realidad, pero este juego no implica en absoluto pérdida de tiempo; por el contrario, significa dominio de las palabras y de las cosas. Es imposible conseguir una escuela que se fundamente en la actividad del alumno, en su espíritu de investigación y en su creatividad, si no se concede a la imaginación el lugar que se merece en la educación; lo cual significa que entre las tareas del educador está la de estimular la imaginación de los discentes. Para todo eso, los libros le son útiles, para ir más allá, pero también para descubrir que más allá hay más libros, otros libros en los que se conserva la memoria colectiva de la humanidad, la densidad de toda la historia humana, las reflexiones y los sufrimientos... Si no hay libro que pueda reemplazar a la experiencia, tampoco hay experiencia que sea suficiente por sí misma.

Gianni Rodari dice que el libro-juguete, especialmente el de poesía, en el que la lengua juega consigo misma, debe tener un lugar duradero en la literatura infantil, y que si esos libros quieren llegar a los niños, no podrán pasar por alto, el lenguaje de la imaginación; el

autor deberá conectar la materia de sus libros con la imaginación para que su mensaje llegue felizmente a su destinatario.

### 3.3 *La televisión*

Es lamentable que en nuestra televisiva sociedad empiecen a brillar por su ausencia los narradores de cuentos y los declamadores de poemas. Esto sería subsanable si la TV sustituyese dignamente esta realidad por otra en la que se diese cabida a la poesía contando con el asesoramiento de especialistas, psicólogos, etc.

### 3.4. *Discos*

Existen en el mercado algunos discos que recogen alguna parte importante de la producción de ciertos poetas, aunque se echen en falta discos con poemas infantiles. De todas formas, es interesante dar a conocer a alumnos poemas de Neruda, Machado, Miguel Hernández..., a través de los cantantes y audiolibros (como los que edita la editorial Visor).

### 3.5. *Los niños creadores de sus propios poemas*

Son muy pocos los alumnos que se encuentran motivados positivamente hacia la lectura de textos literarios y especialmente de textos poéticos. La poesía se ha convertido en un «monstruo sagrado», en algo intocable. Se trata, pues, de desmitificar este concepto; para ello hemos de provocar en el alumno actos de escritura que se conviertan en actividades lúdicas. Se trata de hacer gozar a los alumnos con el texto. Para conseguirlo se puede partir de juegos automáticos, lo que se ha llamado «Les Oulips» (Ouvroir de littérature potentiel). Se pueden aplicar a todos los géneros literarios. De «Les Oulips», los más apropiados para crear textos poéticos son:

1. «Poesía antinómica»
  - a. Se escoge un verso conocido; o mejor, un poema.
  - b. Se busca el antónimo de cada palabra y se coloca en su lugar. Esto supone escoger una de las diversas acepciones del diccionario.

## 2. «El Homosintaxismo»

En un poema se sacan las palabras, respetando las estructuras morfológicas y sintácticas. Se pretende que el alumno reconstruya otro poema, parafraseando el de un autor consagrado.

## 3. «Las Quimeras»

Se necesitan cuatro poemas distintos para producir uno nuevo. Del primero se conserva la estructura; del segundo, se cogen los adjetivos; del tercero, los sustantivos; y del cuarto, los verbos, que se colocan en el primer texto, adaptándolo.

## 4. «Lipograma»

Se trata de escribir un poema sin utilizar una letra, vocal o consonante.

## 5. «Topograma»

Escribir un poema en el que todos los versos comiencen por la misma letra.

## 6. «Traducción homofónica»

Se coge un verso conocido. Se trata de sustituir sílaba por sílaba, es decir, todas las sílabas por orden, por palabras de otro idioma que suenen de la misma forma, aunque el significado sea distinto

## 7. «Juego de las connotaciones»

Se da una palabra a los alumnos y cada uno de ellos dirá todas aquellas palabras nuevas que le sugiera la palabra original.

Estas técnicas dan resultados muy interesantes y, lo más importante, demuestran al alumno que la poesía es algo vivo, que se puede tocar, moldear, crear; y que el poeta no es un genio inspirado por una musa, un ser dotado de una especial gracia para escribir versos maravillosos. Veamos a continuación un ejemplo realizado por un alumno de pocos años mediante la antinomia:

## poema original

*Con esta moneda  
me voy a comprar  
un ramo de cielo  
y un metro de mar  
un rincón de luz  
un sol de verdad*

## poema creado por el alumno

*Con este cestito  
me voy a vender  
una flor de la tierra  
y un metro de sol  
un pico de estrella  
una luna de mentiras*

*un kilo de viento  
y nada más.*

*un poquito de noche  
y mucho más.*

Todas estas técnicas pueden ayudarnos a humanizar la clase, a darle una profundidad humana. Su finalidad es la creación del texto libre. Con ellos la imaginación se desarrolla extraordinariamente. Hay que evitar que los alumnos caigan en la repetición de temas a la hora de crear los textos.

Otros medios para descubrir la poesía a los alumnos serían:

- a) La explicación de poemas (tarea más utilizada).
- b) Recitación (preparada de antemano).
- c) Ilustración artística de poemas por los mismos alumnos.
- d) Ilustración musical de poemas.
- e) Montajes audiovisuales.

#### **4. Conclusiones**

En la primera etapa de la enseñanza, la poesía podrá tener las siguientes características:

- Deberá ser fantástica, que fortalezca la imaginación del alumno.
- Deberá ser muy sencilla y corta.
- Con pocas dificultades lingüísticas.

Todo profesor que dé clase en esta etapa, al explicar la poesía, deberá pretender los siguientes objetivos:

- Que el alumno llegue a percibir el efecto auditivo que producen los sonidos, el ritmo, la rima, sin prestar atención exclusiva al significado de las palabras.
- Hacer ver al discente que la poesía tiene un gran poder creativo y estético.
- Que el alumno vea que en la poesía es muy importante la lectura o recitación.

El docente puede presentar al alumno de esta etapa poesías como: adivinanzas, trabalenguas, acertijos, refranes, poesías con repeticio-

nes o estribillo, poesías onomatopéyicas, etc. y luego hacer un estudio –análisis– o indicar al alumno que cree una poesía que esté de acuerdo con sus intereses para luego recitarla.

En etapas posteriores, la poesía podrá tener otras características como:

- Poesía más real (en relación con lo humano), teniendo en cuenta una realidad o experiencia.
- Poesía que desarrolle el espíritu crítico de los alumnos, que logre la comprensión, el significado de lo que se lee.
- Poesía con valor lingüístico.

Los objetivos que debe pretender el docente pueden ser los siguientes:

- Intentar que el alumno señale el tema, que intente ver su desarrollo y que aprecie los valores de la poesía observando que tiene conexión con lo humano.
- Descubrir los recursos poéticos que dan a la poesía un valor estético.
- Hacerle ver al alumno que el autor refleja en su poesía su vida, las características de su época, ideología, cultura, sensibilidad, etc.

La poesía que se puede leer en esta etapa podrá ser:

- Poesías sobre la naturaleza.
- Poemas que encarnen la expresión de sentimientos íntimos.
- Narraciones poéticas de sucesos reales o imaginarios.
- Poesías que encarnen una expresión humorística y satírica ante la vida humana.

Es preciso conseguir que cuando se les anuncie que se va a tratar sobre poesía, los alumnos no pongan mala cara; sino que, por el contrario, les guste la idea de trabajar con poemas. Por ello, es necesario que la enseñanza de la poesía no sea un deber escolar pesado y plúmbeo, sino un alegre trabajo en el que el discente actúe con entusiasmo y alegría.

En general esto se conseguirá si el profesor emplea métodos activos y recurre a todo tipo de estímulos y motivaciones. La poesía, entonces, volverá a reencontrar su público tan numeroso como en tiempos medievales, por ejemplo<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Sobre el tema ver el número monográfico de *Cahiera Pédagogiques*, n.º 101, 1971.



A la hora de enseñar poesía en los primeros grados hay ciertas sugerencias que es bueno tener en cuenta:

- Debe alentarse un ambiente propicio al goce estético.
- El docente debe recitar o leer la poesía en voz alta. Es obvio que el docente debe ser un buen lector.
- La poesía debe presentarse como un todo. La primera impresión debe ser de conjunto.
- Si hay un análisis, debe precederse por unidades de pensamiento, no por estrofas.
- No exigir reacciones inmediatas por parte de los alumnos. El goce estético se adquiere paulatinamente.
- El aprendizaje es más natural por vía auditiva. La lectura del poema por el alumno será posterior a la presentación.
- No esperar que todos los alumnos gusten por igual de las mismas poesías. Tener en cuenta las diferencias personales.
- No obligar a memorizar, de entrada, si los alumnos no se inclinan a hacerlo de forma natural. Muchos discentes y adultos no aprecian la poesía debido a la imposición del aprendizaje de memoria de obras que no les interesaban.
- No es indispensable que todos los alumnos aprendan los mismos poemas, ni que todos aprendan el poema entero.
- Una vez aprendido un poema, debe recitarse en ocasiones propicias.
- Los poemas para pequeños serán cortos.

La labor iniciada en los primeros grados para ser productiva debe continuarse en los grados siguientes con poesías de características diferentes.

En cursos superiores, interesan las descripciones con detalle, las relaciones entre la naturaleza y los estados de ánimo humanos. La poesía heroica rica en fábulas e incidentes atrae ahora. Pero hay que tener gran cuidado en la selección de poemas. No hay hecho más peculiar que la sensibilidad poética.

## **TEXTO N.º 2: LA POESÍA**

Lea el capítulo "La poesía" en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 185-194)<sup>10</sup>.

### **2. Actividades**

Realice todos o algunos (al menos tres) de los ejercicios propuestos (los que vea que son más adecuados para sus alumnos).

Envíe a los profesores del curso un informe razonado, ejemplificado con la práctica de algunos alumnos, así como la valoración de los ejercicios realizados

## **UNIDAD DIDÁCTICA III**

### **ENSEÑANZA DEL TEATRO**

#### **1. TEXTOS DE ESTUDIO**

##### **TEXTO N.º 1: EL TEATRO**

Lea el capítulo, "El teatro", en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 195-216).

##### **TEXTO N.º 2: EL TEATRO EDUCATIVO**

#### **1. Introducción**

¿Qué se entiende por teatro infantil y juvenil? Esta sola pregunta ya nos da a entender la existencia, consciente o no, de dos teatros

---

<sup>10</sup> Si le es posible, lea el capítulo 3 del libro colectivo *Dinamizar textos* (Madrid, Alhambra, 1988, pp. 74-91), aunque, lamentablemente, su edición está agotada (se puede consultar en bibliotecas).

diferentes uno del otro, consiguientemente con sus autores, actores y público específicos. El teatro para adultos es, indiscutiblemente, el que goza de las prerrogativas oficiales, que hacen de él un instrumento idóneo para transmitir el ideario predominante en cada nación. Mientras que el teatro infantil y juvenil goza de una mayor indiferencia.

¿Por qué, pues, el teatro infantil y juvenil, al contrario de la narrativa dedicada a ellos, no goza de este favor? Creemos que la respuesta está en la visión negativa que se tiene de ambos en nuestra civilización, considerándolos que no tienen mucha capacidad para valorar lo que en el teatro se expone. Sin embargo, la utilización del teatro en el ámbito de la didáctica puede tener un alto grado de rentabilidad educativa<sup>11</sup>.

## 2. Principios teóricos

### 2.1. ¿Cómo debería ser el teatro infantil?

En este punto trataremos básicamente la idea de que el teatro infantil debe ser hecho por y para niños. Creado unas veces por ellos mismos y otras por mayores que conozcan exhaustivamente el mundo complejo de los niños.

Alternativa para un teatro infantil:

#### a) Educación y teatro

Realmente, supondría una alternativa a todo el sistema educativo actual la incorporación del teatro a una educación que tendiera principalmente a dar una mayor importancia a la libertad en la formación de la personalidad del niño.

Planteando la educación como un «juego educativo», el teatro sería una parte, sería uno más de los medios expresivos disponibles para la formación de esta personalidad.

Lo que se pretendería con este tipo de educación es que ésta no fuera un medio pasivo, sino todo lo contrario: educación creativa, no

---

<sup>11</sup> Sobre estos aspectos, ver de Marie-Colette Mainé, *Escenificar un cuento* (Barcelona, Ed. Vilama, 1970). Prestaremos después atención al teatro de títeres, sobre el que seguiremos al pie de la letra diversas propuestas sobre el mismo.

alienante, liberadora, activa, etc. Con todo esto, llegamos a la conclusión de que toda actividad encaminada a la consecución de una personalidad propia, y en especial el teatro –que es lo que nos ocupa aquí– es didáctico.

Llegados a este punto es conveniente señalar que el alumno tiende a plasmar en lo que escribe todo lo que ve, consciente o inconscientemente. La sociedad que le rodea hace imposible disociar estos dos conceptos. Por consecuencia, todo teatro es «social», dado el alto grado de sensibilidad del niño. Si, como hemos dicho antes, teatro y educación son conceptos indisociables, y el teatro es reflejo de la situación contextual, llegamos a la conclusión de que toda educación «toma partido», es decir, que no hay una educación neutral.

Si educación y teatro son conceptos indisociables, y toda educación toma partido, como consecuencia tenemos que no hay teatro neutral.

#### b) El teatro para chicos en un pasado reciente

Durante los años de la posguerra española nace un tipo de literatura al servicio de las ideas políticas dominantes. La literatura infantil no fue una excepción: es más, llega a la distinción entre literatura para niños y literatura para niñas. Los niños debían ser protagonistas de un mundo cuya existencia sólo se justificaba por y para el sexo macho. La abnegación, bondad y sumisión al macho sería la característica de la literatura para niñas. En el Estado español son de dramático recuerdo las «Funciones teatrales» del colegio en el «Fin de curso».

#### c) El teatro creado por los chicos

El teatro de niños será aquel en el que ellos son los creadores del juego dramático: este concepto supone que los niños son los creadores de los textos, organizadores del proceso de montaje y puesta en escena, responsables de los ensayos, del aprendizaje de las técnicas de expresión, de la programación y publicidad del espectáculo, de la representación, la crítica y el replanteamiento de la obra de cara a nuevos espectáculos o representaciones. Proceso educativo que tendrá mucha rentabilidad educativa ya que se les preparará indirectamente para ser partícipes activos en la futura vida social.

#### d) La creación colectiva infantil

La creación de texto por el niño no debe ser sólo individual ni tampoco exclusivamente un acto colectivo; es necesario y conveniente

que exista una interacción entre esa creación individual y la creación colectiva. Pero, por otro lado, tampoco caigamos en el error de concebir la creación colectiva como una suma de las creaciones individuales, aunque debemos tener siempre presente que esta creación colectiva sí necesita la creación individual, que, a su vez se perfeccionará con la creación colectiva y siempre contando con la valiosa ayuda y orientación del docente. Aceptando, pues, el colectivo como entidad creadora, deducimos de lo anterior que éste se perfecciona individual y colectivamente.

e) La organización del colectivo

El hecho de dar el nombre de colectivo a una entidad, supone incuestionablemente la no jerarquización de ésta, la distribución de funciones-responsabilidades y trabajo entre sus miembros, etc. En este punto es importante señalar el papel de la persona adulta que trabaja en un colectivo infantil. No debe ser director, sino coordinador, generador del ambiente propicio para la actividad dramática (motivador).

f) Propuesta de trabajo de creación colectiva

No debe existir un solo método de trabajo para los posibles colectivos: cada colectivo debe buscar su propio y personal método de trabajo, experimentarlo y perfeccionarlo. Los métodos por separado se discutirán entre los colectivos, después de haberlos experimentado todos y cada uno de ellos. Una técnica concreta de creación colectiva es el SOCIODRAMA que a continuación describimos<sup>12</sup>:

## 2.2. *El sociodrama, una técnica de teatro infantil*

Es una representación dramática improvisada por un grupo, sobre un tema concreto, con un valor educativo altamente notable. Cubre los tres planos sobre los que actúa la catarsis teatral:

- La creación artística (Autor).
- La representación (Actor).
- La emoción que despierta la visualización dramática (Espectador).

---

<sup>12</sup> Sobre el *sociodrama* sigo puntualmente las propuestas realizadas por Tomás Motos, "Aplicaciones educativas del método dramático: El *sociodrama* como técnica para solucionar creativamente problemas sociales", en *Documentación* (Madrid), I, marzo. 1978. Revista publicada por el Instituto de Técnicas Educativas (I.T.E.) de las Universidades Laborales.

