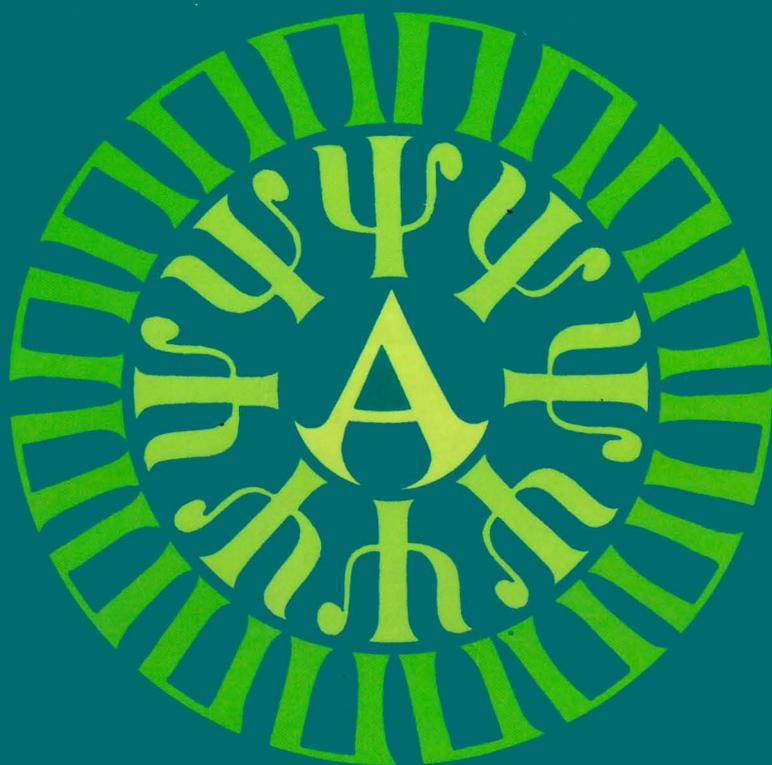


Tratado de Educación Personalizada

Dirigido por Víctor García Hoz

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA EDUCACION SECUNDARIA



Lucrecio Serrano Pedroche - Lucio Álvarez Aranguren - José Antonio Barral Díaz
M^ª Antonia Casanova Rodríguez - Círculo de Educación Personalizada - Ana Díaz Barranco
Carmen Gil - Leonardo Gómez Torrego - Luis Moliner - Alfonso López Quintás
M^ª Victoria Reyzábal - Rafael Rodríguez Marín - Ángel Sampedro Millares

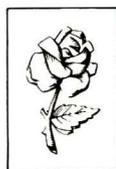
ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Los fundamentos pedagógicos de la educación personalizada en la enseñanza de la lengua, la enseñanza de la literatura, comentario de textos literarios, análisis de obras literarias como medio de formación ética; la didáctica de la comunicación oral, orientaciones útiles para un eficaz manejo del diccionario, la evaluación y unos apéndices con un contenido eminentemente práctico conforman el esquema de este volumen n.º 21 del *Tratado de Educación Personalizada*, referido a la docencia de estudiantes de catorce a diecisiete años, esto es, a los que de ordinario están situados en el tramo de la Educación Secundaria. Un conjunto de aspectos de la misma cuestión, analizados con rigor por destacados especialistas, que confluyen en el doble objetivo de ayudar al despliegue y acrecentamiento último de la persona y a la forja de una actitud para la solidaridad en la convivencia social.

El profesor López Quintás destaca las dos grandes preocupaciones que se ciernen en la enseñanza humanística actual: el hallazgo de un modo eficaz de introducir a los alumnos en el mundo de la literatura y la forma de conseguir —como una consecuencia fecunda— su formación ética. Por el análisis de textos se penetra en los difíciles terrenos literarios y cada cual intenta abrir su propia trocha —lo que supone una recreación—, lejos de toda sinopsis erudita impuesta desde fuera. Y el sustrato ético, que contribuirá a que se fragüe una disposición natural hacia la convivencia, se revelará desde la «riqueza experimental que albergan las grandes obras literarias».

Lengua y literatura se complementan mutuamente como elementos de cultura. Su estudio es el gran medio para aprender a pensar y, por tanto, para aprender a vivir. Un buen conocimiento de las virtualidades de la Lengua como vehículo de expresión abrirá el gran portillo a la capacidad reflexiva, al pensamiento crítico, al alumbramiento de criterios propios, al descubrimiento del poder creador.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA



**TRATADO
DE EDUCACIÓN
PERSONALIZADA**

Dirigido por Víctor García Hoz

21

**ENSEÑANZA
DE LA LENGUA
Y LA LITERATURA
EN LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA**

LUCRECIO SERRANO PEDROCHE,
LUCIO ÁLVAREZ ARANGUREN, JOSÉ ANTONIO
BARRAL DÍAZ, M^a ANTONIA CASANOVA
RODRÍGUEZ, CÍRCULO DE EDUCACIÓN
PERSONALIZADA, ANA DÍAZ BARRANCO,
CARMEN GIL, LEONARDO GÓMEZ TORREGO,
LUIS MOLINER, ALFONSO LÓPEZ QUINTÁS,
M^a VICTORIA REYZÁBAL, RAFAEL RODRÍGUEZ
MARÍN, ÁNGEL SAMPEDRO MILLARES.

EDICIONES RIALP, S.A.
MADRID

© 1991 de la presente edición
by EDICIONES RIALP, S. A.
Sebastián Elcano, 30 - 28012 Madrid.
ISBN: 84-321-2894-5
Depósito legal: M. 20.357-1992
Impreso por Gráficas Rogar, S. A. Fuenlabrada (Madrid)
Impreso en España - *Printed in Spain*

«No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, por fotocopia, por registro y otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.»

ÍNDICE

PRESENTACIÓN, Por Víctor García Hoz	15
1. LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA (EDUCACIÓN SECUNDARIA). Lucrecio Serrano Pedroche.	17
I. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO-LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.	19
0. Presupuestos. Introducción.	19
0.1. Dominio y conocimiento previos de la lengua por parte del alumno.	19
0.2. La institución escolar. El acto docente.	20
0.3. Cuestiones planteadas.	21
0.4. La solución personalizada.	22
1. Qué enseñar. La lengua como comunicación.	24
1.1. La comunicación lingüística. Comunicación animal y lenguaje humano.	24
1.2. El signo lingüístico. La arbitrariedad.	26
1.3. El sistema lingüístico. La interacción.	27
1.4. La doble formalización. El lenguaje como referente.	28
2. Para qué enseñar la lengua. Objetivos y finalidad.	29
2.1. La enseñanza de la lengua materna y primera lengua.	29
2.2. Los objetivos de las disciplinas lingüísticas.	31
2.3. Aprender a pensar.	32
2.4. Aprender a vivir, aprender a crear.	33
3. Cómo enseñar la lengua. Modelo de aprendizaje.	34
3.1. Concepción del modelo.	34
3.2. Estilo personalizado.	35
3.2.1. El lenguaje y las fases del pensamiento y la expresión.	35

3.2.2. El principio de la complementariedad. ...	37
3.3. Diseño tecnológico en función del estilo.	38
3.3.1. Concepción sistémica.	39
3.3.2. Paradigma y sintagma. Deducción e inducción.	40
II. LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE APRENDIZAJE.	42
4. El texto.	42
4.1. El mensaje. Unidades superiores a la oración.	42
4.2. Mensaje escrito y mensaje oral.	43
4.3. Un movimiento envolvente.	44
4.4. Elección de textos.	45
4.5. El texto y el principio de la complementariedad.	48
4.6. El texto y la oración.	50
5. El paradigma oracional.	52
5.1. La oración.	52
5.1.1. La autonomía.	52
5.1.2. Sujeto y predicado.	54
5.1.3. El verbo como ordenador.	55
5.1.4. La formulación del paradigma.	57
5.1.4.1. La formulación primera del paradigma.	57
5.1.4.2. Funtemas y funtivos.	58
5.1.4.3. De la oración simple a la oración compuesta.	60
5.2. El funtema sujeto.	62
5.3. El funtema predicado.	64
5.3.1. Presuposición del sujeto. El verbo.	64
5.3.2. Estructura atributiva y predicativa.	65
5.3.3. Complemento directo y atributo.	67
5.3.4. Otros complementos.	70
5.4. Formulación definitiva del paradigma oracional. ...	72
5.5. Ausencias de funtemas en el paradigma.	74
6. La construcción sintagmática. Del paradigma al sintagma y viceversa.	76
6.1. La oración simple.	76
6.1.1. Funtivos directos.	76

6.1.1.1. La palabra, categoría lingüística.	77
6.1.1.2. El sintagma.	80
6.1.2. Funtivos indirectos. Los sustitutos lexicómaticos.	81
6.1.3. Las unidades de relación.	83
6.1.4. La interpretación fonológica. Ortografía y pronunciación.	84
6.1.5. La interpretación semántica. El diccionario.	85
6.2. La oración compuesta.	89
6.2.1. Funtivos directos. La proposición.	90
6.2.2. Funtivos indirectos. Los sustitutos oracionales.	91
6.2.3. Las unidades de relación.	92
6.2.4. La interpretación fonológica. La entonación y distribución del texto.	94
6.2.5. La interpretación semántica. Otra vez el diccionario.	95
7. Punto final: El texto. Comprensión y expresión.	98
7.1. Comprensión lingüística. Lectura y comentario de textos.	98
7.2. Expresión lingüística. La creatividad.	101
BIBLIOGRAFÍA.	104
2. LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. Lucio Álvarez Aranguren. ...	117
1. LA LITERATURA Y LENGUA: UN ENFOQUE GLOBALIZADOR.	118
1.1. Globalizar es una actitud, no una técnica.	118
1.2. Globalización versus interdisciplinariedad.	119
1.3. Lengua y Literatura: Unidad de fines y de medios. ...	121
1.4. La Literatura: El gozo de leer, conocer y comunicarse.	123
2. ¿PARA QUÉ LA LITERATURA?: METAS U OBJETIVOS.	129
2.1. Objetivos generales en la enseñanza de la Literatura.	129
2.2. Determinación de los objetivos específicos.	131
2.3. La Literatura como objeto de la enseñanza.	132

2.4. Valores de la educación literaria.	134
3. ¿QUÉ ENSEÑAR EN LITERATURA?	137
Introducción.	137
a) El alumno ante la obra literaria.	137
b) Propuesta de trabajo.	137
3.1. Poesía.	139
3.2. Novela.	141
3.3. Teatro.	143
4. ¿CÓMO LLEGAR A LA LITERATURA?	145
4.1. Una vía de acceso: La Literatura infantil.	145
4.1.1. Literatura infantil oral: (poesía, cuento, teatro).	145
4.1.2. Literatura infantil escrita: (poesía, cuento, teatro).	152
4.2. Otra forma de acceso: comunicación verbal y no verbal.	155
4.2.1. Ante una nueva realidad.	155
4.2.2. Una escuela paralela: prensa, radio, televisión.	156
4.2.3. El alumno hace Literatura: expresión escrita, el periódico escolar, el teatro en la escuela.	161
BIBLIOGRAFÍA.	166
3. EL COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS.	
Carmen Gil y Luis Moliner.	169
1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO.	169
2. DESARROLLO PRÁCTICO.	174
2.1. Interpretación. Primeras impresiones.	175
2.2. Reflexión analítica.	176
2.2.1. Consideraciones generales.	176
2.2.2. Análisis.	178
2.3. Valoración.	184
2.4. Relación.	186
3. CONCLUSIÓN.	189
BIBLIOGRAFÍA.	190

4. EL ANÁLISIS DE OBRAS LITERARIAS COMO MEDIO DE FORMACIÓN ÉTICA. Alfonso López Quintás.	193
1. LA OBRA LITERARIA COMO CAMPO DE JUEGO Y DE ILUMINACIÓN.	194
2. LA EXPERIENCIA LÚDICA REVELA LA LÓGICA DE LA CREATIVIDAD.	197
3. JUEGO Y CREATIVIDAD.	200
4. INTERPRETAR UNA OBRA LITERARIA ES ENTRAR EN JUEGO. ...	202
5. LA LECTURA GENÉTICA ES UNA RECREACIÓN DEL TEXTO.	204
6. LECTURA GENÉTICA DE TRES OBRAS.	205
6.1. <i>El extranjero</i> , de A. Camus.	205
6.2. <i>Esperando a Godot</i> , de S. Becket.	208
6.3. <i>El principito</i> , de Saint-Exupéry.	210
7. LA LECTURA COMO RECREACIÓN.	212
8. ENTREVERAMIENTO DE “ÁMBITOS” Y EXPRESIÓN LITERARIA.	217
9. EL REALISMO EMINENTE DE LA OBRA LITERARIA.	219
10. EXIGENCIAS DEL MÉTODO LÚDICO-AMBITAL.	221
11. FECUNDIDAD DEL MÉTODO LÚDICO-AMBITAL.	223
BIBLIOGRAFÍA.	227
5. DIDÁCTICA DE LA COMUNICACIÓN ORAL. M ^a Victoria Reyzábal.	229
1. LA COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA.	229
2. TÉCNICAS DE TRABAJO DE COMUNICACIÓN ORAL.	239
2.1. El diálogo.	240
2.2. La exposición.	246
2.3. Debate.	250
2.4. Entrevista.	256
BIBLIOGRAFÍA.	262

6. ORIENTACIONES PARA UN EFICAZ MANEJO DEL DICcionario. Leonardo Gómez Torrego y Ana Díaz Barranco.	265
1. PALABRAS POLISÉMICAS Y PALABRAS HOMÓNIMAS	266
2. INFORMACIONES GRAMATICALES.	271
2.1. Los sustantivos: número y género.	271
2.2. El adjetivo.	279
2.3. Los verbos.	280
2.4. Los pronombres.	283
2.5. Los adverbios.	284
2.6. Las preposiciones.	285
2.7. Las conjunciones.	286
2.8. Las interjecciones.	287
2.9. Los artículos.	287
3. INFORMACIONES DIASTRÁTICAS, DIATÓPICAS, DIACRÓNICAS. ..	290
4. SENTIDO FIGURADO.	291
7. LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA. M ^a Antonia Casanova Rodríguez.	293
1. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES.	293
2. CONCEPTOS BÁSICOS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.	296
3. LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA.	298
3.1. Estructura y elementos del modelo de evaluación en el área de Lengua y Literatura.	299
3.1.1. Procedimientos de evaluación.	300
3.1.2. Instrumentos de evaluación.	301
3.2. Validación de la evaluación cualitativa en el área de Lengua y Literatura: la triangulación.	307
4. EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS.	308
a) Nivel de aprendizaje del alumnado.	309
b) Reflexión sobre el planteamiento integral de la unidad.	310
5. CONCLUSIONES.	310
BIBLIOGRAFÍA.	311
FIGURAS.	313

APÉNDICES

APÉNDICE 1.	Terminología Gramatical para la enseñanza secundaria. Rafael Rodríguez Marín.	337
APÉNDICE 2.	Proyecto "Redacta". José Antonio Barral Díaz y Ángel Sampedro Millares.	385
APÉNDICE 3.	Algunas orientaciones para usar correctamente la tilde y los signos de puntuación. Círculo de Educación Personalizada.	409

PRESENTACIÓN

La enseñanza de la Lengua en la Educación Intermedia ya fue objeto del tomo 12 en este Tratado de Educación Personalizada. El presente volumen, número 21 del mismo Tratado, se refiere a la enseñanza dirigida a los estudiantes de catorce a diecisiete años, es decir, a los sujetos propios de la Educación Secundaria.

En el título se mencionan explícitamente la Lengua y la Literatura, siguiendo así la norma corriente en el tratamiento pedagógico de estos campos. No obstante, vale la pena tener presente desde ahora que Lengua y Literatura se hallan estrechamente vinculadas. En realidad, como elementos de cultura se complementan mutuamente. En este caso, se ve con extraordinaria nitidez la proyección del principio de complementariedad.

El sentido que tiene el aprendizaje en este campo de estudio es el de ser el gran medio para aprender a pensar y, tras de él, o simultáneamente, aprender a vivir. Así se plantea en el enjundioso trabajo introductorio y se remarca con el relativo a la utilización del análisis literario como medio de formación ética. Bien entendido, que en la mente de los autores el aprendizaje del vivir humano es también aprender a crear.

Lo que en los modelos de aprendizaje distingue el aprendizaje humano del aprendizaje animal es el elemento intermedio, entre el estímulo y la respuesta. Ese elemento, propio del hombre, no aprehensible directamente

por la experimentación, es la capacidad reflexiva y creadora. Ciertamente, el aprendizaje y el uso de la Lengua constituyen el estímulo más claro para el desarrollo de la capacidad de reflexión, que tal vez se pudiera concentrar en la composición escrita como centro en el cual convergen, de un lado, la observación y, de otro, la expresión. Observar, reflexionar sobre lo observado, imaginar o crear sobre lo percibido, dar expresión externa, es decir, escribir el fruto de la reflexión y de la creatividad, valorar después lo que se ha hecho, viene a ser el compendio de toda una didáctica de la capacidad reflexiva, del pensamiento crítico, del criterio propio y de la capacidad de creación. Por otra parte, cuando se tiene la idea de que en el hombre hay una aspiración universal al gozo, a la alegría, se ha de ver con particular satisfacción la atención que se presta al "gozo" de leer, de conocer, de comunicarse.

Las reflexiones sobre los valores cognitivos, estéticos y éticos del lenguaje no impiden, sino que abren paso a las orientaciones sobre aspectos concretos de la actividad verbal. El comentario de textos, la comunicación oral, el uso del diccionario, la terminología gramatical y el gran problema de la evaluación, así como el trabajo cooperativo en la composición escrita, muestran diversas facetas prácticas en la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua relacionadas entre sí como las diversas zonas de un mismo territorio.

El campo del lenguaje es sin duda fértil para el cultivo del instrumento más eficaz de convivencia social y es a la vez fuente caudalosa de gozo y despliegue personal. Acrecentamiento íntimo de la persona y refuerzo de la disposición para una solidaridad eficaz son dos requerimientos de la educación personalizada. Tengo la esperanza de que este libro será una buena ayuda para los que persiguen esta doble finalidad en la enseñanza de la Lengua y la Literatura.

VÍCTOR GARCÍA HOZ

LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN 1/ LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA (EDUCACIÓN SECUNDARIA)

Lucrecio Serrano Pedroche

I. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO-LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

0. Presupuestos. Introducción.
 - 0.1. Dominio y conocimiento previos de la lengua por parte del alumno.
 - 0.2. La institución escolar. El acto docente.
 - 0.3. Cuestiones planteadas.
 - 0.4. La solución personalizada.
1. Qué enseñar. La lengua como comunicación.
 - 1.1. La comunicación lingüística. Comunicación animal y lenguaje humano.
 - 1.2. El signo lingüístico. La arbitrariedad.
 - 1.3. El sistema lingüístico. La interacción.
 - 1.4. La doble formalización. El lenguaje como referencia.
2. Para qué enseñar la lengua. Objetivos y finalidad.
 - 2.1. La enseñanza de la lengua materna o primera lengua.
 - 2.2. Los objetivos de las disciplinas lingüísticas.
 - 2.3. Aprender a pensar.
 - 2.4. Aprender a vivir, aprender a crear.
3. Cómo enseñar la lengua. Modelo de aprendizaje.
 - 3.1. Concepción del modelo.
 - 3.2. Estilo personalizado.
 - 3.2.1. El lenguaje y las fases del pensamiento y la expresión.
 - 3.2.2. El principio de la complementariedad.
 - 3.3. Diseño tecnológico en función del estilo.
 - 3.3.1. Concepción sistémica.
 - 3.3.2. Paradigma y sintagma. Deducción e inducción.

II. LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE APRENDIZAJE.

4. El texto.
 - 4.1. El mensaje. Unidades superiores a la oración.
 - 4.2. Mensaje escrito y mensaje oral.

- 4.3. Un movimiento envolvente.
- 4.4. Elección de textos.
- 4.5. El texto y el principio de la complementariedad.
- 4.6. El texto y la oración.
5. El paradigma oracional.
 - 5.1. La oración.
 - 5.1.1. La autonomía.
 - 5.1.2. Sujeto y predicado.
 - 5.1.3. El verbo como ordenador.
 - 5.1.4. La formulación del paradigma.
 - 5.1.4.1. La formulación primera del paradigma.
 - 5.1.4.2. Funtemas y funtivos.
 - 5.1.4.3. De la oración simple a la oración compuesta.
 - 5.2. El funtema sujeto.
 - 5.3. El funtema predicado.
 - 5.3.1. Presuposición del sujeto. El verbo.
 - 5.3.2. Estructura atributiva y predicativa.
 - 5.3.3. Complemento directo y atributo.
 - 5.3.4. Otros complementos.
 - 5.4. Formulación definitiva del paradigma oracional.
 - 5.5. Ausencia de funtemas en el paradigma.
6. La construcción sintagmática. Del paradigma al sintagma y viceversa.
 - 6.1. La oración simple.
 - 6.1.1. Funtivos directos.
 - 6.1.1.1. La palabra, categoría lingüística.
 - 6.1.1.2. El sintagma.
 - 6.1.2. Funtivos indirectos. Los sustitutos lexemáticos.
 - 6.1.3. Las unidades de relación.
 - 6.1.4. La interpretación fonológica. Ortografía y pronunciación.
 - 6.1.5. La interpretación semántica. El diccionario.
 - 6.2. La oración compuesta.
 - 6.2.1. Funtivos directos. La proposición.
 - 6.2.2. Funtivos indirectos. Los sustitutos oracionales.
 - 6.2.3. Las unidades de relación.
 - 6.2.4. La interpretación fonológica. La entonación y distribución del texto.
 - 6.2.5. La interpretación semántica. Otra vez el diccionario.
7. Punto final: El texto. Comprensión y expresión.
 - 7.1. Comprensión lingüística. Lectura y comentario de textos.
 - 7.2. Expresión lingüística. La creatividad.

BIBLIOGRAFÍA.

I. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO-LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

0. PRESUPUESTOS. INTRODUCCIÓN

0.1. Dominio y conocimiento previos de la lengua por parte del alumno

El alumno de la enseñanza secundaria no acude al centro educativo sin saber nada de su lengua materna o primera lengua. Por el contrario, ya hace algún tiempo que tuvo lugar su adquisición en el seno de la familia de la que procede, sin que sea en este momento motivo de nuestra atención determinar los mecanismos (Fletcher y Garman, 1986) que han intervenido en ese proceso de adquisición. Para mayor abundamiento, el alumno de secundaria ha recibido enseñanza de su lengua materna a lo largo de los distintos cursos escolares que componen la de una u otra manera llamada “enseñanza primaria”.

“Es cierto que cuando el niño llega a la escuela, ya ha adquirido algo de su lengua materna. Ese algo no es fácil de determinar con precisión, pues hay muchos factores biopsíquicos y de carácter sociocultural que influyen en la adquisición de la lengua materna. Pero podemos, sin embargo, afirmar que, en términos generales, el niño trae consigo cierto vocabulario y el dominio de casi todas las estructuras oracionales simples. Puede comprender algunas oraciones, pero muchas otras no, y por supuesto, puede comunicarse oralmente utilizando estructuras oracionales muy elementales. Su vocabulario es en extremo reducido” (López Morales, 1987: 11). En el caso de que el alumno en cuestión haya desarrollado suficientemente en la escuela primaria su competencia lingüística en los órdenes fonológico, sintáctico y semántico, aún le queda mucho por aprender de su lengua en

esos mismos órdenes, si tenemos en cuenta que tal competencia ha de completarse además, con la iniciación en la reflexión científica sobre el idioma.

No es lo mismo enseñar la primera lengua que la segunda, precisamente porque las condiciones del educando son sustancialmente diferentes; a pesar de que con frecuencia se diga que el progreso en la enseñanza de los segundos idiomas debería ser aprovechado para la enseñanza de los primeros. Al menos en nuestro propósito ronda, entre otras, la idea de contribuir a no hacer del todo ciertas las palabras de Robins (1987: 13): “Durante la mayor parte de nuestra vida aceptamos el uso y el alcance de nuestra lengua materna sin darles mayor importancia y sin suscitar comentarios o preguntas”.

0.2. La institución escolar. El acto docente

Todas estas reflexiones nuestras en torno a la enseñanza de la lengua presuponen la existencia del centro de educación secundaria y del acto docente concreto que comporta tal tipo de enseñanza.

La institución escolar (Del Pozo, 1978) es el resultado, de facto, de una política educativa que con frecuencia se impone más que se propone. Sin entrar de lleno en la no menos difícil tarea de organización y gobierno de los centros (García Hoz y Medina, 1987), la realidad que se le presenta al profesor de lengua, como a cualquier otro profesor, es que el contenido de su disciplina se encuadra en un plan de estudios (los en ciernes *cuirriculum* o *currícula*), recibe una atención horaria determinada y no otra, y se rige por unos presupuestos administrativos que hay que cumplir. Con toda honestidad, al profesor de lengua le queda poco más que la iniciativa en la clase y la tan cacareada libertad de cátedra.

Pero no es poco eso que acabamos de decir de la iniciativa en la clase. A pesar del encorseta-

miento disciplinario dado por la institución, el profesor-educador cuenta con un amplio campo de maniobras en la ejecución específica del acto docente, en el que se han dado conjuntamente cita dos planos desiguales —el del educador y el del educando—, cada uno de los cuales soporta una carga didáctica dispar, y a la vez maravillosamente complementaria, en la ceremonia comunicadora de la educación.

Con el pensamiento puesto, con toda modestia, en ayudar a esa iniciativa educadora del profesor de lengua de la enseñanza media o secundaria, cuando en su clase tiene ante sí al alumno (que quizá se ha visto obligado a la asistencia a ese centro en concreto), con todo el realismo de quien lleva en esta tarea tal vez demasiadas jornadas y cada vez más se convence de la necesidad de educar para y en función de la persona, hemos redactado este puñado de páginas que no pretenden la condición de ser definitivas, sino de estar permanentemente abiertas a una educación que, no cejamos, entendemos por necesariamente personalizada.

0.3. Cuestiones planteadas

Circunscritos, pues, al ámbito de una educación que tiene lugar en una institución escolar y que se encamina hacia una clase determinada de alumnos, los problemas que nos planteamos resultan ser básicamente tres: Qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar la lengua. De la naturaleza de la respuesta a estos tres interrogantes, se desprende evidentemente la concepción educativa de la enseñanza de la lengua en uno u otro sentido. Incluso interpretando con más propiedad el peso específico de cada una de estas tres cuestiones, la solución de la finalidad (para qué) subsume hasta cierto punto la metodología y el contenido de las enseñanzas lingüísticas del primer idioma.

Con respecto a la cuestión de “qué enseñar”, se nos va a permitir la evidencia de pensar en la lengua española o castellana como la lengua primera o materna de la inmensa mayoría de los alumnos, aunque no nos son ajenos los problemas derivados del bilingüismo (Lambert, 1972; Siguán y Mackey, 1986) existente en ciertas zonas geográficas de España, donde el castellano excepcionalmente no es lengua materna. Sin embargo; el profesor de primera lengua —no castellana— podrá encontrar en estas páginas (y así lo esperamos) orientaciones aprovechables, previa la adaptación necesaria subsiguiente. Por lo tanto, pretendemos enseñar a aprender la comunicación lingüística que se cifra en el código de la lengua española o castellana.

Mas ¿para qué enseñar una lengua que se supone que se sabe? En primer lugar, hay que decir que algo se sabe de ella, pero no todo, por lo que habrá que propiciar la ampliación de la competencia lingüística de acuerdo con los objetivos inherentes a la comunicación mediante la lengua. No obstante, más allá de estos objetivos inmediatos (Mager, 1980), la enseñanza de la lengua se instala como finalidad, uno de los tres problemas, al decir de Montovani (1985), que se plantea la educación y que sin duda incide en cualquier actividad humana, a la que guía de manera exigente.

Si se tienen claras las ideas en torno al “qué” y al “para qué”, la resolución metodológica ha de ser congruente con ellas. La didáctica de la lengua (Crisdo Costa, 1978); Aranda Muñoz, 1983) no solamente supone un bagaje instrumental, desde luego necesario, sino que apunta a la comprensión de la “teoría del aprendizaje en una teoría de la educación” (Novak, 1982: 62-91).

0.4. La solución personalizada

Pensamos honestamente que la solución más idónea a las tres cuestiones planteadas con anteriori-

dad viene dada dentro de una concepción personalizada de la educación, sin que por ello se nos pueda acusar de falta de respeto hacia otras alternativas educacionales.

Cuatro características señala García Hoz (1988: 29 y ss.) como propias de un estilo de educación personalizada: 1. Estilo integrador y abierto, 2. reflexivo y creador, 3. singularizador y convivencial, y 4. optimista. De las cuatro, al menos las tres primeras son consustanciales con la propia idiosincrasia de la comunicación lingüística. La razón no puede ser otra que la que deduce de la certidumbre de ser el lenguaje verbal la manifestación más genuina de la racionalidad de la persona humana, nota esta última que define y distingue de cualquier otro ser.

El lenguaje, como formalizador de la realidad que lo sustenta, se convierte en principio estructurador —integrador— de toda la experiencia. El saber humano, por naturaleza difuso y heterogéneo, encuentra en el lenguaje un punto de inflexión común, con capacidad para que aquél sea interpretado desde una perspectiva abierta y conciliadora.

Por otra parte, la propia formalización del código lingüístico, en cuanto ésta es aprehendida por el sujeto parlante, exige del *homo locuax* actividades cognitivas necesariamente conectadas con la reflexión y con la creación inherente a la persona humana. La estructura lingüística comporta operaciones complicadas, tanto si se trata de la comprensión como de la expresión verbal, que obligan al hombre a emplear la facultad crítica de su raciocinio. De ahí a la creación mediante el lenguaje, no ya sólo como manifestación artística, sino con simple posibilidad de expresión del pensamiento personal elaborado, existe un sutil e imperceptible paso.

Del mismo modo, la propia textura de la comunicación lingüística ofrecida por el lenguaje apunta tanto a la competencia lingüística personal, adquirida por el individuo como ser único e intransferible, como a la disposición permanente hacia la otredad. La palabra

“comunicación” incorpora *per se* el prefijo de unión “con”, que pide a gritos la presencia del otro hasta saciarse en el diálogo con la trascendencia.

Nada, finalmente, puede decirnos intrínsecamente el lenguaje de una capacidad optimista. Mas si por ser lenguaje humano requiere a la persona, y ésta ejerce plenamente cuando participa del estilo de ser persona como principio singular activo, autónomo y participativo al mismo tiempo (García Hoz, 1987a), no es difícil conectar la actividad lingüística educadora con el optimismo real de la Obra Bien Hecha, porque “en lugar de suponer que el móvil del trabajo ha de ser el máximo beneficio momentario, se puede suponer que consiste en lograr una obra bien hecha, que llene al que la realiza” (Racionero, 1983: 41). Y esta segunda suposición es la que en realidad únicamente vale (de valiosa) para el honrón de la conciencia.

1. QUÉ ENSEÑAR. LA LENGUA COMO COMUNICACIÓN

1.1. La comunicación lingüística. Comunicación animal y lenguaje humano

Sea desde una concepción social (Saussure, 1983), sea desde la perspectiva de la lógica (Peirce, 1974), la semiología / semiótica nace con una vocación universal para el estudio de la comunicación mediante signos, de la que la Lingüística, a pesar de Barthes (1971), sería una parte más, aunque seguramente la más importante.

En todo proceso de comunicación (Casetti, 1980), lingüístico o no, se aprecia la presencia de un emisor y un receptor que entran en contacto a través de un mensaje cifrado en un código, conocido por ambos, y servido por un canal. Se producen, de manera complementaria, complejos procesos de codificaciones

(por parte del emisor) y de descodificaciones (por parte del receptor) en el denominado acto sémico (Prieto, 1967; Morris, 1964), a los que hay que añadir la concurrencia de los ruidos.

Es interesante señalar la diferencia entre una semiología de la “comunicación”, en la que participa la intencionalidad de la señal, frente a una semiología de la “significación”, que acoge, además, la no intencionalidad del indicio (Mounin, 1972; 12-17). La comunicación lingüística se instala indudablemente dentro de una semiología de naturaleza intencional.

Mas la intencionalidad no es nota suficiente para caracterizar al lenguaje humano, lingüístico, y distinguirlo de otros lenguajes. Dejando de lado la disparidad entre lenguajes humanos lingüísticos y no lingüísticos, indiquenos cuál es la característica fundamental que define al código humano (preferentemente lingüístico) frente a otros códigos de la comunicación animal. Después de las experiencias llevadas a cabo en el ámbito de la comunicación animal (Von Frich con las abejas, Gramet con los cuervos, entre otras), tras de su comparación con la comunicación lingüística humana, la diferencias entre ambas comunicaciones no sólo incluyen la presencia de la voz articulada, el diálogo, la multiplicidad del dato, la doble articulación, etc., del lado de la comunicación lingüística, sino, lo que es más importante, la capacidad de simbolización ejecutada por el código lingüístico. El lenguaje animal “no es un lenguaje, es un código de señales”, afirma Benveniste, que termina distinguiendo atinadamente entre “comunicación animal y lenguaje humano” (Benveniste, 1986: 56-62).

Prescindiendo por el momento de la dicotomía mentalista / mecanicista ante la interpretación de la comunicación lingüística, las bases de intencionalidad y simbolización en que ésta se sustenta apuntan directamente a “características que son netamente humanas y no compartidas con ninguna otra forma de vida, por avanzada que sea” (Apps, 1985: 38).

1.2. El signo lingüístico. La arbitrariedad

La carga de intencionalidad y la capacidad simbolizadora del lenguaje humano, vertebrado en lengua, tienen su fiel reflejo en la misma naturaleza de los signos que entran en su composición.

Es doctrina comúnmente aceptada desde Saussure (1983: 137 y ss.) que el signo lingüístico es una entidad de dos caras: Significante o imagen acústica y significado o concepto. El signo lingüístico no une una cosa y un nombre, sino una imagen acústica y un concepto, viniendo a ser tanto la imagen acústica como el concepto el resultado de dos procesos psíquicos. Trasladando tal concepción a la terminología de Hjelmslev, este autor concluye en que “el signo es una entidad generada por la conexión entre una expresión y un concepto” (Hjelmslev, 1974: 73).

Lo maravilloso, como no podría ser de otra manera, es que el maridaje significante / significado deviene desde la arbitrariedad o inmotivación. Éste es el primer gran principio de la articulación del signo lingüístico, asimismo señalado por Saussure, del cual se derivan otros, como son el de la mutabilidad y el de la inmutabilidad.

La arbitrariedad se apoya en la convención social y tiene su última referencia en la libertad como característica definitiva de la persona humana. Las críticas de Benveniste (1986: 49-55) a la concepción saussureana de la arbitrariedad del signo lingüístico, en el sentido de que la inmotivación ha de entenderse entre signo y realidad, en nada disminuyen la nunca entredicha elaboración lingüística a partir del principio de libertad constitutivo de la persona.

De cualquier forma, el signo lingüístico es un constructo, libremente ejecutado, de la realidad (incluso la más abstracta) pensada por el hombre y convertida en lengua, y “la lengua, deslindando en entidades discretas lo continuo de la realidad, es el instrumento

crítico del pensar” (Abad, 1977: 72). Y el pensamiento crítico sólo es posible si definimos a la persona humana con capacidad de discernimiento, discernimiento que únicamente se puede ejercer cuando ser persona implica pensar, pero pensar con libertad.

1.3. El sistema lingüístico. La interacción

La lingüística da por sentado que la lengua es un sistema de signos, ya pretenda una explicación del lenguaje desde posiciones descriptivas o estructuralistas (Martinet A., 1987) o se aplique a la búsqueda de su gestación y generación (Pilleux y Urrutia, 1982). En cualquier caso, se adopta una perspectiva de sistema (Bertalanfly, 1979) para una solución explicadora del fenómeno lingüístico.

Partiendo de los planos de expresión (significante) y contenido (significado) con que opera el signo lingüístico, funciona en la lengua la interrelación a su vez de tres subsistemas: el fonético-fonológico, el morfo-sintáctico y el semántico. La fonética-fonología articulatoria (Navarro Tomás, 1966) o acústica (Quilis, 1981) dirige sus miras hacia la explicación del significante; la semántica, estructural o generativa (Pottier, 1983: 109 y ss.) se centra más en el estudio de la significación que cae del lado del plano del contenido; la Morfosintaxis, en fin, de más vieja tradición, se fija en las formas del signo y sus combinaciones (Martínez A., 1984). No es nuestro propósito teorizar sobre las zonas limítrofes en las que cada una de estas tres disciplinas confunde su campo de acción con el de la vecina de al lado, sino destacar la confluencia de las tres en el hecho de la comunicación lingüística, o lo que es lo mismo, la lengua se articula como un sistema de tres subsistemas estrechamente interrelacionados, cuya separación es posible desde el punto de vista de la reflexión científica, pero imposible en el hecho concreto de la creación lingüística.

Para el nivel de la enseñanza media en que nos desenvolvemos, quisiéramos hacer, al menos, dos observaciones. La primera es que el profesor de lengua debe contar con lo usualmente admitido como desarrollo científico consolidado por cada una de las tres disciplinas lingüísticas (Álvarez Méndez, 1987) a las que acabamos de referirnos; lo novedoso, no experimentado suficientemente, no tiene cabida apropiada en una educación de carácter precientífico. La segunda observación se refiere a no perder de vista que la lengua opera como sistema y que, por tanto, “un sistema no es ni más ni menos que un dispositivo en el que todo se relaciona con todo, de manera que el mal funcionamiento de una parte afecta al todo” (Hoban, 1980: 275); por lo que no es aconsejable el tratamiento de la fonética-fonología, la semántica y la morfosintaxis como si se tratara de compartimentos estancos, siendo, como son, disciplinas interactivas.

1.4. La doble formalización. El lenguaje como referente

La idea humboldtiana (Humboldt, 1972) de que la lengua supone una visión del mundo ha llevado a filósofos y lingüistas a determinar el alcance de tal visión. Por un lado, la realidad, y no sólo la palpable, sino también el mundo del espíritu y la idea, se convierte en referencia del sistema lingüístico; por otro, la lengua obedece a su propia y peculiar sistematización. De ahí que nosotros nos refiramos a una doble formalización del lenguaje a partir de su referente, referencia o realidad.

El mundo exterior, considerado éste en su más amplio sentido, se convierte en el sustento de la lengua. Si se prefiere, la realidad extralingüística conceptualizada, interiorizada, aprehendida por el hombre, se vierte en lengua (Lamíquiz, 1985: 43 y ss.), dando lugar a dos sistemas —el conceptualizado y el lingüístico—

simbióticos e interferentes. “Pensamos, se afirma en Potier (1983: 215), que la denominación (relación entre el referente y la palabra) constituye la base de las estructuras semánticas”. Por este camino desembocamos en la insondable relación lenguaje-pensamiento-realidad, en sus convergencias de estructuración, y en el mecanismo de la lengua como universal lingüístico (Comrie, 1988). La proximidad —y por qué no exigencia— entre el lenguaje y la realidad pensada obliga al lenguaje a salir de su exclusivo dominio (Lyons, 1983) para obtener el exacto sentido de su significación.

Pero la lengua, como tal, obedece a unas leyes genuinas. Asentada la realidad en el lenguaje, éste la formaliza desde su específica cobertura de organización, dándose cada lengua particular sus propios principios de configuración. Los lenguajes formales o artificiales (Martín Vive, ed., 1986-87) corroboran y explicitan la naturaleza organizadora de las lenguas. Se trata, pues, de una neta formalización del código como lengua.

Llegar por medio del lenguaje (segunda formalización) hasta el entendimiento de la realidad pensada que le sirve de soporte (primera formalización) no es tarea vana. En cualquier caso, sirve para mostrar cómo a partir del estudio estrictamente lingüístico, es decir, del lenguaje como referente de sí mismo —tal es su función metalingüística (Jakobsosn, 1981: 357)—, aunque no se quiera, se termina por llegar al personalísimo mundo del pensamiento.

2. PARA QUÉ ENSEÑAR LA LENGUA. OBJETIVOS Y FINALIDAD

2.1. La enseñanza de la lengua materna o primera lengua

Hablamos conscientemente de objetivos (plural) y finalidad (singular) en la enseñanza de la len-

gua materna, porque la diversidad de objetivos parciales, su dispersión y probablemente su antagonismo en algún caso han de confluír en un sentido unitario, que no es otro que el que persigue la finalidad última que determina y rige al conjunto. Sin unidad de criterio, la enseñanza de la lengua puede perderse en la desorganización y el caos de un fragmentarismo sin sentido, porque los objetivos o finalidades concretas conforman el fin general. “Es menester, apostilla García Hoz (1988: 98), por tanto, señalar, tras de la finalidad, cuáles son los objetivos que se incluyen en ella”. O a la inversa, señalar, tras de los objetivos, cuál es la finalidad que los engloba.

Dos objetivos, que podemos tildar de generales, deben en nuestra opinión articular el resto de los objetivos particulares o parciales de la enseñanza de la lengua. Ambos precisamente se desprenden tanto de la cualidad de esta lengua (primera o materna) como de la clase de alumnos a los que va dirigida la enseñanza (alumnos de educación secundaria): 1) Desarrollo de la competencia lingüística previa, y 2) reflexión de orientación científica sobre el idioma. Estos dos objetivos han de guardar un difícil y armonizado equilibrio (Ebner, 1982: 362 y ss.).

Como puede apreciarse, este movimiento dual —de ampliación del dominio de la lengua y la reflexión científica sobre la misma— guarda estrecha consonancia con la situación de desarrollo personal del alumno en cuestión, que acude al centro con algún conocimiento y dominio de la lengua que se le enseña. No basta sólo con la perspectiva científica, más propia de los estudios de filología de nivel universitario; ni tampoco es suficiente con abundar exclusivamente en las fases de uso y dominio, más peculiares de una primera enseñanza. Para este estadio educativo, el de la enseñanza media (varios autores, 1981a y 1982), a la lingüística le son exigidos sus logros científicos, además de para orientar al alumno en los misterios de su doctrina, para aplicarlos (López Morales, ed., 1978) convenientemente en el desarrollo de la competencia lingüística (Wigdorsky, 1983) del alumno.

Más adelante tendremos ocasión de mostrar cómo el equilibrio perseguido entre uso reflexivo y creador de la lengua obedece a una concepción personalizada de la educación.

2.2. Los objetivos de las disciplinas lingüísticas

Las tres disciplinas lingüísticas consabidas, fonética-fonología, semántica, morfología-sintaxis, presentan objetivos particulares consecuentes con la naturaleza de su funcionamiento y su campo de estudio del lenguaje. La enumeración de los mismos es fácilmente deductible, si se consideran los distintos planos (expresión, contenido, funcionalidad) en los que respectivamente intervienen, aunque su punto común de inflexión reside en la configuración del sistema. A este respecto señala Quilis (1977: 18) que “el objetivo de la enseñanza en la lengua materna, tanto del nivel gramatical como de los otros niveles, es el de su mejor conocimiento, desarrollo y comprensión”. Los objetivos parciales de las disciplinas —niveles— lingüísticas se colocan, pues, al servicio de la comunicación en la que conjunta y solidariamente intervienen (ver Fernández S., 1983).

Partiendo de las tres consabidas funciones que Bühler considera como propias de la comunicación lingüística (apelativa, expresiva y referencial) y que Jakobson amplía a tres más (fática, poética y metalingüística), Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988: 39-40) se refieren a las funciones del lenguaje, en tanto que comunicación, según los objetivos del aprendizaje, distinguiendo en este sentido hasta siete funciones: 1) función personal (persona que habla), 2) función directiva (persona que escucha), 3) función de relación (entre el que habla y el que escucha), 4) función informativa (tema de la comunicación), 5) función definitoria (elementos o partes del discurso), 6) función recreativa (lenguaje utilizado), y

7) función descriptiva (situaciones o procesos). En síntesis, las diversas disciplinas lingüísticas se disponen, en mayor o menor medida según los casos, pero todas conjuntamente, para el logro de objetivos de aprendizaje de acuerdo con las funciones que cumple el lenguaje en tanto que comunicación lingüística, sea ésta oral o escrita. Los apartados resultantes de “ortografía, lectura, escritura, redacción, vocabulario, gramática, comentario de textos, etc.”, no son sino especificaciones de funciones de comunicación, las cuales evidentemente comportan una tipología particular de objetivos que se ordenan en estas funciones. Y siempre sin perder de vista que las mencionadas ciencias lingüísticas contribuyen por igual tanto a la asimilación como a la comprensión de la función.

2.3. Aprender a pensar

“El profesor tiene que enseñar cosas, impartir conocimientos concretos, pero ha de llegar más allá hasta enseñar a pensar o, hablando más propiamente, estimular y orientar a sus alumnos para que lleguen a ‘aprender a pensar’. Pero aprender a pensar es tanto como adquirir capacidad de reflexión y relación, de suerte que tal aprendizaje sólo es posible cuando los diversos conocimientos particulares y los múltiples quehaceres de la educación se ordenan en un sistema que refleje la unidad del pensar y del obrar” (García Hoz, 1982: 6-7). Todos los objetivos particulares perseguidos en la enseñanza de la lengua quedan catalizados por la finalidad que los preside: aprender a pensar. El lenguaje es, seguramente, la mejor herramienta que conduce a esa finalidad.

No vamos a entrar en disquisiciones sobre si el lenguaje determina al pensamiento o es el pensamiento el determinante del lenguaje. Digamos lo que es más evidente: históricamente no es posible la concepción

del pensamiento humano sin el lenguaje, y viceversa (Luria, 1983), apareciendo ambos procesos —el del pensar y el del hablar— mutuamente influenciados.

Toda la realidad aprehendida por el hombre, convertida en ciencia y técnica mediante la investigación, es almacenada en lenguaje y a través del lenguaje se transmite, al menos mayoritariamente. Parece ser incontestable que “el modo de existencia del pensamiento humano es, en suma, el lenguaje” (Pinillos, 1974: 143) y que la transmisión del pensamiento humano se efectúa casi exclusivamente a través del lenguaje. En este último sentido, “es difícil —afirma atinadamente Loch (1981: 393)— hallar ejemplos de hechos educativos en los que se pueda excluir decididamente la intervención del lenguaje o de un sustituto del lenguaje”.

Por consiguiente, el lenguaje se muestra como sistema coordinador, en tanto en cuanto los distintos saberes —asignaturas— se traducen en lenguaje y éstos se transmiten a través del lenguaje. El lenguaje ofrece, pues, los mecanismos para la reflexión y la relación, de acuerdo con la doble formalización a que antes aludíamos, con respecto a la disparidad del pensamiento humano, a partir de las cuales se constituye en árbitro para la construcción de la unidad del pensar y del obrar (ver García Hoz, 1976, *Vocabulario Común de Materias*).

2.4. Aprender a vivir, aprender a crear

Pero aprender a pensar es aprender a vivir y, seguramente, aprender a crear. Se trata de un pensar interiorizado, adquirido personalmente, y no de un “enseñar a pensar”, exterior y mecanicista (Skinner, 1986): Pensar para ser, no pensar para estar.

Concebimos, en definitiva, al lenguaje como un instrumento para el desarrollo del pensamiento crítico de la persona, el cual está conectado con la toma

de decisiones sobre la base del discernimiento. La persona es un ser valioso, con capacidad de discernir valores, y “los valores desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones” (Botkin, 1979: 66), las cuales reconocen a la postre a la persona como ser en libertad.

No es mala la finalidad de la enseñanza de la lengua, entendida como educación para la libertad. Sólo cuando el hombre se descubre y siente libre, se puede decir que está aprendiendo a vivir. La aspiración a la “libertad de expresión”, desprovista de sus connotaciones más inmediatas, esconde todo el potencial de la persona humana que, en el recorrido de su experiencia vital, acaba por reconocerse como individuo (ser no divisible) con criterio para pensar y consiguientemente obrar, conjuntamente con otros. El hablar nos hace libres.

Ser en libertad es ser próximo a la creación, quizá mejor a la creatividad (Rogers, 1982). El lenguaje como tal —ciencia y uso— no sólo contribuye a la capacidad de reflexión científica y dominio de la comunicación; el lenguaje como soporte del pensamiento humano no sólo contribuye a la facultad de formar criterio: ambas perspectivas contribuyen a la adquisición del tono vital, principio y motor personal del ser libre en compañía de otros. Y es que, cuando el hombre se reconoce ser libre y se vierte a la otredad, se encuentra en condiciones de ser original (García Hoz, 1988a, cap. I), única forma al fin que le es posible al ser humano de crear; y cuando en la otredad descubre la trascendencia, se habrá producido la máxima forma de originalidad: aprender a crear es la más alta posibilidad de aprender a vivir.

3. CÓMO ENSEÑAR LA LENGUA. MODELO DE APRENDIZAJE

3.1. Concepción del modelo

“La originalidad de la educación personalizada y del Sistema de la O.B.H. no es tanto la inven-

ción de nuevos procedimientos cuanto el estudio crítico de las técnicas educativas y la selección de las que tengan una base razonable, con el fin de reordenarlas en un sistema unido por la aspiración predominante a la perfección de cada hombre en su peculiaridad personal, interior, y en su apertura hacia el mundo de los objetivos, el mundo social y el mundo de la trascendencia” (García Hoz, 1988: 183). En esta dirección distinguimos entre el estilo del modelo, de base personalizada, y el diseño del modelo, de base tecnológica, en función del estilo.

3.2. Estilo personalizado

El estilo del modelo es de naturaleza personalizada porque, intrínsecamente, se fundamenta en las fases del pensamiento y la expresión inherentes a la persona humana; y porque, en la práctica educativa, se constituye a partir del principio de la complementariedad, propio de la educación personalizada.

3.2.1. *El lenguaje y las fases del pensamiento y la expresión*

Cuando se enseña-aprende lengua, el ejercicio mismo de la comunicación educativa entre el profesor y el alumno (Ferrández-Sarramona, 1981: 50 y ss.) está presidido por la invasión de estímulos de naturaleza lingüística ante los que procede la respuesta conveniente.

El estímulo lingüístico aparece en dicha comunicación educadora con una carga de componente doble, cuya conjunción es harto dificultosa de separar y delimitar. Por un lado, el estímulo lingüístico comporta tras de sí una estructuración de la realidad, visible e invisible, todo un mundo de saber, cultura, en general, que “es lo producido por el hombre, pero también lo vivido y lo experimentado por él en la marcha hacia su propio

destino” (Nassif, 1980: 80); por otro, el estímulo lingüístico en sí, como signo de lengua, se escuda en un reino autónomo de sistematización propia, en cuanto código, en estrecha conexión con las estructuras del pensamiento (Chomsky, 1974). La trilogía, pues, realidad-pensamiento-lenguaje se interfiere y confunde en el estímulo lingüístico.

Parece más acorde con la realidad del pensamiento humano que entre el estímulo propuesto y la respuesta demandada (Skinner, 1957) hay algo más que el vacío. García Hoz (1988: 48) propone la reelaboración del modelo, introduciendo el elemento “reflexión” entre el estímulo y la respuesta, con lo que tendríamos: Estímulo-Reflexión-Respuesta. En este mismo sentido, Chomsky 1979: 14-41; ver Bayés, 1977 adopta una actitud antiskinneriana, admitiendo en el hombre la existencia de una facultad “innata, intrínseca” en la generación del lenguaje.

“Reflexión” e “innatismo” apuntan decididamente a la “alternativa cognitiva” (Swenson, 1987: 363 y ss.) en la teoría del aprendizaje, que responde a “operaciones cognitivas” (Hainaut, 1982: 177) de la persona humana, aunque no exclusivamente, pues los procesos cognitivos “están impregnados de otras dimensiones, hasta el punto de ser entendidos sólo en interrelación e interpretados con las demás dimensiones, sin escindir la radical humanidad como entidad única” (Castillejo, 1986: 64).

El elemento “reflexión” no opera en solitario, sino que exige la concurrencia de la memoria y la creación, que a su vez se proyecta en la memoria, por lo que, de acuerdo con la explicitación del modelo propuesto por García Hoz (1988: 53), podemos concluir en las siguientes fases del pensamiento y la expresión:

<i>Estímulo</i>	<i>Fases del pensamiento</i>	<i>Respuesta: fases de expresión</i>
1) Estímulo	2) Reflexión 3) Creación 4) Memoria	5) Expresión verbal 6) Expresión no verbal

El estilo de nuestro modelo guarda relación directa con la fase del pensamiento “2) reflexión” y la fase de expresión “5) expresión verbal”, y relación indirecta con la fase “3) creación” y “4) memoria”, pues “un estilo de aprendizaje puede venir dado por la preferencia clara de una fase del pensamiento o la expresión, pero también por la preferencia marcada en más de una fase” (García Hoz, 1988: 58). La elaboración (reflexión) y la comunicación (expresión) son los dos pilares que directamente sustentan la enseñanza de la lengua dentro de una concepción personalizada de la educación.

3.2.2. *El principio de la complementariedad*

Creemos que el principio de la complementariedad es básico para la práctica de la educación personalizada en la enseñanza de la lengua. Con estas pocas palabras ha sido formulado tal principio por García Hoz (1988: 29): “El paradigma científico de la educación personalizada, que se puede calificar de realista, incluye la síntesis del método empírico-correlacional y del interpretativo-valorativo. El estilo práctico de la educación personalizada habrá de participar, de algún modo, de este carácter sintético, abierto a todas las corrientes razonables del pensamiento”. Dicho carácter sintético, que se eleva hasta la interpretación-valoración personal, opera en la doble formalización ofrecida por el lenguaje como tal y como trasunto de la realidad.

Como formalización lingüística, la complementariedad es exigida por la conjunción solidaria de las distintas ciencias del lenguaje abocadas desde el empirismo a la interpretación y valoración de lo que se

lee o escucha o de lo que se dice o escribe. La práctica de la educación personalizada exige el funcionalismo complementario de la Fonología, la Morfosintaxis y la Semántica, dentro de esa perspectiva “razonable” que, a nuestro entender, comprende las conquistas científicas consolidadas por tales ciencias, empezando por la misma terminología (Abraham, 1981; Dubois, 1983; Ducrot, 1983; Lázaro, 1984). Por ello, en el desarrollo del modelo presentamos una columna vertebral sintáctica sobre la que inciden conjuntamente con aquélla los otros aspectos fonológicos y semánticos del idioma: “El nivel gramatical, dice Quilis (1977: 17), es, a nuestro modo de ver, el más importante, porque en él confluyen y se articulan todos los otros niveles de la lengua” (ver Parkinson, 1980). Aunque personalmente nos decantamos por un funcionalismo abierto (y recalamos lo de abierto), cualquier otra concepción razonable tiene cabida merced a este principio de la complementariedad.

En cuanto formalizador de referencia, el lenguaje se muestra como integrador de los lenguajes específicos de las distintas asignaturas. Por este camino, la enseñanza de la lengua desemboca en la concepción de un currículum interdisciplinar (Marín Ibáñez, 1987; Abascal, 1988), entendido éste como “la necesidad de un nuevo humanismo” que surge de concebir la “interdisciplinaridad como disciplina” (Nieto, 1985).

Aunque cada vez se siente más la necesidad de enseñanza interdisciplinaria (Nissbet, 1987: 103 y ss.), la realidad de la enseñanza media de hoy día impone exclusivamente al profesor de lengua la atención —complementaria— a ambos aspectos de la formalización operada en el lenguaje.

3.3. Diseño tecnológico en función del estilo

La tecnología educativa o educacional (Fernández Huerta, 1987) no consiste, como pudiera

parecer, en la mera utilización de un material auxiliar y mecánico (Bennett, 1975: 179 y ss.), sino que “apunta a una enseñanza racionalizada, pautada y controlada, garantizada por su objetivación en materiales didácticos” (de la Orden, 1987: 132). El diseño tecnológico de nuestro modelo, en función de la personalización educativa, se basa en la concepción sistémica del mismo y en el funcionalismo, complementario, de paradigmas y sintagmas.

3.3.1. *Concepción sistémica*

La concepción personalizada de la educación exige que la enseñanza de la lengua se integre, como no es posible de otra forma, en una concepción sistemática del quehacer educativo (García Hoz, 1987), pues esta enseñanza debe ser considerada como participadora de un “enfoque a la luz de la teoría general de sistemas” (Colom, 1982; ver Bertalanffy, 1979). Por tal motivo afirma Lorenzo Delgado (1988: 31) que “la enseñanza es un subsistema del sistema educación que es regulable técnicamente”. Todo ello debe ser así, por cuanto la lengua se constituye como código interdisciplinar y como constructo estrictamente lingüístico.

Desde un punto de vista tanto disciplinario como interdisciplinario, sería deseable que la enseñanza-aprendizaje de la lengua pudiera articularse exclusivamente en programas personalizados. Sin embargo, a pesar de la distribución curricular de sus enseñanzas en programas de “asignatura”, la disposición sistémica a que obedece permite la introducción de proyectos personales (García Hoz, 1988: 103-123) que convierten una disposición —normalmente lineal— en una estructura orgánica (García Hoz, 1988: 229-231). Tales proyectos posibilitan que el alumno se vaya alzando con la conquista de interlenguajes (Cox, 1978: 60-78; Corder, 1981) cada vez más complicados y perfectos.

La disposición sistémica del modelo se explica por un movimiento circular y clauso que, par-

tiendo del texto, termina en el texto, entre cuyo principio y final (siempre textuales) opera la unidad textual "oración", con todo el informe necesario aportado por las distintas ciencias lingüísticas.

En esta estructura de carácter sistémico, "que, como tal, es propia del mundo de los productos mentales que, a su vez, posee la cualidad explicativo-descriptiva de la realidad y su marco en donde encuadra las acciones propias del pensamiento tecnológico" (Castillejo, 1987: 39), es de suma importancia el concepto de función.

La función representa la fuerza catalizadora del sistema (Dik, 1981; Rojo, 1983a; Martinet A., 1984; Hernández Alonso, 1986; Alarcos, 1987) en cuanto articula la actividad lingüística en un juego de funtivos y funtemas, que se corresponden con los órdenes sintagmáticos y paradigmáticos, para el que se exige la intervención total de la persona, individual y colectivamente.

3.3.2. *Paradigma y sintagma. Deducción e inducción*

El sistema funcional "texto-oración-texto" se fundamenta, en cuanto sistema lingüístico, en la dialéctica complementaria de paradigmas y sintagmas; en cuanto sistema de aprendizaje, en la complementariedad recíproca de deducciones e inducciones. El paradigma lingüístico implica la deducción; a la inversa, el sintagma demanda la inducción. Tales operaciones no sólo comprenden una planificación tecnológica de carácter cognitivo (de la Orden, 1988), sino que a partir de ellas se determina la interpretación y valoración.

Tan necesaria es la progresión del componente a la clase (presencia del sintagma, inducción, práctica) como de la clase al componente (presencia del paradigma, deducción, teoría) (Hjelmslev, 1974: 24-26): "La teoría y la praxis son en suma dos perspectivas o niveles de una misma función: la actividad cognoscitiva del hombre" (Rotger, 1984: 39). El paradigma, como

estructurador de funtemas (funciones en abstracto), determina las posibilidades del sistema; el sintagma, donde la palabra se articula como funtivo (función ejecutada), selecciona una o varias de esas posibilidades, constituyéndose en realización sistemática (Hernández Alonso, 1986: 25). La reversibilidad y reciprocidad del proceso, su complementariedad, es a todas luces exigida y exigente a un tiempo.

La experiencia nos demuestra que en los primeros años de la enseñanza secundaria (12-15 años) es preferible el predominio de emergencias (de emerger) inductivas, en tanto que en los últimos años (16-18 años) se impone progresivamente el constructo teórico que se deriva de la deducción, siempre “partiendo de la unidad de la persona humana, y teniendo en cuenta la correlación existente entre todas las cualidades humanas” (García Hoz, 1988: 59).

II. LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE APRENDIZAJE

4. EL TEXTO

4.1. El mensaje. Unidades superiores a la oración

En la pedagogía lingüística no está nada claro el concepto de texto. Aunque en una aproximación restrictiva pudiera interpretarse como “texto” cualquier inscripción lapidaria, la cuestión es que, siempre que aparece el término “texto”, éste se entiende como un *corpus* escrito de cierta extensión y compuesto por un determinado número de oraciones. El texto, por tanto, aparece como una unidad superior a la oración, a la cual engloba.

Cuando en la enseñanza de la lengua se habla de “comentario de textos”, ha de entenderse normalmente que el objeto del comentario es un texto de unas cuantas líneas: “El ejercicio denominado explicación de textos opera en profundidad y no en extensión. Si el texto fuera muy largo, tendríamos que limitarnos a exponer unas cuantas ideas vagas y rápidas acerca de él. La esencia de aquel fragmento se nos escaparía forzosamente” (Lázaro-Correa, 1979: 15). Ahora bien, es así mismo interpretable como texto, objeto de comentario, incluso una obra completa, como puede ser un ensayo o una novela (Romera Castillo, 1977).

Nosotros proponemos como punto de partida para el desarrollo de nuestro modelo de aprendizaje textos de una extensión limitada, que aproximadamente no alcancen más de las cien líneas (o cien versos, si se trata de un poema). Tal extensión nos permite contemplar la exposición de un tema lo suficientemente cerrado y clauso como para encontrar en él una aceptable unidad de pensamiento.

Los textos de que partimos ofrecen, pues, un mensaje delimitado en sí mismo, en el que operan los diversos componentes que intervienen en el proceso de la comunicación lingüística ajustado a una situación de realidad. Se trata de una exposición, un monólogo, un diálogo, una conversación, un cuadro, una descripción, una noticia..., sustentadas por la referencia a una realidad acotada.

El texto es, en definitiva, una situación de mensaje convincente (Greimas, 1983), porque ofrece la capacidad de una maniobra de pensamiento.

4.2. Mensaje escrito y mensaje oral

Ya de por sí, cuando se habla de texto, se hace referencia directa a mensajes ofrecidos por la letra impresa, por lo que no ha lugar a la confusión o ambigüedad con el mensaje oral. En puridad, la expresión “textos orales” sería impropia, aun a pesar de que la lengua escrita es una transcripción de la lengua hablada, siendo esta última, en definitiva, la única y sola existente. Lyons (1984: 9-14) incluso se refiere a una prioridad histórica, estructural, funcional, biológica y lógica de la lengua oral sobre la escrita.

A pesar de todo lo cual hoy se viene hablando de lengua escrita, literaria, oral, coloquial, etc., como “una de las varias formas de uso de la lengua” (Narbona, 1989: 152), pertenecientes todas ellas al paradigma funcional que Coseriu (1978: 11-113) interpreta como ejecutor de una norma lingüística que se integra en el sistema.

Por razones prácticas de eficacia docente, pues es en la lengua escrita donde los alumnos encuentran mayores dificultades (Álvarez, 1982); por evidentes razones ligadas a la propia enseñanza, en virtud de las cuales afirma Lázaro Carreter (1982: 15) que es en el

cultivo de la lengua escrita donde “se ha de producir el acrecentamiento del léxico y de los recursos gramaticales. Porque el objetivo primero de la clase de lengua ha de ser dotar de recursos a los escolares para la expresión variada de cuanto quieran decir”; por simple realismo pedagógico, en fin, es el texto escrito del que nosotros hemos de partir para la enseñanza de la lengua.

Todo ello no obsta para que las diversas modalidades de la lengua, en los correspondientes niveles diatópicos, diafásicos y diastráticos, intervengan complementariamente como manifestaciones mutuas de la comprensión y la expresión verbal, tanto oral como gráfica.

4.3. Un movimiento envolvente

El punto de partida es el texto, pero también lo es el punto de llegada o fase terminal del recorrido. Mientras tanto, se han debido ir produciendo incursiones o incidencias sobre el texto inicial, en permanentes presiones de flujos y reflujos textuales, hacia adelante y hacia atrás, aunque siempre conquistando cotas de mayor progreso, es decir, de mejor conocimiento y uso de la lengua.

El camino recorrido en este proceso de conquista lingüística lo es a través de un movimiento envolvente en torno al texto, siempre un movimiento envolvente. Nos recuerda los círculos filológicos de Spitzer (1955-1974: 35): “Mi método de vaivén de algunos detalles externos al centro interno, y a la inversa, del centro a otras series de detalles, no es sino la aplicación del círculo filológico”; o las fastidiosas palabras del Gregorio de la *Metamorfosis*: “¡Qué cansada es la profesión que he elegido! Un día sí y otro también de viaje”.

El alumno —siempre con el texto a cuestas— va adquiriendo distintos escalones de intertextualidades, cada una de las cuales complementa y enriquece a

la anterior. Las intertextualidades aparecen de acuerdo con las captaciones parciales del sentido del texto, cuya acumulación, operada por un fenómeno de progresión inclusiva, da como resultado la comprensión-expresión definitiva programada por el profesor de Lengua para el texto en cuestión.

El punto final viene dado por la traslación de los paradigmas lingüísticos asimilados a tipologías de textos no conocidos, incluidos los textos de mayor extensión, y a situaciones nuevas e imprevistas de la comunicación (comprensión-expresión) lingüística.

4.4. Elección de textos

La programación de los textos ha de obedecer a la más amplia gama posible de enunciados. Toda clase de textos pertenecientes a cada una de las disciplinas o asignaturas que se imparten en la Enseñanza Secundaria deben ser tenidos en cuenta en nuestro modelo de aprendizaje: Textos científicos, humanísticos, filosóficos, literarios, religiosos, etc.

Junto a los textos anteriores, que podemos considerar como propios de las enseñanzas regladas, han de programarse aquellos otros de otros tantos aspectos del saber humano y que, siendo importantes, no se adscriben directamente a ninguna de las asignaturas del plan de estudios o currícula, aunque de hecho ofrecen con los primeros algún parentesco o afinidad. Tales podrían ser, a título de ejemplo, los textos periodísticos, publicitarios, jurídicos (que se proponen en la actual lingüística del Curso de Orientación Universitaria — COU—) (Osarte, 1987), pedagógicos, psicológicos, políticos, coloquiales, etc.

No es nuestro propósito agotar una clasificación de los textos programables para la enseñanza de la lengua. “En general —afirma Martín Zorraquino

(1985: 31)—, suele distinguirse entre textos informativos y textos literarios. En los primeros predomina la denotación y en los segundos, la connotación. La distinción no presenta, sin embargo, una frontera neta”. Incluso pensamos que más que la tipología externa interesa la cualidad intrínseca de los textos, la cual es muy importante para el estilo de educación personalizada que preconizamos.

Sobre todo, los textos han de adecuarse a la clase de alumnos de que se trate, a la situación de desarrollo del modelo de aprendizaje y a los presupuestos concordantes con la práctica de la educación personalizada.

Las previsiones, acordadas ya en Ley (LOGSE, de 1990) para el sistema educativo español, afectan a una organización de la enseñanza secundaria en dos ciclos o etapas diferentes según la edad: a) etapa de 12 a 16 años, y b) etapa de 16 a 18 años; esto es, la educación secundaria oscila entre diferencias importantes de edades que van desde los 12 a los 18 años. Con toda evidencia, la selección de textos, de acuerdo con la edad de aprendizaje, obliga al profesor a una necesaria diferenciación entre los mismos. Debemos admitir que no existe ninguna regla de oro que nos proporcione criterios pedagógico-lingüísticos concluyentes, los cuales nos permitan ejercer la idoneidad en la elección del texto. Sabemos, desde luego, que un chico de 12 años es diferente del chico de 18 años en sus intereses, en sus actitudes vitales, en el desarrollo de su capacidad de pensar..., en suma, en la evolución de su propia e intransferible personalidad. Si tenemos en cuenta las dos características básicas de un texto —la referencia que lo sustenta y la formalización del código (ver Martinet J., 1976; Mounin, 1972)—, podemos proponer como mucho que tanto la una como la otra han de guardar relación con la edad cronológica de los educandos a tenor del siguiente principio: A menor edad, mayor concreción de la referencia y menor formalización; por el contrario, a mayor edad, menor concreción de la referencia y mayores dificultades en la formalización.

La segunda adecuación textual a la que nos referíamos es la de la adaptación a un punto del desarrollo del modelo. Efectivamente, no es lo mismo, por poner un ejemplo, la enseñanza-aprendizaje de una estructura paratáctica que la de una hipotáctica, ni es la misma la creatividad que se pretende a partir de un campo léxico cerrado (p.ej., nombres de color) que la que se desprende de un campo asociativo (p.ej., semas de soledad en un poema de A. Machado). De ninguna forma es dificultosa para el profesor la puesta en práctica de este principio de idoneidad técnica del texto según el momento concreto del desarrollo del modelo; incluso el mismo texto puede proporcionar a la vez más de un argumento a favor de más de una de las tesis contenidas en el propio modelo. Sin embargo, nos decantamos por utilizar abundantemente diversidad de textos, antes que concretar diversos fenómenos lingüísticos en un único texto.

Finalmente, el texto ha de adecuarse a los principios básicos de la educación personalizada (García Hoz, 1988: 29-46): Habrán de ser textos integradores y abiertos que, desde la diversidad propuesta, confluyan en la unidad del pensar y del obrar; textos que permitan la relación, la reflexión crítica, la fortaleza del criterio y que pongan en tensión el potencial creador de la persona humana, sobre todo a través de la expresión lingüística; han de ser textos que propicien tanto la mirada hacia adentro como la perspectiva hacia afuera, aun cuando ya se sabe que todo proceso de comunicación, aun en un hablar a solas, conlleva intrínsecamente el punto de vista de la otredad (Quien habla a solas —venía a decir A. Machado— espera hablar a Dios un día); por último, los textos seleccionados tienen que contribuir forzosamente a una visión optimista y esperanzada de la vida, como contribución complementaria a la legítima aspiración a la felicidad inherente al ser humano.

La adecuada elección de los textos no debe ser, por tanto, consecuencia del azar, sino resultado de una meditada y cuidadosa selección que tiene en cuenta

la conjunción de los factores y criterios enumerados anteriormente. El profesor es, sin duda, el responsable directo, como educador cualificado, de una selección correcta. Ahora bien, a lo largo del proceso ha de propiciarse la iniciativa personal del alumno, ha de animarse al alumno para que éste sugiera, proponga la inclusión de determinados textos en algún estadio del desarrollo del modelo de aprendizaje, a través de los cuales manifieste justificadamente sus intenciones, gustos, preferencias, inquietudes. Evidentemente, la capacidad de iniciativa por parte del alumno se producirá progresivamente a lo largo del proceso de aprendizaje y conforme avance aquél en madurez personal. De cualquier forma, corresponderá al profesor de lengua estimar o desestimar, siempre razonadamente, el texto sugerido en virtud de esa iniciativa del alumno, iniciativa que, por otra parte, ha debido ser propiciada y alentada por el propio profesor.

4.5. El texto y el principio de complementariedad

El texto, como situación de comunicación, ofrece suficientes posibilidades de complementariedad entre el mensaje y la persona, entre la persona como individuo y la sociedad, entre las distintas disciplinas lingüísticas y entre el dominio del código y la reflexión científica.

El texto pone en tensión un mensaje cifrado en un código, sujeto a sus propias leyes, cuya comprensión (si es un texto dado) o cuya expresión (si es un texto creado) requiere a su vez en el sujeto parlante otra puesta en tensión, concomitante con la textual, de todo un potencial de operaciones humanas, cuyo misterio se escapa a los avances de la ciencia. Dècía Croce por el año 1913: “Un pensamiento no es un pensamiento sino cuando se formaliza en palabras... Lo que es evidente es que cuando un pensamiento es verdaderamente pensamien-

to, ha llegado a la madurez de pensamiento, por todo nuestro organismo corren las palabras solicitando los músculos de nuestra boca y resonando interiormente en nuestros oídos” (Croce, 1967: 43). Con parecidas palabras, aunque desde otra perspectiva, es concebida la complementariedad entre pensamiento —persona— y lenguaje —mensaje— por parte de la denominada estructura profunda de la gramática generativa y transformacional.

El texto, como situación de comunicación, hace salir al individuo de su estado de ensimismamiento hasta la posición del otro. Forzosamente se comunica siempre para alguien, pues de otro modo no sería comunicación, y es merced a esa comunicación como el individuo se desase de sí para convertirse en comunidad. El texto —afirma Marín Ibáñez (1989: 9)— “responde a una exigencia académica de primera magnitud: dialogar con testimonios directos de la sociedad y la cultura”. El diálogo inevitablemente es “comunicación con los otros. En esta cuestión opera también el principio de la complementariedad” (García Hoz, 1988: 44). Por este camino el texto se ofrece, en cuanto formalizado en un código, como presupuesto imprescindible para cualquier actuación de carácter interdisciplinar.

Por cuestiones metodológicas, y por supuesto de exposición científica, las tres consabidas ciencias lingüísticas (Fonología, Morfosintaxis, Semántica) se entienden por separado, aunque se constituyen como subsistemas del sistema lingüístico (Gutiérrez Ordóñez, 1981: 33 y ss.). No vamos a entrar en la preeminencia de una ciencia sobre la otra, vieja cuestión (ver Perrot, 1952-1953; Ullmann, 1986: 27-41), sino que resaltamos su necesaria interrelación y, lo que es más importante, su complementariedad en el haz de relaciones que arrojan sobre el texto. Pretendemos que las ciencias del lenguaje, desde el dominio respectivo de sus particulares conquistas, no sean consideradas como realidades separadas, sino que en su proyección sobre el texto o en su emanación

del mismo aparezcan en movimientos envolventes, y a la vez complementarios, cuyo sentido definitivo reside en la captación o expresión de totalidades de sentido. Todo ello, que pudiera dar la impresión de un proceder caótico, obedece a un principio de complementariedad de incidencia simultánea sobre un texto ejercida por cada una de las disciplinas lingüísticas acotadas desde fuera.

Finalmente, el texto ofrece la posibilidad para la ejecución didáctica sometida al equilibrio entre el dominio del código y la reflexión científica sobre el mismo (Fernández Ramírez, 1985: 180 y ss.). La reflexión científica, sin duda, cobrará mayor importancia a medida que el alumno desarrolle progresivamente mayores aptitudes para el pensamiento reflexivo (más en los últimos años, menos en los primeros), sin descuidar por ello la otra vertiente, la del dominio del código en sí, aunque dominio y reflexión científica son dos magnitudes interdependientes, mutuamente influenciadas.

4.6. El texto y la oración

“La lingüística del texto, asevera Narbona (1989: 150), intenta vencer las limitaciones derivadas de la consideración de la oración como máxima unidad”. Es precisamente en eso, en intentos, el ámbito en que se desenvuelve la lingüística textual (Albaladejo, 1983) para determinar científicamente una unidad lingüística que sea superior a la oración y que, por tanto, la englobe.

No son ajenos en este sentido los estudios de pragmática lingüística, íntimamente emparentados con los objetivos de la lingüística textual. “Únicamente los acentos cambian aún fácilmente; en la lingüística del texto está en primer plano de constitución interna del texto, en la pragmática lingüística las obligaciones sociales de las acciones lingüísticas” (Schlieben-Lange, 1987: 155). Si bien es cierto que hay que tener en cuenta la

lingüística del habla (Coseriu, 1978: 282-323; Searle, 1990), los modelos consolidados lo son a partir de la “lengua” (Saussure, 1983) o desde la “competencia” (Chomsky, 1976).

Hernández Alonso (1986: 42-51), tomando en consideración los estudios de Longacre (1968, 1974), de Pike (1977) y de Klammer y Compton (1970), distingue como unidades supraoracionales el párrafo, el monólogo, el diálogo y la conversación o coloquio. En cada una de ellas aprecia los componentes del núcleo, márgenes (premargin y posmargin) y elementos de unión o transición entre los anteriores. El terreno poco consistente en que se mueven los estudios supraoracionales le hace exclamar definitivamente al mencionado autor: “Sin embargo, centrémonos ya en el estudio de la oración, unidad básica, gramatical y textual, y en los niveles inferiores, donde veremos con mayor detalle el funcionamiento de las estructuras de la lengua y sus engranajes” (Hernández Alonso, 1986: 51). Plenamente compartimos esta última afirmación, pues la oración es la unidad mínima textual hoy por hoy sólidamente admitida por todos, siendo las unidades supraoracionales hipótesis de investigación aún no resueltas de manera satisfactoria.

La oración se constituye en célula textual básica, cuyo conocimiento y dominio dan como resultado el sentido definitivo de un texto supraoracional. Cuando un número determinado de oraciones se une en la intención comunicadora de un pensamiento, cada una de ellas se suma o se resta en una refleja interacción de sentidos. Todorov (1973), con pretensiones de una gramática universal, propone la interpretación del relato a partir del concepto de “oración”, cuyo desarrollo estructural, tanto en sí como en la interrelación con otras oraciones, daría como resultado la significación última de las unidades supraoracionales. Dentro de las coordenadas del tiempo, el espacio y la noción, el ordenamiento lógico de las oraciones en un texto vendría dado por operaciones sémicas de a) “inclusión”, b) “exclusión” y

c)“intersección” (Garrido, 1988: 13 y ss.). Tal ordenamiento aparece con frecuencia marcado por procedimientos funcionales (ordenadores del discurso), morfo-sintácticos (repeticiones, paralelismos, unidades lingüísticas anafórico-catafóricas, etc.) y semánticos (polisemias, sinonimias, etc.).

En las circunstancias actuales, de acuerdo con la concepción personalizada y diseño tecnológico de nuestro modelo, no es posible sino partir de la oración, como unidad textual mínima, para elevarnos hasta el texto, de estructura supraoracional. Si se prefiere, podemos decirlo con otras palabras: Nuestro punto de partida es la oración en el texto para conocer y dominar el código que se hace texto.

5. EL PARADIGMA ORACIONAL

5.1. La oración

La oración es una unidad textual autónoma, compuesta de sujeto y predicado, en la que se muestra el verbo como núcleo ordenador, cuyo paradigma funcional se configura por la tensión de un número limitado de funtemas.

5.1.1. *La autonomía*

La oración como unidad textual del discurso o de la lengua ha sido definida desde diversos puntos de vista, tanto lingüísticos como no lingüísticos (Lenz, 1944; Piccardo, 1954; Lope Blanch, 1979; Roca Pons, 1985). Si hay algo de común en todos ellos es la apetencia mostrada por la oración para un estado de vida autónomo.

Desde una consideración extralingüística, se ha recurrido a la lógica y a la psicología para reco-

nocer la autonomía oracional. De este modo, y siguiendo pautas logicistas, la oración se define como expresión de un juicio, en la línea de la Gramática de Port Royal (Arnauld y Lancelot, 1980); cuando se echa mano de la psicología, la oración se entiende como intención comunicativa (ver H. Paul, en Piccardo, 1954) representada en la conciencia de los interlocutores (ver Wundt, en Lenz, 1944).

Los criterios lógicos y psicológicos en la definición de la oración se mezclan a su vez con los lingüísticos. Así, Gili Gaya (1983: 17-26) se ocupa de la oración aduciendo los tres tipos de criterios: el psicológico (intencionalidad comunicativa), el lógico (expresión de un juicio) y el gramatical (exigencia de un verbo en forma personal). Rodríguez Adrados (1980: 324-392) da cuenta por su parte de los argumentos lingüísticos y no lingüísticos, que permiten llegar al concepto de oración.

Desde una perspectiva más estrictamente lingüística se pretende definir el concepto de oración a partir de una base autonómica triplemente considerada: autonomía semántica, sintáctica y fonológica.

Semánticamente hablando, la oración se constituye como mínima unidad de la lengua (o del habla) con sentido completo (Alonso y Henríquez, 1969; Bello 1984; Real Academia, 1986), cuestión esta que había sido planteada como tal en la antigüedad por Dionisio de Tracia ("La oración es una unión de palabras que representa un sentido completo").

La oración concebida como forma lingüística independiente, esto es, con autonomía funcional-sintáctica que se basta a sí misma, es recogida por Bloomfield (1970). Tal concepción procede a su vez del lingüista norteamericano (Mounin, 1984: 49-50).

Menos frecuentes son las definiciones de oración desde la óptica de la autonomía fonológica. No obstante, una clase peculiar de entonación como característica inherente le es atribuida a la oración por A. W. de Groot (1949: 13) (ver Zawadovski, 1971; Quilis, 1981).

En resumidas cuentas, podemos afirmar que la oración es la mínima unidad de la lengua (y del habla) con autonomía semántica, sintáctica y fonológica, apta para la expresión de un pensamiento clauso y con intención comunicativa.

5.1.2. *Sujeto y predicado*

De acuerdo con su estructura gramatical, toda oración se desgloba en dos partes diferenciadas: El sujeto y el predicado. Entre ambos componentes se produce una estrecha relación, marcada por criterios formales que la ponen en evidencia: la concordancia. La primera tarea consiste en el reconocimiento de tal relación y en la potenciación creadora que de ella se desprende. Mas, como propone A. Pedretti (1978: 115), “este reconocimiento deberá hacerse en un doble plano: por un lado, a través del hecho formal de la concordancia; por otro, en la relación lógica S P que el fenómeno de la concordancia formaliza”.

La concordancia sujeto-predicado obedece a la conformidad personal y de número (morfemas de número y persona) entre el núcleo del sujeto (con frecuencia un sustantivo) y el núcleo del predicado (siempre un verbo), aunque pueden producirse transgresiones debidas a las circunstancias contextuales que rodean al discurso-oración (Gili Gaya, 1983: 27-38; Real Academia, 1986: 386 y ss.).

Sobre esta base de adecuación formal la unidad textual de autonomía comunicativa, que llamamos oración, presenta a la vez una configuración lógico-semántica repartida en sus partes constituyentes de sujeto y predicado. “El sujeto es la persona o cosa de la cual decimos algo; por predicado entendemos todo lo que decimos (predicamos) del sujeto” (Real Academia, 1986: 350). La presuposición mutua de ambos constituyentes oracionales, sujeto y predicado, se capta como una unidad formalizada de comunicación.

Aun cuando en el plano del habla, en sentido estructuralista, o en el de la actuación, desde el punto de vista generativista, pudiera suceder que faltara alguno de los componentes oracionales, parece ser que la retracción de la formalización oracional a los niveles de la intención comunicativa, esto es, al plano de la lengua o de la estructura profunda, daría como resultado que la oración gramatical se vertebrara inequívocamente en la solidaridad de un sujeto y un predicado. A partir de Chomsky (1976: 61 y ss.) se acepta casi como universal gramatical el que la oración obedezca a una estructuración dual, de acuerdo con la siguiente regla de reescritura de sus constituyentes inmediatos (Lázaro, 1990: 36), que nosotros adaptamos a una notación española:

$$O \rightarrow S + P$$

(O = oración; \rightarrow = se reescribe; S = Sujeto; + = unión de; P = Predicado)

5.1.3. *El verbo como ordenador*

Pensamos que el verbo se convierte en el elemento ordenador de toda la estructura oracional, al presentar la posibilidad de subsumir en su aparición la ocurrencia en el decurso de un sujeto implícito o no expreso. La presencia en español de un solo verbo puede constituir de hecho la formalización completa de una oración compuesta de sujeto y predicado.

Al referirse Galichet a la oración como actualización de un juicio, concluye diciendo que “el medio más corriente de actualizar es situar en el tiempo. Esto explica por qué el verbo puede ser considerado, en general, como el pivote o base de la oración. Es en el verbo donde se actualizan los elementos oracionales” (Galichet, 1963: 101). Aún va más allá la opinión de Gili Gaya, cuando afirma que “el núcleo de la unidad sintáctica es, para nosotros, un verbo en forma personal... El infinitivo, el gerundio y el participio no son formas per-

sonales; por esto no constituyen una oración por sí solos” (Gili Gaya, 1983: 22).

Quizá sea excesiva de pretensión de existencia de un verbo en forma personal para que tenga lugar en el texto la ocurrencia de una oración. Pensemos en la posibilidad que en determinados decursos ofrecen el gerundio y el infinitivo para construir oraciones perfectamente válidas. A pesar de ello, y teniendo en cuenta la restricción del contexto en que las formas no personales del verbo formalizan una oración, la presencia de un verbo en forma conjugada o personal sigue siendo mayoritaria como exponente de la existencia de una oración gramatical.

Un argumento adicional a favor de la importancia del verbo como catalizador de los diversos elementos que integran la unidad oracional es el ofrecido por la aparición de oraciones impersonales, esto es, oraciones cuyo sujeto no es posible deducir del contexto, siendo la tercera persona de la forma verbal la determinante de un sujeto desconocido, al menos en ciertos tipos de impersonalidad, como pueden ser los de fenómenos meteorológicos (Alcira, 1983: 851 y ss.).

Aun admitiendo la presencia en el texto o decurso de oraciones sin la anuencia del verbo, las llamadas nominales de ejecución situacional y contextual (p.ej., “camarero, un café”) o proverbiales (p.ej., “año de nieves, año de bienes”) (ver Bühler, 1979); aun teniendo en cuenta que, desde el punto de vista del desarrollo lógico del contenido semántico de la oración, “la palabra dominante en la oración es el sustantivo sujeto, a que se refiere el verbo atribuyéndole alguna cualidad, acción, ser o estado” (Bello, 1984: 166), la rentabilidad didáctica nos aconseja, a partir de las razones lingüísticas aducidas, considerar al verbo como núcleo ordenador de la unidad oracional, acudiendo en primer lugar a las llamadas formas personales para centrar después la atención en las formas no personales.

5.1.4. *La formulación del paradigma*

Exponemos en las líneas que siguen una primera formulación del paradigma oracional, en el que intervienen solidariamente informaciones morfo-sintácticas, fonético-fonológicas y semánticas. Tales informaciones son necesarias para la operatividad funcional (funciones y funtivos) de las estructuras que integran el paradigma oracional (sujeto y predicado), tanto si se trata de una oración simple como de una oración compuesta.

5.1.4.1. La formulación primera del paradigma

Las oraciones que integran un texto, cuyo sentido último componen, han de ser desmembradas en las dos partes que las configuran: Sujeto y predicado. Entre el sujeto y el predicado se produce una tensión morfo-sintáctica, de sentido y de enunciación.