### 2.2.1. Objetivos:

El sociodrama se diferencia del psicodrama en que mientras en éste el individuo es la pieza fundamental, en aquél es el grupo como totalidad el que funciona. Por ello, el sociodrama tiene un doble valor educativo: por una parte, permite y potencia la expresión creadora de los individuos; y, por otra, prepara al alumno para su participación en la tarea cívica de la colectividad. Sus objetivos podrían sintetizarse en los siguientes:

- Desarrollar las relaciones interpersonales.
- Comprender los problemas sociales.
- Ser conscientes y sensibles al mundo que nos rodea.
- Adiestrar en la resolución de problemas de la comunidad.
- Clarificar y modificar actitudes, etc.

### 2.2.2. Elementos:

La base didáctica del sociodrama se basa en el axioma didáctico aprender deleitando. Por medio del mismo se pueden conseguir muchos objetivos educativos. Los elementos que intervienen en el sociodrama son los siguientes:

El protagonista: es el grupo entero, la clase en su totalidad.

Dentro de ella unos alumnos serán los actores y otros los espectadores, pero todos tendrán un rol activo, una participación efectiva. Dentro del subgrupo de los actores se elegirá, según las cualidades, a un director-coordinador que será el principal responsable de la dramatización.

El escenario de la sesión sociodramática podrá ser el aula u otro lugar cualquiera, siempre y cuando se cree la atmósfera propicia.

El subgrupo del auditorio, los que no representan ningún papel en la dramatización, tiene tanta importancia como la de los actores según veremos luego.

### 2.2.3. Etapas:

Las etapas que todo sociodrama conlleva serán las siguientes:

1. Ante un tema concreto se procederá a la discusión del mismo por parte del grupo. El profesor-animador explicará, glosará y pormenorizará todos cuantos aspectos estime convenientes para la mayor riqueza de posibilidades. El grupo discutirá las opciones que se presenten por los componentes del mismo y el director, tras el debate, se encargará de acoger todas las respuestas que, en general, hayan sido aceptadas.
2. El director (el alumno-coordinador) describirá, sin señalar el desenlace, una situación concreta.
3. Representación de esta situación: voluntariamente, distintos actores-alumnos dramatizarán la misma según sus ópticas peculiares, por lo que, tras los diferentes enfoques dramáticos, se obtienen representaciones (soluciones) distintas. La duración de la representación puede oscilar entre unos segundos hasta 10 minutos más o menos. Existen varias técnicas de representación:
  - a. Técnica de la representación directa: los miembros del grupo dramatizan las acciones, instantáneamente, tal como acontecen en la realidad.
  - b. Técnica del doble: un actor es ayudado por un doble, su alter ego, que le ayuda a sentirse a sí mismo.
  - c. Técnica del espejo: el yo auxiliar se coloca en el espacio reservado al protagonista y éste en el auditorio, produciéndose un intercambio de representación entre ambos. Ayuda mucho, por proximidad y viveza, a que el espectador se sienta más identificado con las acciones representadas.
  - d. Técnica del cambio de papeles: el protagonista adopta el papel de antagonista o viceversa. Esta técnica sirve para ver cómo todo tiene el valor que un determinado código proporciona: así lo que para una comunidad, según sus hábitos, es positivo, para otra, según sus tradiciones, es negativo.
  - e. Técnica de proyección hacia el futuro: representar la acción no como ocurriría hoy sino que, hipotéticamente, pensar cómo se desarrollaría en el futuro.

La representación se puede hacer una vez planteada la situación por el director-coordinador de un modo inmediato o se puede dar un intervalo de unos minutos para que los actores, fuera aula o lugar elegido, puedan ensayar lo que pretenden representar. Si se elige este

último procedimiento, el director junto con los demás componentes del grupo, seguirán analizando las posibles alternativas de solución que la situación planteada pueda proporcionar.

Asimismo, la representación puede ser detenida en cualquier momento cuando el director vea la posibilidad de estimular el pensamiento, cuando los actores se salgan del papel o se bloqueen, o cuando los espectadores –y esto teniendo mucho cuidado de que no se convierta en una algarabía la sesión– lo estimen conveniente para plantear alguna alternativa interesante.

Las funciones de los espectadores: decíamos anteriormente que los espectadores tienen tanta importancia como los actores en el sociodrama. Los papeles que pueden desempeñar son los siguientes:

1. Observadores: son las manifestaciones espontáneas o atencidas a una metodología de análisis que realizan de un modo verbal o corporal-representativo a los actores.
2. Identificadores: se piden a los espectadores con qué actor o actores se identifican y que describan los sentimientos que experimentan en el proceso de identificación.
3. Buscadores de soluciones alternativas: buscar estrategias diferentes a las expuestas en la representación por los actores en la solución del problema tratado.
4. Analizadores de las acciones: se puede asignar a algunos miembros del auditorio la tarea de análisis de las acciones del sociodrama teniendo en cuenta todas cuantas circunstancias pueden interesar en el desarrollo actancial del tema propuesto.
5. Opinión pública: hacer preguntas concretas a los actores, representando papeles diferentes de la sociedad (padre, madre, patrono, obrero, educador, etc.), tal como imaginariamente las haría uno de estos componentes de la sociedad.
6. Consultores: serán aquellos miembros del grupo que servirán de apoyo consultivo a los actores en el desarrollo del tema a tratar: información de datos históricos, fisiológicos, kinésicos, etc.
7. Apoyadores: formarían este grupo los espectadores que en un momento dado apoyarían con sus gritos, con su aliento, a los actores con frases como «¡adelante!», «¡muy bien!», «¡bravo!», etc.



En síntesis, se puede concluir que el sociodrama es un método didáctico muy útil en la representación teatral, tanto en la creada por los propios alumnos, como en la representación de obras de autores literarios destinadas a ellos, teniendo en cuenta que los temas tratados siempre tendrán el nivel de ser comprendidos por el grupo a que va destinada la representación.

### 2.3. Ideas para una puesta en escena

Después de obtenido el texto-guión («guión», puesto que es perfectible), se pasa rápidamente a la división del trabajo: unos alumnos preferirán las tareas de representación y otros se encargarán de las tareas materiales.

Entre los primeros se repartirán espontáneamente los papeles. Al contrario de lo que puede pensarse, no son precisamente los papeles principales los que han tenido más éxito; normalmente tiene más atractivo el personaje por la utilización del accesorio (una espada, un gorro, etc.) o por su «categoría» (un rey, un enano, etc.).

Las tareas materiales se repartirán espontáneamente del mismo modo, según las inclinaciones de cada uno: los decorados, por ejemplo, necesitarán diseñarse, pintarse, cortarse, etc. Unos se dedicarán a preparar los cantos, bailes, sonidos, etc.; otros se dedicarán a la iluminación, etc.

Esta distribución de funciones según las apetencias personales amplía aún más la gama de posibilidades de expresión de cada uno. Todo esto es perfectible y, por tanto, no debe ser rígido; podrá modificarse de acuerdo con el discurso del juego dramático.

Hay que evitar los múltiples ensayos, puesto que esto perjudica la espontaneidad de la expresión. El verdadero aspecto del tema surge en el transcurso de la puesta a punto. Los actores interpretan según la que sienten ante una acción determinada.

Frecuentemente, los actores se autocritican y es entonces cuando brotan los descubrimientos. La función del profesor será la de coordinar, canalizar, hacer descubrir determinados datos que contribuyan a mejorar el conjunto.

El papel del narrador es conveniente que se confíe a un alumno que esté seguro de su papel, para que dirija la acción, unas escenas, etc.

Los bailes y juegos se pueden sacar del repertorio de canciones aprendidas en clase, aunque sea necesario modificarlo. Estas transformaciones están muy al alcance de los niños.

En cuanto a la preparación, ésta podrá ser más cuidada cuanto mayor sea la edad media del grupo.

Vestuario: en cuanto a este punto, como hemos dicho antes, la elección del traje es muy importante. Para su confección se deben tener en cuenta dos aspectos:

- El alumno creará más su personaje si está contento del traje.
- Con su traje, el discente deberá poder caminar, bailar, hacer todo lo que desee, sin miedo a que se desprenda o estropee.

Un vestido neutro como base, adornado con un detalle (cinturón, capa), basta para tipificar al personaje. Aún en el caso de encontrarse totalmente desprovisto, no hay que olvidar que determinados elementos del vestuario pueden ser ampliamente utilizados (monos de gimnasia, jerseys de invierno, pañuelos de seda, pantalones, etc.). Añadir sábanas, trapos o servilletas de colores lisos o estampados, cubrecamas, tapetes de mesa o cortinas. La confección de los accesorios puede dar lugar a una sesión de trabajos manuales.

Con respecto a los decorados es conveniente que los distintos emplazamientos de la representación se reúnan en un solo decorado de conjunto. Esto tiene por objeto una doble finalidad:

- Evitar interrumpir la acción con pausas para los cambios de decorado.
- Colocar tranquilamente este decorado, disponiendo del tiempo necesario para ponerlo a punto.

La realización de este decorado podrá también constituir una excelente actividad de expresión. Por supuesto habrá que adaptar las situaciones dadas de acuerdo con el local que se utilice. Es conveniente separar los distintos lugares de acción del decorado.

Música: se elegirá según convenga para el texto. Cada escena puede tener un pasaje musical diferente, o bien, un solo pasaje puede servir como fondo para toda una representación. Sería una actividad creativa más inventarla ex-profeso para la obra, e interpretarla entre los mismos alumnos. Actualmente todo colegio puede disponer de material adecuado a este efecto (flautas, tambores, guitarras, xilófonos, etc...). En cualquier caso, se podrá utilizar un medio técnico

(grabaciones en magnetofón, discos, etc.). En cuanto a los sonidos, también resulta mucho más provechoso que sean hechos por los propios alumnos para dar mayor ambiente a la obra. Es de señalar la importancia del ritmo en la expresión anímica del niño para subrayar la expresividad de los pasajes de la obra.

### 3. Práctica teatral

#### 3.1. Pórtico

La actividad dramática, como medio educativo, la hemos venido orientando en el Centro, hasta ahora, hacia la formación del alumno-miembro del «grupo de teatro»; hemos dejado de lado la formación del alumno-espectador, aunque quizás no intencionadamente.

Esta laguna debemos cubrirla. Formación del alumno miembro del «grupo de teatro» y formación del alumno-espectador se correlacionan, pues al potenciar la actividad del primero se ofrece el medio adecuado (espectáculos) para capacitar al alumno espectador.

Por otra parte hay que potenciar los montajes de grupos profesionales, programados y seleccionados, con unos criterios claros, no solamente para favorecer la formación del espectador sino para contrastar la labor que realizamos en el centro. Estos espectáculos darán lugar a notas informativas, *forums*, coloquios, etc.

El fin último que se persigue con la actividad dramática es potenciar la expresión creadora, desarrollarla, buscando en cada alumno como individuo su medio de expresión, para que proyectando su experiencia vital se libere.

Los objetivos básicos a alcanzar por alumno son:

- Utilizar su capacidad de improvisación, espontaneidad y creatividad.
- Aplicar técnicas de expresión oral, corporal, plástica, etc.
- Utilizar el tiempo libre positivamente a través del teatro.
- Analizar la estructura de una obra dramática.
- Comentar subjetivamente una puesta en escena.
- Observar los recursos expresivos de los compañeros del grupo criticándolos.

### 3.2. Actividades y niveles

La expresión dramática, consideramos que se puede desarrollar a través de las actividades siguientes:

- Juego dramático.
- Teatro de títeres.
- Teatro.
- Teatro leído-escenificado.

Para la realización de esta actividad se establecen dos niveles:

#### *Nivel (6.º y 7.º de E.G.B.)*

**Juego dramático:** Será la actividad básica, con un fin fundamental de iniciar en la actividad dramática a través del juego, tratando de que los alumnos sean los creadores de los textos que trabajan.

**Títeres:** iniciación a la construcción y manejo de títeres y adaptación de obras de esta modalidad.

Se recomienda en este nivel el montaje de tres obras como mínimo para ofrecer representación de ellas.

#### *Nivel 2 (8.º de E.G.B.y 1.º de B.U.P.)*

A este nivel la actividad dramática consideramos que debe centrarse en el análisis y en el montaje de obras. Este análisis se referirá al texto, contexto, autor y proceso de puesta en escena.

**Teatro leído-escenificado:** entendida como una representación en la que los actores no han memorizado sus parlamentos, sino que los leen. La ventaja fundamental que ofrece es que se pueden dar a conocer bastantes obras.

A este nivel consideramos que como mínimo se deberían poner en escena dos obras.

### 3.3. Programación por niveles

#### 3.3.1. Objetivos operativos. Nivel 1 (6.º y 7.º)

- Realizar una improvisación a partir de:

- Un nombre elegido por los componentes del grupo
  - un personaje
  - un tema
  - un objeto real
  - un recorte de prensa
  - una fotografía
  - una narración
  - un fragmento musical
  - un poema
  - cualquier situación del texto dramático elegido.
- Confeccionar el guión de las improvisaciones fijadas por escrito.
- Realizar juegos de:
- concentración
  - relajación
  - observación
  - creatividad («usos inusuales», «que ocurriría si», «mejora del producto...»).
- Expresar corporalmente en grupo o individualmente:
- estados de ánimo
  - situaciones
  - reacciones ante un estímulo
  - imitación de animales.
  - imitación de personajes.
- Realizar ejercicios de manipulación.
- Realizar juegos y ejercicios de marcha, sentarse, caer, según la técnica propuesta.
- Realizar con la voz individual y colectivamente, ejercicios de:
- intensidad
  - entonación
  - ritmo.

- Realizar individual y colectivamente ejercicios de:
  - imitación de sonidos de animales
  - imitación de sonidos de la Naturaleza
  - imitación de sonidos de las máquinas
  - gritos y onomatopeyas.
- Utilizar el vocabulario básico técnico del teatro.
- Participar en la puesta en escena del texto elegido por el grupo.
- Asistir a las representaciones teatrales.
- Comentar subjetivamente las actuaciones:
  - de su grupo
  - de los grupos de otros colegios
  - de grupos de fuera.

### 3.3.2. Desarrollo de la actividad (Nivel 1)

La actividad dramática a este nivel consideramos que se debe de realizar con un tiempo mínimo de dos horas.

El número de alumnos por grupo no deberá de superar los treinta.

En cuanto al procedimiento que pueden seguir los monitores de los grupos, éstos pueden optar por trabajar libremente, seguir las instrucciones de *Documenta 6* y *12*, o bien guiarse por las fichas de trabajo que se entregarán a aquellos que opten por esta modalidad.

Las fichas de trabajo se adaptan al siguiente esquema:

- a) Objetivos operativos de los alumnos a conseguir en cada sesión.
- b) Descripción de cada una de las actividades a realizar por el alumno. Ordenarlas secuencialmente y con indicación de tiempo aproximado.
- c) Descripción de las actividades que va a desarrollar el monitor, ordenadas secuencialmente.
- d) Descripción de material que se va a emplear.
- e) Indicaciones para la evaluación de la sección.

### 3.3.3. Objetivos operativos. Nivel 2 (8.º)

- Después de una discusión, elegir un texto entre varios.
- Leer el texto elegido, en grupo.
- Realizar ejercicios de concentración, relajación y respiración.
- Realizar un estudio en grupo del autor del texto, según guión.
- Determinar el sentido del texto, según la opinión del autor.
- Determinar el ambiente general, situación, «color», del texto.
- Concretar los momentos o secuencias más importantes del texto.
- Hacer la ficha antropológica de cada uno de los personajes.
- Improvisar sobre los distintos personajes y las situaciones del texto.
- Analizar las interacciones de los personajes.
- Realizar ejercicios de improvisación sobre los momentos más importantes del texto (crítica y nueva fijación de texto-recreación).
- Realizar ejercicios de ocupación del espacio escénico relacionado con el texto.
- Construir el decorado.
- Elegir la música adecuada.
- Realizar la iluminación.
- Confeccionar y preparar el utillaje necesario.

### 3.3.4. Desarrollo de la actividad (Nivel 2)

- Presentación de la actividad a desarrollar en la sesión.
- Preparación psicofísica de los alumnos: realización de ejercicios que afecten a la totalidad.
- Trabajo de análisis.
- Realización de improvisaciones.
- Crítica de las realizaciones.
- Selección de aquellos datos que se consideran importantes con vistas al montaje definitivo.

### 3.3.5. Títeres. Objetivos operativos:

- Construir un títere: de guante, de varilla (según técnica explicada).
- Manejar el títere después de conocida la técnica.
- Realizar improvisaciones individuales/colectivas a partir del títere construido.
- Confeccionar guión de las improvisaciones, fijándolas por escrito.
- Analizar la obra elegida determinando:
  - momentos o secuencias más importantes
  - relaciones entre los personajes.
- Realizar improvisaciones sobre:
  - cada uno de los momentos o secuencias de la obra
  - cada uno de los distintos personajes.
- Construcción del decorado.
- Elegir música y luz.
- Realizar como mínimo tres puestas en escena.