La tensión morfo-sintáctica no es otra que la acomodación entre S (sujeto) y P (predicado) expresada en la concordancia mediante la aparición de ciertas marcas formales. El sujeto concierda o concuerda en español con el verbo, y viceversa, en los morfemas de número y persona (Moreno Cabrera, 1987: 103-107). Las posibles excepciones a esta regla general, que en sntasis obedecen a imposiciones de contextos extraoracionales o de efectos estilísticos, en la práctica docente en nada merman la concienciación lingüística de que la mejor forma de conocer el sujeto es mediante la variación morfemática del verbo en los tradicionales accidentes de número y persona.

La tensión de sentido viene dada por una congruencia sémica ofrecida en los significados del sujeto y del predicado merced a las llamadas por la gramática generativa “reglas de subcategorización”. Son “relaciones de selección entre elementos de una oración” (Ruwet, 1978: 79 y ss.), en este caso entre el sujeto y el predicado, cuya ejecución concreta en el sintagma va precedida de

un componente sémico que vertebra en el paradigma oracional de expresión virtual de todas sus posibilidades.

La tensión de enunciación nos sitúa en la perspectiva de la intencionalidad comunicadora del emisor, cuyo reflejo se extiende hasta la captación del receptor. Coinciden más o menos con lo que en la corriente generativista se viene a denominar “constituyente de la oración” (Nique, 1985: 149 y ss.), que se realiza en la ejecución sintagmática a través de un patrón fonológico de entonación (Quilis, 1976), al que se unen procedimientos tipificados de ordenación sintagmática de las unidades merced a recursos no sólo sintácticos, sino también semántico-pragmáticos (Contreras, 1978; Tomlin, 1986), y de enfoque oracional por medio de los adverbios oracionales. El resultado es la bipartición oracional en lo que Hockett (1976: 203) llama “tópico” y “comentario”, o también foco y ambiente, tema y rema, etc., aunque no necesariamente tenga que coincidir el tópico con el sujeto y el comentario con el predicado.

Teniendo en cuenta las circunstancias precedentes, proponemos desde un punto de vista funcionalista el siguiente esquema de paradigma oracional:



Sobre el patrón de la junción solidaria de un sujeto con un predicado, la oración se constituye como un paradigma textual con información morfosintáctica, semántica y fonológica autosuficiente e interrelacionada.

5.1.4.2. Funtemas y funtivos

En una concepción del lenguaje a partir de presupuestos funcionalistas, la determinación del concepto “relación” y su alcance es tarea definitoria del mis-

mo, tanto si el lenguaje se considera desde un punto de vista descriptivo como productivo o de creatividad.

“Describir un objeto, afirma Hjelmslev (1971: 13), no puede significar más que una cosa: dar cuenta de las relaciones en las que entra o que en él se dan. Llamamos funciones a tales relaciones o dependencias registradas por una descripción científica”. Con tales premisas, la lengua se explica por una red de dependencias o funciones, esto es, de relaciones.

Los signos, pues, del código lingüístico se determinan mutuamente por las relaciones que establecen entre sí en la configuración del todo que es el sistema, de acuerdo con la propuesta saussureana de relaciones sintagmáticas y paradigmáticas (Saussure, 1983: 198). Ahora bien, es en el seno de la oración donde el signo alcanza la expresión completa de su capacidad de relación, que es lo mismo que decir que de ser signo. Por ello “en el análisis de una lengua particular, la caracterización funcional idiomática se determina en el marco de las oraciones, que son la estructuras más complejas” (Teso, 1990: 363). El objetivo ha de centrarse en la captación funcional que se desprende del marco oracional.

La oración nos ofrece dos vertientes complementarias del dinamismo de la función: la función como clase, patrón o molde que hay que rellenar; y la función como objeto de relación, manifestación o concreción de la clase. Siguiendo el símil de la imprenta propuesto por Tesnière (1976: 35), la función en concreto sería la categoría lingüística, la cual entra en un momento dado en la línea tipográfica dispuesta para su impresión, función en abstracto o virtual. De acuerdo con una terminología que cada vez se hace más usual, llamaremos “funtivo” a la categoría (unidad lingüística dispuesta, que contrae una función) y “funtema” a las posibilidades funcionales, en una consideración independiente de las léxias que puedan entrar en función. La “inserción de las unidades léxicas, como funtivos, en diversos huecos funcionales, interrelacionados entre sí, son la clave de

la producción del lenguaje” (Hernández Alonso, 1986: 26). Es como si la oración se constituyera en una perfecta cubitera, de huecos ordenados en sistema (funtemas), los cuales en un momento dado han de ser rellenados por el líquido fluyente de las palabras (los funtivos).

Podemos afirmar que la oración se vertebraba en el funtema sujeto y el funtema predicado. La ocupación de tales funtemas por las diversas unidades lingüísticas disponibles nos conduce a una reflexión sobre la clasificación de las tradicionales partes de la oración, puesto que, aun sirviéndonos de tal clasificación, las clases que se obtienen “son más bien clases funcionales (en las que intervienen morfemas, sintagmas y palabras) que clases de palabras” (González Calvo, 1982: 57). Así, el funtivo vendría dado por una sola palabra o por varias de ellas constituidas en sintagmas de mayor a menor complejidad.

5.1.4.3. De la oración simple a la oración compuesta

Anteriormente nos hemos referido a que toda oración se construye a la postre, salvo excepciones, con funciones de sujeto y predicado. Sin embargo, no toda función de sujeto y predicado da siempre como resultado una oración. En la base de tales asertos se encuentra la tradicional distinción entre oración simple y oración compuesta.

No perdiendo como norte la característica de autonomía que conviene a la concepción de oración, cuando en una formalización de tal naturaleza intervienen más de un predicado (no más de un sujeto), estamos en presencia de la llamada oración compuesta. Aún más estrictamente, “considerando que el verbo es la palabra más característica de la oración —puesto que muchas veces contiene en sí al sujeto y es siempre el nexo entre los dos términos del juicio—, podemos concretar nuestro pensamiento diciendo que, para la práctica del análisis sintáctico, donde hay un verbo hay una oración simple; donde haya dos o más verbos trabados entre sí, tenemos

una oración compuesta” (Real Academia, 1986: 352). Esta opinión puede ser discutible, pero es práctica y operativa, por lo que en sus líneas generales debemos asumirla.

En la lingüística generativa se habla de oraciones nucleares (simples), a partir de las cuales se desarrollarán otras oraciones de mayor complejidad (compuestas), si bien las instrucciones para su transformación en superficie serán dadas por el constituyente de base en la estructura profunda (Hadlich, 1982: 51 y ss., 203 y ss.). La operatividad de nuestro modelo reside en la participación activa, como funtivos, de junciones de sujetos y predicados, en tanto que estructuras no oracionales, en funtemas de sujeto y predicado, en tanto que estructura oracional, merced al mecanismo de recursividad que permite la disposición funcional de la lengua.

La junción de un sujeto y un predicado, como estructura no oracional, recibió por primera vez la denominación de “nexus”, propuesto por Jespersen (1975: 124 y ss.). Para ese mismo comportamiento se han sugerido los nombres de “proposición” (Alonso y Henríquez, 1969, II: 21 y ss.) y “cláusula” (Rojo, 1978). Aun cuando la terminología comporta en este caso un interés secundario, puesto que lo que importa es el fenómeno en sí, parece ser que en la enseñanza media va tomando carta de naturaleza el nombre de “proposición”: “Llamamos proposición a las entidades gramaticales, con estructura gramatical (tiene sujeto y predicado), que se reúnen para constituir una oración compleja” (Lázaro y Tusón, 1990: 90).

Estimamos que el punto de arranque de las praxis didáctica ha de ser el de la oración simple, en la que coinciden estructura oracional y estructura proposicional. La expansión de la relación “sujeto + predicado” en la constitución de oraciones complejas o compuestas será abordada progresivamente, y en momentos posteriores, a medida que estructuras sintácticas más complicadas van configurando textos de mayor valencia lingüística.

En conclusión, el texto tendrá que ser conquistado desde la formalización de la oración simple hasta la formalización de la oración compuesta.

5.2. El funtema sujeto

Al menos en la lengua española se hace prácticamente imposible la concepción del sujeto sin la referencia a la extensión aportada por parte del predicado. “Esto conduce a hacer obligatorio un enunciado mínimo de dos términos, uno que indica normalmente un estado de cosas o un acontecimiento sobre el que se llama la atención, recibe el nombre de predicado, y el otro, llamado sujeto, indica un participante activo o pasivo” (Martinet A., 1978: 156-157). Este participante, que puede ser activo o pasivo, es el que se constituye como sujeto de la oración.

La casilla-sujeto del ordenamiento paradigmático, que en la cadena del discurso o sintagma ha de ser ocupada por la unidad lingüística apta para tal funcionamiento, se define en relación con el predicado por la posibilidad de contraer una idoneidad formal y semántica, idoneidad que incide en la apetencia de configuración de su propia estructura interna.

Es cierto que desde el punto de vista más externo el funtema sujeto exige como condición la concordancia entre el funtivo sujeto y el verbo del predicado. “El sujeto y el verbo, así predicativo como cópula, de una oración deben hallarse en la misma persona y en el mismo número. Esta regla, que no ofrece excepciones, es de la mayor importancia para comprobar en casos dudosos experimentalmente al sujeto (Seco R., 1985: 134). Puesto que el verbo distingue los morfemas intensos de número y persona, cualquier unidad de la lengua que se constituya como sujeto ha de permitir la posibilidad de “singularidad / pluralidad” y personificación de “primera, segunda o tercera persona”, de acuerdo con los campos del discurso y a pesar de ciertas discordancias excepcionales, para conformarse con los morfemas verbales (Alcina, 1983: 929 y ss.). Por tanto, a tenor de esta disponibilidad morfemática, “llamaremos sujeto al segmento que dentro del enunciado confiere al verbo sus

marcas de persona y de número, o, como decían los gramáticos antiguos, el sustantivo que rige al verbo” (Gutiérrez Araus, 1989: 73). Digamos que la rección es mutua y que el funtema se construye como función de tal posibilidad de reacción.

Junto al aspecto formal de la concordancia, nada despreciable por la rentabilidad didáctica que confiere, el funtema sujeto se define colateralmente por la posibilidad de contraer una función semántica con el predicado. Cuando se habla de sujeto como agente, paciente, activo o pasivo en el sentido propuesto por Martinet, se está haciendo alusión a configuraciones de sujeto de acuerdo con la actividad o pasividad engendrada por el predicado. No sólo nos referimos a la selección categorial que se opera entre sujeto y verbo según rasgos de subcategorización, conforme propone la gramática generativa, sino a la tendencia del español consistente en dotar al funtema sujeto de una capacidad sémica que se manifiesta como “característica universal que presentan las lenguas de asociar tópico, agente y sujeto en una sola unidad” (Morales de Walters, 1983: 74), siempre que el concepto “agente” se entienda entre los polos de dinamismo (que produce) y de estatismo (que recibe), y dentro de la configuración formal del esquema de concordancia establecido.

Por todo ello, el funtema sujeto resulta ser una apetencia de estructuración para ciertas unidades de la lengua que con carácter autónomo ofrezcan disponibilidades sintácticas y léxicas en relación con un predicado oracional. De ahí que la categoría tradicional con mayores posibilidades de ocupar el funtema sujeto sea el funtivo sustantivo o sus sustitutos. Incluso el indicador paradigmático del referido funtema ha de contemplar la entrada de marcas funcionales que traspongan una categoría a priori no apta para ser sujeto hasta la idoneidad exigida para serlo (Gutiérrez Ordóñez, 1985), prevista en la aparición de los rasgos sintáctico-semánticos a que nos venimos refiriendo. Problemas tales como la sustantivación, marcada con frecuencia por la aparición del

artículo, o la introducción por “que” de las tradicionalmente llamadas oraciones sustantivas de sujeto, encuentran mejor tratamiento —tanto de explicación como de creatividad lingüística— en la operatividad funcional de adecuarse a las características exigidas por el funtema sujeto. No despreciamos el concepto de categoría, ni siquiera el consabido de parte de oración, pues debemos ser conscientes de una tradición que puede ser aprovechable, y que de hecho debemos aprovechar, en la enseñanza de la lengua. Asumiendo tal herencia, proponemos que la categoría adquiere su razón de ser, que es lo mismo que su aptitud comunicadora, en el juego funcional de ser funtivo de un funtema, en este caso sujeto, siempre en la correspondencia biunívoca de la tensión del paradigma y del sintagma.

5.3. El funtema predicado

El funtema predicado, a partir de la consideración del verbo como categoría funcional ordenadora del mismo, admite estructuraciones atributivas y predicativas que no son excluyentes.

5.3.1. *Presuposición del sujeto. El verbo*

El verbo es la categoría lingüística que se alza como núcleo estructurador del funtema predicado, además de la oración. Por tal circunstancia, determina una relación doble: 1) en relación con el sujeto, al cual presupone; 2) como determinante de los tipos de predicado que tradicionalmente se conocen con los nombres de “predicado nominal” y “predicado verbal”.

Tal y como hemos apuntado a propósito del funtema sujeto, el predicado queda referido al sujeto, desde una consideración semántica, como lo que se dice

—se predica— del sujeto. Si el sujeto es el tema, “el predicado es la tesis” (Seco M., 1974: 73). Incluso, merced a los morfemas inherentes de persona, el verbo por sí solo puede llevar incorporado el funtema sujeto sin necesidad de cualquiera otra expresión explícita de este último. Dicho comportamiento le lleva a afirmar a Criado del Val (1975: 183) que “los pronombres personales son palabras auxiliares del verbo y, a semejanza de lo que sucede entre el artículo y el sustantivo, llegan en ocasiones a formar con él una sola unidad morfológica”. Si el sujeto de una oración pertenece a cualquiera de las tres personas o campos gramaticales en que se vertebra el discurso, y si el verbo es capaz de expresar en sí mediante el morfema de persona cada uno de esos tres campos, es fácilmente deducible que el verbo en determinadas realizaciones sintagmáticas incorpora “per se” el funtema sujeto de la oración. De cualquier forma, el verbo como núcleo ordenador del funtema predicado muestra concordancia cabal en número y persona con el funtema sujeto.

Pero, además, el verbo expande internamente la estructura peculiar del predicado. El verbo, desde su actividad de núcleo aglutinador, configura en torno una serie de argumentos que más o menos se corresponden con la teoría de los casos que Fillomore (1974) propone para el ordenamiento de la estructura profunda. El verbo es capaz de incorporar a su influencia toda una serie de constituyentes, además del sujeto, que determinan en uno u otro sentido un complejo de relaciones lógico-semánticas, aparte de que éstas puedan ser expresadas a su vez por determinados mecanismos formales. Como consecuencia de tal actividad, el funtema predicado se vertebra en dos estructuras: estructura atributiva y estructura predicativa.

5.3.2. *Estructura atributiva y predicativa*

El funtema predicado viene determinado por estructuras atributivas y predicativas. Nótese bien

que no hablamos de verbos atributivos o predicativos (transitivos / intransitivos), aunque es evidente que unos verbos muestran más apetencia que otros para integrarse como funtivos en el núcleo de la estructura del predicado de una y otra índole. La estructura atributiva, que responde al tradicional predicado nominal, y predicativa, que asimismo responde al predicado verbal, lo es de todo el funtema predicado y no solamente de su núcleo ordenador, el verbo.

La distinción entre estructura atributiva y predicativa reside en la presencia o ausencia de un atributo. Con otras palabras, la capacidad lingüística de un funtema constituido exclusivamente por el núcleo verbal es gramaticalmente distinta de la que exige en un concurso, aparte del verbo, un atributo. En ambas construcciones el verbo apetece identidad morfológica (de número y persona) con el sujeto; en la construcción atributiva, además, el atributo dispara a través del verbo un contenido léxico, a veces determinado por exigencias formales de concordancia (cuando se formaliza, por ejemplo, en adjetivo) hacia una entidad lingüística exterior que puede ser sujeto o no (Rodríguez, 1982). Podemos ejemplificarlo de la siguiente manera:

Funtema predicado “predicativo”: $S \leftarrow V$

Funtema predicado “atributivo”: $S \leftarrow V + \{\text{atributo} \rightarrow X\}$,

donde X es la unidad lingüística (sujeto o no) a la que refiere el atributo.

Por ello, adscribir únicamente estructuras atributivas a los verbos “ser, estar y parecer”, que suele ser hábito usual en ciertas gramáticas escolares, o entender que únicamente existe el atributo referido al sujeto sería, por un lado, tratar con privilegio a unos cuantos verbos con respecto a todos los demás y, por otro, no apreciar que las configuraciones sintagmáticas obedecen a funtemas donde los aspectos sintácticos y semánticos confluyen (Martínez Álvarez, 1985). En uno y otro caso se propicia una complicación de la enseñanza de la len-

gua estéril e improductiva. Por tanto, en que las estructuras atributivas y predicativas obedecen a disponibilidades del funtema, sin que pueda establecerse a priori qué verbos son los que deben incluirse en una u otra y sin que sean los criterios formales los únicos determinantes.

Precisamente por todo ello no debemos establecer una separación tajante entre atribución y predicación (Demonte, 1979), ya que, frente a casos extremos o polares en que ambas estructuras pueden aparecer como divergentes (al menos desde una estricta consideración formal), no lo son en una aproximación sémica de sus componentes léxicos; y más aún si tenemos en cuenta que se dan realizaciones sintagmáticas mixtas, con ejecuciones al tiempo de estructuras atributivas y predicativas (p.ej., “El profesor dirigió emocionado unas palabras de despedida a sus últimos alumnos”, donde el atributo “emocionado” comparte su existencia con el complemento directo “palabras”).

5.3.3. *Complemento directo y atributo*

El complemento directo y el atributo acusan en el ámbito de sus respectivas estructuras, cuando éstas se muestran diferenciadas, una funcionalidad similar en el funtema, aunque no idéntica. De este modo C. Hernández (1984) incluye en la estructura del nexus al SN2 divergente en asunciones de objeto directo y de atributo. Cuando el funtema permite la resolución estructural mixta, con funtivos al tiempo de complemento directo y atributo, se ponen de manifiesto los matices semánticos, y aún más formales, que los separan.

Las estructuras del predicado con posibilidad de aparición de complemento directo o atributo son estructuras complejas o analíticas frente a estructuras simples o sintéticas en las que se prescinde de su aparición, estando en ese caso constituido el predicado por la actividad exclusiva del funtema verbal (Alarcos, 1987: 148 y ss.; Hernández Alonso, 1986: 69). En esta última

circunstancia, es decir, cuando el funtema predicado se articula con verbo sin atributo o complemento directo (independientemente de que puedan aparecer complementos indirecto y circunstancial), nos encontramos en presencia de una estructura intransitiva. Ello quiere decir que la estructura intransitiva no sólo se opone a la transitiva (+ CD), sino a la atributiva (+ Atr.), ya que la ausencia de uno u otro de estos funtemas en el ordenamiento del predicado dota a este último de una capacidad paradigmática de naturaleza intransitiva.

Bien se asimile el complemento directo al acusativo latino (Pérez Rioja, 1966: 294), se considere éste complementario de la acción verbal (Seco R., 1985: 145) o como elemento en que se cumple la acción del verbo (Alonso y Henríquez, 1969, I: 74), incluso se mantenga la antigua tradición de tránsito del sujeto al objeto (Grevisse, 1964: 140), lo que sí queda claro es que la concepción del objeto directo se hace desde un punto de vista lógico-semántico, en el sentido de precisar la significación del verbo transitivo (Real Academia, 1986: 371): “El objeto directo completa la significación de un tipo especial de verbos que estudiamos con el nombre de transitivos” (Marcos Marín, 1987: 341). El complemento directo viene, pues, a delimitar la extensión semántica de un verbo, añadiéndole un complemento sémico que le es necesario. Sin embargo, la transitividad constituida no lo es del verbo, sino del funtema predicado.

Además del predicado verbal (Cano, 1983), de naturaleza transitiva, se articula el predicado nominal, de estructura atributiva, con presencia del atributo. El atributo, semántica y formalmente dirigido a un tema (sobre todo cuando aparece en forma de adjetivo) (Gutiérrez Ordóñez, 1986: 25), normalmente en función de sujeto o complemento directo, incide a la vez semánticamente sobre el verbo, considerado éste en alto grado de gramaticalización. Mas entre la gramaticalización extrema de verbos como “ser”, y hasta cierto punto “estar” (Navas, 1984), y la plenitud sémica de otros que puedan aparecer soportando el núcleo del funtema pre-

dicado, de naturaleza analítica atributiva, se dan diferencias léxicas importantes. De cualquier modo, el atributo completa la significación del verbo en estructura atributiva. Incluso la llamada tradicionalmente voz pasiva (Calvo Montero, 1983) puede considerarse como una variación de estructura atributiva (Hernández Alonso, 1982; Gutiérrez Ordóñez, 1986: 85-112; Alarcos, 1987: 163-171), a pesar de ciertas opiniones autorizadas en contra (Lázaro, 1980: 61-72).

Existe, consiguientemente, una afinidad semántica entre las funciones de atributo y complemento directo en el sentido de que ambos asumen una relación sémica con el verbo, el cual exige concreción léxica por su propia vaguedad o complementariedad por su carencia comunicativa. Tal relación, en el caso de complemento directo, admite variaciones significativas de resultado, causa, modificación, etc. (Cano, 1987: 46-217); en el caso del atributo la significación puede ser de atribución, ecuación, especificación, etc. (Moreno, 1982; Martínez, 1984). Tanto en un caso como en otro, el aporte semántico depende, además de la pieza en sí (Atr./CD), de la subcategorización léxica del verbo y del tema a que necesariamente refiere el atributo. Precisamente esa referencia (caso del Atr.) o no (caso del CD) a un tema evidencia las diferencias que separan a ambos comportamientos.

Desde una consideración más estrictamente formal, en el funtema predicado no se exige necesariamente la marca de relacionante expreso. El complemento directo puede construirse indistintamente con la preposición "a" o sin ella, deduciéndose de su presencia o ausencia significaciones conectadas con semas de "+ animación, - animación, intensificación, etc." (Cano, 1987: 368); incluso la presencia de otras preposiciones (de, con, en, por, sobre, contra) da lugar a la formalización del llamado suplemento (Martínez García, 1986), cuyo funcionamiento responde en definitiva (dentro del paradigma general con presencia de CD) a implicaciones semánticas del entorno lingüístico. Del mismo modo, la formalización del atributo introducido por régimen pro-

posicional, siempre incursa en la concepción paradigmática de la estructura atributiva, obedece a implicaciones de similar naturaleza. Todo lo cual es coincidente en la conmutación por el pronombre “lo”, operativa tanto en el CD como en el Atr., pero no extensiva a todos los casos: ni los suplementos, ni los atributos distintos a los contruidos con “ser, estar, parecer” obedecen a una conmutación de esta índole.

5.3.4. *Otros complementos*

El resto de complementos que integran la estructura del funtema predicado son los conocidos en la tradición gramatical con los nombres de complemento (objeto) indirecto y complemento circunstancial. Ambos componentes del predicado, que se corresponden respectivamente en su versión al romance con los casos dativo y ablativo latinos (Bassols, 1981; Servat, 1988), presuponen las estructuras analíticas y sintéticas a las que acabamos de referirnos.

Siguiendo la tradición académica escolar, Socarras, C. J. (1975: 176), afirma: “La palabra o expresión que indica o significa el término indirecto de la acción del verbo, esto es, el objeto no inmediato de la acción, se denomina complemento indirecto. El complemento indirecto implica un interés, beneficio, daño o finalidad de la acción del verbo respecto a la persona o cosa representada por dicho complemento”. Dos serían, por tanto, las notas que definen la aparición del complemento indirecto (CI): La cualidad indirecta y el daño-provecho-finalidad. Formalmente hablando, la aparición de las preposiciones “a” y “para” no son determinantes en exclusiva de la formalización del CI, pues por sí solas no marcan tal función; ni tampoco se entiende bien el concepto “indirecto”, pues el contenido sémico de las estructuras sintéticas y analíticas termina directísimamente en el CI como receptor del mismo. De nuevo tenemos que pensar en que el CI obedece en español a una con-

cepción semántica: “En la caracterización semántica del objeto indirecto, de modo que pudiera englobar todos los casos, podemos considerar dos nociones fundamentales: la de interés (que incluiría la de daño o provecho) y la de destino” (Cano, 1987: 326). No se nos pasan por alto las dificultades de confusión del CI, sobre todo en situaciones de objetos no animados, con el complemento circunstancial, especialmente en las construcciones con la preposición “para” cercanas a la circunstancia de finalidad (Real Academia, 1986: 547, nota 1). La captación expresa de recepción (destino de daño o provecho) distinguirá al complemento indirecto de otros complementos del predicado.

Si el complemento directo y el indirecto presentan una relación léxica más o menos directamente conectada con el núcleo verbal (de ahí el nombre de “objetos” con que también son designados), el complemento circunstancial actúa a modo de focalizador del funtema predicado, con mayor libertad y sin referencia tan explícita. Por ello Alarcos, para los que reserva el nombre de “aditamento”, considera a los complementos circunstanciales como “segmentos de una oración, cuya presencia o ausencia no afecta a la estructura esencial de aquélla, y que además gozan de cierta movilidad de situación” (Alarcos, 1987: 308-309).

Del mismo modo, también la gramática generativa contempla con cierta autonomía a determinados circunstanciales, de naturaleza marginal o supraoracional, al menos con respecto a concretas ejecuciones sintagmáticas de circunstancias llamadas adverbiales (López Morales, 1974: 95-101). Las tradicionales circunstancias de causa, modo, instrumento, tiempo, lugar, etc., que por cierto Hadlich (1982: 74) reduce a “tiempo, lugar, modo y cantidad”, no agotan todas las ocurrencias sémicas del complemento circunstancial. La posibilidad de que prácticamente todos los relacionantes prepositivos estén dispuestos en el funtema para la introducción del complemento circunstancial, incluso la ausencia de marca preposicional (Martínez, J. A., 1981-1982), da

una idea de la variedad léxica de un complemento que no puede agotarse en las tradicionales significaciones de circunstancias consabidas: “La gramática tradicional, además de los tradicionales complemento directo y complemento indirecto, distinguía bajo el nombre general de complemento circunstancial una amplia y variada gama de complementos que se distinguían negativamente por no ser complemento directo ni complemento indirecto. A este nombre general, de base declaradamente semántica, se añadiría un nuevo nombre no siempre fácil de precisar, que los clasificaba entre las supuestas circunstancias posibles” (Alcina, 1983: 869).

Nosotros pensamos que el complemento circunstancial ha de presentarse como enfoque o encuadre de la estructuras analítica y sintética, con expresión o no del complemento indirecto, en que se articula el funtema predicado.

5.4. Formulación definitiva del paradigma oracional

Llegado este momento, podemos hacer una propuesta de formalización del paradigma oracional como dispositivo operativo dispuesto al juego recíproco de funtemas y funtivos en que consiste el mecanismo creador del lenguaje.

El paradigma oracional se compone de una serie de funciones en abstracto, como funciones inmanentes (Gutiérrez Ordóñez, 1983) o funtemas, en las que la relación entre sus diversos componentes es la marca de su razón de ser: el sujeto se relaciona mutuamente con el predicado, más concretamente con el verbo como núcleo (González Escribano, 1979-1980); este último, a su vez, determina un conjunto de relaciones en las estructuras atributivas, predicativas y mixtas del predicado.

Ahora bien, pensamos que la relación funcional entre los diversos miembros del paradigma no puede ser calificada solamente como “forma de signifi-

cante” (Rojo, 1979), sino también como forma de significado, pues la capacidad formal del funtema contrae una disponibilidad de cara a los posibles funtivos, ejecutores en el sintagma, en la que intervienen, además de una cobertura formalizada en significante, una formalización de naturaleza léxico-semántica solidaria al mismo tiempo. Las funciones oracionales contraídas por los funtemas del paradigma oracional son a la vez sintácticas y semánticas (Báez, 1985), cuando no semánticas y después sintácticas, e indirectamente fonológicas en tanto en cuanto el paradigma no tiene razón de ser sin la perspectiva de una realización sintagmática de naturaleza fonética.

Entre el sujeto y el predicado se produce una relación sintáctico-semántica que se traduce por la concordancia y la congruencia lexical. Por otro lado, entre el verbo nuclear y el complemento directo / atributo (teniendo en cuenta las apetencias léxico-formales de este último con respecto a un tema exterior) se virtualiza fundamentalmente una relación de necesidad léxica, dando lugar a estructuras predicativas sintéticas (intransitivas) o analíticas (predicativo-transitivas, atributivas, mixtas), sin que se produzca una marca de relacionante definido (preposición “a” o su ausencia para el CD, preposiciones “de, con, en, por, sobre, contra” para el suplemento, preposición o no para el atributo). El CI se decanta como receptor de la estructura del predicado analítica o sintética, interviniendo o no las preposiciones “a” o “para”. El CC aparece en el funtema predicado como elemento más exterior y autónomo desde la perspectiva de un enfoque añadido, con presencia o ausencia de marcas relacionantes.

Si tenemos en cuenta que la formalización lingüística obedece a procesos de “relación” (como necesidad solidaria), de “adjunción” (como modificación de una relación establecida) y de “sustitución” (como equivalencia de unidades), podemos establecer la siguiente fórmula del paradigma oracional del español:

$$O \rightarrow (S) \text{ r } V \text{ r } (CD) / (\text{Atr. ra } T) \text{ ra } (CI) \text{ a } (CC)$$

Únicamente es necesaria la presencia del verbo para la actividad oracional. Los demás miembros del paradigma, expresos entre paréntesis, ligados por funciones de “relación” (r) y de “adjunción” (a), son opcionales en la aparición.

Se da función de “relación” entre el sujeto (S) y el verbo del predicado (V); así mismo aparece función de “relación” entre el verbo y el complemento directo (CD) y el atributo (Atr.), que a su vez establece funciones de “relación” y de “adjunción”; el complemento circunstancial (CC) es el único que, por su despegue, ocupa más claramente funciones de “adjunción” con respecto a la estructura oracional operada con anterioridad en el paradigma, si bien no es ajeno a funciones de relación (especialmente en determinadas estructuras intransitivas que exigen la necesidad de una relación circunstancial). Finalmente, digamos que el paradigma oracional ofrece la posibilidad de la función de “sustitución” en la realización sintagmática a la que necesariamente queda abocado.

5.5. Ausencias de funtemas en el paradigma

De hecho, podemos encontrar realizaciones oracionales que remiten a un paradigma incompleto, esto es, con ausencia de determinados funtemas. No está del todo claro si en el nivel de la estructura profunda no existen paradigmas incompletos (Nique, 1985: 157-161), aunque el profesor haga siempre esfuerzos por encontrar en el sintagma todos los elementos no expresos para la comprensión-expresión de la unidad textual que llamamos oración. Sea como fuere, si el paradigma oracional propicia resultados de oraciones defectuosas, en nada se empaña el funcionalismo inherente a la tensión estructural del sujeto y del predicado como funtemas constitutivos. De cualquier forma, no ha de despreciarse la renta-

bilidad de la elipsis (Hernández Terres, 1984) no sólo como teoría gramatical, sino como potencial de probado rendimiento pedagógico, pues es el contexto el encargado de restituir el funcionamiento de los funtemas oracionales ausentes.

La ausencia del funtema sujeto da origen al planteamiento de las llamadas oraciones impersonales. Hernández Alonso (1977: 35 y ss.) distingue cinco grupos de oraciones impersonales: 1) de fenómeno meteorológico; 2) impersonales gramaticalizadas, construidas por las terceras personas del singular de los verbos haber, hacer y ser; 3) impersonales de forma refleja, servidas por el morfema "se" (ver Manteca, 1976; Llorente, 1977; Martín Zorraquino, 1979: 149-276); 4) impersonales ocasionales; y 5) falsas impersonales, distintas a las anteriores por presentar la expresión de una segunda persona falsa. Aunque en alguna de ellas sea posible la restitución o suposición del funtema sujeto, ello es harto difícil sobre todo en las del grupo 1, por lo que habrá que pensar en el funcionamiento "cero" de dicho funtema.

Por otra parte, también es posible la falta de participación del verbo en el funtema predicado. En este sentido Buysens (1978: 96 y ss.) se refiere a la interjección, la rhesis y la oración como complejos de comunicación de menor a mayor estructuración formal. En la rhesis no se da la presencia del verbo, apareciendo su contenido léxico conectado con el contexto que envuelve al enunciado. Son las llamadas frases nominales u oraciones unimembres, entre las que Manacorda de Rosetti (1964: 40-41) distingue tres grupos; 1, oraciones unimembres de una palabra (p. ej., ¡Silencio!); 2, de construcción endocéntrica (p.ej., Muy bien); y 3, de construcción exocéntrica (p.ej., Hasta mañana). Con respecto a la frase nominal, Hernández Alonso (1986: 174-193) establece una distinción entre frases monosintagmáticas (monorremas y sintagmas) y frases plurisintagmáticas (coordinadas, yuxtapuestas y múltiples), concluyente en unas palabras que, como síntesis, merecen todo nuestro interés: "La frase nominal mantiene la estructura de nexus, si bien quebrada, ya que tiene fectivo

cero en el núcleo verbal; posee todos los rasgos y caracteres de cualquier estructura de nexus y oracional” (cit., p. 193). Y, si posee todos los rasgos, sigue siendo válida la operatividad del paradigma oracional, aunque en la ejecución sintagmática se proyecte un funtema-funtivo defectuoso.

Digamos finalmente que la interjección, expresión monorrémica (próxima al comportamiento autónomo del vocativo), contiene en su realización sintagmática todas las funciones del paradigma oracional. Por ello no puede ser tenida por una de las tradicionales partes de la oración. “Hoy —afirma Marcos Marín (1987: 343)— prácticamente nadie admite esto y es reconocida universalmente su condición de oración abreviada, exclamativa”. El problema es que, al confundirse en ocasiones con un grito casi instintivo, su interpretación tiene que ser preferentemente semántica, puesto que deja pocas posibilidades para una interpretación funcional-sintáctica (Almela, 1982).

6. LA CONSTRUCCIÓN SINTAGMÁTICA. DEL PARADIGMA AL SINTAGMA Y VICEVERSA

6.1. La oración simple

En la construcción sintagmática de la oración simple, por la que didácticamente se ha de comenzar, distinguimos entre funtivos directos (de entrada directa) y funtivos indirectos (de entrada a través de un directo), los cuales a su vez precisan o no de unidades de relación. Junto con el componente sintáctico, se ha de llevar a cabo simultáneamente la interpretación fonológica y semántica de la oración.

6.1.1. *Funtivos directos*

Dos clases de funtivos directos pueden tener entrada en el paradigma oracional a partir del sin-

tagma: 1) la palabra en solitario; y 2) el sintagma (en el que intervienen más de una palabra). A ambos nos referimos a continuación.

6.1.1.1. La palabra, categoría lingüística

Dentro del funcionamiento teórico de la oración simple, proyectada desde la presencia en el paradigma de un solo funtema predicado (Hernanz y Bruccart, 1987), entendemos por funtivo directo a toda palabra, de naturaleza no ocasional o pronominal, que pueda ocupar alguna de las funciones consideradas en el paradigma oracional.

Aunque la palabra como tal no obedece a una concepción de rigor científico, ésta pertenece a una tradición, sobre todo de la lengua escrita, en la que es posible determinar una segmentación de signos lingüísticos mínimos, monemas o morfemas. De este modo B. Pottier (1972) concibe la palabra como unidad mínima construida, compuesta de lexemas y gramemas, o de sólo gramemas. Los lexemas aportan significación lexical abierta; los gramemas contienen, además de una información lexical cerrada, un componente de “semema exclusivamente metalingüístico-reflexivo” (Haensch, 1982) como formalizadores, al menos los más gramaticales (p. ej., género, número, etc.), de signos lingüísticos previamente formalizados.

La palabra, descompuesta en signos mínimos, representa una unidad de significantes y significados, presentando como tal unidad la disponibilidad para ingresar como funtivo en alguno de los funtemas oracionales. A la funcionalidad sintáctica estricta se une una carga morfológica expresa con el fin de determinar conjuntamente el peso específico de la categoría lingüística en cuestión (Buszkowski, 1988). Tan sólo cuando la palabra opera en el sintagma alcanza la potencia comunicadora de que es capaz.

No debemos despreciar la idea de categoría gramatical, de larga tradición (Pena, 1985), pues,

aunque con deficiencias, nos aporta información suficiente y rentable en el quehacer pedagógico. Si bien todas las categorías gramaticales pueden entrar como funtivos en cualquiera de los funtemas del paradigma desde una consideración estrictamente metalingüística (Jakobson, 1981), lo cierto es que en la usualidad del idioma unas se prestan más que otras a ocupar directamente, insistimos en directamente, alguno de los funtemas correspondientes (Gómez Asensio, 1981). Entre estas categorías se encuentran el verbo, el sustantivo, el adjetivo y el adverbio.

El verbo ocupa sin duda alguna el núcleo ordenador de la oración (Fernández Ramírez, 1986) y, por tanto, del sintagma predicado. El verbo no sólo no formaliza la concordancia con el sujeto, sino que presenta un sistema de formas estructuradas (Lamíquiz, 1982) capaces de poner a todos los funtivos oracionales bajo la influencia de los llamados morfemas extensos (Alarcos, 1984). Entre estos morfemas se encuentran el tiempo, el aspecto y el modo (Bosque, 1990). Ya desde Aristóteles se viene repitiendo que el verbo es una palabra que significa con tiempo, siendo por tal motivo apto para situar la oración, como unidad de comunicación textual, en una temporalización, absoluta o relativa (Bello, 1984) que va desde el pasado al futuro, pasando por el presente. Si a ello unimos la posibilidad de modalidad “subjuntiva vs objetiva” del modo subjuntivo frente al modo indicativo (Manteca, 1981), de colocar el proceso verbal en un aspecto “imperfectivo vs perfectivo”, no es difícil deducir la capacidad comunicadora que se desprende de la categoría verbal, incluso estilística, si contrastamos los habituales usos rectos de la morfología verbal con los usos desplazados de esa misma morfología en función de lograr algún tipo especial de expresividad lingüística.

El sustantivo, como representación pensada de una realidad individual o como contenido lógico de sustancia (Roca, 1985) se muestra con aptitud para ocupar todos los funtemas del paradigma oracional, excepto el del verbo, a pesar de que los nombres verbales

acaparen semánticamente contenidos propios del verbo. Por este motivo el nombre sustantivo se ofrece como un funtivo polivalente, cuya división en gradaciones sémicas de “común, propio, concreto, abstracto, etc.” ha de aprovecharse —y así lo hace la gramática generativa— (D’Introno, 1983) para establecer la congruencia semántica entre las diversas funciones ocupadas. El desvío de tales congruencias provoca la creación de otros estadios comunicativos de valencias lingüísticas insospechadas, por quedar éstos referidos, a partir de la lengua usual, a realidades simbólicas o sugerentes. Asimismo la variabilidad morfemática de género y número puede en ocasiones traspasar el mero comportamiento formal para instalarse en el medio de las potencialidades estilísticas.

El adjetivo, que se muestra preferentemente como adyacente directo del sustantivo, y de ahí su variación morfemática en función de éste, aparece como funtivo en función de atributo, apropiándose de la casilla correspondiente en el paradigma. Contrasta en tal sentido con el sustantivo en identidad de función, a tenor del verbo al que acompaña en la consiguiente estructura atributiva (Navas, 1977).

El adverbio, a pesar de constituirse en una categoría heterogénea (Lyons, 1981), especie de cajón de sastre donde cabe lo que sobra en otros sitios, como funtivo oracional ejerce las funciones de complemento circunstancial y de atributo en contextos más restringidos. Presenta, pues, afinidades funcionales con el adjetivo y con el sustantivo (Alarcos, 1987), no escatimando el concurso de mero enfoque oracional a través de los adverbios oracionales y convirtiéndose en un complemento circunstancial de naturaleza muy específica.

Hemos de resaltar que la presencia en la oración de unos u otros funtivos guarda relación directa con las intenciones comunicativas ofrecidas por aquélla; y que cualesquiera otros funtivos que pudieran aparecer ocupando el mismo funtema pueden ser considerados como funtivos sustantivos, adjetivos o adverbiales de habla, extendiendo en todo caso el concepto de palabra al

sentido que Pottier (1971) da al de “lexía compleja” y considerando la palabra como categoría funcional.

6.1.1.2. El sintagma

Además del funtivo verbo, que puede constituirse en perífrasis (Roca, 1958) mediante la concurrencia de un verbo nuclear auxiliado por uno o más auxiliares, los otros tres funtivos directos (sustantivo, adjetivo y adverbio) son capaces de presentar en el decurso unidades complejas, relacionadas sintagmáticamente, que conocemos con el nombre de sintagma, por lo que hay que distinguir en ellos entre parte nuclear (obligatoria) y parte periférica (opcional). Tal ordenamiento es básicamente de naturaleza semántica, si bien su formalización puede aparecer marcada por morfemas gramaticales. El sintagma introduce en el funtema una función idéntica a la ejercida por el núcleo por sí solo.

El núcleo del sintagma sustantivo está ocupado por un sustantivo, tanto de lengua como de habla. En torno a él se agrupan opcionalmente las otras unidades periféricas, que se constituyen o bien como determinantes o bien como adyacentes. El determinante opera como concreción presentadora del sustantivo, dependiendo la incidencia ejercida de su propia naturaleza sémica; entre los determinantes hemos de señalar, en primer lugar, al artículo (López García, 1987) y en general a la clase cerrada pronominal en función secundaria, todos los cuales, con su presencia o con su ausencia, determinan en el sustantivo expresivas virtualidades de significación (Alonso, A., 1982). En calidad de adyacente se activa el adjetivo, solo o mediante sintagma adjetival, proyectando sobre el sustantivo una cualificación sémica a partir de una regulación especificativa o explicativa, como epíteto estilístico (Sobejano, 1970). Mas también, merced a la posibilidad recursiva del idioma, el sustantivo puede ejercer de adyacente de otro sustantivo, al que se une mediante preposición o directamente, de acuerdo con el consabido fenómeno de la aposición (De

Paula, 1983; Martínez, J. A., 1985). Notemos finalmente que entre el núcleo y la periferia ocurren fenómenos de concordancia, cuando así lo exigen las unidades en cuestión.

El sintagma adjetivo (Luján, 1980) o adjetival se configura, además de con la presencia de un núcleo adjetivo, por un modificador, normalmente adverbio, y por un complemento nominal, incluso adverbial si el adjetivo es de naturaleza verbal (p. ej., el participio) (Martínez Díez, 1984-1985). La modificación sémica ejercida sobre el núcleo tanto por parte del modificador adverbial como del complemento nominal-adverbial depende del aporte semántico de las respectivas palabras.

Del mismo modo, el sintagma adverbial alude a la incidencia proyectada sobre el adverbio de otro adverbio en función de modificador y de un complemento de naturaleza nominal. Se trata de los llamados por Alcina (1983: 704) adverbios incrementados, cuya estructura sintagmática se muestra bastante pareja a la del adjetivo.