### 3.3.6. Desarrollo de la actividad

Se pueden seguir los mismos pasos que los señalados en el apartado 3.3.2.

### 3.3.7. Teatro leído-escenificado

Para esta actividad los objetivos y procedimientos de trabajo son los mismos que en 3.3.3. y 3.3.4.

El estudio, acción y representación se realiza, lo mismo que en el teatro, la única diferencia consiste en que el actor lee su papel.

## 3.4. Representaciones

Con vistas a la exposición de los resultados realizados por los grupos proponemos:



- Una vez que un grupo tenga preparado un espectáculo lo representará en el lugar determinado, tantos días como lo estime conveniente.

La hora de actuación será después de la cena y el número de asistentes no mayor de 80.

- Las actuaciones de los grupos irán precedidas de una presentación, en la que se indicará entre otras cosas: proceso de trabajo, claves para facilitar la comprensión, referencias al autor...

Toda representación irá seguida de coloquio.

- Potenciar las actuaciones de grupos profesionales en el Centro. Para ello:

### 3.5. *Medios*

#### 3.5.1. Local

El salón de actos del colegio. En una primera fase el local se podría acondicionar con lo siguiente:

- Los seis módulos que constituían el escenario de una sala que se destinó anteriormente a teatro; estos módulos están repartidos por los Colegios de la 3.<sup>a</sup> Residencia.
- Dos armarios metálicos para guardar objetos y vestuario hasta que se construyan otros más adecuados.
- Colocar el teatro metálico de títeres que se construyó hace tres años.
- Un magnetófono.
- Reunir los equipos de iluminación que hay dispersos por los colegios y en Jefatura de Estudios; utilizar los que hay en almacén.

En una segunda fase, habría que:

- Colocar cortinas u otro medio para conseguir oscuridad en la sala.
- Conseguir un equipo mínimo de luces adecuado.
- Conseguir un equipo mínimo de sonido adecuado.

### 3.5.2. Textos

Para facilitar la labor de los monitores, se adjunta una realización de obras de consulta existente en biblioteca y obras cortas mecanografiadas para representar.

### 3.6. Monitores

Para comentar proceso de trabajo, dificultades encontradas, intercambio de experiencias, comentario de fichas, distribución de local, representaciones, etc., los monitores tendrán reunión los primeros lunes de cada mes en una sala.

### 3.7. Obras para representar

De entre muchos, se decidió poner en escena la obra *El rabo*, de José Ruibal (incluida en *Teatro sobre Teatro*, Madrid, Cátedra), muy interesante tanto por su tema como por su pragmática teatral.

## 4. Conclusiones

Lo que sí es verdaderamente aprovechable para los discentes a la hora de iniciarlos en el teatro es utilizarlo como un elemento educativo en el que el alumno tiene posibilidades de poner dinámicamente en juego todas sus facultades.

Este dinamismo integral podemos resumirlo en tres facetas:

- a) Creatividad.
- b) Juegos dramáticos
- c) Expresión oral.

De todas estas facetas la más importante es la de la creatividad, ya que la búsqueda de ésta supone la búsqueda de la expresión personal sin mutilaciones ni bloqueos. Veámoslo paso a paso.

#### A) Creatividad

Supone:

- Ruptura de esquemas:

- Necesidad de un cambio.
- Búsqueda de nuevas formas: selección, organización, asociación, etc.
- Libertad: El ejercicio de la libertad en el niño, el manejo de sus facultades intelectuales y vitales lleva a:
  - respeto a sí mismo
  - respeto hacia los otros
  - transformación del entorno; potenciando su inquietud, iniciativa, apertura, etc.

En el proceso creativo es indispensable una actitud de:

- Concentración.
- Relajación.
- Sensibilización.
- Imaginación.
- Fluidez expresiva, etc.

El proceso:

1. Sentimiento o necesidad de modificación, clasificación.
2. Preparación del material.
3. Análisis crítico del material y soluciones múltiples.
4. Idea nueva. Fijación de esta idea.
5. Experimentación, corrección, superación, crítica, etc.

*En cuanto al papel del docente se centrará en ser:*

- Elemento provocador
- Creador de un clima
- Orientador, no dictador
- Respetar las propuestas creativas
- Voluntad de modificación
- Guiar al alumno de la imitación a la creación.

## B) Juegos dramáticos

### *Expresión corporal*

Tratar que sin necesidad de palabras se muestren los sentimientos

y emociones configurados en posturas corporales. Para conseguir esto hay que lograr en principio el dominio del cuerpo que se llevará a cabo a través de:

- Concentración.
- Relación-tensión.
- Respiración.

Movimiento-equilibrio.

Para conseguir esto nos valemos de toda una serie de ejercicios corporales.

### C) Expresión oral:

Esquema de un posible lenguaje teatral para alumnos muy jóvenes:

- Diálogos breves y claros.
- Acción, no descripción.
- Reiteración de fórmulas verbales.
- Uso de vocablos por su ritmo.
- Imágenes múltiples.
- Diálogos cruzados, etc.

Es importante sumar aquí un proceso de creación individual sobre temas libres escritos por ellos, improvisando sobre el texto, con una crítica y corrección colectivas.

Los problemas fundamentales que el teatro infantil debe superar actualmente son tres: la escasez de autores, directores y actores dedicados a esta parcela dramática; los escasos textos producidos para niños, que, en su mayor parte, son excesivamente simplistas y llenos de maniqueísmos (lo bueno frente a lo malo, con triunfo inequívoco de lo bueno, representante fiel de la ideología dominante); y la total ausencia de teatro juvenil dirigido a un sector de la población tan importante cuantitativa y cualitativamente como éste. Esperemos que un teatro participativo, con ritmo y color y con situaciones dramáticas simples pero interesantes, surja para estos niños, padres de los futuros hombres, según denominación del poeta británico William Wordsworth.

## TEXTO N.º 3: EL TEATRO DE TÍTERES

### 1. Introducción: el títere

El teatro de títeres es una forma de espectáculo tan antigua como la humanidad –adagio chino–, y la primera, según pretenden algunos. Gordón Graig en *El arte del espectáculo* nos dice que apareció a orillas del Ganges como una manifestación en la frontera del arte y la religión.

Durante la interesante Edad Media, los juglares se servían del mismo para narrar historias y cantares de gesta. Cataluña, en concreto, posee una rica tradición popular en el teatro de títeres que abarca desde variedades y cuentos populares hasta una Pasión. Actualmente, un grupo de jóvenes monta espectáculos con títeres abarcando desde variedades y cuentos populares hasta una magnífica realización de *Tirant lo Blanch*.

El teatro de títeres presenta una diversa gama de posibilidades para experimentar: polichinelas, marionetas, sombras, muñecos articulados... y todas aquéllas en que un manipulador oculto interviene confiando la acción a los personajes que ha ideado o construido.

El títere es el instrumento del titiritero, quien le añade su voz, vida y movimiento. Por tanto, no podemos decir que el títere carece de sentimientos ya que es manipulado por un hombre que sí los tiene, así como posee sensibilidad e inteligencia.

El títere es ante todo el teatro de la forma: una expresión plástica al servicio de un pensamiento donde se prepara una historia más para ver que para oír. La acción no dependerá tanto de lo que se pronuncia como de la expresión de brazos, manos y cabezas de trapo o madera. El texto puede constituirse simplemente de gruñidos, frases ininteligibles y en ocasiones puede ser sustituido por música adecuada.

Si bien con el títere renunciamos a toda una gama de sensaciones que posee la figura humana, ganamos otra serie de posibilidades expresivas que dan paso a la fantasía de los niños en unos caminos racionales que les sirven para ir construyendo su visión de la realidad. Esta forma de espectáculo permite a muchos niños, así como el teatro de sombras, abordar una técnica de expresión sin violencia, con toda sencillez. Recoge a escala reducida todos los componentes de un espectáculo para comediantes de carne y hueso.

## 2. Tipos de Títeres

Desde el punto de vista de su manipulación, los títeres se dividen en dos grupos:

- a) Manipulados desde arriba
- b) Manipulados desde abajo.

### 2.1. Manipulación desde arriba

En la época greco-romana y en Egipto ya se conocían muñecos animados con bramantes que aparecían generalmente en las fiestas religiosas. En el mundo occidental, los primeros muñecos que se mueven aparecen en la Edad Media para representar la Navidad y la Pasión. Incluso los curas en el pulpito los utilizaban para sus sermones. Las representaciones se llevaban a cabo en las catedrales hasta que Ana de Austria, escandalizada, las mandó prohibir; desde entonces sólo continúan en el campo profano.

Pronto se perfeccionó el sistema atando hilos a los pies, codos y rodillas de los personajes, con gran ingenuidad y virtuosismo a la vez. En el siglo XVIII, los italianos, hábiles conocedores del teatro de muñecos, toman por héroe a Polichinela. Actualmente permanece en Palermo la técnica de la marioneta de hilos con una ingenuidad seductora. El teatro, telones y pinturas constituyen una muestra de verdadero arte popular.

En todas partes han alcanzado gran difusión estos comediantes de madera, que interpretan dramas, comedias y farsas con una gran multiplicidad de movimientos y una apariencia de vida impresionante gracias a la complejidad que ha adquirido la perfección de la técnica. Destacan por su habilidad, tanto técnica como artística, los espectáculos de títeres de los antiguos países del Este -Checoslovaquia, Polonia, Rusia, etc. -.

La marioneta de hilos es bastante complicada y requiere un gran dominio de su campo de acción. Como dice G. Sand, «la marioneta tiene algo mejor que hacer que copiar servilmente el movimiento del cuerpo».

### 2.2. Manipulación desde abajo

Su origen es tan lejano como el anterior. El títere movido desde abajo fue al principio plano, una «sombra chinesca», como decimos en nuestros días. Existen varias clases:

### 2.2.1. Títere de palo

Un largo eje constituye el armazón del cuerpo y puede ser más grueso al nivel de los hombros del personaje. Cada uno de los dos largos brazos articulados está atado a un palo al nivel de la mano, lo cual permite una gran gama de gestos. El manipulador introduce el eje principal dentro de una correa, una especie de delantal atado a su cintura, como un abanderado. El títere sube bastante por encima del portador, el cual sujeta los dos palos con sus manos libres. Este estilo de manipulación está lleno de lentitud y rigidez, pero también de nobleza. Los palos que hacen mover las manos son visibles, aunque ello no tiene importancia: es una convención que se puede adoptar.

### 2.2.2. Títere de mano, guante, estuche o funda

Partiendo desde Oriente, este principio de manipulación que hemos visto se extendió y simplificó. Por ejemplo, el eje del cuerpo permaneció mientras que los brazos se modificaron, pudiendo ser accionados por los dedos del manipulador introducidos dentro de las mangas.

El títere disminuía de tamaño, de volumen. Desapareció el palo y una sola mano del manipulador daba vida al muñeco. Este tipo de títere tuvo su momento de gloria durante más de un siglo en toda Europa. Laurent Mourguet creó a Guiñol en Lyon y sus hermanos son Punch, el inglés; y Kasperl, el alemán.

Este muñeco no tiene piernas, pero suple su manipulación con una gran rapidez y enorme posibilidad de matices. La funda constituye el cuerpo del muñeco, su vestido. El índice del manipulador se introduce en la cabeza vacía o prolongada con un cilindro, el pulgar dentro de una manga y el mayor –o los tres dedos a la vez– dentro de la otra. Las mangas del pequeño vestido habrán sido prolongadas por unos puños vueltos de piel o de tela gruesa, para aumentar el brazo del muñeco y amplificar su gesto.

Este títere y su representante más célebre, Guiñol, han cumplido tan bien su papel que con mucho, son sinónimos de títeres a secas. Así, decir títere es pensar en Guiñol.

La mayor parte del arte del guiñol consiste en tener emoción en los dedos. Así, puede conseguirse la risa del público sin decir una palabra, tan sólo con los gestos del muñeco. Es algo difícil de realizar.

### 2.2.3. Títere de eje

Se inspira directamente en los primeros títeres de palo, pero ha adquirido un poco más de flexibilidad. Debido a sus dos principales cualidades, sencillez y agilidad, merece nuestra atención ya que es muy accesible para los niños pequeños cuyas manos suelen ser demasiado pequeñas para la animación del títere de guante. Los tenemos de dos tipos:

- a) Títere simple: de brazos colgantes. Muy decorativo. Puede caminar y bailar, llegando a ser sus vestidos muy cuidados. El palo central adquiere de nuevo su importancia. Si los hombros y brazos están montados sobre un tubo de cartón, puede encogerse de hombros y volver la cabeza. Dispone de piernas y pies, por lo que puede exhibirse entero. El títere de eje permite toda clase de trucos, inventados según las necesidades del montaje y la fantasía del manipulador. Así, por ejemplo, tenemos las formas mixtas que permiten al muñeco de eje sentarse, moviéndose libremente desde la cintura.
- b) Títere mixto: es un tipo intermedio entre el títere simple y el títere de guante. Por lo general, un solo títere mixto da ocupación a un solo manipulador, quien con una mano sostiene el palo y con la otra da vida a la mano derecha del personaje que es enguantada. Raramente utilizaremos un muñeco que tenga que servirse de sus dos manos –secretaria o pianista–, para lo cual haría falta la intervención de dos manipuladores: uno sujetando el palo y otro animando las manos del títere. Pero resulta muy difícil manipular un personaje entre dos, así como manipular dos personajes a la vez, tanto para un adulto aficionado como, todavía más, para un niño.

Se le puede reprochar al títere mixto que carezca de pies, mantenga una rigidez en el cuello o no pueda bajar la cabeza –aunque no hemos de olvidar que es de madera o trapo y su fin no es copiar servilmente al ser humano–, sin embargo, es relativamente tan fácil de manipular como de construir. Se obtienen resultados muy alentadores, al principio. Además, su tamaño puede ser mayor que el de funda, por lo que es más visible desde lejos.

### 3. Construcción de títeres

Convendrá buscar para cada representación aquellas técnicas que se adapten mejor a la obra que queremos realizar. Vamos a presentar



algunas técnicas que nos pueden servir de referencia para la formación de nuevos títeres inventados por los mismos alumnos.

Los materiales que podemos utilizar tanto en los títeres de hilos como en los de guante o palo son muchos y diversos. Todo depende de la imaginación y fantasía del autor. Así pues, nos servirán hasta los objetos más simples que encontremos en casa: madera, cartón, cartulina, hilos, telas, cubiertos, carretes de hilo, guantes, calcetines, lana, estropajos, etc.

### 3.1. Construcción de la cabeza

Sobre todo ha de ser ligera y suficientemente sólida. Los medios de construcción son muy diversos, según el material que se utilice.

La forma más clásica es la que parte de un molde de barro sobre el que se van pegando trozos de papel engomado hasta recubrir la cabeza de títere que habíamos modelado. Una vez seco se separa en dos mitades la capa de papel –para vaciar el barro– y se vuelven a unir recubriéndose con yeso o aguaplast para darle consistencia. Finalmente se le da color y una capa de barniz.

También se puede modelar con papel de periódico sobre una bola de serrín que luego se vacía fácilmente. Incluso podemos utilizar una pasta de harina de trigo muy espesa que, una vez modelada, debemos secar en el horno a fuego lento.

Pero además del método del engomado, podemos fabricar las cabezas de nuestros títeres con unos cubiertos pintando en ellos una cara y adornándolos con algunos cabellos, con unas suelas de zapato, con cartulina –utilizándola entera, pues de ser pequeño suele romperse– y pintado con *dacs* o pintura plástica, con bolas de corcho, con botes vacíos, etc.

Por último, veremos la cabeza de tela, que no es ni más ni menos que la construcción mediante dos mitades de la cara, cortadas con patrón, en tela. Previamente unidas con un cosido, rellenamos la cabeza procurando obtener un buen relleno y unos buenos relieves.

Los ojos y la barba no deben de ser pintados. Conviene pegar o clavar elementos como virutas, botones, clavos..., a fin de que el títere adquiera carácter con esa diferencia de materiales. Tampoco hay que abusar de los colores para evitar que parezca una paleta chillona. Con tres colores dominantes son más que suficientes.

La boca no siempre es esencial, en cambio sí lo es la mirada, que nunca debe ir alta –frecuente en los principiantes– puesto que entonces no mira a los espectadores y carece de gracia.