Bástenos decir para terminar que existe la posibilidad de que se presente en el discurso más de un funtivo, palabra o sintagma, en situación equifuncional mediante relaciones de yuxtaposición o coordinación (Gutiérrez Araus, 1989: 78 y ss.); y que la presencia de un funtivo en detrimento de otros da lugar a la producción de textos nominales, adjetivales, etcétera., cuya intención comunicadora se desprende del propio componente funcional sintáctico-semántico-fonológico y de la misma naturaleza del funtivo en sí mismo considerado.

6.1.2. *Funtivos indirectos. Los sustitutos lexemáticos*

Además de la sustitución indirecta practicada por determinados pronombres que entran a formar parte del sintagma nominal en calidad de determinantes, también pueden aparecer los pronombres ocupando en el discurso, como funtivos, cualquiera de los funtemas oracionales, excepto, claro está, el que corresponde al

verbo. Actuán, por tanto, en este último caso como sustantivos directos lexemáticos de la palabra o del sintagma. El pronombre, sustituto lexemático, cuando sustituye directamente, se convierte automáticamente en un funtivo indirecto del paradigma oracional.

La inserción de un pronombre en el paradigma, como funtivo, comporta una operación doble: 1) de sustitución del funtivo directo, en virtud de una similitud lingüística de amplio espectro, aunque en determinados momentos algunos pronombres estén más cerca de la autonomía de los nombres propios (p. ej., los pronombres personales) o la referencia léxica sea incierta o indefinida (p. ej., los pronombres interrogativos e indefinidos); 2) de relación y de adjunción, en cuanto ocupa alguno de los funtemas con que opera el paradigma oracional.

Reconociendo la naturaleza de ocasionalidad semántica (Barrenechea, 1971) de la que participa el pronombre-sustituto, éste se muestra en el discurso con capacidad para ejercer las tres funciones de rango primario, secundario y terciario, como funcionamiento que dispone a esta categoría para la apetencia de funtemas propiciados respectivamente por el sustantivo, el adjetivo y el adverbio. Dicho con otras palabras: el pronombre es un funtivo indirecto, porque suple en sus funciones al sustantivo, al adjetivo y al adverbio, entendidas estas palabras como categorías funcionales (Molina, 1978). Hay pronombres de exclusivo funcionamiento primario, como los personales; de funcionamiento primario y secundario, como los posesivos y demostrativos; de funcionamiento terciario, como los demostrativos adverbiales, etc. Insistimos en que la consideración del fenómeno de sustitución del funtivo directo por uno indirecto, el pronombre-sustituto, abre las puertas a un dinamismo creador del lenguaje, para lo cual debe ser revisado el comportamiento de vocablos no considerados tradicionalmente como pronombres.

En el cumplimiento de tales misiones el funtivo indirecto se dota o no, según los casos, de los morfemas gramaticales consabidos, que incluso repre-

sentan peculiaridades tales como el plural inclusivo de los pronombres personales (García Calvo, 1974) o el neutro de los demostrativos (Barry, 1979). Por otro lado, el comportamiento de los sustitutos relacionantes, relativos e interrogativos, hace que éstos deban ser considerados también en la formalización de la oración compuesta.

6.1.3. *Las unidades de relación*

Anteriormente nos hemos referido a la posibilidad que de entrar en alguno de los funtemas del predicado muestran unidades con capacidad de relación, las cuales son tradicionalmente conocidas con el nombre de preposición. No sucede así con el sujeto oracional, cuya participación en el paradigma no comporta, salvo excepciones (Suñer, 1988), la presencia de preposición alguna. Es interesante llamar la atención sobre el hecho de que, además de las preposiciones, han de considerarse otros relacionantes (p.ej., donde, cuando, como), aparte de las llamadas preposiciones imperfectas (p. ej., durante, mediante, salvo, excepto) (Bello, 1984) y de lexías complejas de relación, en una consideración funcional de la oración que supone una revisión de la encorsetada tradición preposicional.

De la misma forma, en la estructuración de los diferentes sintagmas intervienen unidades lingüísticas que subordinan, con respecto al núcleo, el componente periférico del resto del sintagma. Si a ello unimos la posibilidad de yuxtaposición y coordinación de palabras y sintagmas entre sí, tendremos el cuadro completo de la intervención de los relacionantes en la configuración de la oración simple.

En resumen, hablamos de dos tipos o clases de relación: 1) de subordinación con respecto a un núcleo (relación de dependencia, no equifuncional); y 2) de equivalencia y equifuncionalidad entre dos o más unidades (relaciones de yuxtaposición y coordinación). La

calidad de los relacionantes, así como su presencia o ausencia, determina la cualidad relacional apetecida.

6.1.4. *La interpretación fonológica. Ortografía y pronunciación*

Todo signo lingüístico (monema, morfema, palabra, lexía...) se estructura en una unidad de dos caras, tal como propuso Saussure: significante y significado. Ambas caras son solidarias y aparecen mutuamente comprometidas.

El significante ofrece al mismo tiempo dos virtualidades afines, según se trate de la lengua hablada (fonética-fonología) o de su transcripción a la lengua escrita (ortografía).

No es difícil el entendimiento del sistema fonológico español para alumnos cuya lengua materna sea el español, aunque pensamos que pueden producirse circunstancias de dificultad añadidas en determinadas áreas de bilingüismo. La estructuración de las oposiciones (Alarcos, 1986) que determinan la funcionalidad fonológica del español ha de propiciarse de cara a la pronunciación entendida como correcta por la conciencia lingüística del idioma (Canellada, 1987), para lo cual es preciso establecer con claridad el número de variantes de fonemas o alófonos, así como tener en cuenta las diferencias, si las hay, de variedades locales (p. ej., seseo, yeísmo...) con respecto al patrón-modelo de pronunciación. Que la fonología haya de considerarse desde un punto de vista eminentemente articulatorio (Navarro Tomás, 1965) no empece para que progresivamente se vayan incorporando unas nociones mínimas de fonética acústica (Quilis, 1981), y sobre todo pensando en la orientación para determinados alumnos con expectativas de seguir estudios de filología (Quilis, 1985). De cualquier forma, se ha de procurar siempre un equilibrio entre el dominio teórico y la usualidad práctica del idioma.

La fijación del idioma en la lengua escrita no comporta, a nuestro entender, demasiadas dificultades, si atendemos al aspecto estricto del significante en sí del signo. No son tan alarmantes las “faltas de ortografía” como las faltas de estructuración sintáctica, porque en definitiva la pura transcripción escrita es casi una mecánica externa, en tanto que la expresión gráfica —con corrección de estructuras— exige todo el mecanismo —interno— de la persona.

Por un lado, en el caso del español, no existen demasiadas discrepancias entre transcripción fonética y escritura ortográfica, resolviéndose la cuestión en el planteamiento histórico de un fonema con varias grafías y de una grafía para más de un fonema: “La cuestión ortográfica ha estado siempre íntimamente relacionada con la actividad pedagógica y en particular con el aprendizaje de la lectura y la escritura” (Esteve, 1982: 13); por otra parte, la acentuación del español y otras cuestiones ortográficas (Chacón, 1983) no presentan problemas excesivos en su asimilación y aprendizaje, dadas la transparencia y sistematización de las reglas. De todas maneras, “nuestro sistema ortográfico —apunta Marcos Marín (1983: 9-10)— en sí, intrínsecamente, no es perfecto, es decir, no está terminado para siempre, ni refleja sin ambigüedades los intrínquilis fonológicos del idioma español. Es, por consenso de los hispanohablantes, y necesidades de la cohesión universal del español, normativo”. La regulación ortográfica (Arribas, 1989) pertenece, en definitiva, a un universo cultural heredado y como tal ha de entenderse, cualesquiera que sean las metodologías empleadas en su enseñanza (vocabularios ortográficos usuales, cuadernos cacográficos, fijación de imágenes mecánico-visuales, etc.) (Chacón, 1986).

6.1.5. *La interpretación semántica. El diccionario*

Con anterioridad nos hemos referido a que el funitivo oracional o bien era una palabra o una

estructuración sintagmática en la que se integra aquélla mediante la colaboración de unidades de relación. En tal caso hemos de separar entre el significado de la palabra y el significado del sintagma, sin que perdamos de vista el aporte sémico de los sustitutos correspondientes y de las clases de relación.

Desde una consideración analítica del significado del signo lingüístico, la significación de éste se establece por la tensión o relación directa entre nombre (significante) y concepto (significado), y entre concepto y referente (realidad extralingüística); entre referente y nombre tan sólo puede darse una relación indirecta. Así se desprende de la consideración de los triángulos de la significación (Ullmann, 1986: 62 y ss.; Lyons, 1980: 167 y ss.) y del trapecio de Heger (1974: 31). Junto con la teoría analítica, se ofrece como complementaria la consideración operacional, propuesta por Wittgenstein (1988), que contempla a la palabra en acción, es decir, según la manera como opera en el discurso (Geckeler, 1984: 70-77). Cómo es y cómo opera el significado del signo son dos perspectivas solidarias, si es que en algún momento no llegan a identificarse.

Por lo tanto, la reciprocidad que se establece entre significante y significado ha de llevarnos a una operatividad real del signo que se ofrece en campos encontrados, pero necesarios, de polisemias y sinonimias. Tal comportamiento léxico del material lingüístico obedece a una consistencia funcional de la lengua que se estructura, de acuerdo con Baldinger (1977: 39 y ss., 119 y ss.), en campo semasiológico (de significaciones) y campo onomasiológico (de designaciones). La antonimia, homonimia, etc., aparecerán en algún momento de análisis, aunque haya que recurrir seguramente a la perspectiva diacrónica del idioma. Sin embargo, la “significación” (polisemia) y la “designación” (sinonimia) se muestran como operadores básicos de la semántica del signo.

Si partimos de la palabra en cuanto funitivo, tenemos que empezar por reconocer que “la palabra es una unidad lingüística sobre cuya definición los cientí-

ficos no han logrado un acuerdo. Las definiciones de palabra suelen mezclar criterios de vocabulario, gramaticales, fonológicos e, incluso, ortográficos” (Blecua, 1985: 94). Nos interesa, por tanto, no sólo el significado léxico de la palabra, sino también el significado léxico-gramatical de los morfemas que puedan acompañarla y el que se desprende de sus implicaciones con otras circunstancias extralingüísticas.

Según propone Coseriu (1987: 135 y ss.), es posible encontrar en el funtivo-palabra una clase de “designación” (que es la referencia a la realidad extralingüística), una clase de “significado” (significado propiamente lingüístico) y una clase de “sentido” (que es el contenido lingüístico que se expresa en un texto determinado por medio del significado y la designación). A efectos prácticos, es posible encaminar nuestros esfuerzos a encontrar (o darle) sentido al texto a través de designaciones y significados.

Desde un punto de vista extralingüístico, el funtivo-palabra representa una carga sémica directamente conectada con una tradición de pensamiento depositado en lengua; desde otro punto de vista más estrictamente lingüístico, la palabra se ofrece con una capacidad de formalización que alcanza su plena validez en la incursión como funtivo en un funtema, en donde habrá que distinguir, al menos, entre: 1) un sentido de base, 2) una ejecución de sentido y 3) una configuración estelar de sentido.

El sentido de base es un sentido de lengua (potencial o virtual) (Guiraud, 1979: 28 y ss.), en el cual incluso hay que diferenciar un sentido primario de otro secundario, que se desprende de la composición de palabras (Geckeler, 1984: 231). La ejecución de sentido se verifica completamente como funtivo oracional, en cuya actividad se carga la palabra sintáctica y semánticamente a partir del sentido de base y de acuerdo con el contexto lingüístico y extralingüístico (Coseriu, 1978: 283-323). Todo ello permite que la palabra pueda ser adscrita a una configuración estructural (Germain, 1986) no solamen-

te de naturaleza lexemática, mediante su inserción en campos léxicos y campos semánticos en la línea de Trier, sino también de naturaleza asociativa, mediante su inclusión asimismo en campos asociativos; la captación de tales configuraciones proporciona las líneas maestras del sentido del texto, en las que cobra carta de naturaleza la oposición dinámica entre denotación y connotación del signo, entre monosemia y polisemia.

Mientras no existan estudios más concluyentes sobre semántica, y esta ciencia deje de ser “la pariente pobre de la lingüística” (Greimas, 1973: 9), las distintas clases de diccionarios, de frecuencias (García Hoz, 1976), de sinónimos y antónimos (Sainz de Robles, 1984; Zainqui, 1984), alfabéticos (Real Academia, 1984 Moliner, 1984), etc., son la mejor herramienta para determinar la significación de las palabras-funtivo, tanto si se trata de vocabulario pasivo (comprensión) como de vocabulario activo (expresión) en lo que supone de acrecentamiento y uso del léxico. En esta dirección se muestran las experiencias llevadas a cabo por Alcoba con respecto a campos concretos del vocabulario literario (Alcoba, 1987) y periodístico (Alcoba, 1987a).

Cuando el funtivo se articula como sintagma, el significado de éste depende tanto de las unidades celulares y periféricas que lo integran como de las unidades de relación que ponen en contacto las unas con las otras. La significación sintagmática puede conservar en mayor o menor medida el aporte sémico originario de las palabras, consideradas individualmente, que componen el sintagma; o, por el contrario, la superior unidad resultante de la fusión se aleja de hecho de la individualidad significada por parte de los elementos originarios, aunque siempre es posible retrotraerse al componente semántico primitivo, obtenido con frecuencia a través de un método histórico.

En cualquier caso, las unidades de relación que vertebran las conexiones entre las partes del sintagma aportan una significación “sui generis” que no sólo depende de las partes relacionadas, sino de su propia

estructura léxico-gramatical, la cual de una forma más estrecha se articula en una clase de orden cerrado frente a otras palabras que se ordenan en clases abiertas. Trátase, pues, de la inadecuada distinción entre palabras llenas y palabras vacías, pues las palabras llamadas vacías (que por cierto asumen las mayores frecuencias de aparición) se encargan de formalizaciones (en que entran palabras llenas) a partir de paradigmas léxico-gramaticales propios.

De la misma forma, cuando el funtivo se articula como sustituto, éste aporta a la oración, además de una significación de anáfora con respecto a la unidad lingüística señalada o sugerida, otra que se desprende de su propio componente léxico-gramatical, tal y como corresponde a una estructuración de clase cerrada. Cuando se recurre a denominaciones de pronombres personales, demostrativos, posesivos, indefinidos, etc., se está aludiendo también a criterios semánticos de funcionamiento.

“Desde el punto de vista del significado, las palabras sinsemáticas —i.e., que significan por sí mismas— al actualizarse en el discurso, remiten a un referente, mientras las palabras pronominales, que aportan una base de significación, remiten a otra realización del léxico o del discurso, o, incluso, a conceptos no lexicalizados” (Alcina, 1983: 591). Resaltemos que tal base de significación aportada se articula en paradigmas léxicos perfectamente delimitados, cuya ejecución sémica ocurre a la perfección en el sintagma oracional.

6.2. La oración compuesta

De la oración simple hemos de pasar a la oración compuesta, cuya construcción sintagmática se rige por los mismos presupuestos que aquélla, si bien varía la cualidad de los componentes que intervienen, según tendremos ocasión de comprobar en las páginas que siguen.

6.2.1. *Funtivos directos. La proposición*

La proposición se distingue por dos características: 1) por entrañar la junción de un sujeto con un predicado; y 2) por constituirse en funtivo dispuesto a darse paso en cualquiera de los funtemas del paradigma oracional.

Si nos atenemos a la primera de las características, la proposición —aun sin constituirse en unidad textual autónoma, esto es, en oración— comporta para su constitución interna todos los mecanismos expuestos anteriormente para la formalización de la oración simple. Mecanismos morfo-sintácticos, fonético-fonológicos y léxico-semánticos se dan, pues, cita en el dominio lingüístico de la proposición. No es difícil reducir cualquier proposición de una oración compuesta a subunidades de sentido —por supuesto que parciales— complementarias e integradoras del sentido total de la oración textual. La práctica de desmembraciones de este tipo soporta indudablemente procesos de rentabilidad didáctica para el dominio y uso de la lengua.

Sin embargo, la proposición no es oración, sino parte de ella, en calidad de funtivo de otra naturaleza. Por ello, si los funtivos directos de la oración simple se asimilan a categorías nominales, adjetivales y adverbiales, no debe extrañarnos que en la tradición lingüística la “oración compuesta” se asimile respectivamente al sustantivo, al adjetivo y al adverbio, resultando la consabida clasificación de “oraciones sustantivas, adjetivas y adverbiales” (ver Real Academia, 1986: 514 y ss.) dentro de la teoría de la subordinación oracional.

La proposición, como funtivo oracional, se comporta de una manera doble: a) como relación de equivalencia; y b) como relación de subordinación (Marsá, 1984: 193-203). Siempre, por supuesto, con relación al todo textual que es la oración.

En tanto que relación de equivalencia, dos o más proposiciones se conforman en oración com-

puesta con criterios de equifuncionalidad. El paso de la construcción del mensaje en forma de oración simple a construcción en forma de oración compuesta de naturaleza equifuncional es sutil y progresivo. Con otras palabras, de la mera yuxtaposición de proposiciones a la coordinación adversativa exclusiva se produce una exigencia mutua (formal y semántica) cada vez más estrecha.

Por el contrario, en cuanto relación de subordinación, una proposición —subordinada— se inserta en la otra —subordinante— con más clara dependencia semántica y, sobre todo, sintáctica (Rojo, 1983a). La comparación con los funtivos de la oración simple se hace de todo punto necesaria para este tipo de construcción, ya que la proposición subordinada se inserta como funtivo en calidad de núcleo o en calidad de adyacente o complemento de sintagma —sustantivo, adjetivo adverbial—, comportándose consiguientemente como proposición subordinada directa (nuclear) o indirecta (adyacente).

En síntesis, tal es la relación establecida (Hernández Alonso, 1977: 20-23):

Proposición r	}	Multiplicidad: Yuxtaposición. Coordinación
Proposición		Recursividad: Nuclearidad. Adyacencia.

La combinación de fenómenos de multiplicidad y recursividad se convierte en mecanismos sustentadores de la creatividad lingüística.

6.2.2. *Funtivos indirectos. Los sustitutos oracionales*

Decimos sustitutos oracionales porque, en síntesis, son aptos para reproducir un enunciado oracional al que refieren mediante una anáfora más o menos evidente. Pueden constituir por sí mismos una oración “defectuosa” por ausencia de funtemas oracionales expresos, al modo de las llamadas oraciones unimembres. Sin embargo, también, y para esta ocasión en concreto,

queremos hacer hincapié en la posibilidad que esas mismas unidades del discurso ofrecen para ocupar como funtivos en el paradigma oracional la función solicitada por un funtema, y que correspondería a la proposición. Las mismas palabras pueden operar como netos sustitutos oracionales y como sustitutos de una proposición en calidad de funtivos indirectos.

Los tradicionales adverbios oracionales de “afirmación, negación y duda” (Carbonero, 1980) muestran su disposición para ejercer de funtivos indirectos como sustitutos de una proposición. No se nos escapa, por un lado, la polisemia léxico-gramatical de esta clase de palabras y, por otro, la necesidad de ampliar el campo de acción a otros sustitutos no tenidos por oracionales, pero de igual comportamiento oracional, que tienen ocurrencia en el discurso en función de sustitutos de proposición. Otra vez insistimos en que la unidad lingüística es una unidad disponible —categoría funcional— que sólo adquiere categoría lingüística en el propio funcionamiento del idioma y no a través de concepciones gramaticales preconcebidas.

6.2.3. *Las unidades de relación*

Las palabras que en la oración compuesta ejercen como unidades de relación son las conjunciones, pronombres relativos, incluso también los llamados adverbios relativos (Seco M., 1974: 176). Tres cuestiones nos interesa destacar: 1) que la relación ejercida puede ser llevada a cabo por una o más palabras; 2) que la funcionalidad se establece merced a patrones de multiplicidad / recursividad; y 3) que la unidad relacionante puede no ser exclusivamente relacionante.

Respecto de la primera cuestión hay que decir que existe en el idioma una serie de palabras aptas, en solitario, para ejecutar una relación entre proposiciones. A veces, sin embargo, es necesaria la concurrencia de más de un relacionante para formular la pertinente pro-

posición. La cuestión se complica aún más cuando se echa mano de un relacionante complejo en el que intervienen palabras que en otras entradas a la oración funcionan como funtivos y, por tanto, como unidades no relacionantes. Ante tal situación se impone el análisis del compuesto relacionante en sus partes intervinientes, distinguiendo el aporte lingüístico desde fuera del compuesto y el compuesto en sí como solidaridad nueva. Es cierto que en ocasiones es difícil la maniobra de desmascaramiento, para el cual hay que acudir con frecuencia a un proceso histórico que lo explique.

De acuerdo con la segunda cuestión planteada, la relación establecida es bien de equivalencia funcional, bien de subordinación, de donde arranca la distinción entre conjunciones de coordinación y de subordinación. Es un hecho constatable (Baéz y Moreno, 1977) que los relacionantes coordinantes prestan al idioma un paso mayor de estructuración que el aportado por la mera yuxtaposición de oraciones, y que tanto en uno como en otro caso la relación sémica es sugerida o servida insuficientemente. Del mismo modo, los relacionantes de subordinación se enmarcan en una formalización funcional más definida, tal y como se desprende de la incrustación (Olivares, 1979) de una proposición en otra. El dominio paratáctico o hipotáctico (Rivarola, 1981) en el desenvolvimiento sintagmático del paradigma oracional conduce, en definitiva, a dominios puntuales o inconscientes, buscados o intencionados, en la utilización del idioma.

Finalmente, hemos de destacar la ambivalencia de ciertos relacionantes que, además de ofrecer la correspondiente relación entre funtivos, ellos mismos se constituyen en funtivos oracionales. Para tipificar tal conducta, Hernández Alonso (1975) propone el término de "relatores", dentro de los cuales hay que distinguir grados diversos de acuerdo con su participación en la referencia anafórica a un antecedente. No solamente se encuadran en tal conducta los pronombres relativos e interrogativos, sino otras unidades del idioma de amplia

polisemia, en las cuales es posible distinguir la cualidad dual a la que nos venimos refiriendo.

Digamos para concluir que la ausencia de relacionante viene prevista en el organigrama del paradigma oracional: si la relación no se marca (con relacionante) en el sintagma, no quiere decir que ésta no exista; sencillamente es, pero sin marca, porque así es exigida por una tradición de formalización o porque depende de la elección o alternativa competenciales del sujeto parlante.

6.2.4. *La interpretación fonológica. La entonación y distribución del texto*

Junto con la intensidad, la entonación es el otro de los suprasegmentos básicos del idioma, la cual ofrece indudablemente concomitancias importantes con la estructuración léxico-sintáctica de la oración. Por ello no sólo conviene a la oración compuesta, sino también a la oración simple, aunque es sin duda en aquélla donde se manifiesta la mayor complejidad de la entonación.

La entonación (Quilis, 1976: 273 y ss.) cumple tres funciones: 1) en el plano representativo refiere a las cosas, a la realidad; 2) en el plano presentativo apunta a los rasgos característicos del emisor; y 3) en el plano expresivo enfrenta la actitud personal del hablante con el hecho del discurso o habla.

Sin que despreciemos los planos “presentativo” y “expresivo”, sobre todo este último, donde se aprecia la actitud personal del locutor ante un acto de lenguaje (declamación, recitado, lectura, énfasis, pregunta, etc.) cuando no se apunta incluso a ciertos universales de entonación lingüística (Trubetzkoy, 1976), desde una apreciación más netamente lingüística interesa la función “representativa” de la entonación, a través de la cual la lengua transporta la realidad mediante unos patrones de entonación que tienen su reflejo en la distribución de la oración y sus componentes (y, por tanto, del texto).

Los signos de puntuación, los signos auxiliares de distribución del texto tienen que ver mucho, sin duda, con la distribución oracional que ejecuta la entonación, aunque no se dé un total paralelismo, como tampoco se da entre fonema y grafía. El estudio de la entonación ha de contribuir a la distribución espacial, nocional y temporal —estructural— de la oración y del texto. Las faltas de estructuración (léxico-sintácticas) son más graves que las estrictamente ortográficas (y, por supuesto, más difíciles de corregir), pues demuestran un estado de dominio lingüístico deficiente en que se interfieren las funciones expresiva / presentativa (impulso de comunicación) y la impericia de la función representativa (dominio de un estadio de lengua). En educación, como en tantas cosas, es más rentable prevenir que curar.

Dando por igualmente válidos los análisis de los patrones de entonación, ya sean producto de una metodología de niveles o de configuraciones, los tonemas que intervienen han de propiciar al estudio y dominio de los modelos de entonación, en primer lugar, en el plano de representación (declaración, interrogación, demarcación, enumeración, coordinación, subordinación, etc.); y, en segundo, en el de la expresión/presentación (énfasis, cortesía, reiteración, modestia, mandato, exclamación, etc.). La conjunción de planos, sobre todo del representativo y expresivo, contribuye a la armonización del sentido y los efectos del sentido perseguidos.

6.2.5. *La interpretación semántica. Otra vez el diccionario*

Si, como ya es sabido, la oración compuesta se ofrece como resultado de la reunión de varias proposiciones, es indudable que estas últimas exhiben subunidades de sentido que, entre sí, contribuirán al sentido total de la oración. Por lo tanto, el manejo y uso del diccionario se entiende que debe proseguirse en la misma

dirección iniciada a propósito de la oración simple. La extensión, sin embargo, de tal utilización requiere, al menos, dos concreciones: 1) la determinación del sentido de la relación entre proposiciones (incluso entre oraciones); y 2) la complejidad sémica de los sustitutos oracionales.

Seguimos pensando, con todas las objeciones (que no son pocas), que semántica, fonología y sintaxis concurren interferentemente. En tal caso, ha de guiarnos el hecho de que las relaciones entre proposiciones se producen o bien por multiplicidad o bien por recursividad, a pesar de sus zonas fronterizas, y que para tal relación se seleccionan unos u otros relacionantes.

En las relaciones de multiplicidad (equipuncionalidad) la ausencia de relacionantes en la yuxtaposición opera como liberadora funcional de las proposiciones que concurren. “En la yuxtaposición de oraciones sentidas como componentes de una oración compuesta hallamos el primer grado de coordinación y subordinación” (Gili Gaya, 1983: 264). Si en la yuxtaposición la interpretación semántica es sugerida, ésta estrecha su círculo en la coordinación merced a la aparición de una clase concreta de relacionantes: la concreción en la relación aproxima una concreción significadora. El desplazamiento de nuestra atención lo es desde la proposición a la unidad de relación. A partir de las nociones básicas de sentido de “unión” (Bobes, 1976), “disyunción-no inclusión” (Galván, 1979-1980), “intersección” (Martínez Álvarez, 1983), etc., aportadas por las respectivas conjunciones coordinantes, es posible la construcción interpretativa del todo oracional, teniendo en cuenta la carga semántica de cada una de las proposiciones.

En la oración subordinada nos encontramos con al menos dos incógnitas que hay que despejar para una adecuada captación del sentido de la misma. Por un lado, las proposiciones que entran como funitivos de sujeto, complemento directo / atributo y complemento indirecto se prestan a una interpretación más sintácti-

ca que las proposiciones circunstanciales, para las que suele reservarse toda una clasificación semántica (tiempo, lugar, modo, causa, etc.). Por tal motivo nosotros pensamos que la solución depende de la propia textura sémica del complemento circunstancial, que opera como formalizador de “adjunciones” de sentido a la oración, siendo así que en cualesquiera otras situaciones el funtivo-proposición formaliza antes procesos de “relación” que de “adjunción”: de ahí se deduce la valencia semántica de unas conjunciones frente a la casi vaciedad de otras, como meros transpositores de función oracional (Martínez Álvarez, 1985a), aunque lógicamente se dan estados de gradación sémica. La otra incógnita apuntada reside en separar suficientemente la función de relación (+ R) de un relacionante de otras posibles funciones (+ F) que en él concurren (Hernández Alonso, 1980): tal es el caso de algunas de las categorías consideradas tradicionalmente como pronombres o adverbios que, además de cumplir una función +R, aportan un componente sémico añadido a la función + F (primaria, secundaria o terciaria); y todo ello con el agravante de la capacidad mostrada por ciertas palabras de esta naturaleza para entrar a formar parte de lexías complejas de relación, en cuya interpretación sémica inciden las unidades simples originarias.

Con frecuencia los relacionantes, tanto de coordinación como de subordinación, se convierten en ordenadores del discurso o introductores del parlamento. En esta función colaboran otras muchas unidades lingüísticas (Corbeil, 1968) que pasan, de hecho, del mero ordenamiento a una referencia más o menos explícita a otros sentidos oracionales. Se teje, pues, en torno a la composición textual un entramado de anáforas, transiciones, ilaciones, causas-consecuencias, restricciones, etc., en el que participan no sólo los relacionantes, sino también otras categorías lingüísticas que por su carácter deíctico remiten extraoracionalmente, a su vez, desde su oración a otras oraciones. Esta deixis oracional es complementada en su función por estructuras sintáctico-semánticas que formalmente contribuyen a la cohesión del sentido del texto.

Con respecto a la segunda de las cuestiones que planteábamos al principio del presente apartado hemos de señalar que, además de los sustitutos lexemáticos, aparecen en el decurso los sustitutos oracionales con la posibilidad de que el mismo sustituto apunte deícticamente (fenómeno de sustitución) a un complejo oracional o tan sólo a una parte de ese complejo.

Sin embargo, los sustitutos, que se vertebran en estructuras cerradas con significaciones de espacio, tiempo o noción, se convierten más propiamente en oracionales (o al menos se muestran más aptos para tal conversión) cuando se aglutinan alrededor de guías oracionales, como la “negación”, la “afirmación” o la “duda” (Dumitrescu, 1973; Bosque, 1980). La complejidad que ofrece esta clase de palabras puede ser hasta cierto punto simplificada, si separamos entre aporte sémico y ejecución sintagmática. Desde el punto de vista del paradigma léxico, a la base semántica oracional (noción, espacio, tiempo) se suman circunstancias a su vez nocionales, espaciales y temporales distintas y complementarias; desde el punto de vista de la estructuración oracional, hay que averiguar bajo qué funtema operan como funtivos, proporcionando como resultado la referencia al universo lingüístico que sustituyen: serán, por tanto, sustitutos oracionales cuando el funtivo sustituido se identifica con una oración o una proposición.

7. PUNTO FINAL: EL TEXTO. COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN

7.1. Comprensión lingüística. Lectura y comentario de textos

El punto de llegada en nuestro modelo de aprendizaje también es el texto, en este caso el texto dado o propuesto en su virtualidad escrita preferentemente, aunque tampoco hemos de menospreciar el texto habla-

do —oral—, cuyas concomitancias con el escrito afloran en la expresión estilística que como aproximación al habla practican intencionadamente determinados escritores.

Comentar un texto no es otra cosa que leerlo bien. De la cualidad de la lectura resulta la cualidad del comentario, que no es sino entenderlo y comprenderlo. Lo que ocurre es que hay distintos niveles o clases de comentarios que se desprenden tanto del texto en sí como del lector. En definitiva, el texto es una comunicación lingüística dada, cuya modificación no es posible, en la que el emisor está ausente y el receptor vierte toda su capacidad de interpretación: entre texto y lector (o receptor) se establece la tensión sublime de un diálogo misterioso, apasionado y personalísimo.

Leer o comentar, que tanto monta, o lectura más superficial (simplemente leer) o lectura en profundidad (comentar), en definitiva, leer, es una operación que se resuelve con mejor o peor fortuna según se domine respectivamente con mejor o peor fortuna el código en que está cifrado el mensaje textual. Dominar el código para leer consiste en comprender las estructuras fonológicas, sintácticas y semánticas que formalizan en lengua una realidad exterior, esto es, el mundo de la cultura, de la ciencia y de la técnica, en general el pensamiento humano (sobre “concepto y objeto”, ver Frege, 1984: 99 y ss.).

Existe en el mercado cantidad ingente de títulos dedicados a la didáctica del comentario de textos, en cuya metodología (VV. AA., 1973-83; Díez, 1979; VV.AA., 1981) va implícita la presuposición de dominio exigido a una previa capacidad lingüística. El intento de sistematizar nociones en virtud de una lingüística aplicada no es nada baldío, pero da por sabido lo que realmente no se sabe o no se tiene: competencia lingüística. El alumno habla su propia lengua materna, qué duda cabe, pero no la domina y, por eso, fracasa, precisamente porque “la realidad nos muestra que nuestros alumnos sufren mayoritariamente unas enseñanzas teóricas, desconectadas de la realidad del uso del idioma, abstrusas y

aburridas” (Marcos Marín, 1983: 1). Por ello, cuando el alumno de enseñanza secundaria se queja de no saber comentar, lo que sucede realmente es que no “comprende” el mensaje del texto.

El comentario de textos solicita del comentarista la puesta en práctica de toda la complejidad de la lengua. Se le pide que dé rendición de cuentas de sus conocimientos fonológicos, morfosintácticos y semánticos de cara a la lectura. Incluso podríamos sintetizar en una doble dirección tal empresa, la cual puede definirse como conquista explicadora del texto, cuyos límites son inseparables: 1) el texto como formalización lingüística; y 2) el texto como formalización de la realidad y el pensamiento.

En los comentarios más bien lingüísticos (Marcos Marín, 1977), el lenguaje se ofrece como referente de sí mismo, como metalenguaje a la expresividad estilística, en la que subyace camuflado de una u otra forma el concepto de desvío, da lugar a los llamados comentarios estilísticos del texto (Lázaro-Correa, 1979; Ariza y otros 1981; Domínguez Caparrós, 1985).

No es sencillo separar la formalización lingüística de la realidad que la sustenta, aunque es posible reconocer otro tipo de comentarios en los que se va de la realidad al lenguaje, el cual a su vez se aprovecha para captar la estructuración de la realidad, frente a los comentarios lingüísticos y, sobre todo, estilísticos, donde para explicar el lenguaje se echa mano de la realidad (Girón, 1990). De esta manera, la realidad pensada es abordada desde el punto de vista dominante de su propia estructuración reflejada en la lengua del texto, básicamente a través de los niveles sintáctico-semánticos, ya se trate de textos educativos (Martín Alcázar, 1980; Os-senbach, 1984; Pérez Serrano, 1989), textos históricos (López Cordón, 1978), textos histórico-jurídicos (Pérez Castillo, 1988), textos publicitarios, en los que destaca el manejo estilístico del idioma dirigido a la captación connotativa (Cardona, 1976; Peninou, 1976; Furones, 1980;

Puñuel, 1983), textos periodísticos (Martínez Albertos, 1989; Hernando, 1990), o cualesquiera otros textos (Correa Díaz, 1982), cuya clasificación temática alude de por sí a características específicas, inherentes al propio tema, reflejadas en su vocabulario, su morfología, su sintaxis, su fonología.

Comprender la oración, como unidad textual, en función de la comprensión del texto viene a ser en síntesis la formulación de nuestra propuesta. Mas tal formulación no puede responder a una concepción mecánica y fría. Entre el estímulo (texto vertebrado en oraciones) y la respuesta (lectura y comentario) se encuentra el principio activo de la persona, que acepta o rechaza, que niega o afirma. Entender, leer, sí, con espíritu crítico (Fernández Vizoso, 1982), leer para ser (varios autores, 1983). Sólo cuando la lectura forma opinión, sólo cuando a través de ella la persona humana adquiere capacidad de discernimiento, en suma, cuando la lectura hace al hombre ser con iniciativa y decisión, será sólo entonces cuando habrá valido la pena la aventura de leer.

7.2. Expresión lingüística. La creatividad

Además de comprensión, la lengua también es expresión. Por tanto, la otra estación de llegada, complementaria, es el texto como expresión, que, como es sabido, presenta las dos vertientes de expresión oral y expresión escrita, que nosotros resumimos en el enunciado común de expresión lingüística.

Para la expresión oral hay poco lugar dedicado en los programas de la enseñanza de la lengua en la educación secundaria. Entre otras muchas razones se dan fundamentalmente dos: 1) la orientación científica propia de este nivel está contenida en textos escritos; 2) al cultivar el texto escrito se supone que, además de cultivar indirectamente la lengua oral, se incide directamente en

la adquisición y manifestación de competencia lingüística. Hay mucho escrito sobre cómo hablar, cómo hablar en público, en donde se recomienda desde la modulación de la voz hasta la posición del cuerpo o la fijación de la mirada. Sin embargo, se da por supuesta la condición imprescindible: la competencia del sujeto parlante para la expresión oral. Incluso, cuando en una aproximación didáctica (Romera, 1984: 78 y ss.; Cuadra, 1985; Fernández de la Torre, 1988) se plantean los qué, los cómo y las situaciones de la expresión oral, se está presuponiendo la capacidad lingüística del locutor, al que sin duda le será útil toda una serie de técnicas que apuntan a la consideración del lenguaje desde un punto de vista pragmático (Charaudeau, 1983; Caron, 1989).

Igualmente sucede con la expresión escrita. No es lo mismo escribir un relato que una carta, que un oficio, que una instancia... Siendo todo ello interesante y necesario, y por tanto objeto de enseñanza-aprendizaje (Martín Vivaldi, 1967, Fernández de la Torre, 1989), siguen presuponiendo en el emisor-escritor la competencia lingüística para escribir. Dicho con otras palabras, sólo es posible adquirir técnicas, si se da por supuesta una situación consolidada, la de la competencia lingüística conseguida por una educación personalizada.

Nuestro objetivo, por tanto, es el de la competencia del educando para la expresión lingüística, que tendrá lugar en las formas de oral y escrita. Llegar hasta este momento supone haber puesto en situaciones de participación a todo el complejo del ser personal. La estructuración de la realidad captada por el lenguaje, la propia estructuración del lenguaje en sí, la interferencia y asimetría de ambas situaciones, todo ello asimilado y elaborado en la conciencia personal de cada individuo, es lo que nos hace pensar, sin caer en la tentación de un monismo exagerado, que el simple hecho de hablar es un acto de creación o si se prefiere, de creatividad. Con las idas y venidas al texto, en interacciones de comprensiones-expresiones, a través de la triple consideración sin-

táctica, semántica y fonológica del lenguaje y lo que éste representa, mediante la complementariedad de acciones centradas en la unidad del ser personal, intentamos que el educando no sólo exprese el pensamiento a secas, sino un pensamiento crítico, esto es, un pensamiento interiorizado, personalísimo y propio. Cuando la expresión se convierte en una expresión personal, o de la persona, el lenguaje está sirviendo, porque antes ha servido, a misteriosas razones de creatividad.

La creatividad, que no la creación entendida *ex nihilo*, es atributo de la persona, aplicada en este caso a un fenómeno de comunicación, incluso cuando esta creatividad es compartida colectivamente (Corzo, 1983). No nos referimos exclusivamente a la “creación literaria”, exponente máximo de la creatividad mediante la expresión lingüística, sino a la capacidad de expresar con criterio, por lo que ello implica de ejercicio de la libertad de creer y de pensar. Entendida en su acepción más genuina y primera, la libertad de expresión esconde la conciencia de un hombre libre, que a su vez esconde la cualidad de persona bien formada. La creatividad que supone la expresión lingüística obedece en definitiva a una concepción de la educación del hombre en su naturaleza de ser libre.

Creatividad y libertad (López Rodríguez, 1987) se dan cita en el misterio supremo de la comunicación, mediante la cual el hombre vierte al otro, nominado al final en trascendencia, su estado de opinión frente a sí y frente al mundo. Sólo así el aprendizaje de la lengua (Alvar, 1982) adquiere su último y definitivo destino, el de contribuir a “aprender a vivir; aprender a aprender, de forma que se puedan ir adquiriendo nuevos conocimientos a lo largo de toda la vida; aprender a pensar de forma libre y crítica; aprender a amar al mundo y a hacerlo más humano; aprender a realizarse en y mediante el trabajo creador” (Faure, 1973: 132).

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD NEBOT, F. (1977): *El signo literario*, Madrid, Edaf.
- ABASCAL FERNÁNDEZ, J., y otros (1988): *El Currículum: fundamentos y modelos*, Málaga, Ed. Innovare.
- ABRAHAM, W. (1981): *Diccionario de terminología lingüística actual*, Madrid, Gredos.
- ALARCOS LLORACH, E. (1984): *Gramática estructural del español*, Madrid, Gredos.
- (1986): *Fonología española*, Madrid, Gredos.
- (1987): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- ALBADALEJO, T., y GARCÍA BERRIO, A. (1983): “La lingüística del texto”, en *Introducción a la Lingüística*, Madrid, Alhambra, pp. 217-262.
- ALCINA FRANCH, J., y BLECUA, J. M. (1983): *Gramática Española*, Barcelona, Ariel.
- ALCOBA, S. (1987): *Léxico literario español*, Barcelona, Ariel.
- (1987a): *Léxico periodístico español*, Barcelona, Ariel.
- ALMELA PÉREZ, R. (1982): *Apuntes gramaticales sobre la interjección*, Universidad de Murcia.
- ALONSO, A (1982): “Sintaxis y estilística del artículo en español”, en *Estudios lingüísticos. Temas Españoles*, Madrid, Gredos.
- y HENRÍQUEZ UREÑA, P. (1969); *Gramática Castellana*, I y II, Buenos Aires, Losada.
- ALVAR, M. (1982): *La lengua como libertad y otros estudios*, Madrid.
- ÁLVAREZ DE MIRANDA, P. (1982): “Nuestros estudiantes y la lengua (resultado de un sondeo de opinión entre alumnos de Primero de BUP)”, en *Revista de Bachillerato*, Cuaderno monográfico, 9, abril-junio.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (1987): *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*, Madrid, Akal.
- APSS, J. W (1985): *Problemas de la educación permanente*, Barcelona, Paidós.
- ARANDA MUÑOZ, E. (1983): *Didáctica de la lengua y la literatura españolas*, Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Valencia.
- ARIZA, M., GARRIDO, J., y TORRES, G. (1981): *Comentarios lingüístico y literario de textos españoles*, Madrid, Alhambra.
- ARNAULD, A., y LANCELOT, C. (1980): *Grammaire générale et raisonnée*, Geneve, Slatkine Reprints.
- ARRIBAS, J. (1989): *Recuperación ortográfica para la enseñanza secundaria*, Bilbao.
- BÁEZ, V. (1985): “Funciones oracionales y esquemas sintáctico-

- semánticos”, en *Homenaje al Prof. Sanchís Guarner*, Universidad de Valencia.
- y MORENO, M. (1977): “La oración compuesta: coordinación”, en *Millards*, Castellón, pp. 105 y ss.
- BALDINGER, K. (1977): *Teoría semántica. Hacia una semántica moderna*, Madrid, Ed. Alcalá.
- BARTHES, R. (1971): *Elementos de semiología*, Madrid, Alberto Corazón.
- BARRENECHEA, A. M. (1971): “El pronombre y su inclusión en un sistema de categorías semánticas”, en *Estudios de gramática estructural*, Buenos Aires, Paidós.
- BARRY, L. V. (1979): “Neutro, colectivo e identificación en masa”, en *Nueva Revista de Filología Hispánica*, pp. 306-312.
- BASSOLS DE CLIMENT, M. (1981): *Sintaxis Latina*, I y II, Madrid, C.S.I.C.
- BAYES, R. (comp.) (1977): *¿Comsky o Skinner? La génesis del lenguaje*, Barcelona, Fontanella.
- BELLO, A. (1984): *Gramática de la Lengua Castellana*, Barcelona, Edaf.
- BENNETT, W. A. (1975): *La lengua y su enseñanza*, Madrid, Cátedra.
- BENVENISTE, E. (1986): *Problemas de lingüística general*, I, México, Siglo XXI.
- BERTALANFFLY, L. (1979): *Perspectivas en la teoría general de sistemas*, Madrid, Alianza.
- BLECUA, J. M. (1985): “La adquisición del léxico en el Bachillerato”, en *Aspectos didácticos de lengua española*, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza.
- BLOOMFIELD, L. (1970): *Le langage*, París, Payot.
- BOBES NAVES, C. (1976): “Nuevas observaciones sobre la coordinación”, en *Verba*, Santiago de Compostela.
- BOSQUE, I. (1980): *Sobre la negación*, Madrid, Cátedra.
- (ed.) (1990): *Tiempo y aspecto en español*, Madrid, Cátedra.
- BOTKIN, J. W. (1979): *Aprender, horizonte sin límites*, Madrid, Santillana.
- BÜHLER, K. (1979): *Teoría del lenguaje*, Madrid, Alianza.
- BUSTOS TOVAR, J. de (1990): “Comentario lingüístico de textos y análisis filológico. Algunas precisiones metodológicas”, en *Homenaje al Profesor Lapesa*, Universidad de Murcia, pp. 93-107.
- BUSZKOWSKI, W.; MARCISZEWSKI, W.; BENTHEN, J. (ed.) (1988): *Categorial grammar*, Amsterdam, Benjamins.
- BUYSSENS, E. (1978): *La comunicación y la articulación lingüística*, Universidad de Buenos Aires.
- CALVO MONTERO, M. J. (1983): *La voz pasiva*, Madrid, Ed. Coloquio.
- CANELLADA, M. J., y HUHLMANN, J. (1987): *Pronunciación del español*, Madrid, Castalia.

- CANO AGUILAR, R. (1983): *El predicado verbal*, Madrid, Ed. Coloquio.
- (1987): *Estructuras sintácticas transitivas del español actual*, Madrid, Gredos.
- CARBONERO CANO, P. (1980): “Afirmación, negación, duda”, en *Revista Española de Lingüística*, 10-11, pp. 161-175.
- CARDONA, D., y BERASARTE, R. F. (1976): *Lingüística de la publicidad*, Barcelona, Júcar.
- CARON, J. (1989): *Las regulaciones del discurso*, Madrid, Gredos.
- CASETTI, F. (1980): *Introducción a la semiótica*, Barcelona, Fontanella.
- CASTILLEJO BRULL, J. L. (1986): “Terminología de los procesos educativos. Dimensión cognitiva”, en *Tecnología y Educación*, Barcelona, CEAC.
- (1987): *Pedagogía sistémica*, Barcelona, CEAC.
- CÓLOM CAÑELLAS (1982): *Teoría y metateoría de la educación. Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*, México, Trillas.
- COMRIE, B. (1988): *Universales del lenguaje y tipología lingüística*, Madrid, Gredos.
- CONTRERAS, H. (1978): *El orden de las palabras en español*, Madrid, Cátedra.
- CORBELL, J. C. (1968): *Les structures syntaxiques du français moderne: les éléments fonctionnelles dans la phrase*, París.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Londres, Longman.
- CORZO TORAL, J. L. (1981): *La escritura colectiva. Teoría y práctica de la Escuela Barbiana*, Madrid, Anaya.
- CORREA DÍAZ, J. (1982): *El comentario de textos de Selectividad*, Granada, Copartgraf.
- COSERIU, E. (1978): *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.
- (1978): *Gramática, Semántica, Universales*, Madrid, Gredos.
- COX, L. (1978): “Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition”, en *Language Teaching and Linguistic Surveys*, Universidad de Cambridge.
- CRIBADO COSTA, J. (1978): *Bibliografía de la didáctica de la Lengua Española*, Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Córdoba.
- CRIADO DEL VAL, M. (1975): *Gramática española y comentario de textos*, Madrid, Saeta.
- CROCE, B. (1967): *Breviario de Estética*, Madrid, Espasa-Calpe.
- CUADRA PÉREZ, L. (1985): “La técnica de la expresión oral”, en *Aspectos didácticos de lengua española, 1. Bachillerato*, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, pp. 79-90.
- CHACÓN BERRUGA, T. (1983): *Acentuación, signos auxiliares y otras cuestiones ortográficas*, Madrid.

- (1986): *Ortografía Española*, Cuadernos de la U.N.E.D.
- CHARAUDEAU, P. (1983): *Langage et Discours. Elements de sémiolinguistique*, París.
- CHOMSKY, N. (1974): "Escritura profunda, estructura superficial e interpretación semántica", en *Semántica y Sintaxis* (comp. de Sánchez Zavala), Madrid, Alianza.
- CHOMSKY, N. (1976): *Estructuras sintácticas*, Madrid, Aguilar.
- y otros (1979): *La teoría estándar extendida*, Madrid, Cátedra.
- DEMONTE, V. (1979): "Semántica y sintaxis de las construcciones con ser y estar", en *Revista Española de Lingüística*, 9-1, pp. 133-171.
- DÍEZ, M. y otros (1979): *Metodología del comentario de textos*, Madrid, Peñagrande.
- DIK, S. C. (1981): *Gramática funcional*, Madrid, SGEL.
- D'INTRONO, F. (1983): "Teoría lingüística", en *Introducción a la lingüística actual* (coord. López Morales, H.), Madrid, Cátedra.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J. (1985): *Introducción al comentario de texto*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- DUBOIS, J. (1983): *Diccionario de Lingüística*, Madrid, Alianza.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (1983): *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*, Madrid, Siglo XXI.
- DUMITRESCU, D. (1973): "Apuntes sobre el uso enfático de SI (adv.) en el español contemporáneo", en *Revista Española de Lingüística*, 18, pp. 407-413.
- EBNETER, T. (1982): *Lingüística aplicada*, Madrid, Gredos.
- ESTEVE SERRANO, A. (1982): *Estudios de teoría ortográfica del español*, Universidad de Murcia.
- FAURE, E. (1973): *Aprender a ser*, Madrid, Alianza / UNESCO.
- FERNÁNDEZ, S. (1983): *Didáctica de la gramática*, Madrid, Narcea.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1987): *Tecnología educacional, I*, Madrid, Cuadernos de la UNED.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. (1988): *La comunicación oral*, Madrid, Playor.
- (1989): *La comunicación escrita*, Madrid, Playor.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1985): *Gramática española 1. Prolegómenos*, vol. preparado por J. Polo, Madrid, Arco / Libros.
- (1986): *Gramática española 4. El verbo y la oración*, vol. preparado por I. Bosque, Madrid Arco/Libros.
- FERNÁNDEZ VIZOSO, M. (1982): *El comentario de textos: asimilación y sentido crítico*, Madrid, Edinumen.
- FERRÁNDEZ, A.-SARRAMONA, J. (1981): *La educación. Constantes y problemática actual*, Barcelona, CEAC.
- FILLMORE, CH. J. (1974): "Hacia una teoría moderna de los casos", en *Los Fundamentos de una Gramática Transformacional*, México, Siglo XXI.
- FLETCHER, P. y GARMAN, M. (eds.) (1986): *Language Acquisition*, Cambridge, University Press.

- FREGE, G. (1984): *Estudios sobre semántica*, Barcelona, Ariel.
- FURONES, M. A. (1980): *El mundo de la publicidad*, Barcelona, Salvat.
- GALICHET, G. (1963): *Méthodologie Grammaticale*, París, PUF.
- GALVÁN, A. A. (1979-1980): "La conjunción disyuntiva 0", en *Actas del Boletín Norteamericano de Lengua Española (BANLE)*, páginas 81-86.
- GARCÍA CALVO, A. (1974): "La prohibición de los sintagmas del tipo 'no amo' y 'me amamos', en *Revista Española de Lingüística*, 4-2.
- GARCÍA HOZ, V. (1976): *El Vocabulario General de Orientación Científica y sus Estratos*, Madrid, C.S.I.C.
- (1982): *Educación Personalizada. Proyecto 'Aprender a pensar, aprender a vivir'*, Universidad Complutense.
- (1987): *Principios de Pedagogía isemántica*, Madrid, Rialp.
- (1987a): *Pedagogía visible y educación invisible*, Madrid, Rialp.
- (1988): *La práctica de la educación personalizada*, Madrid, Rialp.
- (1988a): *Educación personalizada*, Madrid, Rialp.
- y MEDINA, R. (1987): *Organización y gobierno de los centros educativos*, Madrid, Rialp.
- GARRIDO MEDINA, J. (1988): *Lógica y Lingüística*, Madrid, Síntesis.
- GECKELER, H. (1984): *Semántica estructural y teoría del campo léxico*, Madrid, Gredos.
- GERMAIN, C. (1986): *La semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- GILI GAYA, S. (1983): *Curso Superior de Sintaxis Española*, Barcelona, Bibliograf.
- GIRÓN ALCONCHEL, J. L. (1990): *Introducción a la explicación lingüística de textos*, Madrid.
- GÓMEZ ASENSIO, J. J. (1981): *Gramática y categorías verbales en la tradición española*, Salamanca.
- GONZÁLEZ CALVO, J. M. (1982): "Las partes de la oración, una expresión engañosa", en *Anuario de Estudios Filológicos*, V, páginas 55-67.
- GONZÁLEZ ESCRIBANO, J. L. (1979-1980): "Reflexiones acerca del concepto de núcleo en la gramática tagmémica", en *Archivum*, XXIX-XXX.
- GREIMAS, A. J. (1973): *Semántica estructural*, Madrid, Gredos.
- (1983): *La semiótica del texto. Ejercicios prácticos*, Barcelona, Paidós.
- GREVISSE, M. (1964): *Le Bon Usage*, Gembloux.
- GROOT, A. W. de (1949): *Structurale Syntaxis*, Den Haag.
- GUIRAUD, P. (1979): *La semántica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1989): *Estructuras sintácticas del español actual*, Madrid, SGEL.
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (1981): *Lingüística y Semántica (aproximación funcional)*, Universidad de Oviedo.

- (1983): “La determinación inmanente de las funciones en sintaxis”, en *Contextos*, I/2, pp. 41-56.
- (1985): “Sobre categorías, las clases y transposición”, en *Contextos*, III/5, pp. 75-111.
- (1986): *Variaciones sobre la atribución*, Universidad de León.
- HADLICH, R. L. (1982): *Gramática transformacional del español*, Madrid, Gredos.
- HAENSCH, G.; WOLF, L.; ETTINGER, S.; WERNER, R. (1982): *La lexicología*, Madrid, Gredos.
- HAINAUT, L. de (1982): *Objetivos didácticos y programación*, Barcelona, Oikos-tau.
- HEGER, K. (1974): *Teoría semántica*, Madrid, Alcalá.
- HERNÁNDEZ ALONSO, C. (1975): “De relatores, conectores y transpositores”, en *Español Actual*, Madrid, pp. 1 y ss.
- (1977): *Lengua Española II*, Madrid, UNED.
- (1980): “Revisión de la llamada oración compuesta”, en *Revista Española de Lingüística*, 10-2, pp. 277-305.
- (1982): “La llamada voz pasiva en español”, en *Lingüística Española Actual*, IV, pp. 83 y ss.
- (1984): “El sistema verbal en español: La función SN2”, en *Homenaje a M. Alvar*, II, Madrid, pp. 262 y ss.
- (1986): *Gramática funcional del español*, Madrid, Gredos.
- HERNÁNDEZ TERRES, J. M. (1984): *La elipsis en la teoría gramatical*, Universidad de Murcia.
- HERNANDO, B. M. (1990): *Lenguaje de la prensa*, Madrid, Eudema.
- HERNANZ, M. L., y BRUCART, J. M. (1987): *La sintaxis, 1. Principios teóricos. La oración simple*, Barcelona, Crítica.
- HJELMSLEV, L. (1971): *El lenguaje*, Madrid, Gredos.
- (1974): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*, Madrid, Gredos.
- HOBAN, CH. (1980): “Definición y filosofía de la tecnología”, en Weisgerber, R. A., *Perspectivas de la individualización didáctica*, Madrid, Anaya, pp. 267-275.
- HOCKETT, CH. F. (1976): *Curso de lingüística moderna*, Buenos Aires, EUDEBA.
- HUMBOLDT, W. C. (1972): *Sobre el origen de las formas gramaticales y sobre su influencia en el desarrollo de las ideas*, Barcelona, Anagrama.
- JAKOBSON, R. (1981): *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Seix Barral.
- JESPERSEN, O. (1975): *Filosofía de la gramática*, Barcelona, Anagrama.
- KLAMMER, T. P., y COMPTON, C. J. (1970): “Some Recent Contributions to Tagmemic Analysis of Discourse”, en *Glossa*, 4-2, pp. 212-222.
- LAMBERT, W. E. (1972): *Language, Psychology and Culture*, California, Stanford University Press.

- LAMIQUIZ, V. (1982): *El sistema verbal del español*, Málaga, Agora.
- (1985): *El contenido lingüístico. Del sistema al discurso*, Barcelona, Ariel.
- LÁZARO CARRETER, F. (1980): *Estudios de lingüística*, Barcelona, Crítica.
- (1982): “Responsabilidad e irresponsabilidad en el uso del idioma”, en *Revista de Bachillerato*, Cuaderno monográfico, 9, abril-junio.
- (1984): *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos.
- y CORREA, E. (1979): *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid, Cátedra.
- y TUSÓN, V. (1990): *Lengua Española. COU*, Madrid, Anaya.
- LENZ, R. (1944): *La oración y sus partes*, Santiago de Chile, Nascimento.
- Loch, W. (1981): “Lenguaje”, en *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, Barcelona, Herder, pp. 393-439.
- LONGACRE, R. (1968): *Discourse Paragraph and Sentence Structure in Selected Philippine Languages*, California, Santa Ana.
- (1974): “Sentence Structures as Statement Calculus”, en *Advances in Tagmemics*, Amsterdam, North Holland.
- LOPE BLANCH, J. M. (1979): *El concepto de oración en la lingüística española*, Universidad Nacional Autónoma de México.
- LÓPEZ CORDÓN, M. V. (1978): *Análisis y comentarios de textos históricos*, II, Madrid, Alhambra.
- LÓPEZ GARCÍA, A. (1987): “El artículo español y hermenéutica”, en *Lingüística Española Actual*, IX, pp. 267-284.
- LÓPEZ MORALES, H. (1974): *Introducción a la lingüística generativa*, Madrid, Alcalá.
- (ed.) (1978): *Aportes de la lingüística a la enseñanza del español como lengua materna*, Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua.
- (1987): *Enseñanza de la lengua materna*, Madrid, Playor.
- LÓPEZ RODRÍGUEZ, M. A. (1987): “Educación para la libertad y la creatividad”, en *Pedagogía General*, Madrid, Anaya, páginas 495-524.
- LORENZO DELGADO, M. (1988): “Enfoque sistémico de la enseñanza”, en Sáenz O. (dir.), *Didáctica General*, Madrid, Anaya, pp. 23-40.
- LUJÁN, M. (1980): *Sintaxis y semántica del adjetivo*, Madrid, Cátedra.
- LURIA, A. R., y YUDOVICH, F. (1983): *Lenguaje y desarrollo intelectual en el niño*, México, Siglo Veintiuno.
- LYONS, J. (1980): *Semántica*, Barcelona, Teide.
- (1981): *Introducción en la lingüística teórica*, Barcelona, Teide.
- (1983): *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona, Paidós.
- (1984): *Introducción al lenguaje y a la lingüística*, Barcelona, Teide.

- LLORENTE MALDONADO, A. (1977): "Las construcciones de carácter impersonal en español", en *Estudios ofrecidos a E. Alarcos*, I, Oviedo, pp. 107-125.
- MAGER, R. F. (1980): *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Madrid, Marova.
- MANACORDA DE ROSETTI, M. (1964): *La gramática estructural en la escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz.
- MANTECA ALONSO-CORTÉS, A. (1976): "En torno al se impersonal", en *Revista Española de Lingüística*, 6-1, pp. 167-180.
- (1981): *Gramática del subjuntivo*, Madrid, Cátedra.
- MARCOS MARÍN, F. (1977): *El comentario lingüístico (Metodología y Práctica)*, Madrid, Cátedra.
- (1983): *Comentarios de lengua española*, Madrid, Alhambra.
- (1987): *Curso de Gramática española*, Madrid, Cincel.
- y SÁNCHEZ LOBATO, J. (1988): *Lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.
- MARÍN IBÁÑEZ, M. (1987): "La interdisciplinaridad", en *Teoría de la Educación. Temas actuales*, Madrid, Cuadernos de la UNED, pp. 69 y ss.
- (1989): "Prólogo", en *Comentarios de texto resueltos*, de PÉREZ, M. G. y LEBRERO, M. P., Madrid.
- MARSA, F. (1984): *Cuestiones de sintaxis española*, Barcelona, Ariel.
- MARTÍN ALCÁZAR, M. (1980): *Pedagogía. Textos para comentario*, Zaragoza, Edelvives.
- MARTÍN VIDE, C. (ed.) (1986-1987): *Actas del I y II Congreso de Lenguajes Naturales y Lenguajes Formales*, Barcelona, Promociones y Publicaciones Universitarias.
- MARTÍN VIVALDI, G. (1967): *Del pensamiento a la palabra. Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo*, Madrid, Paraninfo.
- MARTÍN ZORRAQUINO, M. A. (1979): *Las construcciones pronominales en español*, Madrid, Gredos.
- (1985): "El comentario lingüístico de textos y sus métodos", en *Aspectos didácticos de Lengua española. I. Bachillerato*, I.C.E. de la Universidad de Zaragoza, pp. 25-44.
- MARTINET, A. (1978): *Elementos de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- (1984): *Gramática funcional del francés*, Barcelona, Ariel.
- (1987): *Sintaxis general*, Madrid, Gredos.
- MARTINET, J. (1976): *Claves para la semiología*, Madrid, Gredos.
- MARTÍNEZ, J. A. (1981-1982): "Acerca de la transposición y el aditamento sin preposición", en *Archivum*, XXXI-XXXII, pp. 493-512.
- (1984): "Construcciones ecuacionales: un dilema en gramática normativa", en *Actas de II Simposio Internacional de Lengua española*, Cabildo Insular, Gran Canaria.

- (1985): “Construcciones apositivas en español”, en *Philologica Hispaniensia in honorem M. Alvar, II*, Madrid, Gredos, páginas 453-467.
- MARTÍNEZ ALBERTOS, J. L. (1989): *El lenguaje periodístico*, Madrid, Paraninfo.
- MARTÍNEZ ÁLVAREZ, J. (1983): “Grupos oracionales y oraciones adversativas”, en *Serta Philologica Fernando Lázaro Carreter, I*, pp. 363-365.
- (1985): “Sobre algunas estructuras atributivas”, en *Lecciones I y II. Curso de Lingüística funcional*, Universidad de Oviedo, pp. 11-119.
- (1985a): “Algunas oraciones complejas y sus transpositores”, en *Lecciones I y II. Curso de Lingüística funcional*, Universidad de Oviedo, pp. 121-129.
- MARTÍNEZ DÍEZ, M. C. (1984-1985): “Términos adyacentes del participio: preposición + SN”, en *Archivum, XXIV-XXV*, pp. 91-103.
- MARTÍNEZ GARCÍA, H. (1986): *El suplemento en español*, Madrid, Gredos.
- MEILLET, A. (1975): *Linguistique historique et Linguistique générale*, París, Champion.
- MOLINA REDONDO, J. A. (1978): “El pronombre como categoría funcional”, en *Estudios ofrecidos a E. Alarcos, III*, pp. 237-253.
- MOLINER, M. (1984): *Diccionario de uso del español*, I y II, Madrid, Gredos.
- MONTOVANI, J. (1985): *La educación y sus tres problemas*, Buenos Aires, El Ateneo.
- MORALES DE WALTERS, A. (1983): “Morfosintaxis”, en *Introducción a la lingüística actual* (coord. Lopez Morales H.), Madrid, Playor, pp. 57-82.
- MORENO CABRERA, J. C. (1982): “Atribución, ecuación y especificación: tres aspectos de la semántica de la cópula en español”, en *Revista Española de Lingüística*, 12-2, pp. 230-245.
- (1987): *Fundamentos de sintaxis general*, Madrid, Síntesis.
- MORRIS, CH. (1964): *Signification and Significance. A study of the Relations of Signs and Values*, Cambridge, Mass.
- MOUNIN, G. (1972): *Introducción a la semiología*, Barcelona, Anagrama.
- (1984): *La lingüística del siglo XX*, Madrid, Gredos.
- NARBONA JIMÉNEZ, A. (1989): *Sintaxis española: Nuevos y viejos enfoques*, Barcelona, Ariel.
- NASSIF, R. (1980): *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*, Madrid, Cincel.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1965): *Manual de pronunciación española*, Madrid, C.S.I.C.
- (1966): *Estudios de fonología española*, Nueva York, Las Américas.

- NAVAS RUIZ, R. (1977): *Ser y estar. El sistema atributivo del español*, Salamanca, Almar.
- (1984): *Ser y estar. La voz pasiva*, Salamanca, Publicaciones del Colegio de España.
- NIETO, N. (1985): *La educación ante una sociedad de cambio*, Ciudad Real.
- NIQUE, CH. (1985): *Introducción metódica a la gramática generativa*, Madrid, Cátedra.
- NISSBET, J., y SHUCKSMITH, J. (1987): *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana.
- NOVAK, J. D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
- OLIVARES RIVERA, C. (1979): "Propuesta para una temprana introducción de las oraciones subordinadas en la enseñanza de las lenguas modernas", en *Revista Española de Lingüística*, 9-1, pp. 203-212.
- ORDEN HOZ, A. de la (1987): "Las nuevas tecnologías en educación", en *Actas del III Encuentro Estatal de Pedagogos*, Diputación de Ciudad Real, pp. 129-140.
- (1988): "Hacia un modelo tecnológico de investigación educativa", en *Cuestiones de Didáctica*, Madrid, CEAC, pp. 163-172.
- OSARTE GARAYOA, X. (1987): *Lengua castellana. Comentarios lingüísticos*. COU, Barcelona.
- OSSENBACH, G. y NEGRÍN, O. (1984): *Comentario de textos educativos*, Madrid, UNED.
- PARKINSON DE SAZ, S. M. (1980): *La lingüística y la enseñanza de las lenguas. Teoría y práctica*, Madrid, Empeño.
- PAULA POMBAR, M. N. de (1983): *Contribución al estudio de la aposición en español*, Universidad de Santiago de Compostela, Verba, Anexo, número 20.
- PEDRETTI, A. (1978): *Antigua y nueva gramática*, Montevideo, Panel.
- PEIRCE, C. S. (1974): *La ciencia de la semiótica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- PENA, J. (1985): "Las categorías gramaticales: Sobre las denominadas categorías verbales", en *Verba*, 12, pp. 5-29.
- PENINOU, G. (1976): *Semiótica de la publicidad*, Barcelona, Gustavo Gili.
- PÉREZ CASTILLO, J. A. (1988): *Cómo comentar un texto histórico-jurídico*, Sevilla, Centro Asociado de la UNED.
- PÉREZ RIOJA, J. A. (1966): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Tecnos.
- PÉREZ SERRANO, G. y LEBRERO, M. P. (1989): *Comentarios de textos resueltos*, Madrid, Dykinson.
- PERROT, J. (1952-1953): "Morphologie, syntaxe, lexique", en *Conférences de l'Institut de Linguistique de Paris*, 11, pp. 63-74.

- PICCARDO, L. J. (1954): "El concepto de oración", en *Revista de la Facultad de Humanidades y Ciencias de Montevideo*, XIII, pp. 131-159.
- PIKE, K. (1977): *Grammatical Analysis*, Arlington.
- PILLEUX, M. y URRUTIA, H. (1982): *Gramática transformacional del español*, Madrid, Alcalá.
- PINILLOS, J. L. (1974): "Comunicación, lenguaje, y pensamiento", en *Doce Estudios sobre el Lenguaje*, Madrid, Fundación Juan March, pp. 139-156.
- PIÑUEL (1983): *Publicidad y Consumo*, Madrid, Fundamentos.
- POTTIER, B. (1971): *Gramática del español*, Madrid, Alcalá.
- (1972): *Presentación de la lingüística*, Madrid, Alcalá.
- (1983): *Semántica y Lógica*, Madrid, Gredos.
- POZO PARDO, A. del (1978): *Organización escolar*, Burgos, Hijos de Santiago Rodríguez.
- PRIETO, L. (1967): *Mensajes y Señales*, Barcelona, Seix Barral.
- QUILIS MORALES, A. (1976): *Lengua Española I*, Madrid, UNED.
- (1977): "La lingüística y la enseñanza de la lengua materna", en *Revista de Bachillerato*, núm. 1, pp.15-18.
- (1981): *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- (1985): *El comentario fonológico o fonético de textos. Teoría y práctica*, Madrid, Arco / Libros.
- RAACIONERO, L. (1983): *Del paro al ocio*, Barcelona, Anagrama.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (1984): *Diccionario de la Lengua Española, I y II*, Madrid.
- (1986): *Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RIVAROLA, J. L. (1981): "Observaciones sobre la hipotaxis y la parataxis en español" en *Lexis*, pp. 21-29.
- ROBINS, R. H. (1987): *Breve Historia de la Lingüística*, Madrid, Paraninfo.
- ROCA PONS, J. (1958): *Estudios sobre perífrasis verbales del español*, Madrid, C.S.I.C.
- (1985): *Introducción a la Gramática*, Barcelona, Teide.
- RODRÍGUEZ, B. (1982): "L'attribut en espagnol: essai d'une description et classification fonctionnelle", en *La Linguistique*, 18-2, páginas 33-48.
- RODRÍGUEZ ADRADOS, F. (1980): *Lingüística General, I y II*, Madrid, Gredos.
- ROGERS, C. R. (1982): *Libertad y creatividad en educación*, Barcelona, Paidós.
- ROJO, G. (1978): *Cláusulas y oraciones*, Universidad de Santiago de Compostela, Verba, Anexo 14.
- (1979): "La función sintáctica como forma del significante", en *Verba*, 6, pp. 107-151.
- (1983): "Sobre las relaciones sintagmáticas", en *Serta Philologica Fernando Lázaro Carreter*, I, pp. 533-542.

- (1983a): *Aspectos básicos de sintaxis funcional*, Málaga, Librería Agora, Cuadernos de Lingüística, 4.
- ROMERA CASTILLO, J. (1977): *El comentario de textos semiológico*, Madrid, SGEL.
- (1984): *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y Práctica*, Madrid, Playor.
- ROTGER, A. (1984): “Teoría y teorías de la educación”, en *Introducción a la Pedagogía*, Barcelona, Barcanova.
- RUWET, N. (1978): *Introducción a la gramática generativa*, Madrid, Gredos.
- SAINZ DE ROBLES, F. C. (1984): *Diccionario español de sinónimos y antónimos*, Madrid, Aguilar.
- SAUSSURE, F. de (1983): *Curso de Lingüística General*, Madrid, Alianza.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. (1987): *Pragmática lingüística*, Madrid, Gredos.
- SEARLE, J. (1990): *Actos de habla*, Madrid, Cátedra.
- SECO, M. (1974): *Gramática esencial del español*, Madrid, Aguilar.
- SECO, R. (1985): *Manual de Gramática española*, Madrid, Aguilar.
- SERVAT, G. (1988): *Casos y funciones*, Madrid, Gredos.
- SIGUAN, M. y MACKAY, W. E. (1986): *Educación y bilingüismo*, Madrid, Santillana-UNESCO.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal Behavior*, Nueva York, Methuen.
- (1986): *The Technology of the Teaching* (traducción al español: Barcelona, Labor).
- SOBEJANO, G. (1970): *El epíteto en la lírica española*, Madrid, Gredos.
- SOCARRAS, C. G. (1975): *Gramática de la lengua española*, Nueva York, Las Américas.
- SPITZER, L. (1974): *Lingüística e historia literaria*, Madrid, Gredos.
- SUÑER, A. (1988): “Sujetos con preposición”, en *Estudios de Sintaxis, Estudi General*, 8, pp. 81-112.
- SWENSON, L. C. (1987): *Teorías de aprendizaje*, Barcelona, Paidós.
- TESNIERE, R. (1976): *Eléments de syntaxe structurale*, París, Klincksieck.
- TESO MARTÍN, E. del (1990): *Gramática General, Comunicación y partes del discurso*, Madrid, Gredos.
- TODOROV, T. (1973): *Gramática del Decamerón*, Madrid, Taller de Ediciones J.B.
- TOMLIN, R. S. (1986): *Basic Word Order, Functional Principles*, Kent, Croo Helm.
- TRUBETZKOY, N. S. (1976): *Principios de Fonología*, Madrid, Cincel.
- ULLMANN, S. (1986): *Semántica. Introducción a la ciencia del significado*, Madrid, Aguilar.
- VARIOS AUTORES (1973-1983): *El comentario de textos*, Madrid, Castalia.

- (1981): *Antología y comentario de textos*, Madrid, Alhambra.
- (1981a): *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*, Madrid, Castalia.
- (1982): *Actas del II Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*, Valencia.
- (1983): *Leer para ser*, Valladolid, Ámbito.
- WIGDORSKY, L. (1983): “Vigencia del concepto de competencia lingüística en la enseñanza de la lengua materna”, en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 21, pp. 87-100.
- WITTGENSTEIN, L. (1988): *Philosophical Investigations* (edición española en Barcelona, Crítica, 1988).
- ZAINQUI, J. M. (1984): *Diccionario razonado de sinónimos y contrarios*, Barcelona, De Vecchi.
- ZAWADOVSKI, L. (1971): “Sentence, its grammatical Definitions”, en *Linguistics*, pp. 95-112

LA ENSEÑANZA

2/ DE LA LITERATURA

EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Lucio Álvarez Aranguren

1. La literatura y lengua: Un enfoque globalizador.
 - 1.1. Globalizar es una actitud, no una técnica.
 - 1.2. Globalizar versus interdisciplinariedad.
 - 1.3. Lengua y literatura: Unidad de fines y de medios.
 - 1.4. La literatura: El gozo de leer, conocer y comunicarse.
2. ¿Para qué la literatura?: Metas u objetivos.
 - 2.1. Objetivos generales en la enseñanza de la literatura.
 - 2.2. Determinación de los objetivos específicos.
 - 2.3. La Literatura como objeto de la enseñanza.
 - 2.4. Valores de la educación literaria.
3. ¿Qué enseñar en literatura?
Introducción.
 - a) El alumno ante la obra literaria.
 - b) Propuesta de trabajo.
 - 3.1. Poesía.
 - 3.2. Novela.
 - 3.3. Teatro.
4. ¿Cómo llegar a la literatura?
 - 4.1. Una vía de acceso: La literatura infantil.
 - 4.1.1. Literatura infantil oral: a) Poesía, b) Cuento, c) Teatro.
 - 4.1.2. Literatura infantil escrita: Poesía, Cuento, Teatro.
 - 4.2. Otra forma de acceso: Comunicación verbal y no verbal.
 - 4.2.1. Ante una nueva realidad.
 - 4.2.2. Una escuela paralela: Prensa, radio, televisión...
 - 4.2.3. El alumno hace literatura: Expresión escrita, el periódico escolar, el teatro en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA.

1. LA LITERATURA Y LENGUA: UN ENFOQUE GLOBALIZADOR

1.1. Globalizar es una actitud, no una técnica

El hombre aprende principalmente de la realidad que le rodea. Ahora bien, en la realidad circundante, como indica V. García Hoz (1988), se distinguen dos grandes grupos de seres, las cosas y los hombres, y el alumno se relaciona con ellos. Esto supone una variedad y multiplicidad enorme con la que se enfrenta diariamente.

Comprender e interpretar la realidad supone ser capaz de analizar los distintos componentes que la configuran y sus mutuas relaciones. Para comprender, interpretar, valorar y actuar sobre la realidad es necesario disponer de los instrumentos capaces de resolver los problemas que surgen en las relaciones hombre-realidad.

Las distintas disciplinas que constituyen el saber del hombre y a las que el estudiante accede desde su ámbito escolar, han de facilitarle los instrumentos con los que afronte las situaciones conflictivas y sólo serán útiles, dichas disciplinas, en cuanto sean capaces de ofrecer los instrumentos que permitan la resolución de los problemas que se le planteen en su vida y en el conocimiento de la realidad.

Si bien es verdad que las diferentes disciplinas ofrecen las herramientas para la solución de los problemas, también lo es que esta solución nunca depende del uso facilitado por una sola disciplina, sino que son el resultado de una actuación integrada y simultánea, es decir, que las acciones deben ser siempre globales e implican el uso de distintas estrategias combinadas.

Otra consideración nos merece aún este asunto. La ciencia, en su afán de avanzar progresivamente, ha fragmentado el saber diversificando el conocimiento en una multitud de disciplinas, con lo que una misma realidad puede ser objeto de muchas ciencias. Ahora bien, ninguna de las ciencias, en su individualidad, será capaz por sí sola de interpretar un objeto.

Actualmente la mayoría de los avances científicos llevan consigo la intervención de equipos interdisciplinarios y de modelos interpretativos que trascienden el marco de una o varias ciencias.

De aquí es fácil deducir que la escuela ha de promover esta capacitación para la síntesis, dado que si queremos conseguir una mayor y mejor comprensión de la realidad es imprescindible superar el carácter parcial de las ciencias ofreciendo ejemplos y modelos en los que cada uno de los objetos de estudio de las diferentes ciencias se integren en una misma realidad.

La adopción de enfoques globalizadores presenta la doble ventaja de motivar al alumno a implicarse en un proceso dinámico y permitir un aprendizaje tan significativo como sea posible. El aprendizaje significativo es un aprendizaje globalizado, ya que éste posibilita la formación de un mayor número de relaciones entre el nuevo contenido de aprendizaje y la estructura cognoscitiva del alumno.

De lo dicho anteriormente se deduce la necesidad de que al organizar los contenidos de las diferentes unidades didácticas, de las asignaturas y, por extensión, de los proyectos curriculares del centro tengan un enfoque y perspectiva globalizadora, de forma que dichos contenidos estén insertos en un marco más amplio que permita la integración en esferas superiores a las que ofrece una sola disciplina.

1.2. Globalización versus interdisciplinariedad

Son ya varias las veces que vamos usando el término globalización o globalizar y bueno será detenernos para diferenciar, como hace A. Zabala (1989), dos términos que parecen semejantes. Existen dos palabras usadas muchas veces como sinónimo y en otras ocasiones como antónimos: globalización e interdisciplinariedad.

Dichos términos pertenecen a órdenes diferentes y, por tanto, no son comparables. La globalización se refiere a cómo nos acercamos al conocimiento de la realidad y a cómo es percibida. Comporta una intencionalidad totalizadora en cuanto a los elementos que la componen. Es independiente de la existencia o no de las disciplinas, ya que su objetivo es hablarnos de cómo son las cosas y los acontecimientos en la realidad: globales y a su vez unitarios, complejos y con múltiples elementos relacionados.

En cambio, las disciplinas y sus distintas formas de relacionarse —interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, etc.— no se refieren a cómo es la realidad, sino que su función es la de ofrecernos los medios e instrumentos para llegar a su conocimiento.

De cuanto llevamos dicho, se infiere que la enseñanza debe estar impregnada de una perspectiva globalizadora que permite analizar los acontecimientos y las situaciones dentro de un contexto y en su globalidad. Para ello utilizaremos los distintos medios (disciplinas), relacionándolos entre sí (interdisciplinariedad) según las necesidades de comprensión y análisis. Así pues, el concepto globalización no hace referencia a una metodología concreta, ni comporta una desvalorización de la función de las disciplinas.

La globalización no prescribe métodos, sino que da pautas para organizar y articular los conocimientos en secuencias de aprendizaje, así como caracteriza dichos aprendizajes en su individualidad.

Dada la distinta naturaleza de los términos “globalización” e “interdisciplinariedad”, sus diferencias conceptuales y su alcance, cabe destacar su uso erróneo, en opinión de A. Zabala (1989), cuando se afirma que el primero es más adecuado para los ciclos iniciales de la enseñanza y el segundo más apropiado para el ciclo superior y la secundaria.

La globalización o la interdisciplinariedad no son más o menos adecuadas en función del nivel

educativo. En cualquier caso, y siempre que no asociemos el término con uno de los métodos de enseñanza globalizados, se globalizará siempre que el instrumento disciplinar utilizado se lleve a cabo en un ámbito más amplio que el de una disciplina.

En los niveles de secundaria, donde se da una especialización del profesorado, hay que tender a impartir cada una de las materias con enfoques globalizadores. La distribución de los contenidos en disciplinas y la existencia de profesores especializados no es obstáculo para que cada uno, atendiendo a los objetivos generales utilice perspectivas globalizadoras, es decir, que los medios que ofrecen estén al servicio del conocimiento general y más amplio, para el que es necesario el apoyo y ayuda de las otras ciencias.

Los enfoques globalizadores no pretenden diluir la importancia de las disciplinas, sino ayudar a ser más eficaces en el proceso de la enseñanza y aprendizaje, de modo que los contenidos disciplinares no sólo sean recordados, sino que sirvan al alumno para comprender e intervenir en la sociedad en todos los campos.

1.3. Lengua y literatura: Unidad de fines y de medios

En la configuración actual de la enseñanza, sobre todo en los niveles de primaria y secundaria, es difícil mantener la división del saber en disciplinas supuestamente autónomas entre sí.

Ya hemos indicado anteriormente que existe una interrelación entre los distintos campos del conocimiento, pero es posible que los estudiantes actuales cuando tengan que entrar en el mundo laboral, las “especialidades” que se precisen sean bastantes diferentes a las actuales.

De ahí, que al referirnos al campo de la lengua y literatura se proponga un enfoque global, interdisciplinar y, a veces, multidisciplinar para que los alumnos mantengan la suficiente flexibilidad que les permita adquirir permanentemente nuevos contenidos e identificar y adaptarse a cuestionar los cambios que vayan surgiendo.

El área de lengua y literatura debe preparar al alumno para recibir y emitir mensajes, comentar, disfrutar y producir discursos, y por último, adquirir y reajustar constantemente su cultura, gozar estéticamente de ella y comprender y tolerar opiniones ajenas.

Ahora bien, en ese ámbito multidisciplinar, al que nos hemos referido, la lengua y la literatura deben colaborar en desarrollar el sentido de libertad y dignidad del alumno, comportarse responsablemente, defender la naturaleza, la paz social, la salud pública, encauzar su afectividad, etcétera.

Todo esto supone un tipo de profesor democrático que promueva el pluralismo, la expresión individual, abierto a las sugerencias y críticas de los alumnos y a otros sectores sociales.

En el Diseño Curricular Base (DCB) del MEC (1989) se afirma claramente que “la lengua y la literatura deben verse como un área integradora y necesariamente multidisciplinar”, y, por tanto, es muy propio de ellas mantener un currículum abierto, flexible y equilibrado.

Tanto el profesor como los alumnos prepararán actividades que permitan emitir y comprender mensajes, razonar lógicamente, usar críticamente las fuentes de información, expresarse de forma correcta y elegante, planificar y organizar su trabajo.

La lengua y la literatura que se ha de enseñar debe conectar con las necesidades y inquietudes de los procesos vitales, afectivos y existenciales de los alumnos, lo que favorece una participación activa y motivada. Para ello es necesario que los temas y asuntos de estudio sean actuales, atractivos, cercanos y significativos.

La lengua y literatura se aprenden de modo significativo cuando lo que se adquiere ayuda a conseguir los propósitos deseados: entender, expresarse, disfrutar de la realidad circundante, etc. Si la juventud se siente segura y respetada, estará predispuesta a compartir y manifestar sus opiniones y dudas y aceptar correcciones; serán los jóvenes quienes, partiendo de su experiencia concreta, se enfrenten a resolver problemas tales como descubrir las claves de un texto, escribir un relato, diferenciar el matiz temporal o modal de una frase, encontrar las ideas principales de un texto, etcétera.

Dado que en la secundaria la enseñanza se imparte por profesores especialistas y el alumno asocia los conocimientos o áreas más o menos independientes, se impone a todo el equipo docente un trabajo interdisciplinar, con flexibilidad de horarios y con un currículo abierto. Esto que para todos es factible, lo es de modo especial para el responsable de lengua y literatura, ya que la lengua se hace presente en todas las disciplinas y además de forma imprescindible, y la literatura puede abarcar los más variados temas, y que el profesor puede incluir en su currículo.

1.4. La literatura: el gozo de leer, conocer y comunicarse

a) La literatura como gozo de lectura

En la sociedad actual de finales del siglo xx, en donde todo lo audiovisual parece arrollar al lenguaje escrito, cabe preguntarse: ¿Pero aún se leen libros? ¿Hay autores que tienen ánimo para escribir? ¿Existen estudiantes de literatura?...

Sin pretender llegar a los datos estadísticos, que tampoco convencerían mucho más, se puede afirmar que se escriben muchos y variados libros, que España tiene una índice muy alto de publicaciones litera-

rias anualmente —aunque dicho índice desciende cuando se refiere al número de lectores—, que son miles y miles las personas que leen novelas, poemas, ensayos, etc., buscando en dicha lectura evasión de sus problemas, belleza, distracción, consuelo.

Igualmente, hay miles de personas que estudian literatura —quizá cada vez menos—, aprenden manuales, comentan textos y desentrañan las ideas y gustos de los escritores. Esto supone que también existen otras personas que dedican buena parte de su vida a investigar la literatura, hacer crítica literaria, comentar a diferentes autores y enseñar literatura.

Una cuestión puede surgir a muchos, como ya plantea A. Amorós (1980), si realmente tiene sentido estudiar una novela, un drama o un poema. Sin duda, habría razones en un sentido y en otro no muy diferentes, por cierto, a estudiar una pintura, escultura, etcétera.

Parece claro que un autor no escribe una obra para que después se haga un estudio de ella, aunque luego así suceda si la obra lo merece. *El Quijote*, *La Regenta*, *Rayuela*, se escribieron para ser leídas y para que sus lectores disfrutasen, reflexionasen o se evadiesen de la realidad. Ello no quita que de estas y otras obras se hayan hecho muchos y variados comentarios críticos, lo cual también es literatura.

Los libros, en principio, los escriben unos hombres para que los lean otros hombres: con gozo, con emoción, con disgusto, con aburrimiento. Cuando el aburrimiento supera ciertos límites, el lector abandona la lectura. Aquí radica la base de toda literatura: el placer que alguien obtiene leyendo lo que otro ha escrito.

La idea de gozo en la lectura, o la lectura como gozo, se ha dado siempre. Vayan algunos testimonios:

- Fedro, escritor latino del siglo I, ya dejó escrito en la introducción a sus Fábulas: “Duplex libelli dos est: quod risum movet, et quot prudenti vitam consilio

monet". Es decir, "Dos ventajas ofrece este librito: que provoca la risa, y que al prudente le avisa con su consejo para la vida".

- Los ilustrados del siglo XVIII en España hacían suyas las ideas de Horacio cuando escribía sus Máximas: "utile dulci, prodesse et delectare". Es decir, "la unión de lo útil con lo agradable y del provecho con el deleite".