Para el pelo podemos utilizar lana, un estropajo, o cualquier material que nos parezca. La peluca la prepararemos aparte y con ella remataremos la cabeza calva de nuestro títere.

Como complementos podemos fabricar gorros, sombreros, pañuelos de seda y un sinfín de cosas más, según requiera nuestro personaje.

Finalmente, queda advertir que la expresión que le demos a nuestro personaje no debe ser ni demasiado alegre ni demasiado asustada o triste, puesto que con ello sólo conseguiremos esclavizar la expresión del muñeco y reducir su campo de acción.

### 3.2. *Construcción de los vestidos*

Procuraremos tela barata, flexible y ligera. Para un vestido de títeres no hace falta una buena cantidad de tela. El patrón se hará de acuerdo con el tamaño de la cabeza, pero siempre teniendo en cuenta que la amplitud permitirá los fruncidos del cuello y una mayor amplitud de gestos. Al coser el vestido se tendrá en cuenta dejar un poco de sitio para las manos y palo.

Las manos serán del mismo color que la cara o simplemente de color blanco, simulando que nuestro héroe lleva guantes.

El traje puede complicarse todo lo que queramos, frunciendo cinturas, levantando hombros...; sin embargo, hay que tener cuidado para que estas complicaciones no perjudiquen la facilidad de movimientos.

Los adornos se añaden después: botones, cuellos, puños, joyas, medallas... y todos los pequeños detalles que diferenciarán a los personajes masculinos de los femeninos.

El vestido se sostiene fácilmente con un burlete de papel que previamente se habrá colocado en la base del cuello y al que sujetaremos con un punto o un clavo de carpintero.

### 3.3. *Construcción de animales*

Muchas veces sentimos la necesidad de acompañar a nuestros personajes de algún animal. Su paso será fugaz, por lo general, y por

tanto debemos hacerlos únicamente decorativos o perfectamente manipulables. Ante todo juegan un papel muy importante la fantasía y la imaginación. Pájaros y mariposas son muy decorativas y fáciles de construir: un simple pañuelo, un velo, con tela, fieltro delgado o plumas... sujetos al extremo de un alambre no demasiado grueso, que al balancearse dará la impresión de vuelo; las alas medio sujetas se moverán al subir y bajar.

Los cuadrúpedos requieren mayor cuidado en la construcción. El cuerpo se cortará en tela fuerte y tupida. El procedimiento de construcción es igual que para la cabeza de tela, considerando que no sea demasiado pesado ni incapaz de mover independientemente el cuarto trasero.

El animal puede tener solamente dos patas, por una convención adoptada —cada una montada encima de un palo—, o cuatro patas, de las cuales sólo dos serán sostenidas por el manipulador.

Hay que advertir que la solución de «humanizar» en extremo a los animales es demasiado vulgar y extendida. Debemos procurar dar a cada personaje su aire más característico para guardar así la hermosura que cada uno tiene.

#### 4. Construcción de teatros: el guiñol

El guiñol es el pequeño teatro donde realizamos la representación de títeres. Se construye proporcionado a su tamaño para servir a sus evoluciones. Hay muchas maneras de construirlo, unas complicadas, otras más sencillas, pero todas son fruto de la imaginación.

Algunos titiriteros muy célebres han realizado gran parte de su carrera no utilizando más que un biombo por todo aparato escénico. Pero para contentarse con éste hay que ser un aficionado sin ambición o un artista de un virtuosismo enorme. En ciertos *cabarets* parisinos el manipulador permanece visible y el espectador obtiene satisfacción de esta doble visión del tiriritero y su muñeco. Otros se hacen casi invisibles vistiendo negro sobre fondo negro. Pero para todo ello hay que ser muy diestro en la materia. Nosotros manejaremos nuestros títeres escondidos, en beneficio de todos.

Hay toda una gama de posibilidades, desde el biombo hasta el guiñol de maquinaria complicada:

- guiñol de fortuna, temporal
- guiñol definitivo, transportable o no.

Así como la construcción de los títeres no resulta costosa, la de un verdadero teatro desmontable es realmente cara. Es preferible comenzar con un teatro fijo, aunque provisional, y de interior. El aire libre hace más difícil el trabajo del titiritero; el viento dificulta la manipulación, la voz se pierde, la atención de los espectadores no es tan intensa como en un local cerrado.

El guiñol se construirá siempre una vez que tengamos los títeres, y procurando que sirva lo más posible a la acción que se va a representar. Una cuerda de parte a parte de la pared con unas sábanas o papeles colgando nos pueden bastar, incluso aprovechando el marco de una puerta.

Ante la construcción del guiñol, lo primero a plantearse es el problema de la visibilidad. El ángulo de la sala, el fondo del patio que se ha elegido tienen que asegurar un campo visual suficiente.

Los espectadores que estén demasiado cerca fuerzan demasiado su cuello para ver, mientras que los del fondo no sienten en modo alguno contacto con el títere. También procuraremos que el guiñol no esté sobre una tarima, pues al estar demasiado alta los espectadores de la primera fila pierden con ello mucho del espectáculo.

#### 4.1. *Guiñol de fortuna*

Todo teatro consta de una tabla de proscenio y un escondrijo. La tabla de proscenio puede ir colgada del techo a una altura igual a la estatura de los manipuladores. Sobre esta tabla se colgarán o clavarán mantas o papeles cuidando que no sean ni demasiado pesadas ni demasiado transparentes. Esto constituye el escondrijo.

Partiendo de esta base, podemos construir cualquier tipo de guiñol según los gustos, imaginación y necesidades de cada uno. Si no podemos colgar del techo la tabla de proscenio, podemos improvisarla con mesas, taburetes o cuerdas tensas que nos servirán para formar igualmente el escondrijo.

Para completar nuestro guiñol podemos añadir:

- un telón de foro, liso o decorado;
- unos bastidores a derecha e izquierda del escenario que impidan a los espectadores ver los títeres cuando éstos se preparan para salir a escena;

- la bambalina, que es una larga y estrecha tira frontal cuyo objeto principal es disimular las ataduras, los clavos y toda clase de fijaciones.

Todos estos elementos, realizados en papel, cartón o tela, serán de colores neutros, oscuros, a fin de que los títeres resalten mucho más.

#### 4.2. *Guiñol definitivo*

Cuando se desee tener un guiñol permanente es aconsejable que se haga desmontable, transportable y capaz de ser montado con rapidez; es decir, ambulante. Ha de ser sobre todo ligero; por tanto, construiremos el marco de contrachapado o tubos metálicos como los utilizados por los feriantes en sus escaparates. De ellos colgaremos las cortinas-escondrijo con un sistema de ganchos.

No es absolutamente necesario un telón que cierre la boca del escenario antes del comienzo del espectáculo, ya que puede ser indicado este comienzo mediante la iluminación. En cambio, en caso de desearlo, podemos elegirlo de varios tipos: corrido, manual, corrido con cordones, corrido lateralmente con frunces hacia arriba... Sin embargo, nos será más útil una especie de telón más sencillo, colocado un poco atrás de la tabla de proscenio y que dejará espacio a un presentador que hablará al público entre dos números mientras detrás se cambiará el decorado o ciertos elementos.

#### 4.3. *Los decorados*

Una vez establecidas las bases del guiñol, podemos mejorar el escenario pintando o sujetando en él con alfileres los elementos de decorado y accesorios de todos los tamaños. No es necesario decir que por muy bonitos que sean, los decorados sobre el telón de foro no aportan gran cosa a la expresión de nuestro espectáculo, basado sobre todo en el gesto.

Evitaremos los decorados con cuadros de engañifa y, por el contrario, destacaremos, sobre el telón de foro en color liso, unos elementos de decorado «en volumen»:

- una casa con puerta de hojas móviles, construida con una gran caja de cartón;

- un árbol, con una rama seca pintada o con hojas de papel o de tela;
- una empalizada o una cerca de jardín;
- la luna, el sol, una nube;
- faroles, relojes, columnas, bóvedas...

Todos estos elementos en relieve se sujetan a la tabla del proscenio o se cuelgan desde arriba mediante unos hilos de nylon casi invisibles.

Cuando la acción se desarrolla en diferentes espacios, dividiremos el escenario, alargado, en diferentes partes para no tener que cambiar de decorado a cada instante debido a la complicación que trae esto consigo. Solamente los grandes titiriteros pueden transportarnos a diez lugares distintos en el espacio de cinco minutos, sin ningún auxilio decorativo.

#### 4.4. *Los accesorios*

Pueden ser verdaderos objetos de proporciones reducidas –lupa, perol, lámpara de bolsillo– u objetos o utensilios para niños contruidos por ellos mismos con papel, cartón, alambre, varitas de madera. Objetos contruidos con el mismo estilo que los decorados, simplificados, aumentados, muy coloreados, visibles desde lejos y sobre todo perfectamente manejables. Con ellos la tabla de proscenio encontrará toda su utilidad. Si tienen poco equilibrio sobre la tabla conviene lastrarlos con plomo en su base.

#### 4.5. *La iluminación*

Podemos esparcir por el escenario varias bombillas a ambos lados, arriba y abajo, introducidas en botes de conservas cilíndricos. Si no disponemos de un entendido en electricidad que pueda instalarnos las luces en el escenario, podemos utilizar pantallas de escaparate de tamaño mediano, que venden en muchos sitios, y colocarlas por la sala con el objeto de que iluminen a los personajes, pero ni demasiado lejos ni demasiado alto o bajo.

Según las necesidades de la acción también podemos colocar alguna luz entre bastidores y apagarlas en determinados momentos.

Hay que cuidar que las luces colocadas detrás de los manipuladores no los hagan visibles al ser la pantalla que los oculta demasiado delgada.

No conviene abusar al principio de las luces coloreadas ni pensar tampoco que una buena iluminación va a salvar un mal espectáculo.

## **5. Metodología**

En toda representación de títeres conviene atender a una serie de notas básicas, no ya para cumplirlas al pie de la letra sino para asegurar que el teatro de títeres sea un hecho. En la práctica conviene actuar con el orden que espontáneamente vaya surgiendo.

### *5.1. Escoger el tema*

Podemos tomar pie de cualquiera de las áreas que se trabajen durante el curso: conocer la obra de un autor, en el ámbito de una lengua, en el nacimiento de la sociedad occidental, en el marco social o en cualquier otro centro de interés.

También podemos intentar construirlo a partir de una experiencia que hayamos vivido juntos. A menudo trataremos que los mismos alumnos, trabajando en pequeños grupos, se inventen el tema. Es un buen ejercicio de creación y el discente lo hará de mayor gana puesto que no le ha sido impuesto sino aceptado como propio o creado dentro de su propio grupo. Como orientación interesan los temas de folclore, fábulas, mitos, alegorías, temas de historia natural y parábolas de la naturaleza, relatos históricos, humorísticos, etc.

### *5.2. Repartir los personajes*

Si el tema se ha trabajado en grupo, cada niño puede escoger el personaje que más le guste y que piense que le ha de dar vida con mayor vigor. Si no se ponen de acuerdo debemos hacerles comprender que lo que van a hacer no es trabajo de lucimiento personal sino una labor de equipo. Todos los personajes son iguales cuando nos convertimos en un personaje integrado en la acción conjunta. Cualquier personaje será importante según la expresión que cada uno le sepa dar.

### 5.3. Trabajar el diálogo

Muchas veces el diálogo, como el mismo tema, puede ser fruto de la improvisación. Convendrá trabajarlo en algunas obras más notables y en aquellas que queramos hacer llegar al público.

Al trabajar el vocabulario, los alumnos aprenden palabras nuevas, a vocalizar y a construir frases con ritmo y entonación; aprenden a dominar la voz y a conocer la lengua y matizar expresiones. Un campesino actual, por ejemplo, no habla igual que otro de la Edad Media o que un letrado ante el juez. Para conseguir todo esto no hace falta que inventemos voces exóticas; es suficiente con trabajar nuestra propia voz.

## 6. Manipulación

La correcta manipulación no puede ser reemplazada por unas aportaciones técnicas; hay que hacer evolucionar nuestros títeres en el guiñol, ocupando el espacio delimitado.

### 6.1. Aparición en escena

Excepto los espíritus malignos, brujas y fantasmas, que pueden permitirse aparecer y desaparecer en el centro del escenario, normalmente los títeres se preparan entre bastidores, a derecha e izquierda del escenario, para hacer su entrada o bajar una vez salidos de escena. En el escenario, el títere tiene que aparecer completamente erguido, perpendicular al suelo, para no perder su prestancia y que su mirada llegue al espectador. En determinados momentos puede inclinarse sobre la tabla del proscenio dirigiéndose a un espectador en particular.

### 6.2. Altura del títere

La primera atención para un títere es dejarse ver por el público. No debe balancearse de delante hacia atrás ni tampoco de izquierda a derecha. Las subidas y bajadas del títere han de ser justificadas siempre, no hacer una ondulación sin motivo.



### 6.3. *Instalación del manipulador*

La manipulación es una cosa cansada y hay quien prefiere manipular sentado. Pero no se logra dar vida a un personaje con la punta de los dedos sino con todo el cuerpo. Todo lo que queramos que haga nuestro títere deberá ser realizado al mismo tiempo por nosotros hasta que inconscientemente nuestro rostro tomará las mismas expresiones que él.

### 6.4. *Vitalidad de títere*

Una vez hemos conseguido un buen comportamiento escénico, hemos de encontrar un modo de andar adecuado a la personalidad de nuestro personaje, así como los movimientos de brazos, hombros y cabeza según sean requeridos por la acción. Con demasiada frecuencia, los principiantes caen en una especie de agitación uniforme, sin variedad ni ritmo, que hacen monótona la actuación. Es necesaria una sobriedad de gestos para que lo poco que se haga se note mucho mejor.

Al manejar el títere hay que conseguir darle vida, infundirle ánimo. El que los mueve debe de haber penetrado en el ser del muñeco y llegar a comprender que si tiene los rasgos de la cara de una determinada manera es porque tiene una forma propia, una vida interior, personal, y unos sentimientos particulares. Todo ello debe reflejarlo en los movimientos con naturalidad y profundidad.

Sentir el títere.

El títere se ha de mover «como si él mismo se moviese».

Cada muñeco se mueve en el momento justo en que le corresponda hablar y solamente se moverá sin hablar en aquellas ocasiones que requiera la escena para que no resulte excesivamente estática.

En resumen, el movimiento del títere debe de estar en relación con la acción total de la escena y de cada uno de los participantes.

### 6.5. *Colocación y manejo*

La colocación del títere en la mano es sencilla: se introduce el dedo índice en la cabeza, el pulgar en el brazo izquierdo y el dedo corazón en el derecho, dejando los otros dedos encogidos sobre la

palma, lo que da corporeidad al muñeco. Es conveniente que la cabeza del títere esté bien sujeta al dedo para que no caiga durante la actuación. Para conseguirlo, podemos enrollar un trozo de papel o cinta aislante al dedo. Nos estamos refiriendo al títere de guante, pero también al de hilos y palo son aplicables los tipos de movimientos que vamos a exponer.

#### 6.6. Principales movimientos

- Flexiones de cabeza. Doblando el dedo índice. Las marionetas de hilo la realizarán con una relajación de las cuerdas. El títere de palo no puede realizar este movimiento con tanta eficacia.
- Flexiones de tronco. Doblando la muñeca. Pueden también realizarlas los títeres mixtos, no los de eje, y las marionetas de hilos.

Combinando estos movimientos se consiguen saludos, inclinaciones de cabeza, llevar la mano a la nariz, aplaudir, saludar con el brazo en alto, coger objetos...

#### 6.7. Voz

Es preferible que se hable con la voz natural. Con ello se gana en buena dicción y potencia de voz, aunque a veces puede ser cambiada de acuerdo con las características del títere. Siempre es imprescindible una buena coordinación entre dicción y movimientos.

#### 6.8. Participación de los espectadores

Es de gran eficacia pues reclama su atención y les tiene pendientes del espectáculo. Por ello, es conveniente que el títere dirija preguntas acerca de la actuación de algunos de los personajes, a su comportamiento, los invite a cantar, etc.

### 7. Guión escénico

Ya ha quedado evidentemente claro que en el teatro de títeres todo está subordinado al gesto, cuando en el teatro normal todo se subordina al texto. Por ello se aconseja sobre todo a los principiantes que

no construyan el guión de antemano sino una vez estén contruidos los personajes.

Cuando cada cual ha construido su personaje y ha comprobado todo lo que es capaz de hacer, se va montando la historia con la participación de todos ellos. A partir de esta historia se pueden construir después otros personajes que a nadie se le habían ocurrido y que nos pueden ser muy útiles: un perro, una cabra, mariposas, etc. Es decir, el espectáculo de títeres es una sucesión de gestos y de acciones peculiares en cada personaje. El texto no será más que el nexo de unión entre las acciones de dos o más personajes.