Así Tomás de Iriarte termina su fábula "*El jardinero y su amo*": La máxima es trillada, / mas repetirse debe: / no escriba quien no sepa / unir la utilidad con el deleite.

Y F. M. Samaniego (1982) en la introducción que hizo a su libro de *Fábulas*, al referirse a sus alumnos que habían leído sus *Fábulas* antes de publicarse, dice: "...cuando lo leían y estudiaban a porfía con indecible placer y facilidad, mostrando en esto el deleite que les causa un cuentecillo adornado con la dulzura y armonía poética"...

Más adelante Samaniego destaca la regla general que él ha seguido, tomada de Quintiliano: "De institutione oratoria", Lib. IV. "Ego vero... narrationem, ...onmi qua potest gratia et venere exornandum puto". ("Yo ciertamente considero para la narración toda la gracia que sea posible y el adorno del placer".)

b) La literatura como conocimiento

Además del aspecto gozoso de la lectura que, como hemos visto, muchos autores han ido proporcionando y los lectores buscan con más o menos insistencia, la literatura tiene otro aspecto de capital importancia, dentro del enfoque globalizador al que ya nos hemos referido, es que la literatura, en sentido amplio, no es una actividad aislada de las demás ciencias, sino antes al contrario, como dice V. Horia (1976), es "una técnica de conocimiento", igual que la física, la biología, la psicología o la pintura lo son en las llamadas nuevas gnoseologías.

La literatura ofrece con las demás disciplinas o instrumentos de investigación, una serie de coincidencias o paralelismos de asombrosa identidad. Así, podremos estudiar las vanguardias europeas de principios del siglo XX como contemporáneas de la física cuántica y del principio de indeterminación; al surrealismo, paralelo a las teorías de Freud; a Bergson, Proust y Einstein como investigadores del “tiempo”, cada uno con su visión peculiar, según su disciplina.

La literatura entendida como técnica de conocimiento, y no como ciencia literaria, contempla y relaciona esos o parecidos asuntos con una visión poliédrica y no lineal.

Dicha literatura provoca actitudes científicas o filosóficas de la misma envergadura y actualidad que las otras disciplinas. El proceso puede no ser consciente, sino con una permeabilidad posiblemente relacionada con el inconsciente colectivo o con alguna otra realidad de tipo metafísico que ignoramos, que lleva una misma idea, bajo formas de expresión distintas, a todos los creadores de un determinado tiempo, sean físicos o escritores, pensadores o artistas.

Ahora bien, no se propugna una acumulación enciclopédica que aunque parece evidente no es posible. Una ciencia unida, como en los tiempos de Platón y Aristóteles, es difícil de concebir, ya que ni la mente humana almacenaría tanto saber. Sin embargo, una técnica de conocimiento puede aunar ciertos esfuerzos con el fin de ofrecer una imagen más correcta y completa del hombre que la de los siglos anteriores.

Esta técnica del conocer con posibilidades epistemológicas se da fundamentalmente en la novela. La novela relata algo como una verdad y dispone de medios para transformarse en un terreno neutral, en el que confluyan las demás gnoseologías con el fin de que nazca el ideal de una explicación objetiva de la naturaleza, comprendida de forma intensiva y extensiva, como corresponde a la narrativa.

La literatura así entendida ya ha sido una tarea emprendida por autores como Hermann Broch, Thomas Mann o James Joyce, y hasta algunos científicos como Asimov, Hoyle y Ernst Jünger.

Muchos de los pensadores y críticos actuales piensan que la llamada novela psicológica, social, en cualesquiera de sus formas, ha dejado de interesar por su limitación a una faceta y, por tanto, partidista.

Se tiende, como propone V. Horia (1976), a una novela ideal con un tiempo y espacio complejos en los que los personajes, a través de la amplitud literaria, científica y teológica que le depararían sus conocimientos, lograría descubrir, y hacérselo comprender, un tiempo tridimensional, un espacio cubista y una gama de posibilidades anímicas captada directamente de la situación misma de sus personajes en el tiempo y el espacio. Sería como una visión total de la historia y de la geografía humana, contempladas desde todas las perspectivas posibles.

c) La literatura como comunicación

Hablando del lenguaje, en general, y de la literatura en particular, se dice que la comunicación es una de las funciones principales que pretenden. Tanto la lengua como la literatura nos permiten recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza e influir sobre las otras personas con las que nos relacionamos, regulando y orientando su actividad, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar nuestra propia actividad.

Ahora bien, para que la comunicación sea efectiva, es necesario que los usuarios se pongan de acuerdo sobre las relaciones existentes entre los signos lingüísticos y los aspectos de la realidad a los que se refieren (objetos, sucesos, situaciones, etc.).

Las funciones de comunicación y de representación del lenguaje aparecen estrechamente relacionadas y son inseparables la una de la otra. El lenguaje

tiene su origen en la necesidad de comunicar y su adquisición y desarrollo sólo son posibles a través de la interacción social, pero si llega a ser un instrumento privilegiado de comunicación, es debido a su carácter representativo, es decir, a su capacidad para representar y reflejar la realidad de una manera compartida, en mayor o menor grado, por todos los miembros de la comunidad lingüística.

De este modo, cuando el niño aprende el lenguaje en interacción con las personas de su entorno, no aprende únicamente unas palabras o un sistema de signos, sino también los significados culturales que estos signos incluyen; es decir, la manera en que las personas de su mismo grupo social entienden e interpretan la realidad.

Las aportaciones de la lingüística deben utilizarse teniendo en cuenta que todos los conceptos y procedimientos de análisis propios deben estar subordinados a los objetivos que persigue el área de Lengua y Literatura, tanto en la educación primaria como en la educación secundaria: el desarrollo de la capacidad de utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación, de representación y de conocimiento. La teoría lingüística es sumamente útil para organizar la descripción de la lengua, pero la descripción resultante no debe llegar como tal a los alumnos. Hay que eliminar la idea de que aprender lengua es aprender teoría gramatical, reglas abstractas; más bien, en estos niveles educativos aprender lengua debe ser aprender a usarla, a manipularla, a crearla y recrearla.

Como es fácil comprender, la lengua no puede separarse del discurso oral y de los textos escritos; por ello, la manipulación y reflexión sobre los distintos elementos de la lengua parece conveniente hacerla desde los textos orales y escritos. Es en este contexto en el que la literatura se muestra como la fuente primordial de construcción de sentido a través de discursos óptimamente organizados y, por tanto, en los que la lengua adquiere plena funcionalidad.

Todos los textos tienen sentido, pero los literarios son aquellos que buscan primordialmente la construcción del mismo.

El sentido de la obra literaria es un contenido de nivel superior y por eso la lengua y la literatura deben estudiarse unidas. En la literatura el lenguaje no sólo es instrumento, sino finalidad en sí mismo, por lo que ciertas posibilidades de actuación sólo aparecen en ella. Por otra parte, los textos literarios, merced a la función estética que impregna todo su mensaje y a los condicionantes sociales y culturales que influyen y se reflejan en los mismos, ofrecen la posibilidad de ampliar la visión del mundo, de desarrollar el sentido de análisis y de crítica, de gozar y encontrar placer en su conocimiento y de enriquecer el dominio de la lengua.

Además, los alumnos pueden iniciarse en la creación de textos y en el uso de los recursos expresivos que el lenguaje les brinda y que la literatura utiliza y crea a través de sus obras.

De este modo, el alumno no es un mero receptor de los textos elaborados por otras personas, sino que tienen la oportunidad de hacer un uso personal de la palabra, de explorar sus posibilidades significativas y, en definitiva, de expresarse libremente más allá de la realidad convencional de los adultos.

La literatura, tratada de este modo, se convierte en una fuente de placer, de diversión y de experiencias creativas.

2. ¿PARA QUÉ LA LITERATURA?: METAS U OBJETIVOS

2.1. Objetivos generales en la enseñanza de la literatura

Son muchos, tanto alumnos como profesores, los que en una circunstancia u otra se hacen esta pregunta: ¿Para qué la literatura?

En un mundo tan pragmático como el actual sólo se busca lo inmediato, lo concreto, los resultados tangibles; en pocas palabras, aquello que se pesa, se cuenta o se mide. En esa escala de valores la literatura tiene un panorama poco halagüeño. Pero la realidad de la vida humana es otra. Además de lo dicho, hay otras ideas que nos satisfacen tanto o más: la belleza, el idealismo, la heroicidad, la ilusión por vivir, la satisfacción de una obra bien hecha, etc. Todo esto visto en la realidad o leído en un buen texto literario puede hacer las delicias de niños, jóvenes o mayores.

La literatura, por otra parte, se presenta en la actualidad con un enfoque diferente al que suele estar en la mente de muchos. Ya no se pide al alumno que memorice textos, fechas o autores, sino más bien que lea, comprenda y sea capaz de crear literatura. El alumno ha de entender que la literatura no es sólo el libro de texto, ni las listas de autores y de obras, ni de argumentos o de personajes, sino el arte de la palabra y de la comunicación y llegar a valorarla, por encima de todo, como la vivencia, el sentimiento, el corazón de alguien que supo introducirse en un texto a sí mismo o a su circunstancia por medio de palabras, para que nosotros lo conociésemos, lo leyésemos y pudiéramos evadirnos a través de la lectura.

De aquí que la literatura sólo puede ser entendida realmente por aquel alumno que se sumerge en ella, la lee, e intenta hacer literatura de su propia experiencia personal.

Durante la etapa de la educación secundaria el alumno ha de ir consiguiendo estos objetivos generales:

- Perfeccionar el conocimiento y uso del lenguaje, tomando los textos literarios como modelos a partir de los cuales expresarse.
- Incrementar la capacidad de observación, reflexión, análisis, crítica y comunicación.

- Reconocer por sus características un texto dado.
- Utilizar la capacidad de improvisación, espontaneidad y creatividad.
- Valorar el lenguaje literario como una fuente inagotable de riqueza lingüística y respetar las opiniones aducidas a través de sus obras más representativas.
- Disfrutar de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.
- Analizar, comentar y producir textos literarios desde posturas críticas y creativas, valorando las obras como ejemplos del uso de la lengua y como muestras de la cultura de una comunidad.
- Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, desarrollando actitudes críticas ante sus mensajes y valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura actual.

2.2. Determinación de los objetivos específicos

El acercamiento del niño o del joven a la literatura ha de orientarse hacia estos presupuestos: hacerle sentir la emoción de la palabra bella, percibir la belleza a través de los textos literarios y comulgar con el arte, que es una forma desinteresada de interpretar al hombre y al mundo.

No echemos en olvido que la literatura es una de las materias de mayor carga humanística de las que se incluyen en la enseñanza, y que hay que empezar a cultivarla desde la educación primaria con el más puro y lúdico de los lenguajes artísticos: canciones, retahílas, poesías, etc., en la propia voz de los niños. Luego, en la educación secundaria, se brindará la ocasión para embarcar al joven en el goce estético de la palabra y, tras la

creación popular y anónima, llegar a los textos de autor, seleccionando los que destaquen por su calidad y sintonía con los intereses de la juventud.

Indicamos algunos objetivos específicos correspondientes a la educación secundaria:

- Iniciarse en la escritura creadora para desarrollar la creatividad y la capacidad de manifestación del propio pensamiento.
- Asimilar el esquema del comentario de textos (poético, narrativo, dramático) y aplicarlo a textos dados.
- Reconocer y aplicar los elementos propios de cada género literario (narrativa, poética, didáctica, etc.).
- Disertar críticamente acerca de temas expuestos en clase.
- Ampliar sus conocimientos mediante consultas personales a bibliotecas o fuentes adecuadas.
- Seguir de forma activa las explicaciones de clase (apuntes, esquemas...).
- Leer libros de literatura siguiendo algún esquema dado, y posteriormente elaborando esquemas propios.
- Disertar sobre las lecturas efectuadas razonándolas objetivamente y dar razón de la teoría literaria estudiada.
- Encuadrar el texto en las coordenadas de su autor, y a ambos, en las históricas y socio-culturales de su tiempo.
- Enfocar el fragmento literario hacia posibles conexiones con los contenidos de otras asignaturas (interdisciplinariedad).

2.3. La literatura como objeto de la enseñanza

Acabamos de ver cómo la literatura tiene unas metas generales y otras específicas que la sitúan

plenamente en el proceso formativo del alumno. Ahora bien, vamos a dar un paso más, con el fin de seguir respondiendo al interrogante que planteamos como título de este apartado: ¿Para qué la literatura?

Al igual que se ha dicho de la historia, desde antiguo, podemos afirmar de la literatura, que es “maestra de la vida”. A través de las grandes obras podemos ver y percibir más que conocimientos, adquisición y fundamentación de experiencias, formas de vida que sirven de paradigmas, en unos casos, o de antídoto en otros a la situación que vive el lector. Más que datos, orientación; más que instrucción, gusto por la belleza e integración lingüística y humanística.

La literatura puede ser una magnífica vía de penetración para realizar la integración de los conocimientos culturales de las diferentes materias, acrecentará la transmisión y favorecerá la enseñanza. La obra literaria va ser el canal de comunicación a través del cual se transfiere al lector conocimientos y sentimientos, fenómenos y situaciones, con los que se va formando el lector, cargándose de verdades, de estímulos y de asertos revelados.

Ahora bien, de lo dicho hasta ahora puede deducirse que haya una prelación de lo formativo sobre lo instructivo, lo cual no presupone que esto último haya de soslayarse, y que el binomio alumno-maestro tenga que desentenderse del marco histórico-cultural en que nació la obra, ni de la línea existencial de su creador.

Enjuiciar una obra únicamente como una abstracción expresiva, sin tener en cuenta al autor y su entorno, llevaría a una visión y apreciación precaria del texto, el cual no surgió porque sí, sino en virtud de las particularidades de un autor y de una época.

La literatura tiene, pues, un aspecto instructivo o de conocimiento, entendido en el sentido de que desempeña, a través de la historia, el papel de comprender e interpretar al hombre y sus relaciones con el

mundo. Si pensamos en autores tales como Sófocles, Cervantes, Shakespeare, Dostoievski, cada uno ha expresado en su momento y lugar una concepción diferente del hombre y de la vida.

De ahí que la novela del siglo xx, por ejemplo, no es sólo una forma de distracción y divertimento, sino que de hecho irradia una ideología en los lectores.

Si leen a Proust, Maurois o Somerset Maugham descubrirán, sobre todo, una buena psicología de personajes; si el autor elegido es Thomas Mann, Bernanos o Graham Greene, se podrán encontrar con frecuencia cuestiones relacionadas con la teología y el sentido trascendente del hombre; autores como Huxley y Orwell darán una visión de futuro, criticando indirectamente el presente que ellos viven.

Ese aspecto cognoscitivo, al que venimos refiriéndonos, es de especial interés en la llamada por algunos, Amorós (1989), novela intelectual. En ella hay toda clase de ideas y con múltiples interpretaciones posibles, tal es el caso de Hermann Hesse, autor puesto de moda por la juventud de los años cincuenta y siguientes. Lo que los jóvenes buscan no es tanto sus cualidades estilísticas o estructurales, sino una aventura existencial, la identificación con el protagonista en su deambular por la vida. Quieren una respuesta a cómo debe vivir el hombre y qué significa nuestra vida. Algo semejante puede encontrarse en J. Joyce, F. Kafka, Unamuno o Pérez de Ayala.

2.4. Valores de la educación literaria

Desde el comienzo de este capítulo hemos manifestado que en la sociedad de finales del siglo xx, que nos toca vivir, los gustos, las inclinaciones y los valores que se destacan, en general, son más concretos

que abstractos, materiales más que espirituales, mecanicistas más que filosóficos.

A pesar de todo ello, seguimos insistiendo que la literatura tiene unos valores propios y peculiares para el lector, en general, y para el estudiante en particular.

Un autor como N. Chomsky (1969), lingüista y teórico de la matemática de la información, recomienda e insiste reiteradamente en el aspecto creador que supone el empleo del lenguaje usual y reconoce el lugar destacado de la poesía entre todas las artes.

El lenguaje acompaña y sirve de base a cualquier acto de la imaginación creadora, sin importar el medio en que se lleve a cabo.

La literatura incrementa y consolida el goce estético y el hábito lector. Del conocimiento literario dimanán, a su vez, consecuentes diligencias de todo orden. Ya este recíproco cruce de arte y vida es razón más que suficiente para que la literatura ocupe un puesto destacado en cualquier plan de estudios. Este deseo debe ser una realidad que se patentiza más al reflexionar sobre los valores específicos que para la educación se infieren de los textos:

1. El caudal lingüístico del alumno se acrecienta con palabras, giros, frases, etc., que por deberse a maestros del idioma poseen la textura de lo moderno. Una vez asimilados por el escolar los convertirá en recursos de los que hará uso en futuras necesidades expresivas. Así se estimula la creatividad como necesidad biológica de un ser en crecimiento. Ya dijo Dámaso Alonso (1974) "No hay mejor medio para hacer que nuestra habla sea más rica de contenido, más precisa, más eficaz que la educación literaria".
2. El escolar hallará en sus propias vivencias ecos de vivencias ajenas y de las que la literatura dejó constancia. Motivaciones de toda índole —mora-

- les, sociales, intelectuales, lúdicas—, avisarán de normas de conducta. Con ellas se desvelarán actitudes ante el mundo, el hombre y sus acciones.
3. Cuando frente a la obra literaria invitamos al alumno a que adopte un talante crítico y emita juicios de valor, se afianza su personalidad y se desarrollan sus facultades interiores.
 4. La literatura es producto continuado de la cultura de un pueblo. Si se cultiva, lee y ama, el lector consigue enraizarse en la colectividad que fraguó tal literatura.
 5. La literatura desarrolla un excelente papel interdisciplinar. Toda enseñanza es tanto más eficiente cuanto mayor dominio lingüístico se posea en la explicación de la doctrina. Son muchas las posibilidades de vertebración que la literatura intercambia con otras materias, ella puede prestar sus textos en apoyatura y base para el aprendizaje de otros saberes. Así, textos de Delibes, Cela, Machado o Goytisolo pueden anticipar o repasar conocimientos de Castilla, la Alcarria, étcetera. Muchos hechos de la historia podrán basarse en los romances fronterizos o en fragmentos de los episodios nacionales. Para conocer la sociedad de su época nada mejor que elegir algún fragmento de los novelistas del realismo: Pérez Galdós, *Clarín*, Pereda, Valera, Baroja, etc.
 6. La literatura y la vida se relacionan íntimamente. No cabe comprender la literatura al margen de la vida. La literatura refleja ambientes, costumbres, modos de ser; pero refleja también un paisaje espiritual, un conjunto de creencias y, sobre todo, una personalidad creadora. Cada obra da testimonio de su autor y de la época. A la vez, la obra literaria puede influir sobre la sociedad, contribuyendo a modificarla. De hecho, así sucede muchas veces; con lo que el escritor y la sociedad se influyen mutuamente.

3. ¿QUE ENSEÑAR EN LITERATURA?

Introducción

a) El alumno ante la obra literaria

Suponer que un alumno al que se le indica que lea una obra de nuestra literatura lo va hacer con ilusión y entusiasmo, desde el primer momento, es mucho suponer. Quienes llevamos años en la docencia sabemos que el hecho más frecuente es de indiferencia, cuando no de desdén o de resignación académica.

Ante esta actitud, que si no es general es la más frecuente, cabe preguntarse: ¿Por qué será? ¿Presentamos la obra de forma sugerente? ¿Motivamos al muchacho convenientemente? ¿Utilizamos algunos recursos que a él le cautivan?

No creo nos convenza eso de que una obra de hace siglos ya no interesa al alumno. Los grandes héroes históricos o mitológicos son los favoritos de los niños y jóvenes. El cine, la televisión, el cómic, se sirven precisamente de esos personajes para conseguir los grandes éxitos en el mundo infantil. Ahora bien, ¿hemos pensado de qué recursos hacen uso para su éxito?

Si decimos a los alumnos, sin más, que lean *El Quijote*, *Mío Cid* o *Don Juan Tenorio*, por nombrar algunas obras literarias, suponemos cuál será la reacción y, sobre todo, el resultado. Pero nadie negará que tanto Don Quijote, como el Mío Cid o el Tenorio son personajes cautivadores si se los presenta de forma adecuada.

De aquí que todo profesor deba plantearse si más que lo que se enseña, no importa el cómo se enseña.

b) Propuesta de trabajo

Esto nos lleva a tratar de buscar un enfoque atractivo y sugerente en esta materia tan clásica y tradicional como es la literatura.

Pensamos que en este nivel de la educación secundaria los conocimientos literarios han de estructurarse en torno a tres grandes bloques o módulos: poesía, novela, teatro, correspondientes a los tradicionales géneros literarios. En cada uno de ellos vamos a distinguir tres partes:

- Una de tipo preferentemente conceptual: *Conceptos, hechos y sistemas*;
- Otra más didáctica y metodológica: *Procedimientos*;
- Una tercera más orientada a la parte volitiva del alumno: *Valores, normas, actitudes*.

Los distintos apartados que acabamos de indicar los estudiaremos, a su vez, a través de un prisma con tres caras diferentes: *a)* Historia de la literatura, *b)* Teoría literaria, *c)* Técnicas de expresión,

La historia de la literatura es la que debe servir, en todo momento, de marco de referencia a los textos leídos y comentados. A través de ella se situará al autor, su época, el movimiento literario, etc. Esta información puede darla unas veces el profesor; otras, uno o varios alumnos, o bien ser el resultado de una búsqueda personal.

La teoría literaria pretende dar al alumno una visión de los diferentes géneros literarios, a través de los textos estudiados. Se busca que el alumno adquiera capacidad para comprender, utilizar y disfrutar de las obras que lea, e incluso que adquiera técnicas literarias para elaborar textos propios.

Con las técnicas de expresión se quiere fomentar y consolidar las capacidades de lenguaje oral y escrito adquiridas en cursos anteriores y ampliarlas al lenguaje literario y a los medios de comunicación.

3.1. Poesía

3.1.1. *Conceptos, hechos, sistemas*

a) Historia de la literatura

- Edad Media: Literatura medieval: poesía.
Origen y evolución del castellano y otras lenguas de España.
Mester de juglaría y de clerecía.
- Siglo de Oro: El Renacimiento: renovación poética.
La estética barroca: culteranismo y conceptismo.
- Siglo XIX: El Romanticismo.
Ideas y estética románticas.
El lenguaje romántico.
- Siglo XX: Modernismo, Vanguardismo, Generación del 27.
La preguerra y la posguerra.

b) Teoría literaria

- El comentario de textos poéticos.
- El género lírico: definición, clasificación.
- Figuras literarias.
- Versos, estrofas, licencias poéticas,...

3.1.2. *Procedimientos*

a) Historia de la literatura

Lectura y crítica de textos: *Mío Cid*, Berceo, el Romancero, Garcilaso, Lope de Vega, Góngora, Bécquer, Rubén Darío,...

b) Teoría literaria

- Elaborar diferentes comentarios sobre textos de esos autores.

- Aplicación del género lírico a esos escritos.
- Búsqueda de figuras literarias.
- Aplicación práctica: versos, estrofas, licencias poéticas, otros recursos poéticos,...

c) Técnicas de expresión

Uso correcto en sus escritos de:

- acentos: repasar reglas de acentuación,
- uso de las conjunciones y preposiciones,
- los signos de puntuación,
- el sintagma como unidad funcional,
- concordancia sujeto-verbo; aplicación a textos poéticos,
- ‘que’ conjunción y ‘que’ pronombre relativo,
- ortografía: b/v, g/j, h/Ø, i/y, qu/cu,...
- técnica para tomar apuntes, resumir,...
- prácticas de debates y exposiciones orales,...

3.1.3. *Valores, normas, actitudes*

a) Historia de la Literatura

- Respeto a las ideas de las obras literarias, juzgarlas razonablemente,...
- Actitud de aceptación de ideas ajenas.

b) Teoría literaria

- Valorar la manifestación de los sentimientos de los demás.
- Respetar las formas de expresión literaria.

c) Técnicas de expresión

- Observar y valorar el uso correcto de la lengua.
- Tolerancia a los errores ajenos.
- Actitud de autocorrección.
- Valorar la adquisición de técnicas de trabajo.

3.2. Novela

3.2.1. *Conceptos, hechos, sistemas*

a) Historia de la literatura

Edad Media: Novelas de caballería

Narrativa breve: el cuento.

Siglo de Oro: Novela picaresca.

Inicio de la novela moderna: Cervantes.

Siglo XIX: Realismo y Naturalismo...

La novela contemporánea; innovaciones...

Siglo XX: La Generación del 98, novelistas.

El Tremendismo,

El realismo social,

Los novísimos (años 60, 70, 80).

b) Teoría literaria

— Comentario de textos narrativos,

— El género épico; definición, clasificación, ...

— Elementos propios de la narrativa: espacio, tiempo, personajes, monólogo, diálogo, ... monólogo interior.

— Recursos estilísticos de la narrativa: de dicción, de pensamiento, tropos, ...

— Técnicas narrativas: narración, descripción, retrato, ...

— El lenguaje del autor (narrador) y de los personajes, ...

3.2.2. *Procedimientos*

a) Historia de la literatura

Lectura y crítica de textos: Don Juan Manuel, *El Lazarillo*, Cervantes, "Clarín", Pérez Galdós, Baroja, C. J. Cela, C. Laforet, M. Delibes, ...

b) Teoría literaria

- Realizar comentarios de textos sobre los autores anteriores.
- Aplicación del género épico a sus escritos.
- Analizar elementos propios de la narrativa.
- Aplicación de técnicas narrativas y recursos propios.

c) Técnicas de expresión:

Uso correcto en los escritos de los alumnos de:

- los tiempos verbales.
- ordenación lógica e invertida del texto: el párrafo.
- las preposiciones entre el OD y el OI.
- El léismo, laísmo, loísmo.
- Signos de puntuación: guión, paréntesis, comillas, puntos suspensivos, ...
- ortografía: acentuación, mayúsculas, ll/y, ...

3.2.3. *Valores, normas, actitudes*

a) Historia de la literatura

- Apertura de las ideas distintas a las propias, ...
- Respeto por la tradición literaria.

b) Teoría literaria

- Actitud de mejorar en la expresión literaria...
- Valorar la expresión literaria de los autores leídos.

c) Técnicas de expresión

- Actitud permanente de autocorrección.
- Sensibilidad hacia el uso correcto de la lengua.
- Aplicar las técnicas de expresión como medio de aprendizaje.

3.3. Teatro

3.3.1. *Conceptos, hechos, sistemas*

a) Historia de la literatura:

Edad Media: Orígenes del teatro, teatro religioso y teatro profano.

Siglo de Oro: Esplendor del teatro nacional.

El teatro español: características, ...

Siglo XIX: El teatro romántico: peculiaridades...

La "alta comedia"...

Siglo XX: Diferentes corrientes:

Teatro burgués, regional, de "astracán", poético, ...

Teatro en torno a la guerra, teatro social, teatro independiente, ...

b) Teoría literaria:

— El comentario de textos dramáticos, ...

— El género dramático: definición, clasificación, ...

— Teoría teatral, su vocabulario, técnica de teatro, ...

3.3.2. *Procedimientos*

a) Historia de la literatura

Lectura y crítica de textos u obras de:
Lope de Vega, Tirso de Molina, Calderón de la Barca,
José Zorrilla, J. Benavente, C. Arniches, F. García Lorca,
A. Buero Vallejo, ...

b) Teoría literaria

— Realizar algunos comentarios de textos de los autores antes indicados.

— Aplicación de la teoría a algunas obras de teatro.

- Conocer: escena, cuadro, acto, jornada, auto, monólogo, soliloquio, *diálogo*, *mutis*, ...

c) Técnicas de expresión

Uso correcto de: entonación, pausas, ...

- Lecturas dialogadas (fragmentos de las obras)...
- Componer diálogos y pequeñas obras de teatro.
- Guión, paréntesis, ...
- Signos de admiración, interrogación, ...

3.3.3. *Valores, normas, actitudes*

a) Historia de la literatura

- Diferencia las ideas de una obra del siglo XVII y otra del siglo XX... observar los valores de cada una, y su época.
- Ver algunas normas sociales a través de obras de Calderón, Lope de Vega, Jacinto Benavente, ...

b) Teoría literaria

- Valorar sentimientos o actitudes que aparecen en personajes u obras, ...
- Actitud de mejorar tu conocimiento del teatro: obras, autores, ...

c) Técnicas de expresión

- Mejorar tu expresión oral: hablar claro, preciso, ...
- Improvisar un diálogo, cuidar palabras, gestos, ...
- Escribir pequeñas obras de teatro aplicando la teoría aprendida.

4. ¿CÓMO LLEGAR A LA LITERATURA?

4.1. Una vía de acceso: la literatura infantil

La meta que todos pretendemos con la lectura es que el niño o joven llegue a la obra de literatura, la lea, la comprenda y sea capaz de juzgarla y saborearla. Nos hallamos ante dos elementos que hay que conocer: un niño o joven en pleno desarrollo, con unas actitudes y aptitudes propias y peculiares y, por otro lado, la literatura con unos textos más o menos accesibles, los cuales siempre suponen una madurez, una afición y un interés.

La relación niño-literatura es fundamental que sea conocida y guiada por el educador. Tanto en el niño como en la literatura existen unos referentes comunicativos que si se establecen convenientemente, se llegará a la meta deseada. Ahora bien, el acceso del alumno al mundo literario no puede ser arbitrario ni repentino, supone una progresión en los textos y en sus dificultades. Así, en los textos narrativos, J. Cervera (1984) propone que el paso del cuento narrado al cuento leído por el niño se facilita con otra fase intermedia que sería el cuento leído por el maestro.

Al igual que para aprender la lengua materna se recomienda partir de las propias palabras del niño, ahora para acceder a la literatura proponemos una vía de acceso peculiar, es la llamada "literatura infantil", o lo que es igual, narraciones, cuentos, poesías, que han pasado de boca en boca, en unos casos, o que encontramos recopilados en textos literarios.

4.1.1. *La Literatura infantil oral*

En todas las literaturas se ha dado siempre, sobre todo en sus orígenes, una forma de transmisión oral y con autores anónimos.

Llámense juglares, trovadores o cómicos, como en el caso de la literatura española, aprendían textos, los retenían, componían otros o los reelaboraban para después irlos recitando de lugar en lugar.

Lo que se ha dado en llamar “folclore” no es, ni más ni menos, que ese conjunto de manifestaciones colectivas producidas en el pueblo, tanto en la cultura como en el arte o las costumbres, las cuales van pasando de una generación a otra. Ya Propp (1980) ha dicho que “en el contenido del folclore se encuentran las bases morales de un pueblo”.

Esto que lo referimos siempre al conjunto del pueblo es igualmente aplicable al niño. Son precisamente los más jóvenes de cualquier grupo social quienes se convierten en receptores que escuchan a sus mayores, retienen cuanto se les cuenta para después hacer ellos, a su vez, de transmisores. Y será del folclore de donde podremos partir, como de una fuente primera, para iniciar al niño en la literatura.

a) La poesía popular

De todas las formas literarias, la poesía o el verso suele ser una de las más extendidas en la transmisión oral. La creación popular tiende al verso sencillo y a la estrofa sin complicaciones para facilitar su retención y pervivencia posterior.

El niño capta con facilidad la rima, la medida de los versos, los tropiezos métricos, los sonsones, las concordancias chocantes, ... pero igualmente percibe la musicalidad de los versos, las onomatopeyas, aliteraciones, etc.

Textos tan sencillos como las llamadas oraciones de corro, retahílas, adivinanzas, aleluyas, etc., resultan atrayentes para los niños, al tiempo que los van impregnando de una cultura delicada y formativa.

Hoy día es fácil encontrar autores y libros que han recopilado o compuesto este tipo de poesía popular. Una de las autoras más conocidas es Gloria Fuentes (1980) con varias obras.

Las composiciones poéticas destinadas a los niños son muy variadas como puede verse al hojear una antología. J. Cervera (1984) propone este esquema:

1. Composiciones de carácter lúdico:
 - Canciones de corro...
 - poemas de versificación ingeniosa para juegos...
 - romances tradicionales...
 - otros poemas de corte popular...
2. Composiciones de intención didáctica... la fábula...
3. Composiciones de tema ejemplar...
 - de animales, de la naturaleza...
 - religioso, especialmente navideño...
 - histórico o patriótico...
 - de rebotante ternura: niños desgraciados...
4. Composiciones especialmente creadas para niños.

b) La narrativa: el cuento

Las narraciones en prosa van desde el suceso realista hasta la interpretación mágica de esa realidad. Esta clase de textos son los más abundantes y los más estudiados; por lo general, son también con los que disfruta más el niño o joven por la identificación que suele darse con los personajes o las situaciones presentadas.

Estas narraciones en prosa, dentro de la literatura infantil, son los llamados cuentos o relatos. Su número es inabarcable por las variantes casi infinitas que pueden presentarse. Esto lleva a la dificultad de hacer una clasificación que satisfaga a todos.

Puede darse una clasificación reducida, pero clara y operativa:

1. Cuentos realistas.
2. Cuentos maravillosos.
3. Cuentos fantástico-realistas.

Y también una clasificación amplia, como la propuesta por V. Propp (1977), siguiendo a W. Wundt:

1. Cuentos-fábulas mitológicos.
2. Cuentos maravillosos puros.
3. Cuentos y fábulas biológicos.
4. Fábulas puras de animales.
5. Cuentos “sobre el origen”.
6. Cuentos y fábulas humorísticos.
7. Fábulas morales.

A cualquiera de las clasificaciones se le podrán presentar objeciones, cuestión en la que no nos detenemos, pero sí sugerimos, a cuantos estén interesados, la lectura del referido libro de V. Propp: *Morfología del cuento*, libro clásico en el tema y donde se pueden encontrar lo fundamental de este tipo de narraciones.

Volviendo a la primera clasificación, por su esquematismo y claridad diremos que *los cuentos realistas* incluyen hechos de la vida doméstica y otros que acaecen rara vez, o lo que es lo mismo, sucesos de todos los días pero igualmente con mezcla de todo lo que es admisible. Sus protagonistas son seres de carne y hueso a quienes sucede algo que merece ser reseñado. Así ocurre con los cuentos de acertijos, de trabalenguas, de bromas, cómicos, etc.

Los cuentos maravillosos son los denominados también cuentos de hadas; en ellos su ambiente es lo fabuloso y sorprendente, se transgreden las leyes naturales y se rompe el orden establecido. Estos hechos no resultan anómalos para el niño, ya que él se sitúa también en un mundo irreal y de ficción.

El niño no se plantea los sucesos ni como creíbles o increíbles, le trae sin cuidado la verosimilitud del relato, lo que le importa es que tales hechos le resuelvan sus apetencias y sus impulsos primarios, como indica A. Medina (1988).

Los cuentos fantástico-realistas se desarrollan en ambientes y con personajes de la vida cotidiana, que se desenvuelven con toda la naturalidad en medio de la magia y la fantasía. Sus personajes misteriosos se mezclan, sin ningún problema, con los terrestres y vulgares, los cuales reaccionan ante ellos con similar humor y desenvoltura.

Otro aspecto que considero fundamental, en este tema de los cuentos, es que los educadores descubran lo atractivo que resulta para los alumnos este tipo de narraciones. Buena prueba de ello es que asuntos tan alejados aparentemente como la Botánica, Astronomía, Zoología, etc., se presentan muchas veces al gran público lector o estudiantil como narraciones más o menos fantásticas, es decir, en forma de cuento. Y es que aparte del mayor o menor número de conocimientos técnicos que asimile el alumno, de lo que sí puede estar seguro el educador, como recuerda S. Cone Bryant (1976), es que “ha alcanzado el objetivo supremo que consiste en desarrollar la vitalidad de su espíritu, puesto que ha proporcionado un sano ejercicio a los músculos emotivos de su inteligencia, abierto nuevos horizontes a su imaginación y ampliado la intensidad del ideal de vida y de arte que permanece siempre en formación en el espíritu del niño”.

Ahora bien, nadie duda que el éxito o fracaso de este excelente recurso va a estar en relación directa al arte que tenga el narrador o cuentista, en este caso el profesor. De aquí que sea importante crear un ambiente adecuado, cuidar la disposición del auditorio, narrar con voz adecuada y mímica conveniente, introducirse en el relato desde el primer momento para hacerlo vivo y sentido a los oyentes, entre otros varios recursos posibles.

En el citado libro de S. Cone Bryant, *El arte de contar cuentos*, puede hallarse no sólo un interesante estudio, instructivo y didáctico, sobre este tipo de narraciones, sino incluso una selección de cuentos distribuidos por edades.

Por último, será bueno recordar que el cuento no es un género de menor valor que otro cualquiera de la literatura. Se ha dado en todas las literaturas clásicas, principalmente en las orientales, transmitiéndose primero verbalmente y luego quedando plasmados en excelentes libros literarios, bástenos recordar *El Libro de Patronio* o *el Conde Lucanor*, de Don Juan Manuel.

En nuestra época el cuento ha tomado dos orientaciones diferentes: el cuento como relato breve, que se cultiva frecuentemente en la literatura hispanoamericana y algo menos en España, o bien, el cuento dentro de la denominada literatura infantil, más en consonancia con lo expuesto anteriormente.

En este último sentido será bueno recordar algunos libros de interés, además de los mencionados: D. Pastoriza de Etchebarne (1962), *El cuento en la literatura infantil*; C. Bravo-Villasante (1979), *Antología de la literatura infantil española*; J. Cervera (1984), *La literatura infantil en la Educación Básica*. En dichos libros puede encontrarse una amplia bibliografía sobre los cuentos.

Los educadores también conocerán la gran producción que en la actualidad están haciendo muchas editoriales en lo que a literatura infantil se refiere y, por supuesto, al tema del cuento. Así, la editorial Rialp, con su colección "El Roble Centenario", Ed. Bruño, con su colección Alta Mar, Ed. Edelvives, con la colección Ala Delta, Ed. Escuela Española, colección infantil y juvenil, entre otras, tienen series diferentes de poesía, teatro, cuentos, humor, aventuras, etc., presentados en forma muy atractiva y en muchos casos acompañados de unas guías de trabajo para el alumno.

c) Teatro o expresión dramática

Así como de los apartados anteriores, poesía y cuento, existen muchos textos y abundantes estudios y comentarios, no sucede igual con lo relativo al teatro referido a niños o jóvenes. Son escasos tanto los autores como las publicaciones orientadas a la expresión dramática.

Empecemos por precisar que aquí no nos estamos refiriendo al teatro como una realización artística puesta en escena por actores más o menos cualificados. Nos hallamos en una de las vertientes de la literatura, la oral, y con la intención de aproximarla al niño o al joven.

Así pues, la expresión dramática en las aulas debe abarcar un amplio abanico de actividades, realizadas de forma progresiva e incardinadas dentro de las clases de lengua y literatura. Dado que más adelante nos referiremos al teatro en la escuela, aquí vamos a limitarnos a la expresión dramática y la literatura oral.

Los primeros pasos pueden iniciarse con una lectura en prosa o en verso, hecha en público, delante de los compañeros, con entonación y gesticulación. Superado este paso de la lectura bien entonada y expresiva —cosa que cuesta bastante a los alumnos—, podemos pasar a la memorización de textos y recitación expresiva ante los compañeros. Quienes lo realizan bien puede decirse que son ya pequeños actores en ciernes.

Si tenemos en cuenta que los niños o jóvenes son actores natos en sus juegos o diálogos ordinarios, basta observarlos cómo gesticulan, vocalizan, entonan y expresan adecuadamente las frases que dicen, hagámosles caer en la cuenta de esa realidad y que sean capaces de expresarse igual ante el público cuando se trata de algo más formal y organizado.

De ahí se puede pasar a representar diálogos, fragmentos de obras, textos que hay en los libros de estudio, o textos escritos por los mismos alumnos. Sí conviene tener en cuenta que si es bueno admitir textos de los alumnos, también hay que cuidar su estilo y expresión, pues puede caerse con facilidad en vulgaridades y en chabacanerías.

Toda esa amplia gama de posibilidades expresivas en lectura, memorización, entonación y representación en el aula va a proporcionarle al profesor unas clases de lengua y literatura ágiles, variadas y deseadas por los alumnos, al tiempo que estará consiguiendo

unos objetivos muy claros en la expresión oral y mímica, en memorización y en creatividad.

4.1.2. *Literatura infantil escrita*

Cuando se habla de “Literatura infantil escrita” está claro que se refieren, o nos referimos, a textos escritos, libros hechos expresamente para niños. No entramos en la discusión de si existe o no dicha literatura, como ya han hecho otros, como C. Bravo-Villasante (1957) o Jesualdo (1973), o cuál es el campo de acción que comprende. Partimos de que existe y entendida en su carácter de manifestación peculiar de la expresión verbal, sea oral o escrita. La única razón de la creación literaria es, pues, un empleo determinado del lenguaje, marcado por la presencia de la función poética, como señala Jakobson (1963).

En las creaciones de carácter infantil la atención a la expresión verbal requiere un cuidadísimo tratamiento, así como la educación en la palabra oral y en las formas escritas o gráficas con las capacidades del niño y con los objetivos orientados a un enriquecimiento de sus posibilidades lingüísticas mediante los más complejos estímulos literarios.

Por lo que se refiere a “Literatura infantil escrita” sirve el mismo esquema seguido en la “Literatura infantil oral”, es decir, las tres formas de expresión: poesía, narrativa, teatro. Igualmente es válido, en general, lo que allí se dice; en este segundo apartado añadiremos:

a) Poesía lírica infantil

La poesía para niños, la buena poesía, no es fácil conseguirla. Requiriendo agilidad, fluidez, brevedad y musicalidad, a lo que aún podemos añadirle fineza metafórica y creatividad, cualidades propias del lenguaje

lírigo y connatural al pensamiento del niño que ve la realidad, no como es, sino como se la forja.

Los buenos poetas para niños son escasos; a veces se piensa equivocadamente que la poesía para niños o jóvenes debe tener tanta calidad como la referida a los adultos; de hecho, los buenos autores no hacen un apartado específico para pequeños y mayores.

Puestos a mencionar algunos autores en los que hallaremos buenas muestras de poesía para niños, nombraremos a F. García Lorca (1965), R. Alberti (1977), Gloria Fuertes (1979), entre otros.

b) Narrativa: cuentos

Todo lo dicho en el apartado 4.1.1.b. tiene relación aquí y, en conjunto, es válido y aplicable a nuestro propósito, si bien existen algunas diferencias, como parece obvio. Allí nos referimos al cuento narrado o contado por el educador y otra persona, que ésa es ciertamente la forma primera y originaria del cuento.

Aquí, sin embargo, la referencia es al cuento leído, al texto escrito, que de forma adecuada lee el profesor o el mismo alumno.

La lectura hecha por el profesor dará viveza y expresividad, pero en contra habrá que tener en cuenta la dificultad de respetar el ritmo del niño, sobre todo si se hace en grupo.

Esta dificultad queda soslayada cuando el niño o joven tiene una lectura suelta y la hace individualmente. En ese caso, el alumno va a su aire, se detiene si no entiende, avanza rápido y lleva su ritmo habitual de lectura y comprensión.