Si el grupo carece de imaginación para construir títeres, sugeriremos la creación de muñecos partiendo de héroes de periódicos o novelas infantiles y cuentos que les hayan gustado. Con estos personajes inspirados, los niños deben tratar de vivir aventuras extraordinarias, procurando no ser esclavos del texto. Respetando los personajes, su carácter, sus particularidades físicas, de vestido, de forma de hablar si es preciso, han de inventarle nuevas aventuras.

## 8. Interés pedagógico

La pedagogía contemporánea ha resaltado el valor didáctico del teatro de títeres por su asequibilidad y su cercanía al lenguaje infantil. Los títeres son un medio productor de risa y diversión y de expresión de las emociones; además de que es mucho más económico y funcional que las grabaciones fílmicas.

Su valor es mucho más relevante si consideramos la extensión que ha adquirido este teatro en los programas educativos de los países más adelantados al respecto. En Francia y Alemania, en Rusia y los otros Estados de la Europa del Este, el reconocimiento del valor de los títeres como medio docente para los primeros niveles de la enseñanza es un hecho común que se ha venido generalizando durante los últimos treinta años.

En los Estados Unidos de Norteamérica se introdujo el teatro de títeres para la instrucción primaria y secundaria desde 1920. Actualmente la enseñanza por medio de los títeres es un recurso del programa oficial de algunos Estados; en otros se le considera como una actividad extraescolar. En una primera realizada en Detroit en 1937, «los maestros opinaban que constituyen un medio de expresión excelente tanto en el campo didáctico como recreativo. Se les puede utilizar en

relación con cualquier materia, especialmente en programas de conjunto, donde desarrollan un tema en que cooperan varias materias, pero cuando dejan atrás una determinada y adquieren más importancia, operan generalmente sobre el idioma, el arte o las actividades del aula magna».

El teatro de títeres constituye una actividad específicamente fascinante para el niño; actividad que oscila entre la pura imaginación creadora y la realidad. Es, como todos los juegos infantiles, un «juego en serio». El colorido y dinamismo de las escenas y el juego rítmico de las palabras polarizan intensamente el interés del niño.

Otorgando un encanto mágico y de juego a sus más íntimas acciones. El teatro de títeres es un medio audiovisual más, que es siempre efectivo y que en determinadas circunstancias reemplaza con ventaja a todos los demás medios de difusión.

Veamos las ventajas más importantes que presenta:

1. Todo lo que hace y dice el títere llega directamente al espectador y es recibido su mensaje con alegría, pues es sabido el atractivo que tiene, con su mezcla de realidad y de misterio.
2. Los conocimientos que se quieren inculcar se desprenden de la acción misma, a fin de evitar la prédica aleccionadora en que suelen caer el conferenciante, el educador, el libro de texto o el folleto instructivo...
3. El títere puede ser sumamente más económico que cualquiera de los demás medios audiovisuales. Para confeccionar títeres pueden utilizarse casi exclusivamente deshechos caseros: trapos, calcetines, papel, cartón o plástico, lana o hilos...
4. El títere permite al educador plantear en cada caso los problemas según las características y necesidades del momento.
5. El títere da lugar a una labor creativa, sobre todo trabajando con niños, lo que permite agregar a la labor pedagógica otra de gran valor formativo. El hecho de realizar un teatro de títeres y de poner en escena una obra da amplio margen para la expresión del dibujo y de la pintura –bocetos, escenografía–, del modelado –cabezas–, de la música –acompañamiento–, de la expresión oral –diálogos– y de la ejercitación de manualidades diversas como carpintería, electricidad...

En resumen, podemos decir que la faceta más importante del interés pedagógico de este medio audiovisual es la creatividad. Los títeres

son una parte de lo que podemos llamar el nuevo teatro, que sin duda lo que persigue principalmente es la expresividad. En muy pocas materias del plan educativo tiene el alumno tantas posibilidades de poner dinámicamente en juego todo su ser. En el teatro como en el títere, trabajan su mente y sus manos, su corazón y sus ojos, su palabra y sus sentimientos y siempre junto a y con otros compañeros.

Actividad, creatividad, personalización y expresividad son aspectos complementarios de un mismo frente educativo en el que estamos avanzando. Sólo una educación verdaderamente activa puede hacer algo que les afecta de veras, que pone en juego todas sus fuerzas y que contribuye a madurar toda su personalidad.

De toda actividad, el momento cumbre es el de la creatividad. Cuando alguien se siente creador, configurador de algo nuevo, cuando puede dejar huella de su personalidad en torno suyo parece que su vida se siente plenamente justificada. Como dice Ricardo Marín, «Proponer una búsqueda de creatividad es proponer la búsqueda de la expresión personal. Ayudar a expresarse al alumno no es tratar de hacer de él un artista sino posibilitar el desarrollo de su personalidad, sin mutilaciones, sin bloqueos.»

Y el teatro de títeres, sin duda alguna, está completamente al servicio de este fin.

## 9. El teatro de títeres y la obra literaria

Ante todo conviene resaltar la importancia de que el teatro de títeres en la educación debe de ser un medio audiovisual creador, que sirva de ayuda indudablemente a la labor pedagógica que allí se lleva a cabo, pero siempre dejando un margen amplio de posibilidades para la expresión y comunicación del alumno.

Como ya se ha dicho, no es recomendable que los alumnos basen su teatro de títeres exclusivamente en un texto literario con el fin de que sean ellos mismos los propios autores y creadores de la representación. Sin embargo, vamos a ver brevemente la influencia que han tenido ciertos autores, clásicos y contemporáneos, en este tipo de teatro, e incluso algunas obras que pueden servir de tema para nuestras creaciones.

Y es que lo que se pretende en el área concreta del lenguaje es que el alumno desarrolle el diálogo y se familiarice con el uso de la len-

gua, que conozca y distinga distintos tipos de habla, que conozca los autores más famosos de la literatura española y universal a ser posible a través de sus obras, mediante el manejo de títeres.

Si bien hemos dicho que no es conveniente representar literariamente una obra, podemos considerar los argumentos de éstas como base o tema para una nueva obra del propio alumno. De este modo el alumno crea, imagina, practica la redacción y cumple los demás objetivos propuestos. Además de servir como punto de partida para el estudio de las características de la obra y su autor, la situación histórica y época de aparición..., según el grado.

Pasemos, pues, a ver una panorámica de la obra literaria existente, para marionetas específicamente o no, y su posible aplicación a este tipo de didáctica. Los títeres populares han inspirado a ciertos autores que han escrito sobre ellos y para ellos. Aparte de George Sand podemos citar a Flaubert, Goethe, Daumier, Nodier, Kleist, Anatole France, entre otros.

Pero también en España ha habido grandes escritores que han creado obras para marionetas o cuyas obras se han prestado para tales representaciones. La pluma de Cervantes ha descrito los títeres en *El retablo de las maravillas* y en otra obra del autor de *El Quijote*, que desde luego ha hecho famosa la música de Manuel de Falla: *El retablo de maese Pedro*.

El teatro de marionetas o títeres llegó a España a través de los árabes y muy pronto fue asimilado por la liturgia y el teatro religioso. Durante la Edad Media, la mayor parte de las obras dramáticas se hacían con marionetas y al aire libre, sobre todo en los tiempos en que la representación con figuras humanas estaba prohibida, como ocurría en Cuaresma. En el monasterio de Las Huelgas y en Arcos de la Frontera, todavía pueden encontrarse Cristos articulados medievales, inspirados en las marionetas que actuaban en las plazas de los pueblos. Siglos después, las misiones pedagógicas que fundara Cossío dieron un gran impulso al teatro popular, y los jóvenes de la Residencia de Estudiantes, entre ellos Casona, Alberti, Lorca y Buñuel, recorrerían los pueblos más apartados haciendo títeres.

De aquellas representaciones, que pasaron a las plazas públicas, surgieron los títeres más famosos del teatro de marionetas español: Currito y Cristobita –hermanos del Guiñol francés, el Punch inglés y el Polichinela italiano–, que se hicieron populares gracias a los numerosos titiriteros que recorrían nuestros pueblos y ciudades.

De la literatura popular, los títeres han pasado a representar algunas obras de escritores famosos. Así pues, tenemos entre otras:

- *Las aceitunas*, de Lope de Rueda.
- *El retablo de las maravillas*, de Cervantes.
- *El retablo de maese Pedro*, de Cervantes.
- *El médico a palos*, de Molière.
- *Los intereses creados*, de Benavente.
- *La enamorada del rey*, de Valle-Inclán.
- *Farsa y justicia del corregidor*, de Casona.
- *El retablillo de D. Cristóbal*, de García Lorca.
- *La pájara pinta*, de Alberti.
- *Pelo de tormenta*, de Francisco Nieva.

Si bien todas estas obras no fueron escritas intencionadamente para títeres, pueden ser adaptadas y representarse en este tipo de teatro dadas sus peculiares características.

De Molière podemos considerar dos obras bastante importantes que se prestan muy fácilmente a este tipo de teatro:

- *El médico a palos* (Barcelona / Madrid, Salvat editores y Alianza Editorial, Colección RTV, 1969).

Se trata de una mujer que se venga de su marido diciendo que hay que apalearlo para que admita su calidad de médico. El falso médico se ve implicado en la enfermedad de la hija de un famoso hacendado de su comarca a quien debe curar. Gracias a las circunstancias logra descubrir que la tal enfermedad no es sino una ficción de mudez para escapar del pretendiente que su padre le ha querido dar. Se presta mucho a escenas cómicas por los palos que recibe el «médico» y por la ironía de su relato.

- *El enfermo imaginario* (Barcelona / Madrid, Salvat Editores y Alianza Editorial. Colección RTV, 1969).

Un hombre se cree y se hace tratar como enfermo, considerando un deshonor que se le hable de su curación. Pretende casar a su hija con un médico muy pedante para tener asegurada la asistencia médica en su familia. Ella, enamorada de Cleante, se opone a su padre. También se presta a este tipo de representación por su tema y por las escenas intermedias de bailes y canciones. Sin embargo, para seguirla textualmente, parece un poco pesada por los largos párrafos que aparecen.

Valle-Inclán escribe tres obras muy propias para marionetas, de las cuales sólo vamos a ver dos de ellas:

- *Farsa de la enamorada del rey* (Madrid, Espasa-Calpe, Colección Austral, 1956).

La hija del amo de una venta cree estar profundamente enamorada del rey, que es viejo y achacoso, con sólo haberlo visto de lejos un día de caza. Con los cantos de un titiritero queda enterado el rey de esto y decide visitar de incógnito la venta, pero ella no lo reconoce. El rey se descubre y al final le concede por esposo al titiritero que la quería.

- *Farsa de la cabeza del dragón* (Madrid, Espasa-Calpe, Colección Austral, 1956).

El mayor de los príncipes reales escapa de su casa por temor a una riña de su padre al haberle concedido libertad a un duende que había capturado recientemente por causarle daños. El duende concede el don de su ayuda poderosa en caso de necesitarla. En una venta se entera que el rey vecino concederá la mano de su hija, muy bella, a quien mate al terrible dragón que la tiene cautiva, lo que nadie hasta entonces ha podido realizar. El príncipe Verdemar, que así se llama, llevará a cabo la misión con ayuda de su duende.

Estas obras se pueden representar, naturalmente, pero con el inconveniente, para los niños, del lenguaje. Es muy importante utilizarlo, para ver el estilo de Valle-Inclán en la obra, pero puede resultar pesado y aburrido en cuanto a expresiones y por estar en verso la primera de ellas. Por ello será conveniente adaptar la obra.

Jacinto Benavente escribe *Los intereses creados*, obra que se puede representar por marionetas. Ya dice él, «es una farse guñolesca, de asunto disparatado, sin realidad alguna».

- *Los intereses creados* (Barcelona / Madrid, Salvat Editores y Alianza Editorial, 1970).

La obra se sitúa en la época de los espadachines, a principios del siglo XVII: dos pobres polichinelas deciden pasarse por un famoso caballero y su criado con el fin de no pasar hambre y llevar una buena vida. Conocen a un hombre de buena posición que cegado por la «fortuna del caballero» hace que su hija y éste queden profundamente enamorados. Pero el conflicto aparece al descubrirse que el tal caballero no es más que un simple pobretón.

- *Farsa y justicia del corregidor*, de Alejandro Casona, se encuentra publicada en Ed. Escélicer. Las obras de Casona están veladas de un melodramatismo que si bien capta la intriga del espectador



hacen un poco aburrida la representación de títeres, que siempre se prestan más a lo cómico en el sentido amplio de la palabra. El aspecto más interesante de la obra es el diálogo y el lenguaje de sus personajes, siempre humorístico y expresivo.

El teatro de títeres es obra de artistas. Sólo los poetas –dice F. Schultz de Mantovani– pueden penetrar en ese bosque de miedos, sueños y alegrías que es el mundo del niño. «Bosque al que hay que entrar con los ojos asombrados, para descubrir las cosas como las descubre la infancia, con el alma recién nacida, para ignorar rencores y amarguras y, además, con el deseo de sentirse nuevamente en la niñez y llorar con sus pequeños que son grandes dolores y reír con sus ingenuas alegrías hechas de cantos, acompasados sonsonetes, caídas, cándidos sustos y burlas sin malicia».

No es tarea fácil escribir para niños. Es preciso poseer algo de la peculiaridad del poeta. El escritor que escribe para niños no ha de utilizar, desde luego, el lenguaje complicado o de difícil comprensión del mundo del adulto, pero tampoco ha de volverse a un lenguaje pobre y ridículo o artificialmente infantilizado. Así como no hay un mundo delimitado del niño, tampoco hay un vocabulario e uso exclusivo para la infancia.

- *Candilejas infantiles y Teatro de títeres* son dos muestras de libros editados con obras exclusivamente para títeres y dirigidas a un mundo más o menos infantil con fines didácticos y de entretenimiento.

Se han escrito además libros con modernas experiencias escolares entre las cuales se halla el teatro de títeres, en el que los propios alumnos, a partir de un material dado, construyen sus propios muñecos y crean sus propias obras. Tal es el caso de la experiencia de que nos hace partícipes el libro *Yo soy el árbol (tú el caballo)* de F. Passatore. *La noche fría de nieve* y *El hijo con dos padres* son también ejemplos del tipo de obras mencionadas.

## 2. Actividades

Realice algún pequeño montaje teatral o lectura dramatizada de un texto teatral (con alumnos y/o marionetas)<sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Si puede lea el libro de Juan Cervera, *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años* (Madrid, Cincel-Kapelusz, 1986, 7.ª reimp.º). Está agotada su edición (consultar en bibliotecas)

Envíe a los profesores del curso un informe detallado de los ejercicios realizados.

## UNIDAD DIDÁCTICA IV

### OTROS ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA (EL CÓMIC, LA PRENSA, LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS)

#### 1. TEXTOS DE ESTUDIO

##### TEXTO N.º 1: EL CÓMIC Y SU UTILIDAD DIDÁCTICA

###### 1. Planteamiento

Las alternativas que han suscitado en el ámbito de la literatura juvenil el uso de las publicaciones con elementos gráficos como instrumentos en la formación del escolar, adquieren especial relieve en la actualidad como consecuencia del incremento de la serie de nuevas producciones que día tras día vienen a integrarse en el panorama literario español, amén del número, así mismo creciente, de trabajos dedicados al estudio específico de aspectos muy concretos en la valoración del cómic, historieta o tebeo.

Hoy día el alumno puede y debe contar con diferentes medios como elementos constitutivos y constituyentes de su formación. A las piezas tradicionales del maestro-profesor –primero– y el libro –después–, se añaden –hoy– otras opciones que deben ser tenidas en cuenta y que vienen a plantear una problemática que, pese a su novedad, no son menos interesantes. El libro, en efecto, es un precioso instrumento de trabajo de los discentes con rango muy elevado entre los demás medios didácticos, pero no es el talismán que pueda resolver y llenar, por sí sólo, las múltiples situaciones que los objetivos formativos requieren.