En ayuda de la comprensión del texto leído, señala J. Cervera (1984), no sólo acudirán sus conocimientos de vocabulario y sintaxis, sino que los afianzará y aumentará. A ello contribuirá en gran medida su imaginación, que lo conducirá a razonamientos deductivos de distinto tipo.

Lo que sí es básico en el cuento leído, sea colectiva o individualmente, es la calidad literaria, la adaptación a la edad del niño o joven y la espontaneidad. Si el alumno lee u oye leer un buen texto aprenderá vocabulario, expresiones y giros castizos o literarios, pero siempre muy correctos y despertará su imaginación creadora ante los relatos fabulosos y fantásticos que él llevará a su mundo de lo posible y de lo real.

c) Teatro infantil

Aquí también hay que tener en cuenta lo dicho en el apartado correspondiente 4.1.1.c., ya que sigue siendo válido lo allí referido.

Cuando el tema del teatro lo relacionamos con los niños, el llamado teatro infantil se puede entender, como distingue Cervera (1981):

- El teatro para niños.
- El teatro de los niños,
- El teatro infantil mixto.

Ahora sólo nos referiremos, puesto que nos situamos en la literatura infantil escrita, al teatro para niños, es decir, lo que se escribe y representa, generalmente por adultos, para que lo vean los niños como espectáculo. Dichas representaciones suelen ponerse en escena en la misma escuela o en teatros convencionales orientados al teatro infantil de forma permanente o temporal.

Este teatro toma formas diferentes: títeres, marionetas, juegos dramáticos, obritas cortas, etc. En todos los casos el punto de partida es un texto —diálogos y monólogos—, el cual debe cuidarse con esmero, así como el resto de la función y el espectáculo.

Los textos dramáticos para niños no son muy abundantes. Existen autores que han realizado adaptaciones de obras literarias, como ya lo hiciera Alejandro Casona(1963) con su *Retablo Jovial* y *Teatro Infantil*.

4.2. Otra forma de acceso: comunicación verbal y no verbal

4.2.1. *Ante una nueva realidad*

En el período de la educación secundaria los alumnos deben ser capaces ya por su formación adquirida y la que van adquiriendo, sobre todo con la lengua y la literatura, no sólo los mensajes orales y escritos, sino también los no verbales.

El lenguaje verbal es el que más usamos en la comunicación ordinaria y a él orientamos los estudios, casi en exclusiva, dentro del aula. Ahora bien, será conveniente reflexionar y valorar que en la actualidad, dentro del amplio contexto de la semiología, existen “lenguajes” diferentes y que cada vez adquieren más vigencia entre niños y jóvenes.

El llamado lenguaje o comunicación a través de la fotografía, la publicidad, el cine, la música, la canción, el mimo, etc. no se han atendido de forma sistemática y curricular, al menos con la profundidad y extensión de las posibilidades comunicativas que encierran en sí y en relación con el niño y el joven.

Una de las metas que deben tenerse en cuenta en la educación secundaria es la formación adecuada para que los estudiantes lleguen a comprender y sean capaces de interpretar los mensajes basados en sistemas icónicos y en códigos musicales. Así como se insiste, una y otra vez, en que los alumnos sepan interpretar los mensajes que se transmiten mediante la lengua oral o escrita, y a ese fin orientamos la mayor parte de las clases de lengua y literatura, de la misma forma se ha de destinar un tiempo y un esfuerzo para que los mensajes no verbales vayan entrando en los esquemas curriculares de profesores y alumnos.

Algo que los educadores hemos de tener muy presente, desde el principio, es que la mera utilización de medios audiovisuales o informáticos no asegura

ya una educación moderna y eficaz. Por muy moderna que sea una tecnología, no conducirá a una verdadera renovación pedagógica si no se ofrece mediante un proceso de elaboración adaptado a los estudiantes.

Los jóvenes de secundaria se enfrentan a diario con una serie de estímulos visuales y auditivos muy diferentes, cuando no opuestos, a aquellos en los que han sido educados. No basta con que conozcan la realidad, sino que precisan conocer la interpretación que otros ofrecen de ella. Cuando la sociedad en que viven fomenta la competitividad, la deshumanización, el hedonismo, etc., habrá que motivar a los adolescentes hacia unas nuevas formas de expresión musical, pictórica, teatral, poética, etc., que les permita manifestarse, disfrutar, comprenderse y comprometerse en una verdadera sociedad participativa, plural y respetuosa con los demás.

Dentro de las clases de lengua y literatura hay que tratar el tema de la comunicación en todas sus formas y de los medios que la hacen posible. Además del libro de texto, habrá que usar y servirse de la prensa, la radio, el vídeo y otros medios que invaden la sociedad, que contribuyen a crear cultura y ante los cuales hay que romper la separación existente entre los que producen los mensajes y quienes los consumen.

Lo que un educador no puede perder de vista es que la televisión, el vídeo, la música, etc., llenan una buena parte de la vida de los adolescentes. Estudios hechos en algunos países desarrollados constatan que los niños y jóvenes, al cabo de un año, están tantas horas frente al televisor como en las aulas de la escuela. Si esa es la realidad existente, habrá que incorporarla a los sistemas educativos del momento presente y del futuro.

4.2.2. *Una escuela paralela: prensa, radio, televisión...*

Existe una primera realidad que acabamos de constatar, y es la importancia que los llamados

“audiovisuales” tienen en la vida ordinaria del adolescente.

La otra realidad no menos preocupante es la situación de crisis que desde hace años se detecta en la llamada escuela tradicional. Pedagogos, psicólogos y sociólogos han venido clamando por una renovación en los sistemas, en la metodología y en los contenidos de la enseñanza. No han faltado algunos, J. Cervera (1977), que ante el panorama existente de una y otra realidad se hayan aventurado a proponer *una escuela paralela* con la incorporación a la educación del cine, la radio, la prensa, la televisión, etc.

Televisión: de todos los medios de comunicación es, sin duda, la televisión quien se lleva la palma por su atractivo y poder de captación, tanto para el público infantil como para el juvenil.

La televisión puede resultar, en algunos casos, un sustituto de la escuela y cuando menos un excelente medio de apoyo, bien mediante un aprovechamiento ocasional o, mejor aún, con un sistema de circuito cerrado instalado en el centro.

Este medio posee gran sugestión de imágenes, información actualizada, temas monográficos, programas creativos, etc., todo ello, presentado de forma atractiva y variada. Pero, por contra, tampoco hemos de olvidar la superficialidad con que suelen tocarse algunos temas, la forma asistemática en que aparecen las ideas y la desproporción que suele haber entre lo pintoresco y lo fundamental. De aquí, que pueda considerarse a la televisión como un excelente auxiliar, pero nunca un sustituto del libro y del profesor.

Existen otras muchas ventajas y desventajas que no entramos a analizar, pero sí un aspecto que para un educador es muy importante, la posible dependencia que llega a tener el adolescente de la televisión, lo que genera en él una pasividad que merma todo esfuerzo mental y que lo lleva a aceptar cuanto vea en televisión como verdades axiomáticas. Por ello, es importante for-

mar a los jóvenes telespectadores con juicio crítico, independiente y con capacidad para valorar y discriminar los diferentes programas de televisión.

No nos detenemos a examinar la influencia que la televisión ejerce en los niños o jóvenes desde lo fisiológico a lo intelectual y moral, o desde lo familiar a lo social, existen estudios en ese sentido, viendo tanto los aspectos positivos como negativos, como reconoce J. Asensi Díaz (1988). Pero sí creo han de merecer nuestra consideración y reflexión de educadores los siguientes puntos:

- La dedicación de horas que los niños y jóvenes tienen de televisión. Aproximadamente de las dos o tres horas los días ordinarios a las cinco o seis horas los sábados y domingos.
- La preferencia de programas, según la edad y sexo. Suelen ir en este orden: infantiles, películas, concursos, deportes, musicales, reportajes, documentales, informativos, ...
- El lenguaje usado en televisión y su influencia en los televidentes. El lenguaje de la imagen frente al de la palabra. El uso de los planos, escenas, secuencias, el ritmo de las imágenes, el montaje realizado, etc.
- La valoración de los programas televisivos hecha por los mismos jóvenes, que se suele apartar bastante de la del adulto. Acostumbrarles a que después de ver un programa analicen y valoren, bien individualmente o con alguna persona que también lo haya visto, diferentes aspectos artísticos, musicales, ideológicos, etc. Que sepan juzgar con independencia y objetividad y tener criterios de selección para dejar de ver los programas que no interesan.

Radio: la radio tiene unas características propias dentro de los medios de comunicación social: su información es rápida, en ocasiones inmediata al hecho

que está sucediendo; dispone de gran facilidad para recibirse en tiempos y lugares diversos; existen múltiples programas y emisoras.

A través de la radio se ejercita principalmente el lenguaje oral y la comunicación auditiva y musical; esto supone un esfuerzo de atención y comprensión por carecer de imágenes visuales, al tiempo que desarrolla la imaginación individual.

La radio atiende, dentro de la comunicación, a estas funciones:

- Función informativa de todos los hechos que se suceden a diario, ello puede aportar gran cantidad de mensajes que darán pie a comentarios en el aula.
- Función formativa, a través de programas radiofónicos que analizan y valoran diferentes temas, bien sea con especialistas o con opiniones de los radioyentes.
- Función pedagógica, con determinados espacios de radio dedicados a la enseñanza, al desarrollo cultural o divulgativo.

El aprovechamiento de la radio puede ser múltiple para temas de lengua y literatura, idiomas, música, historia, etc. Al existir avances de programas, se puede prever o bien la audición directa en el aula o la grabación en radiocasete y audición posterior, con el consiguiente estudio y comentario del tema presentado.

Otro aprovechamiento más directo consiste en simular en el aula un estudio de radio, formar equipos para transmitir sus programas y realizar sencillas transmisiones de radio escolar. Esto supone una preparación a los alumnos, explicación del lenguaje de la radio, la técnica del guión radiofónico, la dicción y expresión oral, etc.

La prensa: es otro de los medios de comunicación, imprescindible en una sociedad mediana-

mente desarrollada; de ahí que el alumno de secundaria no puede estar ajeno a esa realidad social en la que ha de vivir.

La prensa denominada de adultos, o sea, los diarios y revistas gráficas tienen, en general, poco atractivo para los muchachos, sobre todo los periódicos por su abundante letra impresa. Algo más atrayentes les resultan las revistas por su ilustración fotográfica, colorido y escaso texto escrito.

Tanto un tipo como otro de publicaciones merece la pena introducirlas en la escuela. Aunque sea para un uso ocasional, el educador aprovechará para que aprendan lo fundamental de tales publicaciones: artículos de opinión, artículos de información, reportajes, entrevistas, información internacional, nacional, local; secciones: cine, deportes, libros, televisión, etc.

Si el uso de los periódicos y revistas se hace más frecuente, los alumnos podrán organizar debates sobre temas de actualidad después de leer algunos artículos informativos y otros de opinión sobre un tema de actualidad.

Igualmente, puede serles de utilidad y motivación la prensa diaria para temas de lengua y literatura, sociales (historia, geografía), ética, religión, etc.

Pero además de los periódicos y revistas gráficas existe otro tipo de prensa, es la denominada *prensa infantil y juvenil*, la cual está formada por publicaciones periódicas en las que destaca la ilustración gráfica sobre la letra impresa.

El nombre de *tebeo*, admitido por la RAE, es el más usual, si bien también aparece *comic*, de origen inglés, y muy extendido en el ámbito internacional. Existe una gran cantidad de este tipo de prensa, con diferencias por la forma, la extensión, el contenido. Desde los suplementos infantiles, en periódicos de adultos, a los cuadernos o fascículos coleccionables, o las revistas infantiles y juveniles. Títulos como TBO, Supermán, Pulgarcito, Gente Joven, Saeta Azul, etc., son conocidos por la mayoría de los alumnos de antes y de ahora.

La afición a este tipo de publicaciones suele ser general en los muchachos, y un medio excelente para habituarles a leer. Sin duda, estos textos de prensa infantil tienen un lenguaje específico que el profesor ha de conocer y, cuando llegue la ocasión, explicar o comentar con los alumnos sus peculiaridades.

La combinación de viñetas y texto escrito, el globo, las onomatopeyas, las clases de planos: general, medio, americano, primer plano, detalle, picado, contrapicado, ...

Si las publicaciones de prensa infantil son de cierta calidad, no cabe duda que tienen una serie de posibilidades y en modo alguno son tan negativos como, a veces, se juzgan. Así, puede aficionarse a los niños y jóvenes a la lectura, enriquecer el vocabulario, aumentar la información, desarrollar la imaginación y fantasía, etc.

También ha de conocerse que puede haber aspectos negativos: la violencia que aparece en algunos, los personajes estereotipados, la fantasía excesiva, simplificación de personas en buenos y malos, algunas situaciones discutibles en su ética o moralidad, etc. Conocidos por el educador unos y otros aspectos, seleccionando convenientemente los textos, podrá potenciar unos y eludir los otros.

En su conjunto, el uso de la prensa frente a los demás medios exige una actividad mental mucho mayor, concentración, esfuerzo, reflexión, promueve la crítica y, en resumen, “Informa”, “Orienta” y “Distrae”, tres funciones que son muy importantes para los adolescentes.

4.2.3. *El alumno hace literatura: expresión escrita, el periódico escolar, el teatro en la escuela*

Existe un antiguo modismo, conocido de todos, “a hacer se aprende haciendo”, que también es válido para la literatura.

Después de diferentes planteamientos, motivaciones y recursos, lo que el educador pretende es que el alumno llegue a la literatura, se mueva con normalidad y gusto en ese ambiente y haga literatura, a su manera, pero literatura.

También aquí volvemos a recordar que la literatura va unida a la lengua, y para hacer literatura los primeros pasos y los posteriores se darán por medio de la lengua, con *la expresión escrita*, bien sea descripción, narración o invención.

Estas formas tienen su procedimiento y desarrollo que puede abarcar desde las primeras líneas que escribe un niño sobre algo, a las composiciones originales o artículos de calidad periodística del joven o adulto. En la *Enseñanza de la Lengua en la Educación Intermedia*, n.º. 12 de esta colección, puede verse un extenso capítulo sobre la expresión escrita y una amplia bibliografía.

Lo que sí parece claro es que el acceso a la literatura en la educación secundaria ha de estar ensablado dentro del planteamiento y desarrollo de los objetivos y actividades del área de lengua y literatura, como propone E. Soler Fierrez (1990), al referirse a la educación intermedia con diversos aspectos, “el primero, el uso reflexivo de la lengua en sus diferentes modalidades (oral y escrita) y niveles de análisis (fónico, ortográfico, léxico y gramatical); el segundo, sobre los usos específicos fundamentales del código lingüístico (el literario y el periodístico); el tercero, sobre las formas de estudio que permiten abordar los contenidos de los apartados anteriores”...

De lo dicho se deduce que a la literatura se llega a través de la lengua y la lengua se consigue usar adecuadamente mediante las actividades, según aquello de “aprender haciendo”, sin echar en olvido qué actividades de la lengua realiza el alumno casi continuamente, pues qué hace si no es leer, escribir, comprensión lectora, expresión escrita, vocabulario, etc. Por tanto, las activi-

dades en el área de lengua y literatura deben tener, como propone M. Gallego Martínez (1990), una finalidad didáctica y no exclusivamente evaluadora.

El aula debería transformarse en un “taller” donde se manejan las palabras, las frases, los textos, los libros, etc., y cual abejas hacendosas, los alumnos laboran la miel de sus conocimientos en esa colmena organizada y bulliciosa que es el aula.

Para contribuir a esa actividad permanente dentro del aula el profesor tiene múltiples posibilidades que actualmente ofrecen prácticamente todos los libros que llamamos de texto, y por supuesto los libros específicos, como el de E. Santiago Martínez y A. M. Santos Barba (1990), donde se pueden hallar sugerencias de todo tipo.

Una actividad que sale de lo corriente, pero que es excelente medio para que los alumnos accedan a la literatura es “el periódico escolar”. Se trata de un medio de comunicación escrito, realizado en la escuela por los propios alumnos, bajo la orientación del profesor. Puede presentar diversas formas:

- *Periódico mural*. Consistente en un gran pliego o cartulina en donde aparecen ilustraciones, rótulos, gráficos y textos breves, bien sea en torno a un tema monográfico o variado.
- *Periódico de clase*. Es el que realizan los propios alumnos y en donde reflejan, a través de pequeños artículos, dibujos o recortes, las diversas incidencias y actividades del aula, del colegio y de la ciudad.
- *Periódico colegial*. Es el que tiene ya un carácter más exigente y perfectivo que el anterior. Tienen posibilidad de colaborar todos los alumnos y profesores del centro, debe existir un equipo de redacción con diferentes funciones de cada uno de los componentes. Una vez recibidos los artículos y dibujos y hecha la selección y distribución por

secciones, se pasa a la confección propiamente dicha, que puede ser en multicopia, fotocopia o en pequeñas imprentas.

Estos periódicos reflejan, de forma sencilla, lo que el periódico nacional o local hace de forma profesional y formal.

El periódico escolar suele tener:

- Una portada con nombre, número, fecha, colegio, ...
- Un editorial con las ideas y preocupaciones del momento.
- Noticias de ámbito colegial o ciudadano.
- Secciones: cultural, deportiva, científica, ...
- Varios: espectáculos, humor, pasatiempos, ...

Como es fácil colegir, el periódico escolar, en cualquiera de sus formas, tiene una serie de puntos positivos fácilmente observables, como los que indica J. Asensi Díaz (1988):

- Vincular la escuela al ambiente familiar y social inmediato,
- Integrar a los alumnos en la realidad social, ...
- Desarrollar un espíritu crítico y objetivo, ...
- Desarrollar actitudes para la convivencia y comunicación.
- Estimular y aplicar técnicas y aptitudes creativas, ...

Si esto es así, más de uno se preguntará el porqué no es una actividad más generalizada en los centros de enseñanza. La respuesta es sencilla y comprensible para cualquier educador que haya vivido esa realidad: supone un trabajo añadido que además es lento, entretenido y minucioso, lo que lleva a que haya pocos profesores que se ofrezcan a coordinar el periódico escolar, aun conscientes de sus excelencias.

Otra actividad que facilita la aproximación a la literatura es la que se conoce como “El teatro en la escuela”.

Ya nos hemos referido, en apartados anteriores, al teatro dentro de la literatura infantil oral o escrita. Allí hemos hablado de la declaración o recitación de textos literarios, de la representación de diálogos o pequeñas obritas por los mismos alumnos, o bien llevarlos a representaciones de teatro infantil por compañías especializadas.

Queremos ahora insistir en la importancia que tiene para la educación, en general, y para la lengua y literatura en, particular, que exista un ambiente favorable al teatro en la escuela.

Entendido aquí el teatro como “juego dramático” que, según J. Cervera (1981), es “cuando los niños lo practican solos, sin trampas ni sofisticaciones, sin intervención del adulto, en cualquier lugar, sin necesidad de escenario, sin estar pendientes de espectadores que condicionen su ingenuidad y sin pagar más tributos al exterior que los impuestos por el ambiente creado por el tebeo, la televisión, el cine o cualquier otro espectáculo popular”.

Si este ambiente favorable a la expresión dramática se da en un aula, después en otra y otra, y se generaliza a todo el centro, los alumnos recitarán y representarán textos que tengan en sus libros, buscarán otros en las bibliotecas y, lo que aún es más importante, empezarán a componer pequeños diálogos u obritas cortas, con lo que se habrá conseguido que los alumnos se expresen con naturalidad, lean y reciten con entonación, que vayan conociendo obras y autores de la literatura y finalmente que ellos mismos hagan literatura.

Puede parecer una meta muy alta, pero no lo es si se van dando los pasos de forma progresiva y constante, como podemos corroborar los educadores que llevamos años en la enseñanza y dedicados a estos menesteres. Igualmente se puede constatar que a los alumnos, tanto a los de hace años como a los actuales, les cautiva, sobre manera, el hacer teatro en la escuela, actuar en público, salir a un escenario, representar obras del tipo

que sean. Falta que el educador se anime y esté dispuesto a ese esfuerzo y trabajo complementario que dicha actividad lleva consigo.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBERTI, R. (1977): *Poesía (1924-1967)*. Ed. Aguilar, Madrid.
- ALONSO, D. (1974): *Literatura y educación*, en Lázaro Carreter, coord. Ed. Castalia, Madrid.
- ALONSO, M. (1983): *La prensa, libro de texto*. Nuestra cultura, Madrid.
- AMORÓS, A. (1980): *Introducción a la literatura*. Ed. Castalia, Madrid.
- ARANGUREN, J. L. (1975): *La comunicación humana*. Guadarrama, Madrid.
- ARIZMENDI, M. (1975): *El cómic*. Ed. Planeta, Barcelona.
- ASENSI, J. (1975): *El periódico escolar, ¿qué es?, ¿cómo se hace?* Vida Escolar, 172-173, Madrid.
- (1988): *Los medios de comunicación y el niño*, en "Didáctica de la Lengua y Literatura". Anaya, Madrid.
- BARTOLOMÉ, D. (1983): *La prensa en las aulas*. Publ. ICCE, Madrid.
- BRAVO-VILLASANTE, C. (1957): *Historia de la literatura infantil española*. Ed. Doncel, Madrid.
- (1979): *Antología de la literatura infantil española*. Ed. Escuela Española, Madrid.
- (1988): *Historia de la literatura infantil universal*. Ed. Miñón, Madrid.
- CASONA, A. (1963): *Obras completas*. Ed. Aguilar, Madrid.
- CCEI. (1986): *Más de mil libros infantiles y juveniles seleccionados, reseñados y clasificados por edades*. Ed. S.M., Madrid.
- CERVERA, J. (1977): *Otra escuela: Cine, radio, TV, prensa*. S.M, Madrid.
- (1981): *Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- (1984): *La literatura infantil en la educación básica*. Cincel-Kapelusz, Madrid.
- CONE BRYANT, S. (1976): *El arte de contar cuentos*. Nova Terra, Barcelona.
- CHOMSKY, N. (1969): *Lingüística cartesiana*. Ed. Gredos, Madrid.
- ESTEVE, J. M. (1983): *Influencia de la publicidad en TV sobre los niños*. Narcea, Madrid.

- FÄHRMANN, W., y GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1979): *El niño y los libros*. Ed. S.M., Madrid.
- FERNÁNDEZ, S. (1983): *Didáctica de la gramática*. Narcea, Madrid.
- FUERTES, GLORIA (1979): *Obras incompletas*. Ed. Cátedra, Madrid.
- (1980): *Don Pato y don Pito*. Escuela Española, Madrid.
- GALLEGO MARTÍNEZ, M. (1990): *Las actividades en el aprendizaje de la lengua*, en “Enseñanza de la lengua en la edad intermedia”. Ed. Rialp, Madrid.
- GARCÍA HOZ, V. (1988): *La práctica de la educación personalizada*. Ed. Rialp, Madrid.
- GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1982): *La televisión, escuela paralela*. MEC, Madrid.
- GARCÍA LORCA, F. (1965): *Obras completas*, Ed. Aguilar, Madrid.
- GÓMEZ DEL MANZANO, M. (1986): *Cómo hacer a un niño lector*. Narcea, Madrid.
- GUBERN, R. (1974): *El lenguaje de los cómics*. Península, Barcelona.
- (1977): *Comunicación y cultura de masas*. Península, Barcelona.
- HALLORAN, J. D. (1974): *Los efectos de la televisión*. Ed. Nacional, Madrid.
- HORIA, V. (1976): *Introducción a la Literatura del siglo XX*. Gredos, Madrid.
- JAKOBSON (1963): *Essais de linguistique générale*. París (Trad. en Ed. Planeta, 1986. Madrid).
- JESUALDO (1973): *La literatura infantil*. ensayo sobre ética, estética y psicopedagogía de la literatura infantil, Losada, B. Aires.
- JIMÉNEZ, JUAN RAMÓN (1950): *Antología para niños y adolescentes*. Ed. Losada, Buenos Aires.
- MEDINA, A. (1988): *Didáctica de la Literatura*, en “Didáctica de la Lengua y la Literatura”, Ed. Anaya, Madrid.
- MORILLA M. y SANTAMARÍA, M. (1981): *El periódico: un diálogo de la escuela con la comunidad*. Narcea, Madrid.
- M.E.C. (1989): *Diseño Curricular Base*. Educación Secundaria Obligatoria, Publ. del MEC, Madrid.
- PASTORIZA DE ETCHEBARNE, D. (1962): *El cuento en la literatura infantil*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires.
- PROPP, V. (1977): *Morfología del cuento*. Ed. Fundamentos, Madrid.
- (1980): *Edipo a la luz del folklore*. Ed. Fundamentos, Madrid.
- RIUS ESTRADA, M. D. (1987): *Lenguaje oral: Proyecto de metodología científica para el desarrollo de la comunicación en la escuela*. Ed. Seco Olea, Madrid.
- RODARI, G. (1983): *Gramática de la fantasía*. Argos-Vergara, Barcelona.
- ROMERO, A. (1969): *Prensa juvenil*. Ed. Doncel, Madrid.
- ROSALES, C. (1984): *Didáctica de la comunicación verbal*. Narcea, Madrid.

- SAMANIEGO, F. M. (1982): *Fábulas*. Ed. Anaya, Madrid.
- SANTIAGO MARTÍNEZ, E., y SANTOS BARBA, A. M. (1990): *Programación de actividades creativas en lengua y literatura*. Escuela Española.
- SARTO, M. (1984): *La animación a la lectura. Para hacer al niño lector*. Ed. S.M., Madrid.
- SOLER FIÉRREZ, E. (1989): *Adivinanzas para adivinar*. Susaeta, Madrid.
- (1989): *Adivinanzas para niños de hoy*. Susaeta, Madrid.
- (1990): *Sistema de los objetivos de Lengua*, en “Enseñanza de la lengua en la educación intermedia”, Ed. Rialp. Madrid.
- SOLER GIL, M. N. (1990): *Créditos de Literatura Castellana*. Hogar del libro, Barcelona.
- VARIOS (1982): *El periódico escolar*. Cuadernos de Pedagogía, 85, Barcelona.
- (1985): *Radio y Escuela*, en “Cuadernos de Pedagogía”, 123, Barcelona.
- (1988): *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Anaya, Madrid.
- (1990): *Lengua y Literatura.*, en “Cuadernos de Pedagogía”, 181, Barcelona.
- Zabala, A. (1989): *El enfoque globalizador*, en “Cuadernos de Pedagogía”, 168, Barcelona.

EL COMENTARIO

3/ DE TEXTOS LITERARIOS

Carmen Gil y Luis Moliner

1. Planteamiento metodológico.
2. Desarrollo práctico.
 - 2.1 Interpretación. Primeras impresiones.
 - 2.2. Reflexión analítica.
 - 2.2.1. Consideraciones generales.
 - 2.2.2. Análisis.
 - 2.3. Valoración.
 - 2.4. Relación.
3. Conclusión.

BIBLIOGRAFÍA.

1. PLANTEAMIENTO METODOLÓGICO

La presencia del texto literario en la clase es siempre una presencia viva. Una injerencia dichosa, diríamos, que viene a romper —enriqueciéndola— la comunicación bilateral que se establece entre profesor-alumno. Ya no es que se hable sobre “algo”, sobre un “tema” o un “fenómeno” más o menos formativo; es el texto el primero que habla, y su mensaje ha de ser el centro nucleico, de encuentro y de dispersión, adonde alumnos y profesor han de acudir para extraer sus enseñanzas.

El rechazo que normalmente suele producirse por parte del alumno hacia el comentario de textos literarios tiene la causa en su mismo planteamiento. Y es que tratar de aplicar unas reglas retóricas a un “fósil” cuyo significado no interesa o no se entiende (o no interesa porque no se entiende), sólo logrará que el

alumno aborrezca el texto tan ajeno a sus vivencias— que se le propone y haga extensivo su aborrecimiento a otros textos, constituyendo una experiencia traumática.

Lo primero, pues, de lo que debe ser consciente el alumno que se acerca a un texto literario es de que no se enfrenta con “letra muerta”, sino con una realidad viva, conformada con palabras para transmitir vida, sentimiento, vivencias, ideas, opiniones... en suma: una visión personal del mundo.

El texto literario es una fuente de información que se activa cuando entra en contacto con un receptor. La ausencia del emisor (el autor) hace que se cumpla uno de los hechos más trascendentales de la obra literaria: su universalidad. Así, el texto nos pertenece un poco a todos en la medida en que lo creamos con nuestra lectura, con nuestra comprensión. El texto es un *devenir*. Sus significados, lejos de ser unidades inamovibles, vienen a adaptarse a nuestro entendimiento, a encontrarse dialécticamente con nuestra propia visión del mundo, nunca estática, siempre también en flujo. Una lectura es siempre una *recreación*, una actividad *creativa*.

Entiéndase, estamos hablando más de niveles de lectura que de libre interpretación. El profesor, en su calidad de “orientador” de la lectura y de partícipe en esa comunicación trilateral (texto-profesor-alumno), no posee la verdad absoluta sobre el texto, aunque sí los conocimientos suficientes para “dirigir” las interpretaciones posibles que el texto genere. Convendrá, pues, situar las interpretaciones en el lugar que les corresponda: las que tienen una relación directa con el texto y las que indirectamente el texto ha propiciado pero cuya filiación no es justificable; las que son producto de la reflexión y las que son producto de la fantasía.

Teniendo en cuenta la versatilidad de la obra literaria y la diferente preparación de los receptores, la influencia del texto en los alumnos será muy diversa. Una educación personalizada debe tender a valorar las impresiones que un texto literario ha producido en cada

presiones, sino que nos permitirá detectar y definir los elementos integrantes del texto que han hecho posible esa primera interpretación.

En otras ocasiones puede surgir un problema. El lector nunca se enfrenta “virgen” a un texto. Siempre parte de un bagaje, con una formación (o deformación) que mediatizará su lectura. Este sustrato puede operar negativamente y los prejuicios (clasistas, racistas, sexistas, etc.) asfixiar la interpretación: el texto se ha traído al monolítico sistema de percepción del sujeto para adaptarlo a sus estructuras. Frente a este movimiento, el contrario: acercarse a la realidad del texto sin esquemas rígidos, penetrar en su espacio, escuchar lo que nos dice. Resulta obvio que una lectura atenta es el primero de los pasos para este ir al texto.

Reflexionar significa analizar, pasar por el tamiz riguroso del análisis las primeras interpretaciones, sometiendo las unidades de la lengua (significantes y significados a un estudio sistemático. Su desarrollo metodológico requiere un apartado, del que trataremos más adelante.

Sin duda, el análisis concede al alumno la capacidad de hacer una valoración del texto. Valorar su importancia intrínseca, en cuanto a factura, composición, originalidad, información, expresividad, etc., y su importancia extrínseca, en relación a su influencia o articulación en un contexto más general. Junto a este doble plano de valoración objetiva, existe un tercer valor subjetivo que el alumno no puede desatender: ¿qué me ha aportado a mí este texto?, ¿cuál es su valor en relación a mi propio beneficio? ¿Me ha divertido? ¿Me ha transmitido una información interesante que desconocía? ¿Ha hecho vibrar mis sentimientos? ¿Me ha abierto una ventana al mundo?

Relacionar los distintos elementos lingüísticos operantes en el texto nos servirá no sólo para descubrir una estructura y saber la función que cada uno de esos elementos ejerce en ella, sino también para, am-

pliando el modelo, llegar a establecer afinidades y discrepancias en sistemas más complejos. De este modo, el alumno podrá situar el texto analizado en el lugar que le corresponde dentro de la obra a la que pertenece, así como esa obra en el contexto más amplio en el que fue creada. Llegar a descubrir un sistema de analogías en diferentes corrientes literarias, lo que equivale a decir: en formas de concebir el mundo, puede proporcionar al alumno una visión de conjunto y coherencia que le lleve a una interpretación de la realidad libre del caos y del extravío con que suele pagar el encasillamiento y la ignorancia.

Este proceso de comprensión cristaliza cuando el alumno emite su propia respuesta: *crítica* o, en último extremo, *poética*, si su sensibilidad creativa ha sido estimulada hasta el punto de producir un nuevo texto literario. El nuevo texto, crítico o poético, es el signo más evidente de la pertenencia y participación del lector en un proceso de creación que amplía los límites de comunicación que se establece entre una obra literaria y su receptor: “hoy no se puede ya plantear una actividad educativa de cierta entidad sin tener en cuenta la capacidad creativa de cada hombre” (García Hoz, 1988, p. 41).

Estas capacidades responden, en realidad, a unos objetivos previos:

- Desarrollar la capacidad de análisis, que ampliará a su vez la capacidad de comprensión y de reflexión sistemática sobre la lengua.
- Desarrollar la capacidad crítica, con el cultivo de la expresión oral y escrita.
- Desarrollar la conciencia de pertenencia a una tradición y a una cultura de la que el texto y el receptor mismo son parte integrantes.
- Desarrollar el espíritu de tolerancia y de convivencia con manifestaciones culturales ideológicamente distintas.

- Desarrollar el hábito de lectura, no sólo en extensión, sino también en profundidad.
- Desarrollar el uso creativo del lenguaje, con la consiguiente capacidad para crear los propios mensajes.

No puede olvidarse, aparte de la información que transmite un texto y del saber que obtiene el receptor durante el proceso de comprensión que le conduce al sentido, el *placer estético*. El placer del texto hará comprender al alumno que lo literario está hondamente enraizado en la vida y que la literatura es algo más que una asignatura con la obligación de aprobar.

2. DESARROLLO PRÁCTICO

TEXTO

Ya me va despertando una sombra de pájaros,
 invade silenciosa mi cuerpo adormecido.
 Mas la mente aún se halla muy lejos del jardín,
 beoda está del sueño, del otro que yo he sido,
 5 aunque ya la frescura de la tarde se posa
 armoniosa en mis miembros... Y si abriera un poco
 mis ojos, dulcemente, allá arriba, en el cielo
 nocturnamente azul, vería una corona
 de nubes encendidas trenzadas con un ramo
 10 de aves casi quietas. No despierto, retorno
 del que he sido al que soy, de lo insondable al
 mundo],
 del sueño a lo real de otro intenso ocaso
 derrotado en mi cuerpo. Y, siendo yo de nuevo,
 en parte aún me habita espíritu divino,
 15 fiebre de sinrazón y extravío, fogoso
 y ameno valle plácido que alucina el dolor.
 La sombra va invadiendo muy despacio mi cuerpo
 y en él, y en la azotea, caen los primeros astros.
 En mis venas se va desangrando un dios

- 20 que trasvasa su sangre a otra carne mortal.
 En mis venas se va desangrando el dios
 que acaso he sido en sueños, porque nada recuerdo
 a no ser esta lanza de gozo que aún está
 clavada en mi pecho, herida que no duele,
- 25 pero que aún me impide alzarme en la penumbra
 como un torreón de sueños, como un árbol de
 sangre].
- Lentamente despierto mientras la noche va
 desangrando la luz del que he sido y del mundo.
 Antonio Colinas, *Noche más allá de la noche*
 (Colinas, 1984, p. 285).

2.1. Interpretación. Primeras impresiones

El texto que vamos a comentar ha sido distribuido en varios niveles de alumnos comprendidos entre los 13 y 16 años. Tras una lectura atenta, las primeras impresiones se han centrado en los siguientes rasgos:

- Existencia de dos realidades: dios y hombre, sueño y realidad, inconsciencia y consciencia, vida y muerte...
- Despertar (lento, doloroso, con resistencia) de un estado a otro.
- Más que despertar, alguien regresa poco a poco de lo que ha sido a lo que es, de donde ha estado a donde está.
- ¿Reencarnación? ¿Metamorfosis?
- Se trata, en definitiva, de un proceso, de un tránsito.

2.2. Reflexión analítica

2.2.1. Consideraciones generales

Si la primera interpretación es recta, coincidirá con lo esencial del significado, es decir, con la idea principal o tema. La verdadera reflexión consistirá en analizar los elementos formales para demostrar que en cada uno de ellos está el tema o, dicho de otro modo, el tema es el que ha seleccionado los elementos formales para decir exactamente lo que se quería decir. De donde se deduce que contenido y forma son inseparables y que sólo a efectos metodológicos hacemos la distinción. Por consiguiente, el alumno tiene que caer en la cuenta de que si él ha captado una comunicación se debe a que el autor se ha expresado de una forma determinada y sólo esa forma, entre todas las posibles, conforma un mensaje tal.

Una vez aclarado esto, el alumno debe estar motivado para emprender el análisis y la reflexión sobre los mecanismos y comportamientos lingüísticos en los textos literarios. Bien entendido que, aunque el sistema lingüístico sea el mismo que el de la comunicación normal, en la literaria sufre desviaciones de la norma que, si bien no exclusivas del lenguaje literario, sí abundan sobremanera en éste, haciendo que el mensaje quede resaltado merced a la función poética.

Así, habrá que atender a varios aspectos al analizar en profundidad el texto. Sabido es que cada texto exige un comentario distinto y que, por lo tanto, no habrá que comentar todos los rasgos formales sino sólo aquellos que sean relevantes en el texto elegido.

De esta manera convendrá tener presentes los distintos niveles de la lengua (fonético-fonológico, morfosintáctico, semántico) y entresacar de ellos los rasgos que van matizando el tema.

Hay que tener también presente que los rasgos de un mismo nivel se relacionan entre sí, así como

los niveles. Sólo de esta manera se conforma ese todo unitario artístico que es el texto literario.

No vamos a dar aquí una relación de todos los recursos y procedimientos que conviene saber y tener en cuenta a la hora del análisis formal (en la bibliografía que aportamos se encontrará amplia referencia al respecto). Baste saber que este análisis admite muchos grados y que lo tendremos que adaptar al nivel del alumno. Durante el proceso de aprendizaje en la educación intermedia, el sujeto ya ha manejado y asimilado ciertos datos sobre el comentario de textos (véase el volumen dedicado a la *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*) (Soler Fierrez, 1990). A partir de aquí habrá que fijarse nuevos, concretos y claros objetivos. El alumno irá descubriendo que la reflexión sobre el texto revela muchas más cosas, que el texto es una retícula de relaciones de las que emanan valores concretos que precisan el mensaje con todas sus connotaciones.

Poco importa que al principio el alumno no conozca la terminología adecuada; el profesor se encargará de que, poco a poco, vaya archivando los descubrimientos en los planos adecuados y con los nombres científicos.

Todavía una aclaración más. Hay que advertir que de todo el análisis reflexivo se va a derivar una captación nítida de la estructura del texto, pues si la estructura es el orden en que están dispuestos los elementos que componen un texto, el estudio de éstos nos dará a conocer las leyes que han primado en su organización. Llegamos así a descubrir una estructura del contenido que es a su vez formal, ya que, insistimos una vez más, sólo metodológicamente son separables. Tampoco hablaremos aquí de los posibles modelos estructurales. Para ello remitimos a la bibliografía citada.

Para terminar, y antes de empezar nuestro análisis, señalar que, en el estudio de este segundo punto que hemos llamado reflexión, retomamos una y otra vez rasgos que funcionan y tienen su valor en distin-

tos planos o niveles, prueba evidente de que cada elemento en el texto es independiente y, a la vez, solidario.

2.2.2. *Análisis*

Las primeras interpretaciones han encauzado el tema y lo han centrado: se trata de un *tránsito*, del paso de un estado a otro cuya naturaleza todavía no se ha precisado.

Ritmo. El ritmo lento en el que se manifiesta el tránsito viene claramente marcado por los siguientes rasgos:

- a) El uso de verso alejandrino blanco que impone un cierto aire de recitación, salmódico, martilleante, ritual. Aunque no faltan los encabalgamientos, es frecuente que las unidades de significación coincidan con los límites del verso, estableciendo así un riguroso vuelo amplio, un sostenido aliento de rara perfección. En algún otro momento habrá de verse que esto no es casual y que la tendencia a la armonía es una constante en la trayectoria poética del autor que comentamos.
- b) Las perífrasis verbales aspectuales durativas:
 - “Ya me va despertando” (v. 1)
 - “La sombra va invadiendo” (v. 17)
 - “En mis venas se va desangrando” (v. 19)
 - “la noche va desangrando” (vs. 27-28)
 Todas ellas de idéntica factura (ir + gerundio) y que, desde el primero al último verso, establecen los límites del poema.
- c) El empleo de los adverbios en -mente (dulcemente, nocturnamente, lentamente) contribuyen también a crear esa sensación de ritmo lento con que se genera el tránsito. La parsimonia es perceptible en esa fonética (aliteración de nasales) de palabra larga

que pronunciamos plenamente, gracias a sus dos acentos, hasta el final. Esta lentitud se duplica en el adverbio “lentamente” (v. 27), donde a la expresividad fonética se une la semántica.

- d) Este pasar todo de forma armónica, sin cambios bruscos, se refuerza con modificadores como “un poco” (v. 6), “casi quietos” (v. 10) y “muy despacio” (v. 17) que matizan de forma inequívoca la voluntad de expresión de una vivencia lenta y casi ritual, como ya hemos dicho.
- e) Anáforas (vs. 9, 10, 11, 12) y paralelismos (vs. 19, 20, 21, 22) contribuyen a esa reiteración ritual y en el caso del paralelismo, además, éste paraliza o detiene por unos instantes el trasvase. Es como la resistencia a pasar de un estado a otro. ¿De qué naturaleza es este cambio? ¿De qué estado sale el poeta, que tal resistencia ofrece al tránsito? La respuesta la tendremos a medida que vayamos avanzando en el análisis.
- f) También la propia semántica de las palabras nos habla del tránsito. Vocablos como “trasvasar” o “desangrar” significan el paso de un líquido de un continente a otro, de un espacio a otro. Observemos que, además, ese trasvasar y desangrar tienen connotaciones lentas; connotaciones que nos vienen dadas, por un lado, por el contexto lingüístico (recordemos las perífrasis durativas y todo lo dicho anteriormente), y por otro, por nuestra propia experiencia que asocia el trasvase de líquidos y el desangrar de las venas a acciones lentas y duraderas.
- La sangre, por ser un líquido, fluye. Observemos cómo este movimiento queda materializado en la aliteración de los versos 19, 20, 21. Y ese fluir lo relacionamos con el del agua y con la música que éste produce, música que es ritmo y que tantas veces nos adormece para despertar lo mejor que hay en nosotros:

“(…) No despierto, retorno
del que he sido al que soy, de lo insondable al
mundo, del sueño a lo real (…)”
(vs. 10-12).

Vamos intuyendo la naturaleza de ese tránsito que se nos irá revelando en las sucesivas etapas.

- g) También la elección en el orden de los sintagmas que se le ha impuesto al poeta tiene su justificación temática. El orden de los elementos oracionales no rompe violentamente el orden lógico, nuestra mente sigue sin saltos bruscos el proceso de comprensión. Armonía y ritmo sereno que emana de toda la composición. La serenidad puede brotar a su vez de los abundantes zeugmas que, unidos al asíndeton, reduplican la atención:

“Mas la mente aún se halla muy lejos del jardín,
beoda está del sueño, del otro que yo he sido”
(vs. 3-4).

Y más abajo:

“(…) no despierto, retorno
del que he sido al que soy, de lo insondable al
mundo, del sueño a lo real de otro intenso ocaso”
(vs. 10-12).