La cultura contemporánea, definida justamente como la «cultura de la imagen», lleva a que las producciones impresas recurran cada

vez en mayor medida al complemento gráfico, e incluso al sonoro (recuérdese el «audiolibro», de tan reciente aparición en el mercado editorial del país, como factor favorable en el acercamiento a la literatura). Nuestra época es la de la dispersión de la cultura. Los jóvenes pasan miles de horas delante de los televisores entreteniéndose e informándose. En América del Norte, por ejemplo, los jóvenes de diez a quince años permanecen ante el televisor por espacio de tres horas y media por día. Al lado de la televisión, es preciso citar la radio, las fascinaciones ejercidas por el cine, la publicidad, etc. Los conocimientos, los valores de la inteligencia y de la sensibilidad –afirma Edgar Morin– que el educador inculca a sus alumnos por medio de la palabra, la lectura, la pizarra, etc., no son más que un islote en el mar inmenso de informaciones, llamadas, solicitudes que parten de los medios de comunicación anteriormente citados, y entre los que podemos incluir a los comics<sup>14</sup>.

Las Orientaciones Pedagógicas para los Planes y Programas de Estudios, aprobadas por O.M. de 2 de diciembre de 1970, proponen, dentro del área del lenguaje, como actividades para el perfeccionamiento de la comprensión lectora y expresión escrita, la ejercitación de la lectura de tebeos, de periódicos y revistas juveniles como pasatiempo y, a la vez, como un medio más de aprendizaje. Por lo que la inclusión de los comics dentro del marco educativo está oficialmente institucionalizada.

### 1.1. *El tebeo como ocio*

En el creciente tiempo de ocio, o tiempo apto para el ocio, en el tiempo libre, el cómic puede constituir una de sus actividades primordiales. Para los sociólogos, entre ellos Joffre Dumazedier (*Hacia una civilización del ocio*), el ocio es un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, sea para descansar o para divertirse, o para desarrollar su formación cuando se ha liberado de sus obligaciones. Para el escolar, la ocupación del rato libre que puede sacar dentro de sus actividades académicas leyendo tebeos puede servirle de ocio porque:

- Constituye un apartamiento voluntario de la actividad obligatoria usual.

---

<sup>14</sup> Edgar Morin, *L'Esprit du temps* (Paris, Grasset, 1962).

- Proporciona un descanso de las preocupaciones rutinarias del mundo habitual.
- Produce un rato de esparcimiento o recreo.
- Supone, a veces, una descarga de ciertas tensiones psíquicas internas.

### *1.2. El cómic como medio de aprendizaje*

Uno de los ingredientes constitutivos del mundo de los tebeos es su posible carácter formativo y educativo. Y digo posible, porque a veces muchas de estas publicaciones más que formativas son deformativas. Mas esto es harina de otro costal. A lo que vamos es que pueden ser instrumentos educativos porque:

- Proporcionan informaciones múltiples.
- Son portadores, y a la vez expansores, de ciertos contenidos ideológicos acordes con la mentalidad de la empresa editora y con los esquemas mentales del «padre de la criatura».
- Constituyen un vehículo importante en los ejercicios de comprensión lectora.
- Crean hábitos mentales (de crítica, de trabajo, de aprendizaje, etc.).

De lo que se puede deducir que el uso del tebeo en el quehacer educativo debe ser potenciado al máximo, siempre que de entre la ingente multitud que pueblan el mercado editorial se sepan elegir los mejores y más significativos. Aceptado esto, todo lo expuesto con anterioridad será la base para el desarrollo posterior de este trabajo que habrá de discurrir por dos caminos claramente diferenciados: uno, de «contaminación documental» –en palabras de Américo Castro– en el que se pasará revista a la situación histórica y actual de las publicaciones periódicas infantiles y juveniles en España; y otro, en el que mostrará y evaluará un modelo de análisis, por el que empezaremos.

## **2. Un método de análisis semiótico**

El cómic se ha definido como una estructura narrativa constituida por una serie de secuencias progresivas de pictogramas que pueden tener elementos de escritura fonética. El pictograma es un conjunto de signos icónicos que representan gráficamente el objeto u objetos que se trata de designar. El pictograma precedió al invento de la escri-

tura fonética que es un sistema de comunicación más abstracto que intenta reproducir todos los elementos sonoros que constituyen las palabras. El pictograma es el elemento constitutivo básico en el cómic. A veces – no siempre – la escritura fonética se integra en el pictograma de la historieta gráfica o tebeo. A cada uno de los pictogramas que componen un cómic se les llama viñeta .

Por lo tanto, en todo análisis concreto de una historieta gráfica se distinguirán tres partes claramente diferenciadas:

### 2.1. *La morfosintáctica*

Se establecerán las secuencias en que se puede dividir la historieta narrada. Es decir, las partes que unidas unas con otras dan ese todo que es el texto completo del cómic. Aquí se estudiarán:

- a) Las acciones más importantes que aparecen.
- b) Los acontecimientos que ocurren dentro de cada acción.
- c) Los actantes o personajes que ejecutan las acciones.

### 2.2. *La semántica*

Toda historia narrada en un cómic remite a una realidad de un modo u otro. Si la historia que aparece es verdadera –cosa rara– la realidad queda plasmada sin más; pero si los hechos que se relatan son fantásticos –hecho más frecuente–, la realidad está por ausencia, siendo los personajes y las acciones elementos simbólicos muy a tener en cuenta. No se olvide que el cómic es un instrumento muy rentable para ser transmisor de ideología y sus receptores son un material muy dúctil para ser forjados a imagen de una determinada «visión del mundo». Por su calidad de medios de comunicación, los comics han influido sobre las colectividades en que incidían, así como han sido influenciados por las reacciones y acontecimientos protagonizados por esas colectividades.

Juan Antonio Ramírez en *La historieta cómica de la postguerra* ha estudiado las incidencias ideológicas entre el franquismo y los comics publicados en España durante el mismo.

Por ejemplo, en los tebeos de aventuras, una investigación acerca de la ideología de estos productos tenderá a poner en claro en torno a

qué puntos esenciales se ha elaborado una peculiar mística de la masculinidad.

Si a las lectoras se las educaba para la pasividad y la sumisión indiscriminada, el hombre se debía identificar con unos héroes infatigablemente luchadores. Las cualidades e ideas sustentadas por estos protagonistas equivalen a las que, de un modo u otro, inspiraban los ideales educativos implícitos que afectaban a los futuros «rectores» de la sociedad, como son:

- a) Cualidades morales: «nobleza de espíritu» que puede manifestarse de muy diversas maneras y mezclarse con otras cualidades positivas explícitamente declaradas. La «lealtad» se manifiesta en una fidelísima amistad hacia sus aliados. Esta cualidad viene a tener el sentido de invitar a la unidad frente al enemigo común y podemos considerar a los amigos, como «auténticas prolongaciones de la personalidad». «Desprecio hacia el dinero»: no deja de ser curioso este desprendimiento en un sistema social basado en la competencia económica, en la especulación y en el fraude legalizado. Detrás de esta inexistencia en el tema del desprecio del «oro vil», hay una mala conciencia social y un deseo de infundir entre los lectores de las clases bajas, una renuncia a los objetivos de las clases dominantes, lo que equivale naturalmente, a eliminar la competencia para los puestos directivos.
- b) La nobleza de la sangre: el carácter mítico del héroe rechaza cualquier proceso educativo que implique la perfectibilidad moral. El héroe nunca será hijo de bandidos, ni de plebeyos o de pobres.
- c) El racismo y la xenofobia: los malvados suelen adoptar los rasgos fisiológicos de los hombres del extremo oriente (demonios amarillos). Del racismo, el tebeo español ha pasado con mayor naturalidad a la ideología política. El anticomunismo equivale también, en gran parte, a una xenofobia, a un rechazo de todo lo que no sean los valores del patriotismo nacional-sindicalista. El mismo Franco hizo en 1938 una dedicatoria a la nueva revista *Flechas y Pelayos*, «seguro que ha de lograr la unidad moral y la hermandad en la patria de todos los niños españoles, haciéndoles buenos cristianos y grandes patriotas». Racismo y patriotismo xenofóbico son elementos, que, más o menos, estaban latentes en la ideología oficial y en la de nuestros tebeos para chicos.

- d) El machismo: la hipertrofia de la fortaleza y el valor del héroe no desaprovechan la más mínima oportunidad para manifestarse de un modo muy acorde con una cierta actitud de «chulería de macho», a tono con el ideal que debía adornar a todo hombre que se precie. Una de las manifestaciones preferidas de este machismo es la burla del enemigo con insulto incluido. Ello implica que el poder del héroe es tan exagerado que puede dar lugar a entusiastas exclamaciones.
- e) Individualismo: estos héroes actúan por su cuenta en nombre de ideales abstractos. En algunos casos esta dualidad está estrechamente ligada a las circunstancias particulares de la España autárquica, expulsada de las Naciones Unidas. La significación social de este aspecto nos parece clara: en una sociedad competitiva, donde se exaltan la iniciativa individual y el éxito personal, rechaza como subversivo cualquier movimiento democrático y asociativo de base, se tenía que soslayar una solución colectiva para cualquier problema.
- f) El amor imposible y posesivo: para el héroe hay siempre una enamorada que espera el final de sus múltiples aventuras. La idealización de la dama y la disociación amor-sexo son una constante que permite la aparición de rivales erotómanas y vengativas. La única forma posible de amor completo llega tras el matrimonio y es entonces cuando acaban las aventuras.
- g) La violencia: es el atributo esencial del género que analizamos. La violencia ha pretendido justificarse con el recurso a la defensa de la ley, de la justicia, de la patria y de otros ideales más o menos sublimes. Demasiado se ha culpado al tebeo de fomentar el sadismo y la violencia, olvidando que eso es sólo una consecuencia lógica de una sociedad fundamentada en esos principios.

### 2.3. La pragmática

La estructura narrativa del cómic viene expuesta explícitamente por lo que Román Gubern, a quien seguimos fielmente en este apartado<sup>15</sup>, ha llamado «el lenguaje del cómic», integrado por un lenguaje plástico y por un lenguaje literario. De ahí que en este apartado habrá

---

<sup>15</sup> Román Gubern, *El lenguaje de los comics* (Barcelona, Península, 1972).

que distinguir dos partes diferenciadas: lo plástico y lo lingüístico (si es que lo hay) dentro de la unidad llamada viñeta o pictograma (término más concreto lingüísticamente). La viñeta representa un espacio y un tiempo, o un espacio que adquiere una dimensión de temporalidad.

espacio	}	los dos elementos configurativos del relato expuesto.
tiempo		

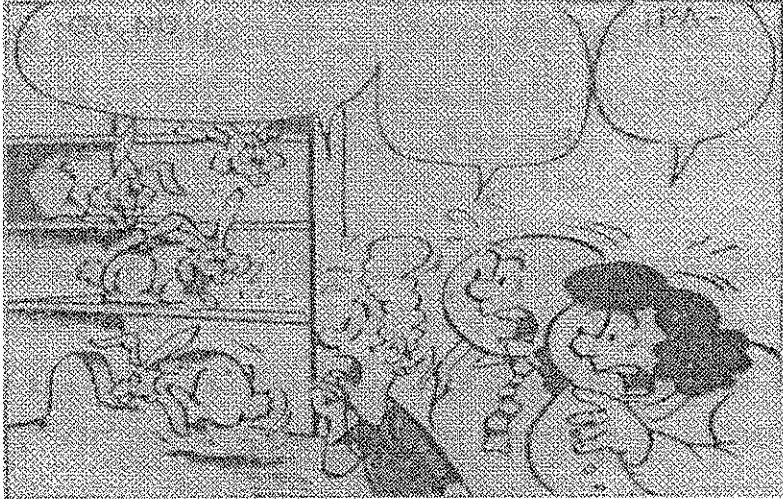
La selección de espacio y tiempo que el dibujante utiliza para articular su narración se basa en la elipsis: la articulación de viñetas permite una supresión de tiempo, a la vez que posibilita al lector la restitución del continuum narrativo.

La coexistencia en el interior de la viñeta de los signos icónicos y del lenguaje literario, cuya naturaleza lingüística es muy diversa, plantea dos problemas semiológicos, según Román Gubern:

1. La primera cuestión semiológica derivada de la coexistencia de dos lenguajes distintos procede de la concreción de la imagen, en la cual los datos gestuales, fisionómicos, vestimentarios, ambientales, etc., vienen impuestos al lector en forma acabada, en contraste con la relativa indiferencia expresiva del texto de los diálogos. Esto significa que los niveles de participación creadora del lector son distintos en la lectura de los signos icónicos y de los textos, con un mayor coeficiente de intervención personal en el segundo caso. Una imagen no es nunca la misma para todos; cada uno verá en ella algo distinto, diferente y adecuado a su personalidad. Se cree, en cambio, que los signos icónicos, por su misma definición, son de universal comprensión y aventajan, en capacidad comunicativa, al lenguaje literario en determinados sectores de la expresión. Es decir, que la fotografía o dibujo de una persona o de un objeto suelen ser más elocuentes y comunicativos que su engorrosa descripción verbal. Y ése es el plano expresivo en el que se mueven la mayor parte de signos icónicos utilizados en los comics. Concluyendo diríamos que los comics son una afortunada síntesis de dos medios de expresión distintos, aplicados cada uno de ellos a su campo óptimo de comunicación.
2. El segundo problema semiológico se refiere a la contradicción lingüística entre la temporalidad del diálogo y la congelada ins-



tantaneidad de la expresión icónica. Al dibujante le resulta imposible evitar, en muchos casos, una «asincronía» entre la gestualidad estática y la expresión del discurso verbal, o, incluso, una «asincronía» entre varios personajes.



Ilustremos esta «asincronía» con la viñeta aquí representada. Puesto que la lectura de la imagen se efectúa de izquierda a derecha, el primer personaje que interviene en la acción representada es Fideín, que dice: «¡Oh, no! ¡los conejos llegaron primero!». Pero su papá (segundo personaje en la secuencia izquierda-derecha) informa a los dos personajes presentes: «¡Tampoco ellos quieren ser vegetarianos!». La noticia anima a la mamá (tercer personaje en la secuencia), que utiliza la mano con gesto doctrinal, para avisar a Fideín: «¡Para que veas, Fideín!».

El aviso de mamá está obviamente producido por la información que facilita papá (es decir, es posterior a ella) y resultaría aberrante leer el aviso de mamá como contemporáneo de la admiración de Fideín. Admiración que presumiblemente la mamá ha escuchado con atención sin el gesto doctrinal (momento omitido por el dibujante, que ha elegido, en cambio, con razón, el gesto que corresponde a su aviso).

Este tipo de «asincronías» no perturba al lector, salvo que su aberración sea excesiva, en virtud del aprendizaje del código de lectura, acorde con la tradición occidental, según el cual la izquierda espacial significa antes, como la derecha espacial significa después.

Estos problemas nos conducen hasta la noción crucial de «línea de indicatividad», que puede definirse como la «línea ideal que ordena el trayecto de lectura, según el principio de la prioridad de la izquierda sobre la derecha y de lo superior sobre lo inferior».

La composición de las figuras y de los textos en función de la línea de indicatividad es factor primordial en la creación de un «ritmo interno» de la viñeta.

### 2.3.1. Las «microunidades significativas» de la viñeta

Señaladas estas peculiaridades semiológicas del lenguaje de los comics, procedamos a examinar ahora una por una, las «microunidades significativas», que componen y definen la viñeta.

El primer elemento definidor de una viñeta es el «encuadre», que puede definirse como una «delimitación bidimensional de un espacio». Está referida a dos órdenes distintos de espacio: al de la superficie del papel sobre el que se dibuja o imprime la viñeta y al espacio figurativamente representado por el dibujante.

Según este vocabulario convencional adoptado por el cine y por los comics, el encuadre se denomina «primer plano» cuando muestra un detalle particular de la figura, «plano medio» cuando muestra a un personaje cortado por la cintura, «plano tres cuartos» o «plano americano» cuando lo corta a la altura de las rodillas y «plano general» cuando muestra a la figura completa. La elección de uno u otro tipo de encuadre viene determinado en cada momento por la acción del sujeto, la importancia dramática de la misma y su relación con el entorno, así como por otras consideraciones psicológicas o estéticas.

Existe además, un espacio virtual como campo longitudinal (porción de espacio longitudinal representado en un encuadre).

La historia de los comics ofrece unos movimientos cíclicos que oscilan pendularmente entre simplicidad y barroquismo en la composición. Los comics de vanguardia europeos de los últimos años parecen sentir una neta presión expresiva hacia las formas barrocas y altamente sofisticadas.

Los personajes de comics, considerados en su cualidad semiológica de mensaje, son «personajes elípticos», en la medida en que el sistema significante que los representa parte de una simplificación y

reducción de la realidad humana, omitiendo muchos rasgos más o menos accesorios.

El gestuario constituye, para los personajes de comics, el modo primordial de expresión junto con los diálogos, y por ello admite una vasta y fluida gama de variantes significativas. Según C. Bremond: «En un código gestual dado –dice el francés– tendremos gestos y actitudes que serán únicamente «funcionales»: serán efectuados de modo idéntico por todos los personajes cuando se encuentren comprometidos en la situación correspondiente, como tal vez la mímica de la cólera, del miedo y de todos los sentimientos fundamentales. Otros complejos de gestos y de mímicas serán puramente «indiciales»: caracterizan un tipo de personaje independientemente de su participación en la historia».

Estudiando las expresiones del rostro humano, los dibujantes de comics no realistas han llegado a adoptar espontáneamente un código de signos esquemáticos, que son un analogon simplificado de la gestualidad facial humana. Algunos de estos elementos son los siguientes:

- cabello erizado = terror, cólera;
- cejas altas = sorpresa;
- ojos muy abiertos = sorpresa;
- boca sonriente = complacencia;
- etc.

Hay signos cargados de mayor significación que otros. La habilidad en valorar y montar tales signos es primordial en el arte de la caricatura de los comics.

En la composición de los personajes de comics adquiere enorme importancia una aplicación particular de la metonimia, concretamente la que expresa lo físico por lo moral, como cuando decimos de una persona que no tiene corazón. Es este un viejísimo principio que preside la iconografía de todas las mitologías y artes populares, en las que los valores éticos encuentran una eficaz traducción comunicativa en valores estéticos, por ejemplo el héroe apuesto, la doncella rubia y de piel blanquísima, etc. Desde esta perspectiva hay que interpretar el parecido físico que un héroe de los comics de la post-guerra española, Roberto Alcázar, tenía con José Antonio Primo de Rivera.

### 2.3.2. Las principales convenciones del cómic

Y así llegamos a las que son verdaderas convenciones exclusivas de los comics. Son tres: el *balloon*, las onomatopeyas y los signos cinéticos.

El globo o *balloon* puede definirse como «convención específica de los comics», destinada a integrar gráficamente el texto de los diálogos o el pensamiento de los personajes en la estructura icónica de la viñeta. La silueta del *balloon* puede revestir las formas más caprichosas (circular, ovalada, rectangular, etc.), observándose que algunas de estas formas inhabituales contribuyen a adjetivar su contenido. El *balloon* consta también de un signo que indica el lugar de procedencia de los signos emitidos. Además de los diálogos, los *balloons* incluyen también sonidos inarticulados (auf, brrrr, ejem, etc.), cuya función se aproxima en ocasiones a la onomatopeya.

El *balloon* puede albergar también pensamientos, fantasías, recuerdos, sueños y una curiosa convención, llamada «metáfora visualizada». La metáfora visualizada se define como una convención gráfica propia de los comics, que expresa el estado psíquico de los personajes mediante signos icónicos de carácter metafórico. Por ejemplo, el interrogante para indicar perplejidad, la bombilla para expresar la idea luminosa, las estrellas que se ven al recibir un porrazo, etc., etc. Óscar Masotta ha examinado la génesis lingüística de este fenómeno, que en su mayor parte debería considerarse como un caso de metonimia procedente del lenguaje verbal (ver las estrellas, dormir como un tronco, etc).

Es sabido que la censura social ha sido desde la antigüedad fuente perenne de metáforas más o menos poéticas. Las palabrotas representadas por culebras constituyen una metáfora nacida de la censura, como el corazón ha sido tradicionalmente una versión práctica de la pasión.

Las *onomatopeyas* se pueden definir como fonemas con valor gráfico que sugieren acústicamente al lector el ruido de una acción o de un animal. Esta representación tiene un doble valor: fonético y gráfico. El estallido visual de una onomatopeya en el interior de una viñeta tiene tal valor plástico-fonético, que hace de este fenómeno una convención específica de los comics, no comparable a su utilización en poesía o en otras formas del arte.

La última convención específica del lenguaje de los comics son los signos cinéticos que se definen como convención gráfica específica de

los comics y expresa la ilusión del movimiento o la trayectoria de los móviles. Los signos cinéticos son iconemas, pues no poseen semejanza figurativa con la realidad, tal como lo requiere la definición de signo icónico. Han nacido como réplica expresiva a la naturaleza estática de los signos icónicos que componen los comics, obligados como están a representar una realidad casi siempre dinámica.

### 2.3.3. La lectura del cómic

La operación de lectura de los comics está basada en el previo aprendizaje de un código convencional. A pesar del aparente automatismo de tal lectura, examinada en detalle, se revela como una coordinación de operaciones relativamente complejas, que abarcan la lectura en el interior de la viñeta, la interrelación entre viñetas consecutivas y los textos de apoyo en tercera persona. Tal aprendizaje suele llevarse a cabo desde la edad infantil, incluso desde una edad en que se desconoce o apenas se conoce la escritura alfabética, y el lector infantil se limita a una imperfecta y rudimentaria lectura de los signos icónicos.

Una exposición ideal de los procesos comunicativos que tiene lugar en la operación de lectura de los comics abarcaría las siguientes fases:

- a) lectura de la imagen;
- b) conversión de la escritura de los textos en mensaje fonético;
- c) integración de los mensajes fonético e icónico para una comprensión global de la viñeta;
- d) enlace lógico con la viñeta siguiente, a través de nuevas operaciones a, b y c.

Es evidente que estas operaciones ideales descritas se realizan con un grado mayor o menor de automatismo y simultaneidad según sea el aprendizaje, experiencia y nivel cultural del lector.

En este sentido, la lectura de comics es una operación más compleja que la lectura del mensaje cinematográfico, que posee un mayor grado de naturalismo y requiere por ello un menor esfuerzo de interpretación. Ese espectador se convierte en un lector atento y activo que no solamente tiene que descifrar los signos, sino que también tiene que ordenarlos para poder interpretar su sentido.

Desde el punto de vista lingüístico, más concretamente, se analizarían todos los elementos:

- a) fonético-fonológicos (onomatopeyas, sobre todo);
- b) morfosintácticos (estructura de las oraciones, uso de sustantivos, verbos, adjetivos, etc.);
- c) léxicos (empleo de vulgarismos, cultismos, barbarismos, etc.).

Tras el análisis de todos estos apartados (estructura, significación y praxis iconográfica-lingüística) se pueden sacar unas rentabilidades altamente pedagógicas<sup>16</sup>.

Un segundo procedimiento utilizable es el proceso de adaptar por el propio alumno obras literarias en conexión con los intereses del discente. Así por ejemplo, se pueden hacer comics basándose en *El Conde Lucanor*, *El Patrañuelo*, *El Quijote*, leyendas de Bécquer, cuentos actuales, etc.

### 3.3.2. Temas

El contenido ideológico y la temática de estas publicaciones son, entre los más representativos, los siguientes:

- Aventuras.
- Guerra.
- Humor.
- Cuentos.
- Amor.
- Religión.
- Historia.
- Deportes.
- Policíacos.
- Hadas.
- Otros temas.

---

<sup>16</sup> Para una pormenorización de estos aspectos de metodología remito a mi libro, *El comentario de textos semiológico* (Madrid, SGEL, 1977). Así como al volumen colectivo, *Elementos para una semiótica del texto artístico* (Madrid, Cátedra, 1978).

Es preciso destacar que los temas de la mayoría de estas publicaciones no se adaptan a los intereses, aspiraciones y exigencias de los adolescentes porque sus temas están desfasados o la mercantilización impresa en la mente comercial de los editores son los factores más dominantes.

Para un mejoramiento de la calidad temática –dejando a un lado las formas estéticas y artísticas–, conviene realizar una planificación de la temática y del contenido de estas publicaciones, de acuerdo con la realidad y el mundo propio de los sujetos-receptores, conociendo –a través de sondeos, audiencias, etc.– sus preferencias, sus aspiraciones, sus problemas, para preparar a los niños, a los adolescentes y a los jóvenes en la participación responsable en la construcción de la sociedad.

#### 4. Conclusiones

Para que el cómic tenga una utilidad didáctica y llene cumplidamente las necesidades de los niños y de la misma sociedad será preciso intensificar por autores, empresarios, dibujantes, docentes, etc., los esfuerzos por acabar con la situación actual de atonía de los tebeos en nuestro país y procurar, por todos los medios, que resulten eficaces. Si lo que se pretende es convertir al lector de historietas gráficas en un ser-para-la-evasión, o en un ente-consumidor, sometido a múltiples influencias que buscan y potencian la pasividad, se conseguirán unos resultados que estarán más de acuerdo con unos intereses determinados que con las necesidades específicas de los alumnos. Por el contrario, una utilización correcta, desde el punto de vista didáctico, de los comics en la enseñanza, aprovechando el interés, uso y conocimiento que de los mismos tiene el alumno, servirá para conseguir una formación ampliamente humanística. El cómic se puede integrar dentro del marco educativo general si sirve al alumno para esclarecer y racionalizar, dentro de un orden crítico, su situación como ser integrante de una sociedad<sup>17</sup>. Del tebeo al libro hay un solo paso.

---

<sup>17</sup> Remito al lector a un trabajo colectivo sobre el cómic muy completo, *La bande dessinée et son discours*, en *Communications*, n.º 24 (París, Seuil, 1976).

**TEXTO N.º 2: EL PERIÓDICO COMO RECURSO DIDÁCTICO**

Lea la obra de J. Vioque, *La utilización de la prensa en la escuela* (Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984).

Puede ver, además, la bibliografía que aparece en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 326-328)<sup>18</sup>.

**TEXTO N.º 3: MEDIOS AUDIOVISUALES****1. Introducción**

Nuestra época se caracteriza, además de por la mutación constante de todo, por una serie de influencias mayores, tales como los medios de comunicación, que tienen entre los jóvenes una particular influencia en razón de su carácter sensible, de su gusto por la vida en movimiento. En efecto, según Georges Friedmann, los conocimientos, los valores de la inteligencia y la sensibilidad que los docentes tratan de inculcar en sus alumnos por medio de la palabra, la pizarra, la lectura, etc., no son más que islotes en medio del mar de informaciones, llamadas, solicitudes y presiones que ejercen sobre él, al salir de la clase, el sonido y toda clase de imágenes, por medio de los anuncios, el cine, la televisión, los comics, la radio, la canción, etc.<sup>19</sup>. Según los análisis de Marshall McLuhan, consagrados al estudio de los «media», la acción de los profesores frente a ellos aparece como insignificante. O dicho de otro modo, la acción de la literatura frente al poder de los medios modernos de comunicación es del todo endeble y casi insignificante<sup>20</sup>.

Dos han sido –y son en general– las posturas de los intelectuales ante esta situación: para unos, los «media» ejercen una acción de «desculturización» sistemática ya que sus procedimientos y efectos son antagónicos a aquéllos sobre los que estaba fundada la cultura tradicional: sensación en lugar de razonamiento, erecto-choque en

<sup>18</sup> Cf. Juan Sánchez Enciso y Francisco Rincón, *Los talleres literarios* (Barcelona, Montesinos, 1985).

<sup>19</sup> El estudio francés más claro sobre los efectos de los *mass-media* es el de Edgar Morin, *L'Esprit du temps* (París, Grasset, 1962).

<sup>20</sup> Marshall McLuhan, *Pour comprendre les medias* (París, Seuil, 1968).



lugar de la acción paciente y mesurada, manipulación de las conciencias y pasividad en lugar de autonomía y actividad; para otros, los «media» son un apoyo, un acicate y un medio de difusión fantástico de todo lo concerniente al ámbito literario<sup>21</sup>.

Lo que será preciso tener claro es que el libro, hoy día, no es el vehículo exclusivo de la cultura, sino un modo más. Si en la «galaxia» de Gutenberg era el único instrumento de difusión de cultura, en nuestra época –la era de la electrónica– la literatura traspasará los límites de lo escrito para incluir en su espacio geográfico a la radio, televisión, cine, anuncios, constituyéndose una literatura de lo audiovisual<sup>22</sup>.

La galaxia del libro parece que va a ser completada por la galaxia de lo audiovisual. Actualmente, y centrándonos en el tema, los medios audiovisuales tienen un lugar muy destacado en todos los dominios de la enseñanza, por ser unos medios auxiliares que vienen a reforzar la pedagogía habitual. Y decimos auxiliares con mucho énfasis ya que nunca podrán ser elementos por sí mismos.

No se nos alcanza imaginar un siglo futuro en el que todo se enseñe y se aprenda de una manera tecnificada, automatizada y a distancia en la que el discente sólo junto con el «aparato» discurra por el camino de la cultura humanística o científica. El elemento personal, es decir, el docente (hombre de carne y hueso) siempre ocupará una funcionalidad nucleica en el proceso educativo y formativo (máxime en las áreas humanísticas).

## **2. Literatura y medios audiovisuales**

Los elementos sonoros y visuales son tan inseparables del quehacer cotidiano de nuestros alumnos (delante de la televisión pasan una buena parte de su tiempo, la radio la oyen por doquier, el cine les atrae en gran manera) que no tenerlos en cuenta sería una miopía intolerable por parte del docente. Todo lo que sirva para motivar, reforzar y llegar mejor al alumno, en principio, debe ser utilizado en

---

<sup>21</sup> La primera actitud olvida dos hechos: que los «media» tienen su cultura (la que Jean Onimus llamaba «cultura salvaje»); y que dentro de ella existen unos autores muy estimables.

<sup>22</sup> Como estudio de conjunto de esta problemática destaca la obra de André Mareuil, *Littérature et jeunesse* (París, Flammarion, 1971).

la labor docente, siempre, claro, de una manera relativa. Las técnicas audiovisuales son, según la bella expresión de Freinet, unas «técnicas de vida».

El profesor de literatura puede y debe utilizar los medios audiovisuales a su alcance para enriquecer su enseñanza, para hacer más vivo, más dinámico, el estudio de la creación literaria. Atrás quedó ya la figura del docente que, cual artesano, con los medios a su alcance (pizarra y libros), tenía que recurrir a su ingeniosa inteligencia para dar motivaciones de todo tipo al alumno para atraerlo al mundo artístico del lenguaje. Labor, por otra parte, muy meritoria –y que todavía en muchos lugares se sigue realizando, sobre todo por la falta de medios económicos– que en modo alguno desdeñamos, sino que valoramos en su justa medida. Pero así como hoy día para ir de un sitio a otro utilizamos el avión, el automóvil o un medio de locomoción moderno y, en cambio, no lo hacemos en diligencias o simplemente en burro, de la misma manera, si es posible, el docente de literatura utilizará todos los recursos que la tecnología moderna pone a su alcance. Una nueva pedagogía ha nacido y a ella hay que integrarse. Los discentes de hoy están muy sensibilizados a las técnicas modernas de transmisión del pensamiento y recurrir a ellas es ya de por sí motivador.

Ahora bien, conviene tener muy en cuenta la máxima kantiana de utilizar las cosas siempre como fines no como medios. Aquí el fin perseguido es la formación más completa del individuo a través de los textos literarios y los medios de que dispone el docente son de diferente índole. Unos más –muy importantes en nuestra civilización, según apuntábamos con anterioridad– son los medios audiovisuales. Pero serán sólo medios como queda explícitamente puesto de manifiesto.

Podría parecer, *a priori*, a algunos un poco –o un mucho– utópico tratar de la enseñanza de la literatura, empleando estos recursos, cuando, a lo mejor, en muchos sitios no hay recursos económicos, no ya para libros, sino para material imprescindible. Ello, sin dudar de la real situación, puede ser en parte obviado ya que algunos medios audiovisuales (magnetófono, radio, etc.) están al alcance de todos y, por lo tanto, pueden ser utilizados didácticamente.

No todo, desde luego, son ventajas. Inconvenientes surgen también: el primero, es la dificultad de posesión de muchos de ellos por la falta de recursos económicos; el segundo, vendría dado por la falta de calidad que muchas de las producciones realizadas por la industria pedagógica poseen, por estar hechas más en función de una rentabilidad económica que pedagógica; y, finalmente, por el máximo cuidado

que exige su conservación y mantenimiento al ser instrumentos enormemente frágiles y estar en manos algunas veces de los alumnos cuyo grado de responsabilidad y cuidado en estos incipientes años no es muy alto lógicamente.

El profesor de literatura está en una desventaja manifiesta respecto a sus colegas de matemáticas o física. Si bien en estas materias los alumnos no tienen de antemano un conocimiento, en literatura les agradan algunas canciones líricas, obras de teatro o relatos más o menos largos. De ahí que como señala el profesor Lázaro Carreter, «si al instalarlos en la clase de Literatura se les enfrenta con el poemilla que todos cantan, con el relato que han leído o desearían leer, con los objetos culturales de consumo, y se les presentan con respeto, sin gestos de escándalo que los humillen, habremos dado un paso fundamental: habremos ganado su confianza, porque se sienten invitados a reflexionar sobre algo que les pertenece»<sup>23</sup>. Por ejemplo, partiendo de alguna canción de Joan Manuel Serrat que tiene como letra un poema de Antonio Machado o de Miguel Hernández y que todos tararean, la tarea del profesor de literatura puede consistir en ir orientando estos gustos, estas inclinaciones, para conseguir inculcar en el discente un deseo de conocer la escritura de estos autores o de otros, sobre todo teniendo presente que se ajusten a las exigencias, categorías estéticas y valores sociales de los receptores.

Con la utilización de los medios audiovisuales, por lo tanto, se puede llegar a orientar las inclinaciones de los discentes conforme a los planes didácticos elaborados por el profesor. Veamos algunos botones de muestra que, creemos, sirven para fundamentar todo cuanto teóricamente, hasta el momento, hemos mantenido.

### 3. Medios audiovisuales para utilizar

#### 3.1. *El cine*

Nuestra civilización consume cada vez más imágenes, debido a la inserción masiva de las mismas. Las producciones cinematográficas pueden estar al servicio de la enseñanza de tres modos diferentes:

---

<sup>23</sup> Fernando Lázaro Carreter: «El lugar de la literatura en la educación», Introducción al vol. col., *El comentario de textos* (Madrid, Castalia, 1973, vol. I, p. 24).

1. Utilizando las producciones cinematográficas comerciales con un fin didáctico, aprovechando los filmes que se ven en las salas de proyección o en la televisión. Así, por ejemplo, la película de Carlos Saura, *Cría cuervos* (1975), es una muestra interesante para desvelar el universo interior del niño y aunque sea una película difícil, hecha especialmente para mayores, los adolescentes pueden ir analizando y comprendiendo, con la ayuda del profesor, la complejidad psicológica de sus vivencias. Otros filmes interesantes pueden ser *El niño salvaje* de Truffaut, *Los niños nos miran* de Vittorio de Sica, *El ídolo caído* de Carol Reed, etc. También pueden utilizarse filmes de otra tonalidad, es decir, aquellos que tienen un fin evasivo, alienante, y están destinados a ejercer sobre el espectador determinada presión de índole sensitiva con una postura entre acomodaticia y anodina en cuanto a juicio crítico se refiere. Series tan seguidas por el público telespectador como *La casa de la Pradera*, *Heidi*, *Las aventuras de Marco*, etc., así como los numerosos ejemplos que se podrían citar de producciones cinematográficas comerciales, pueden servir para percibir, una vez discutidas en clase (ejercicio que sirve para lograr una mejor expresión oral y una práctica de análisis crítico), lo que es mero producto comercial, halago de sentimientos elementales, disimulo de problemas y droga engañadora.
2. El empleo de películas científicas, realizadas con fines de divulgación y didácticos, como un medio de transmisión de informaciones y conocimientos literarios. Así:
  - Adaptaciones cinematográficas de obras literarias (*El Quijote*, *La Regenta*, *Tiempo de silencio*, etc.).
  - Biografías filmadas de creadores literarios (Cervantes, Lorca, etc.).
3. La realización, teniendo medios técnicos y económicos, de las propias películas. Esto, aunque por ahora no muy viable en muchos sitios, tiene unas enormes ventajas pedagógicas, ya que la creatividad del alumno puede ser puesta de manifiesto.

### 3.3. La televisión

Este medio de comunicación tan familiar al discente de hoy puede ser válido pedagógicamente. Para ello se necesitaría que la programa-

ción estuviese orientada didácticamente. Hecho que dista mucho hoy de ser una realidad. Adaptación de obras literarias, puesta en escena de piezas dramáticas, recitales poéticos pueden ser muy útiles.

### 3.3. *El circuito cerrado de TV*

Dentro de la tecnología educativa actual, el circuito cerrado de televisión ocupa un lugar destacado por la capacidad suficiente de resortes que posee para la transformación de unas determinadas actitudes pedagógicas tradicionales. Los medios audio-visuales van teniendo cada vez más importancia en todos los dominios de la enseñanza, se integran dentro de un acto de pedagogía total y se les reconoce un papel de auxiliares muy útiles para hacer más agradable y reforzar las tareas de la nueva Pedagogía.

Cuando se utiliza un circuito cerrado de TV para la observación pormenorizada de la actuación de un profesor por medio del magnetoscopio, se está realizando «microenseñanza». Para Dwight W. Alien, inventor en 1963 del término, la microenseñanza «es un sistema de práctica controlada que permite concentrarse en actitudes específicas de enseñanza y practicar la enseñanza bajo condiciones controladas». Sus elementos constituyentes más importantes son:

- Un profesor.
- Un microgrupo (cinco-diez alumnos).
- Una microlección (cuatro-quince minutos).
- Unos objetivos trabajados y elaborados de antemano.

Su actividad consta de tres procesos:

- Preparación de la exposición.
- Actuación en el estudio ante las cámaras de TV.
- Retrovisión en el estudio de visionado, en donde el profesor se auto-observa y evalúa.

El objetivo general que se intenta lograr es, según el I.T.E., «que el docente desarrolle, dentro de un ambiente educativo, sesiones didácticas con el definido propósito de adquirir habilidad, destreza o dominio de ciertas actividades de su profesión».

Otros objetivos más particulares serían:

a) *En cuanto al contenido:*

- Ordenación y coherencia de ideas.
- Originalidad.
- Presentar, analizar, explicar y valorar los contenidos más importantes.

b) *En cuanto a la expresión:*

- Pronunciación correcta.
- Entonación adecuada.
- Vocabulario preciso.
- Fluidez verbal.

c) *En cuanto a la compostura:*

- Observación del cinematismo (estatismo o dinamismo).
- Evitación de «tics» reiterativos.
- Cuidar la compostura «ad usum».

De lo que se puede concluir que en la planificación y realización de la enseñanza se debe tener en cuenta la calidad, por lo que la utilización del circuito cerrado de televisión revela unos aspectos nuevos e interesantes en las exigencias de perfeccionamiento del profesorado. El docente, en vías de desarrollo continuo, deberá estar abierto a la experimentación de las nuevas investigaciones para profesionalizarse cada vez más en su labor y efectuar así un trabajo para el que está especialmente cualificado.

### 3.4. *Las diapositivas*

Son un medio ideal para acercar la literatura con el arte. La creación artística no es un hongo que crece aisladamente, sino que, por el contrario, se encuentra enraizada en un contexto más genérico. Así, el arte de vanguardia (cubismo, surrealismo, etc.) tiene un paralelo con algunas obras literarias de la época.

Existe una obra colosal, por su envergadura y precio, *Literatura española en imágenes* (Madrid, La Muralla, 1974), en la que en 31 tomos se ofrece la difícil tarea de dar, junto a los ensayos de críticos eminentes, una colección de materiales visuales (cuadros importantes sobre todo) para la explicación de los textos literarios.

La misma editorial en la *Colección Ciudades y Rutas* ha publicado:

- *La ruta del Quijote.*
- *La ruta del Arcipreste.*
- *La ruta del Cid.*

Así como del prof. Antonio Quilis, *Fonética española en imágenes.*

Por su parte, el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia tiene publicadas una serie de diapositivas divididas en tres apartados:

a) *Biografías:*

- Pérez Galdós 31 Dp. – E.G.B. Grab.: 13'

b) *Historia y crítica literaria:*

- Cronistas de Indias 51 Dp. – E.G.B. Grab.: 26'
- Fábulas del siglo XVIII 28Dp. – E.G.B. Grab.: 17
- La generación del 98 30 Dp. – E.G.B. Grab.: 18'
- *El Quijote* 33 Dp. – E.G.B. Grab.: 32'
- El Renacimiento 33 Dp. – E.G.B. Grab.: 15'
- El Romanticismo 33 Dp. – E.G.B. Grab.: 32'
- La novela sentimental 25 Dp. – E.G.B. Grab.: 25'

c) *Textos literarios y cuentos infantiles:*

- *El Cid* 38 Dp. – E.G.B. Grab.: 27
- Gonzalo de Berceo 24 Dp. – E.G.B. Grab.: 20'
- Juan de Mena 28 Dp. – E.G.B. Grab.: 13'
- Sta. Teresa de Jesús 31 Dp. – E.G.B. Grab.: 17
- *El Lazarillo de Tormes* 41 Dp. – E.G.B. Grab.: 29'
- *Los siete infantes de Lara* 30 Dp. – Párvulos Grab.: 16'

### 3.5. *La radio*

Lo mismo se podría decir de este medio de comunicación social. Para que una emisión de radio sea didáctica es preciso que ilustre, sostenga y refuerce la enseñanza dada en clase. Ilustraciones sonoras, inter-

viús, sketches, testimonios, reportajes, etc., hechas en un estilo directo, coloquial, etc., pueden servir para un empleo racional del medio.

### 3.6. *El disco*

Sobre todo aprovechando las ediciones de los mismos que hay en el mercado: bien utilizando grabaciones sobre obras literarias, bien sirviéndose de las canciones que tienen como letra textos literarios. También se puede aprovechar el disco como medio de enseñanza de la ortografía. Enseñar ortografía de oído. La recitación da al texto una emoción, una vida, que no tenía antes.

### 3.7. *El magnetófono*

Gracias a sus características es un instrumento muy idóneo para reforzar la actividad docente. La repetición, la vuelta atrás, la comparación, la grabación de recitales realizados por los alumnos para luego analizarlos y comentarlos, etc., hacen que con el magnetófono se pueda conseguir en clase una pedagogía muy activa, muy dinámica y, por consecuencia, muy viva y participativa.

## 4. Conclusiones

Con el empleo de estos medios y otros más (como el retroproyector), se puede enriquecer la enseñanza de la literatura para hacerla más atractiva. Los medios audiovisuales han enriquecido la creación literaria al darle imagen y sonido (la imagen, por ejemplo, sirve para fijar sugerencias, ideas, sensaciones, etc., poseyendo a veces una alta calidad artística). No se olvide que estamos pasando de la era de la escritura a la era de la imagen; y aunque esto no es un hecho de ahora —desde antiguo se usó la imagen en la escritura (miniaturas, jeroglíficos, ilustraciones, etc.)—, el predominio de la imagen sobre lo escrito va en creciente aumento. El final de la Galaxia de Gutenberg a la que se refería M. McLuhan puede estar más o menos próximo, pero lo cierto es que lo audiovisual impera por doquier y el docente de hoy tendrá que atenerse a ello<sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> Ver sobre el tema de W. A. Bennett, *Las lenguas y su enseñanza* (Madrid, Cátedra, 1975, especialmente las pp. 179-212); Marcello Giacomantonio, *La enseñanza audiovisual* (Barcelona, Gustavo Gili, 1979), etc.



Puede verse, además, la bibliografía que aparece en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999, pp. 324-326 y 329-332).

## **TEXTO N.º 4: LITERATURA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS**

Lea en el manual de José Romera Castillo, *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (Madrid, UNED, 1999), el capítulo «Literatura y multimedia: una apuesta por el ciberespacio didáctico» (pp. 217-250)

Como bibliografía complementaria puede ver:

- ROMERA CASTILLO, José *et alii* (eds.) (1997). *Literatura y multimedia* (Actas del VI Seminario Internacional del Instituto de Semiótica Literaria, Teatral y Nuevas Tecnologías). Madrid: Visor Libros, 386 pp. [especialmente el trabajo de José Romera, «Literatura y nuevas tecnologías», pp. 13-82.]
- ROMERA CASTILLO, José (ed.) (2004). *Teatro, prensa y nuevas tecnologías (1990-2003)* (Actas del XIII Seminario Internacional del SELITEN@T). Madrid: Visor Libros, 478 pp.

### **2. Actividades**

1. Proponga a los alumnos un cuento breve, un poema, etc., y que, individual o colectivamente, plasmen en un cómic lo narrado por escrito.
2. Realice con sus alumnos un periódico escolar, siguiendo la estructura de un periódico local tomado como modelo.
3. Haga ejercicios con los medios audiovisuales que tenga a su disposición, analice el resultado didáctico y envíe a los profesores del curso un informe de lo realizado. Puede comparar una película o algún programa de TV, basado en un texto literario, con el fin de detectar con los alumnos semejanzas y diferencias.
4. Si le es posible realice alguna actividad, relacionada con la literatura, utilizando el ordenador, CD-ROM, Internet, etc.

Envíe a los profesores del curso informes detallados y analíticos, junto con algunos ejercicios de sus alumnos.

**Nota:** De todos estos cuatro ejercicios tiene que hacer obligatoriamente uno. Aunque se recomienda que los realice todos en sus prácticas docentes futuras.

## APÉNDICE

### BIBLIOGRAFÍA SOBRE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA DE JOSÉ ROMERA CASTILLO

1.- (1976). «Una vía en la metodología del aprendizaje de la técnica de la composición literaria». *Bordón*, n.º 212, pp. 111-119. [También en *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (1992).]

2.- (1977a). «El lugar de la lengua en la enseñanza general». *Bordón*, n.º 216, pp.33-41. [También en *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (1992).]

3.- (1977b). «Cómo comentar hoy un texto literario». *Documentación* (I.T.E., Madrid), n.º 3, pp. 55-59. [También en *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (1992).]

4.- (1989). «Didáctica de la Literatura: Problemas y métodos». En *Actas das I Xornadas de Didáctica da Literatura*, pp. 9-29. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago. [También en *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (1999a), pp. 145-166.]

5.- (1990). «La expresión escrita. Notas didácticas». En *Actas IV Jornadas Didácticas de Lengua y Literatura para Profesores de Enseñanza Secundaria*, pp. 7-24. Lleida: Seminario Permanente de Lengua y Literatura Castellanas. [También en *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (1999a), pp. 71-95.]

6.- (1991). «Comprensión del discurso: una experiencia en España». En *La enseñanza del español como lengua materna* (Actas del II Seminario Internacional sobre *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*), Humberto López Morales (ed.), pp. 179-186. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico. [También en *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (1999a), pp. 58-65.]

7.- (1991). «Hacia una bibliografía sobre didáctica del léxico». *Lenguaje y Textos* (Universidade da Coruña), n.º 1, pp. 43-51. [También en *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (1999a), pp. 18-32.]

8.- (1992). *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Método y práctica*. Madrid: Playor, 8.ª ed.º

9.- (1994). «Un repertorio bibliográfico sobre la enseñanza del tea-

tro». *Teatro. Revista de Estudios Teatrales*, n.º 5, pp. 253-264. [También en *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (1999a), pp. 204-216.]

10.- (1995). «Sobre la enseñanza del teatro: notas bibliográficas». En *II Jornadas de Teatro Infantil y Juvenil*, pp. 75-96. Madrid: UNED / AETIJ. [También en *Enseñanza de la Lengua y la Literatura* (1999a), pp. 195-216.]

11.- (1997). «Literatura y nuevas tecnologías». En *La informática desde la perspectiva de los educadores*, Catalina M. Alonso y Domingo J. Gallego (eds.), tomo II, pp. 721-726. Madrid: R. A. Comunicación Gráfica (En soporte impreso y CD-ROM). [Recogido también en Catalina M. Alonso y D. J. Gallego (eds.), *Aplicaciones Educativas de las tecnologías de la información y la comunicación* (Madrid: UNED, 2001, pp. 229-240).]

12.- (1999a). *Enseñanza de la Lengua y la Literatura (Propuestas metodológicas y bibliográficas)*. Madrid: UNED, 2.ª reimpresión.

13.- (1999b). «Algo más sobre la enseñanza del cuento». En *Ase-dios ó conto*, Carmen Becerra *et alii* (eds.), pp. 25-35. Vigo: Servicio de Publicaciones da Universidade.

14.- (1999a). «Educación literaria y nuevas tecnologías: unas lecturas bibliográficas». En *Educación lingüística y literaria en el ámbito escolar*, Antonio Romero *et alii* (eds.), pp. 45-51. Granada: Grupo Editorial Universitario.

15.- (1999b). «El uso del CD-ROM en la enseñanza de la lengua y la literatura». En *Estudios de Lingüística Hispánica. Homenaje a María Vaquero*, Amparo Morales *et alii* (eds.), pp. 536-549. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.

16.- (2001-2002). «El uso del CD-ROM en la enseñanza de la lengua y la literatura». *Almirez* (Centro Asociado a la UNED, Córdoba), 289-300.

17.- (2003). *Textos literarios en la enseñanza del español como segunda lengua*. Manual de la asignatura del Máster *La enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 221 pp. (mimeografiado). Otras reediciones en 2004 y 2005 (<http://virtualdb.uned.es/listado/index.html>).