Parece claro que en este caso el asíndeton, combinado con la elipsis que supone el zeugma, produce un efecto de detención que contribuye a ese ritmo (música-serenidad-lentitud) del que venimos hablando.

Ya estamos en condiciones de precisar un poco más la primera percepción que hemos tenido. El

tránsito, como lo esencial en el poema, podemos asegurar que es un trasvase lento y armónico. Lento como consecuencia de la resistencia que se produce al tener que abandonar un estado placentero (“ameno valle plácido”), gozoso (“esta lanza de gozo”), divino (“aún me habita espíritu divino”). Armónico porque transcurre sin estridencias, con esa serenidad que es la consecuencia de la honda experiencia vivida que aún retiene en su recuerdo y en todo su ser el poeta.

A estas precisiones del tema hemos llegado gracias a la reflexión sobre el material que emplea el poeta para su obra: la lengua en su función poética, material que nos permite crear y comunicar nuestra propia concepción del mundo.

Planos: Espacios. Estados. “En todas las transiciones —escribe Novalis—, como si fueran reinos intermedios, diríase que hay una fuerza espiritual y superior que quiere salir a la luz”.

El tránsito requiere dos espacios unidos por un proceso. Estar en tránsito —estar en flujo— supone a la vez la negación de un espacio estático y la afirmación de dos territorios: del que se procede y al que se dirige. En realidad, ninguno de estos dos planos puede definirse nítidamente desde el punto intermedio en el que se sitúa la conciencia poética. Desde este punto en proceso se participa de los dos planos mediante fuerzas actuantes de ida o de regreso. Esta transitoriedad es lo que articula la estructura del texto.

Hay un *aquí*, localizado —aunque todavía no alcanzado: “Mas la mente aún se halla muy lejos del jardín” — en una realidad inmediata: “sombra de pájaros”, “frescura de la tarde”, “la azotea”... en definitiva, “el mundo”, “lo real”.

Hay un *allá*, que se acaba de abandonar (mejor: que acaba de abandonarnos) pero del que se mantienen aún restos vivos: “allá arriba, en el cielo / nocturnamente azul”, “fogoso / y ameno valle plácido que alu-

cina el dolor"... es decir, el mundo del "sueño", de "lo insondable".

Este doble plano espacial, marcado por los deícticos, implica también un doble plano temporal unido por un proceso durativo del que ya hemos hablado, así como un doble estado: el que se ha sido y el que se es. De esta manera podemos leer: "la muerte.../ beoda está del sueño, del otro que yo he sido" (vs. 3-4) o "retorno / del que he sido al que soy" (vs. 10-11) asistiendo al sombrío enunciar de una conciencia difusa en pleno traspaso de indefinición y de participación en los dos estados referidos. Obsérvese la frecuencia con que se utiliza el adverbio de tiempo "aún", marca inequívoca de proximidad al estado anterior y de la persistencia de éste en el proceso actual.

Decimos que el estado intermedio entre lo que se ha sido y lo que se va a ser, por constituir un proceso en movimiento, niega una identidad netamente definida. Y si la identidad suda se está desmoronando y la que se será todavía no está consolidada, nos encontramos ante una evidente disolución del yo, repartido en diferentes posibilidades de existencia y en constante devenir.

Pero ¿quién ha sido y quién es esta voz poética cuyo estado en transición parece ser la negación del estado y de la identidad gozando a la vez de los dos planos del ser fundidos en pura corriente, en puro fluir? ¿Podemos dar el paso adelante y tratar de identificar el estado del que se procede y el estado al que se regresa? En el verso 21, el "otro que he sido" se enuncia como "el dios / que acaso he sido". Y el proceso temporal se plasma como el transcurso de un trasvase sorprendente:

"En mis venas se va desangrando un dios
que trasvasa su sangre a otra carne mortal"
(vs. 19-20).

No hay duda, pues, de que el mundo del sueño, lo insondable de donde se procede, está relaciona-

do con el mundo de lo divino, cuyo contraste con el mundo de lo humano, adonde se regresa, se establece de forma *orgánica*.

Ahora vemos que el proceso, el tiempo en transcurso, la identidad cambiante, es en realidad un flujo de sangre. Y el poema, un fluido vital discurriendo en el dibujo filiforme de la escritura. Las letras, las palabras, las frases... no hay unidades lingüísticas estáticas, no hay coágulo, diríamos, en este flujo que avanza parsimonioso, resistiéndose, pero no negándose, hacia su pleno sentido. Y su pleno sentido sólo es posible en una armónica circulación, en un equilibrio que permita el trasvase sin estridencias, sin rupturas, como la música en su desarrollo, en su hacerse y deshacerse. El poema se convierte así no sólo en una metáfora del corazón, sino en corazón mismo imponiendo su armónico movimiento.

Y el dios, desangrándose en el hombre, va transmutando el sueño en realidad, la sinrazón en razón, la luz en sombra...¿Son los primeros atributos que se pierden y el hombre una triste realidad carente de lo que fue? ¿He perdido lo que fui “porque nada recuerdo”? El texto responde claramente con una imagen que nos remite al simbolismo de la mística:

“(...) porque nada recuerdo
a no ser esta lanza de gozo que aún está
clavada en mi pecho, herida que no duele”
(vs. 22-24).

Las antítesis “lanza de gozo” y “herida que no duele”, como acabamos de apuntar, son expresiones muy utilizadas por los poetas místicos para decir lo inefable de la unión. Es, por tanto, una vena mística la que en el poema se nos revela y es una unión con lo divino, fusión cósmica en definitiva, lo que el poeta expresa desde el regreso, desde esa condición humana caída (cayendo) que todavía guarda en los labios el sabor de la divinidad.

2.3. Valoración

El análisis pone en evidencia que nos encontramos ante un mundo personal perfectamente establecido, en cuya organización intervienen diversos vectores convergentes que hacen que ese mundo se configure de una manera discursiva, viva. Estos vectores son los siguientes:

- a) *Armonía*. Ritmo pausadamente armónico que sugiere el discurrir de la música o de la sangre.
- b) *Equilibrio*. Todas las unidades lingüísticas están en función de ese discurso armónico, lo que dota al texto de un extraordinario acoplamiento, es decir de una fusión que lo emparenta con el más puro clasicismo.
- c) *Bidimensionalidad*. Dos espacios, dos tiempos, dos estados unidos por un proceso que constituye un regreso.
- d) *Trascendencia*. Presencia de un más allá: el territorio de lo divino, entrevisto y experimentado por el hombre, lo que le otorga la capacidad de trascenderse metafísica y místicamente.

Si indagamos más en la obra poética de Antonio Colinas, observaremos que *Noche más allá de la noche*, libro al que pertenece el poema que estamos comentando, supone un proceso de ahondamiento y plenitud decisivo en la trayectoria del poeta. Que, como observa José Olivio Jiménez en el prólogo a su *Poesía, 1967 - 1981*, resume y articula hasta sus últimas consecuencias “una de sus vetas más resistentes: el lirismo de proyección cósmica y de signo, por ellò, últimamente místico o metafísico” (José Olivio Jiménez, 1984, 35).

En efecto, *Noche más allá de la noche* aparece en 1982, cuando el poeta ha recorrido ya un largo camino a través de su obra precedente, *Poemas de la tierra*

y de la sangre (1969), *Preludios a una noche total* (1969), *Truenos y flautas en un templo* (1972), *Sepulcro en Tarquinia* (1976), *Astrolabio* (1979), *En lo oscuro* (1981), y supone una maduración de los principales rasgos que constituyen su mundo poético. Así, todos los vectores que hemos señalado arriba pueden encontrarse ya en sus libros anteriores, aunque será en *Noche más allá de la noche* donde definitivamente se asienten configurando un mundo propio.

Tal vez ahora entendamos más el título del libro, una vez que hemos comprendido el contenido. Se trata en realidad de un ahondamiento en lo oscuro, de un ir más allá en el territorio de la noche que se exploraba ya en *Preludios*. De nuevo la noche como símbolo, de nuevo las referencias místicas. Ese despertar lentamente mientras se impone la noche, como se nos dice en los versos que cierran el poema, nos coloca ante otra de las constantes de la poesía de Antonio Colinas: la noche, el territorio propicio para ahondamientos y revelaciones.

Por otra parte, hay que tener en cuenta la importancia que tiene esta obra en el panorama general de donde surge. No es el momento aquí de analizar, como se debiera, la trayectoria de la poesía española en las dos últimas décadas, pero el alumno debe ser informado al menos de dos detalles:

- a) La aparición en 1970 de la antología de José María Castellet *Nueve novísimos poetas españoles*, libro de obligada referencia, con objetivos rupturistas. Los poetas allí antologados presentan rasgos comunes que pretenden ser diferenciadores de la época inmediatamente anterior y constituyentes de una nueva estética. El culturalismo, el esteticismo, el decadentismo, el experimentalismo, el ludismo, la incorporación de la sensibilidad *camp* y la reflexión metapoética serán algunos de sus estandartes.
- b) La aparición, en 1970 también, de otra antología, menos estridente y más olvidada, pero no menos

importante que la anterior: *Nueva poesía española*, de Enrique Martín Pardo, que apuntaba en los poemas recogidos componentes más filosóficos, telúricos, etc.

No es que estas antologías marquen dos tendencias poéticas coherentes y enfrentadas en la poesía de los setenta, simplemente hemos aludido a ellas porque nos proporcionan algunos de los nombres (otros ya han sufrido al justicia del olvido) más representativos del panorama poético español de las dos últimas décadas.

En este panorama, que históricamente coincide con un momento crucial de la transición española, la obra de Antonio Colinas (poeta sólo incluido en la segunda antología) escrita por aquellos años, aunque se hace eco de alguno de los rasgos vanguardistas que caracterizan a los poetas de Castellet, marca una clara inflexión al ahondamiento y a la reflexión que la conducirá por otros derroteros, hasta llegar a esta exploración de “lo otro”, o de la “segunda realidad”, como él llama, que nos ofrece el poema analizado y que habrá de culminar en una experiencia de fusión cósmica, tal como se nos presenta en su último libro de poesía hasta la fecha; *Jardín de Orfeo* (1988).

2.4. Relación

Los mundos verdaderamente personales en literatura y en el arte en general lo son no porque se aíslen de los otros mundos, sino porque se acercan al mundo de los demás. Así, hemos visto consolidarse una visión propia en el poema de Colinas y, al mismo tiempo, sus rasgos caracterizadores nos impulsan, por analogía, a acercarlos a otros rasgos de distintos poetas que, desde sus contextos, desde sus lenguas, también indagaron en la otra realidad.

Ya se han mencionado épocas o movimientos artísticos a los que podía afiliarse la poesía que nos ocupa. Nos hemos referido a un *clasicismo* al hablar del equilibrio y de la armonía; del ritmo, sin sobresaltos ni rupturas con que avanza la palabra; del verso: medido, exacto, tan clásico del alejandrino. El poeta, lejos de pretender romper con la mejor tradición para someterse a experimentalismos formales, se apoya en ella y consigue su propósito de medida y equilibrio.

Respecto a la tradición *mística*, ya hemos dicho que el poema expresaba el regreso de una experiencia unitiva con una segunda realidad, de la que se procede. El afán de duración, la resistencia a que la presencia de lo divino nos abandone, la han cantado nuestros mejores místicos.

Recuérdese los versos con que fray Luis de León lamenta su regreso en la famosa Oda a *Francisco Salinas*:

“¡durase en tu reposo
sin ser restituido
jamás aqueste bajo y vil sentido!”

O compárense esas antítesis plenas de furor místico del poema, que ya hemos citado, con los tan conocidos versos de San Juan de la Cruz en su *Llama de amor viva*:

“¡O llama de amor viva,
que tiernamente hyeres
de mi alma en el más profundo centro!
.....
¡O cauterio suave!
¡O regalada llaga!” , etc.

Por no citar otros numerosos ejemplos que nos traerían el símbolo de la noche, tan querido de San Juan de la Cruz, el recuerdo de Santa Teresa y aun el

del maestro Eckhart, cuya idea de la “chispita”, que reside en el hombre como residuo de Dios, tanto nos acerca a ese hombre del poema que despierta a su ser humano todavía con sangre divina en sus venas.

Pero también los *románticos* cantaron el regreso de la experiencia que les había llevado más allá de los límites de “esa parte de la vida más allá de la cual ya no se puede ir con intención de volver”, como dice muchos años antes Dante en *La Vida Nueva*. Así Keats, en la “Oda a un rruiseñor”, nos expresa su retorno a la realidad cotidiana tras la ensoñación de fusión con el todo que la contemplación del ave le había propiciado:

“¡Olvidadas! La misma palabra es la campana
que me hace con su son volver a mi ser solo”.

No podemos alargarnos más en las analogías, que nos llevarían a una intrincada y extensa red que una tradición poética va tejiendo en diferentes épocas, contextos y lenguas, y en la que indudablemente se inscribe el texto de nuestro poeta. Traeremos sólo, para terminar, el recuerdo de Novalis, poeta de la noche, de la misma noche mística que la de San Juan de la Cruz, de la misma noche que, al final de nuestro poema, desangra la luz del mundo:

“la noche se hizo
el fecundo seno,
de las revelaciones”.

Llegados a este punto, el alumno dispone de una red de elementos suficientes para haber alcanzado la comprensión del texto en el nivel apropiado. A partir de aquí, en lo que constituye la última fase de lo que nos hemos propuesto, el alumno debe producir su *respuesta* personal.

3. CONCLUSIÓN

Partiendo de un *planteamiento metodológico* que estableciera las bases para el comentario de textos literarios, teniendo en cuenta la *naturaleza de la comunicación* y los *objetivos* a los que se aspira, se nos imponían cuatro capacidades en el proceso de *comprensión: interpretar, reflexionar, valorar y relacionar*, que desembocaban en una capacidad última, la de *generar una respuesta*.

Cada una de estas capacidades se alzaba como pilar estructural para el *desarrollo práctico*, proceso que se ha ido generando merced al texto. No se trataba de aplicar un esquema preconcebido al texto, sino lo contrario: que la naturaleza y el alcance del texto impusiera el método analítico requerido.

Tampoco hemos querido que el desarrollo práctico fuera una mera exposición teórica, traicionando así su propio nombre, y lo hemos contrastado en las aulas. De este contraste surgen las primeras impresiones, lo que hemos llamado *interpretación*.

Respecto a la *reflexión analítica*, el texto ha ido condicionando su desarrollo y fijando las partes del *análisis* que estructuralmente entran en juego. Sólo ahora, *a posteriori*, podemos deducir el esquema:

Punto de partida:	impresión de <i>tránsito</i> :
	<i>Ritmo</i> :
Nivel fónico:	Aspectos métricos Aliteraciones
Nivel morfosintáctico:	Perífrasis Modificadores Anáforas Paralelismos Asíndeton Orden sintagmático
Nivel semántico:	Denotación Connotación Metáforas

	Símbolos
	Antítesis
<i>Planos de significación:</i>	Espacios
(Proceso estructural)	Estados

Es necesario insistir una vez más en que este esquema del desarrollo analítico recoge sólo aquellos rasgos que operan más significativamente en el texto, por lo que no creemos necesario citar aquellos otros que completarían un cuadro teórico exhausto y que serían pertinentes en otros textos.

El análisis nos ha proporcionado los datos suficientes para hacer una valoración que nos permite establecer los vectores que conforman la visión del mundo reflejada en el poema: *armonía, equilibrio, bidimensionalidad, transcendencia*. Esta visión, situada en la obra poética del autor y en el panorama nacional de donde surgen se nos revela honda, trascendente, y nos habla de una experiencia vivida en los límites de la realidad. Nos descubre una “segunda realidad”.

Por último, el mundo personal del autor nos ha llevado a *establecer relaciones* con otros mundos poéticos más allá de la época, de la ideología o de la lengua y hemos visto cómo se establecían conexiones con la *tradición clásica*, con la mística, con el *romanticismo*. Ahora le corresponde al alumno escribir su propio texto.

BIBLIOGRAFÍA

- ARIZA VIGUERA, M., GARRIDO MEDINA, J., TORRES NEBRERA, G., (1981, 1990): *Comentario lingüístico y literario de textos españoles*, Madrid, Alhambra Universidad.
- BELIC, O., (1968): *Análisis estructural de textos hispanos*, Madrid, Prensa Española.
- BERNARD, G., (1982): *El comentario de textos y la disertación*, Barcelona, oikos-tau.

- CARRAMINANA, M., (1978): *Comentario de textos*, Madrid, Tebar Flores.
- CASTAGNINO, R., (1971): *El análisis literario. Introducción metodológica a una estilística integral*, Buenos Aires, Nova, séptima edición.
- COLINAS, A. (1984), *Poesía (1967-1981)*: Prólogo de José Olivio Jiménez, Madrid, Visor, segunda edición.
- CONDE, E., (1988): *La construcción del texto*, Barcelona, Seuba.
- CORREA CALDERÓN, E., LÁZARO CARRETER, F., (1966): *Cómo se comenta un texto literario*, Salamanca, Anaya.
- DEL PRADO, F. J., (1984): *Cómo se analiza una novela*, Madrid, Alhambra Universidad.
- DÍEZ BORQUE, J. M., (1978): *Comentario de textos literarios, método y práctica*, Madrid, Playor.
- DÍEZ PACHECO, B., CRUZ MARTÍNEZ, J., (1987): *Metodología para el comentario de textos literarios y no literarios*, Madrid, Alba.
- DOMÍNGUEZ CAPARRÓS, J., (1977): *Introducción al comentario de textos*, Madrid, M.E.C. Instituto Nacional de Ciencias de la Educación.
- ESCARTÍN GUAL, M., MARTÍNEZ CELDRÁN, E., (1989): *Comentario estilístico y estructural de textos literarios*, Barcelona, Promociones Publicaciones Universitarias.
- FERNÁNDEZ VIZOSO, M., (1983): *El comentario de texto. Asimilación y sentido crítico*, Madrid, Edinumen, tercera edición.
- GARCÍA HOZ, V. (1988): *La práctica de la Educación Personalizada*, Madrid, Rialp.
- GARCÍA VELASCO, A., (1986): *Método de comentario de textos. Teoría y práctica*, Málaga, Librería Agora.
- HATZFELD, H., (1973): *Explicación de textos literarios*, Sacramento (California), State University.
- HERNÁNDEZ, G., MARÍN, J. M., REY, A. (1990): *Análisis de textos de selectividad*, Madrid, Akal.
- LÓPEZ CASANOVA, A., ALONSO, E., (1975): *El análisis estilístico (poesía / novela)*, Valencia, Bello.
- LOZANO, J., PEÑA-MARÍN, C., ABRIL, G., (1989): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*, Madrid, Cátedra.
- MARCOS MARÍN, F., (1977): *El comentario lingüístico. Metodología y práctica*, Madrid, Cátedra.
- MIER, R. (1990): *Introducción al análisis de textos*, México, Universidad Autónoma Metropolitana, Trillas.
- NEGRÍN FAJARDO, O., OSSENBACH SAUTER, G., (1986): *El comentario de textos educativos*, Madrid, UNED, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
- NÚÑEZ LADEVEZE, L., (1991): *La construcción del texto*, Madrid, Eudema Universidad.
- PARAÍSO, I. (1988): *El comentario de textos poéticos*, Valladolid y Gijón, Aceña editorial, Júcar.

- PÉREZ-RIOJA, J. A., (1967,1970): *Estilística, comentario de textos y redacción*, San Sebastián y Bilbao, Liber.
- PÉREZ SERRANO, M., LEBRERO BAENA, M., (1989): *Comentario de textos resueltos*, Madrid, Dykinson.
- POU Y FERNÁNDEZ, P., (1973): *Textos comentados de la Literatura Española*, Madrid, edición del autor.
- PRIETO DE LA IGLESIA, M. (1988): *La práctica del comentario de textos*, Bilbao, Publicaciones FHER.
- ROMERA DEL CASTILLO, J., (1986): *Didáctica de la Lengua y la Literatura, método y práctica*, Madrid, Playor, sexta edición.
- SASTRE ZARZUELA, E., ROLLÁN MÉNDEZ, M., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, P., NUÑO SOTELO, C., (1984): *El comentario de textos en la segunda etapa de EGB*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Valladolid.
- SCHMIDT, S.J., (1978): *Teoría del texto*, Madrid, Cátedra.
- SERRA MARTÍNEZ, E., OTÓN SOBRINO, A., (1986): *Introducción a la Literatura Española contemporánea a través del comentario de textos*, Madrid, Edinumen, segunda edición.
- SOLER FIERREZ, E. (coord.) (1990): *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*, Madrid, Rialp.
- VARIOS (1973, 1974, 1979, 1983): *El comentario de textos*, Madrid, Castalia, cuatro tomos.
- VILLANUEVA, D., (1989): *Cómo se comenta un texto narrativo: la novela*, Valladolid y Gijón, Aceña editorial, Júcar.

EL ANÁLISIS DE OBRAS

4/ LITERARIAS COMO MEDIO DE FORMACIÓN ÉTICA

Alfonso López Quintás

1. La obra literaria como campo de juego y de iluminación.
2. La experiencia lúdica revela la lógica de la creatividad.
3. Juego y creatividad.
4. Interpretar una obra literaria es entrar en juego.
5. La lectura genética es una re-creación del texto.
6. Lectura genética de tres obras.
 - 6.1. *El extranjero*, de A. Camus.
 - 6.2. *Esperando a Godot*, de S. Becket.
 - 6.3. *El principito*, de Saint-Exupéry.
7. La lectura como recreación.
8. Entreveramiento de “ámbitos” y expresión literaria.
9. El realismo eminente de la obra literaria.
10. Exigencias del método lúdico-ambital.
11. Fecundidad del método lúdico-ambital.

BIBLIOGRAFÍA.

En la enseñanza humanística actual destacan dos preocupaciones básicas: 1) cómo hallar un modo eficaz de introducir a los alumnos en el mundo de la literatura, 2) cómo lograr la formación ética de unos jóvenes cada día menos inclinados a admitir lecciones magistrales y plegarse al dictado de normas generales, supuestamente “abstractas”.

En lo que toca al primer punto, se ha prestigiado últimamente el análisis de textos por lo que significa de adentramiento personal en el mundo literario. Todo el problema consiste en descubrir un método que permita recrear las obras y poner al descubierto sus valores humanísticos más hondos, de suerte que el análisis literario venga a constituir una auténtica *escuela de formación*, más allá de toda mera erudición, académica.

En cuanto al punto segundo, se viene señalando aquí y allá desde hace algún tiempo la necesidad

de enseñar la ética sobre la base de la riqueza experiencial que albergan las grandes obras literarias. En sus páginas no son los profesores de ética quienes adoctrinan a los alumnos sobre el sentido de la vida y sus acontecimientos básicos, sino diversos autores orlados de prestigio y bien afirmados en una experiencia intensamente vivida y sufrida.

La sugerencia es valiosa, pero apenas ha sobrepasado la condición de mero deseo. A lo que se me alcanza, no hay todavía un esbozo de lo que puede ser un método bien aquilatado de enseñanza de la ética a través de la lectura de grandes obras literarias. Por mi parte, he intentado colmar esta laguna en tres trabajos, inspirados en la idea de que toda forma de juego —entendido en sentido creador— funda “ámbitos de realidad”, y el entreveramiento de éstos produce un alumbramiento de sentido y una eclosión de belleza¹. Durante ocho largos años he podido comprobar, en diversos centros culturales de España y del extranjero, que este método es fácilmente asimilable por los jóvenes y les facilita la perspectiva justa para abordar la lectura de obras literarias —e incluso, en cierta medida, de obras cinematográficas—, de tal forma que incluso las que podrían ser consideradas como poco “edificantes” se convierten en aleccionadoras porque dejan al descubierto las consecuencias que acarrea la entrega a procesos de vértigo o fascinación.

1. LA OBRA LITERARIA COMO CAMPO DE JUEGO Y DE ILUMINACIÓN

Para comprender de modo radical y genético el verdadero alcance de una obra literaria, debe aclararse cuidadosamente en qué consiste su carácter “lúdico”, que destaca la hermenéutica actual.

¹ Estos sugestivos temas son ampliamente explanados en mi obra *Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura* (1987). Las tres obras aludidas son: *Análisis estético de obras literarias* (1982), *Análisis literario y formación humanística* (1986), *Obras literarias de hoy* (1983).

Con visión de largo alcance, advirtió Gabriel Marcel que para entender su pensamiento se requiere ser músico o, al menos, haber ejercitado la creatividad en alguna vertiente humana, por ejemplo, en la de la convivencia familiar. Este ejercicio de la creatividad es un *juego*. Hablamos de “juego” cuando encauzamos nuestra actividad creadora bajo unas determinadas normas y fundamos modos nuevos de realidad: formas artísticas, relaciones de convivencia, ámbitos urbanísticos, jugadas deportivas...

Entre las características del juego, resalta una que desde Dilthey se muestra sobremanera fecunda en los estudios hermenéuticos: el juego es *fuerza de luz*, y se realiza a la luz que él mismo desprende. En un campo de fútbol, configurado según las normas reglamentarias, ocupan los jugadores los lugares correspondientes a sus funciones específicas, e inician el juego. Se pasan el balón, intercambian sus puestos, sortean a los adversarios y avanzan hacia la portería contraria. Esta compleja actividad tiene un fin preciso: abrir espacios libres por donde penetrar hasta el último reducto del campo adversario, que es la portería. Invadir este reducto, introduciendo en él la pelota, significa la total *asfixia lúdica* del otro equipo. Toda jugada que abre un campo de posibilidades en orden a conseguir esta meta se muestra *dotada de sentido*; confiere sentido a cada uno de los actos que la integran, e ilumina la orientación que deben seguir las jugadas siguientes. Por el contrario, una jugada que cierra el camino hacia la meta carece de sentido y deja al jugador en tinieblas, sin saber literalmente “hacia dónde tirar”. El buen jugador tiene un poder intuitivo capaz de advertir al vuelo las posibilidades que abren y las que obturan las diversas acciones que puede realizar en una situación lúdica determinada. Para ello debe confrontar en bloque y rapidísimamente la situación de la que viene, la situación en la que está y las situaciones o campos de acción a que darán lugar cada una de las diferentes jugadas posibles. *Esta confrontación es una fuerza de luz.*

Al juego, la luz le viene de dentro, de su interna lógica, de la fecundidad que se desprende de las opciones bien elegidas. La acción lúdica funda un *campo de iluminación*, y a la luz que en este campo se alumbra cabe determinar la destreza o la impericia de los jugadores, el sentido o el sinsentido de las jugadas. El jugador, aunque sea genialmente intuitivo, no puede determinar de antemano el curso del juego. Necesita dejarse iluminar por la luz que brota en el acontecimiento lúdico. El juego constituye un fenómeno cultural de gran relieve debido a la fecunda relación de “causalidad circular” que en él se da entre el jugador y el juego, entre la luz que desprende el proceso lúdico y el juego que se crea a tal luz.

Esta misma conexión genética entre juego y luz se da patentemente en el juego estético. El intérprete musical, por ejemplo, va descubriendo la obra a través de la fronda de los signos expresivos de la partitura a la luz que la obra desprende en el juego que constituye el aprendizaje tanteante de la misma. Ninguna instancia exterior a este proceso lúdico puede determinar la forma en que ha de realizarse la interpretación. El criterio de justeza interpretativa es *interno*, debido a la prodigiosa interacción fecundante que media entre el juego y el jugador, la obra interpretada y el intérprete².

² Desde Dilthey se viene buscando en la interpretación musical un punto de apoyo para la clarificación del acontecer hermenéutico. Toda forma de juego es fuente de luz. El juego de la interpretación musical muestra su génesis y la articulación de su estructura con mayor claridad que las llamadas artes del espacio, en las cuales la invención y la ejecución se realizan de una vez por todas. Dilthey, cuyo amor a la vida tuvo su fuente de inspiración en la experiencia de la música, habla muy expresamente del *comprender musical*. Gadamer funda su orientación hermenéutica sobre el modelo de experiencia estética. Para ello, siguiendo la ruta iniciada por Heidegger, se cuida de conceder al arte todo su alcance y superar así las consecuencias depauperantes del subjetivismo kantiano y la teoría romántica de la *Einfühlung*. Tales orientaciones proceden de modo más bien *lineal*, no *circular* o *reversible*, y no advierten que la luz del conocimiento que hace posible la labor hermenéutica brota en el entreveramiento co-creador; no es fruto de la actividad de una facultad humana determinada. Gadamer subraya la importancia del *juego* por lo que tiene de realidad envolvente, nutricia y la del lenguaje, visto como “juego de palabras” (Gadamer, 1965).

2. LA EXPERIENCIA LÚDICA REVELA LA LÓGICA DE LA CREATIVIDAD

La experiencia lúdica debe ir en la base de toda actividad hermenéutica o interpretativa. La vinculación de hermenéutica y juego —rigurosamente entendido— encierra sin duda la mayor fecundidad en diversos aspectos. Algunos han sido ya puestos de manifiesto por diversos autores que han sabido desarrollar una intuición feliz de Schleiermacher y Dilthey. Hay, sin embargo, un aspecto de la mayor importancia que necesita todavía ser destacado y analizado en pormenor: la capacidad que alberga la experiencia del juego para revelar la *lógica de la creatividad* y clarificar de raíz las cuestiones básicas de la hermenéutica.

Si deseamos que la consideración de las diversas formas de juego nos ayude a descubrir la articulación interna de los procesos creadores, no podemos limitarnos a hacer consideraciones más o menos caseras y superficiales. No basta aludir al fenómeno del juego y a alguna de sus características. Debemos precisar con rigor el núcleo de toda actividad lúdica.

A mi entender, la quintaesencia de todo juego radica en un entreveramiento de “ámbitos”. Frente a los *objetos* —realidades delimitables, mensurables, asibles, ponderables...—, los “ámbitos” son realidades que abarcan mucho campo, no se dejan delimitar, pueden entreverarse entre sí, tienen cierto poder de iniciativa, ofrecen al hombre determinadas posibilidades de juego. *Jugar*, en sentido riguroso, es crear algún tipo de realidad “ambital” bajo unas normas determinadas. Una jugada deportiva, una forma plástica, una frase musical, un diálogo, una relación de amistad, un rito litúrgico... son realidades “ambientales” que el juego instaure. El hombre es un ser capaz de jugar porque, además de su vertiente objetiva —que lo hace delimitable, asible, ponderable...—, ostenta una vertiente “ambital”. Es fácil delimitar el espacio que ocupa una persona en virtud de sus dimensiones corpóreas. Pero es imposible precisar lo que abarca en cuento persona: su ámbi-

to ético, estético, afectivo, religioso; el influjo que los demás ejercen sobre él y el que ejerce él sobre los demás. El hombre tiene una vertiente *objetiva* y otra *ambital*.

Pero no sólo los seres personales presentan esta doble condición —que el pensamiento existencial, el dialógico y el fenomenológico han puesto lúcida-mente de relieve—. Todas las realidades del universo cobran condición de “ámbitos de realidad”, superando y asumiendo la condición de meros objetos, cuando presentan posibilidades de juego que el hombre puede asumir activamente. Un instrumento musical, una realidad artística, un barco, el mar, una ciudad, una institución, un libro, una casa, una jarra, un paisaje, un campo deportivo... son realidades bifrontes; pueden ser vistas como meros objetos y como ámbitos.

Diversas corrientes filosóficas contemporáneas han puesto singular empeño en descubrir e inventariar las características básicas de las realidades *ambitales*. Suelen considerarlas como “inobjetivas”, “atmosféricas”, “dialógicas”, “relacionales”... Una de las características de tales realidades que tiene más hondas repercusiones en el campo de la vida humana es su poder de *entrevetarse* con el hombre que sabe escuchar la invitación que le hacen a asumir activamente sus posibilidades lúdicas, y entra en juego con ellas.

El entreveramiento de dos realidades ambítales da lugar a un modo eminente de unidad: el *encuentro*. Encontrarse no es *yuxtaponerse*. El mero eliminar la distancia entre dos seres no da lugar a un encuentro. Éste es un fenómeno que exige creatividad, decisión positiva de entrar en juego, de asumir las posibilidades lúdicas que ofrece la realidad con la que uno entrevera el propio ámbito personal.

Es una tarea filosófica extraordinariamente fértil —y por lo mismo sugestiva, casi diría apasionante— investigar los distintos modos de unidad que puede el hombre fundar con las diversas realidades de su entorno y adivinar la calidad de los modos de unión a que da

lugar la integración perfecta de realidades altamente cualificadas, que se hacen mutua donación de sus posibilidades de juego. Toda forma de encuentro instaura modos singulares de espacio y tiempo, que configuran un ámbito de *fiesta*. Por tener su origen en el modo de juego eminente que llamamos *encuentro*, toda fiesta es de por sí fuente de *luz*, de *gozo*, de *belleza*, de *riqueza simbólica*³.

El entreveramiento da *ámbitos de mayor envergadura*. El juego, visto en su aspecto creador, enriquece el acervo de realidad del universo y funda la cultura humana. La cultura no es una actividad *consecutiva* a la configuración definitiva del ser humano; es *constitutiva* de éste, por cuanto significa su *instalación activa* en lo real entorno. Al no tener, como el animal, “instintos seguros” que lo ajusten automática o infaliblemente al entorno, el hombre debe crear en cada momento formas de unidad con las diversas realidades que constituyen su circunstancia vital. Estas formas de unidad se instauran a través de los diferentes modos de juego creador.

Cuando el hombre adopta en la vida una actitud creadora y considera las realidades de su circunstancia como posibles compañeros de juego, como “*ámbitos*” a *respetar y valorar*, no como simples *objetos a manipular*, todo el universo —y singularmente la existencia humana— experimenta una sorprendente transformación, adquiere una espléndida vitalidad y belleza, rebosa de símbolos, se carga de sentido y expresividad. Cada ser vibra con todas las posibilidades que le abre su inserción en múltiples proyectos creadores; se hace admirable y amable; se convierte en un inmenso campo de juego y de iluminación. Debido a la vinculación de *encuentro* y *luz*, el hombre que se abre a lo real y se ajusta a sus exigencias se orienta siempre hacia una *filosofía del sentido*⁴.

³ Sobre el sentido y la intervencionalidad de los conceptos de *juego*, *ámbito*, *belleza*, *sentido*, *fiesta*, *símbolo*, *luminosidad*, *gozo*, *lenguaje* y *silencio* pueden verse pormenorizados análisis en mi *Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura* (López Quintás, 1987).

⁴ Sobre el origen de la filosofía del sentido y la filosofía del absurdo, véase mi obra *El secuestro del lenguaje* (López Quintás, 1987a).

Los seres del entorno humano son, en principio, distintos, distantes, externos y extraños al hombre. Al entrar éste en relación de trato con ellos —relación que implica un entreveramiento de ámbitos—, funda un *campo de juego común*, en el cual la distancia de alejamiento entre el aquí y el allí, lo mío y lo tuyo, lo interior y lo exterior queda felizmente superada. Tal superación opera un cambio extraordinariamente fecundo en la relación del hombre y el entorno. Las realidades distintas, distantes, externas y extrañas, sin dejar de ser distintas, dejan de ser distantes, externas y extrañas para tornarse *íntimas*. El paso de lo distinto-*distante* a distinto-*íntimo* marca el umbral de toda experiencia humana creadora en los diversos órdenes: estético, ético, religioso ⁵.

La vida del hombre, cuando es auténtica, consiste en estar dando incesantemente el salto del nivel *objetivista* al nivel *lúdico-ambital*, considerando todos los seres como ámbitos y fundando con ellos ámbitos nuevos de riqueza cada vez mayor. El entorno verdadero del hombre no viene dado por un *conjunto de objetos* configurados de una vez por todas sino por una *trama de ámbitos* que en buena medida debe el hombre colaborar a fundar de forma creativa.

3. JUEGO Y CREATIVIDAD

La capacidad creadora la desarrolla el hombre asumiendo las posibilidades de juego que le ofrecen las realidades de su entorno. Pensemos, por ejemplo,

⁵ Para descubrir y articular debidamente la lógica interna de los procesos creadores, se debe contar con un conocimiento bien aquilatado de los diversos modos de *inmediatez*, *distancia* y *presencia* que puede fundar el hombre con las diferentes realidades de su entorno. Cómo se origina el fenómeno de la presencia a través de la integración de un modo de inmediatez y uno de distancia, lo estudié ampliamente en *El triángulo hermenéutico* (López Quintás, 1975).

en una persona que nos invita al diálogo, en una realidad desconocida que incita nuestro afán descubridor, en un arte que se nos presenta como fuente inagotable de belleza... Las personas más creativas de la historia de la humanidad son las que más intensamente dialogaron con tales realidades y crearon campos de interacción con ellas. La realidad invita al hombre a asumir unas posibilidades de acción creadora.

Cuando el hombre las acepta, actúa sobre la realidad. La realidad experimenta, con ello, un cambio. Esa realidad transformada vuelve a apelar al hombre a una labor creativa. Esta *trama de apelaciones y respuestas* entre el hombre y su entorno constituye el mundo de la *cultura*, un mundo formado por la realidad del hombre y la de su entorno, y por los modos de realidad que van surgiendo como fruto de la interacción creadora de ambos.

“Cultivarse” es crear formas de relación con lo real. Estas formas de realidad relacionales, abiertas, dialógicas, cobran cuerpo expresivo en los llamados “productos culturales”: una obra de arte, un texto literario, una regulación jurídica, un gesto simbólico, una configuración urbanística y otras manifestaciones semejantes. Estos productos culturales no pueden ser considerados como “artificiales”, “no naturales”, mero fruto del arbitrio humano, de la fantasía y voluntad evasiva del hombre. Son la *manifestación luminosa* del encuentro creador del hombre y la realidad que lo rodea.

Al entrar en contacto con tales productos —que son fruto de un encuentro—, no sólo no nos alejamos de lo real, sino que *tocamos fondo* —por así decir— en lo real; nos adentramos en los puntos donde la realidad —la humana y la no humana— adquiere su densidad máxima. Cada realidad del universo se enriquece a medida que se interrelaciona con otras y funda *campos de realidad* ⁶.

⁶ Un amplio estudio de estos sugestivos temas es realizado en mi *Estética de la creatividad* (López Quintás, 1987, pp.163-228).

Los *campos de realidad* que colabora el hombre a fundar en las distintas vertientes de su vida adquieren una expresión singularmente luminosa en los textos literarios y en las obras artísticas. Las relaciones que el hombre establece con el entorno, aunque sean muy auténticas e intensas, presentan un carácter difuso, atmosférico, y son por ello difíciles de captar, de reducir a límites precisos. Parecen difuminarse ante la mirada ya en el momento mismo de realizarse, y se diluyen en la memoria como algo evanescente a medida que pasa el tiempo. Pero, cuando el hombre toma el pincel, el buril o la pluma, y plasma tales relaciones en cuadros, esculturas o libros, los campos de realidad relacional que había contribuido a fundar cobran un singular volumen, adquieren perfiles definidos y resisten el paso del tiempo. Toda obra cultural es “elocuente”, revela los modos de realidad que van surgiendo en el diálogo del hombre y el entorno.

El vehículo expresivo de la actividad creadora de ámbitos es el *lenguaje*, que no se reduce a *medio para* comunicar algo ya sabido, antes constituye el *medio en* el cual instaura el hombre vínculos profundos con las realidades circundantes. La tarea primordial de las obras literarias y las artísticas —que implican un elocuente lenguaje poético— consiste en dar cuerpo sensible a los ámbitos más relevantes que los seres humanos van configurando a medida que desarrollan su personalidad.

4. INTERPRETAR UNA OBRA LITERARIA ES ENTRAR EN JUEGO

De lo antedicho se desprende que la obra literaria no se reduce a ser medio de comunicación de ideas ya concebidas y bien perfiladas. Es el *lugar viviente de encuentro* de lo real y del autor; es el *campo de juego* en el cual se le iluminó a éste —el autor— el sentido de las

vertientes de la realidad con las que había entrado en juego.

Si el texto literario es, en todo rigor, un *campo de juego*, para interpretarlo cabalmente habrá que *hacer juego* con él, inmergirse lúdicamente en el campo de posibilidades que ofrece, rehacer *las experiencias básicas* que hizo en su día el autor. Al rehacerlas, se iluminan en el lector las *intuiciones fundamentales* que impulsaron las génesis de la obra. A esta luz es posible realizar una *lectura genética* de la misma, como si se la volviera a gestar, y comprender así todos sus pormenores, hasta el vocablo más aparentemente anodino.

Para aprender a nadar —observaba Heidegger en su obra *Was heisst Denken?*— no basta leer un tratado de natación; hay que echarse al torrente (Heidegger, 1954, p. 9). Si queremos lograr un conocimiento profundo de una obra literaria y clarificar el sentido justo de sus pormenores, no podemos limitarnos a contemplarla desde fuera, incomprometidamente; hemos de revivir su proceso de gestación. Este adentramiento genético en la obra es el ideal que persigue toda *metodología* auténtica.

El método ha de plegarse a las condiciones y exigencias de las realidades analizadas a fin de descubrirlas “en estado naciente” en el proceso mismo de configuración. Pero ¿es posible *leer genéticamente* una obra que fue realizada de una vez para siempre por un autor alejado con frecuencia del lector en el tiempo, en el espacio, en las circunstancias socioculturales? Si nos movemos en un plano de mero conocimiento de *objetos* —externos, distantes y extraños al sujeto cognoscente—, la respuesta ha de ser necesariamente negativa. En nivel de objetos, la *distancia* se traduce en *alejamiento*. Mas cuando se trata de conocer realidades que no son para nosotros meros objetos sino *campos de posibilidades de acción* que nos apelan a adentrarnos en ellos de modo activo-receptivo, es decir, lúdico, la distancia nos permite ganar *perspectiva*, y esta *distancia de perspectiva* es el espacio

donde se instaura el campo de juego entre el sujeto cognoscente y el objeto del conocimiento. Semejante tipo de juego lo está realizando a diario toda persona normal en su vida de interrelación. *Esta forma de experiencia es una fuente de luz para la comprensión de las grandes realizaciones culturales.*

5. LA LECTURA GENÉTICA ES UNA RE-CREACIÓN DEL TEXTO

Las obras literarias, sobre todo las que presentan un trasfondo filosófico, están impulsadas por una *intuición básica*, y esta intuición, a su vez, arranca de una *experiencia fundamental*. Comprender un texto es hacerse cargo de cómo se enraíza en esta experiencia y en aquella intuición. Para rehacer la experiencia nuclear de una obra, se requiere poseer una formación filosófica que permita descubrir, en el medio transparente del lenguaje, la vertiente de la realidad que cada autor desea plasmar. Dicha vertiente no se reduce a meros hechos y datos — algo localizable, delimitable, inventariable—. Los grandes autores no transmiten en sus obras meros *hechos*, sino *acontecimientos*, los sucesos que deciden el sentido de la marcha en la existencia del hombre. Las obras que dan cuerpo expresivo a tales acontecimientos apelan al hombre a inmergirse en ellas, a revivir su problemática existencial. Si el lector responde a tal apelación, se produce un *diálogo*. Todo diálogo auténtico —por ser un juego de apelaciones y respuestas— constituye un *campo de iluminación*.

Para ahondar en el secreto de una obra, no basta analizar desde fuera su estructura, su estilo, sus dependencias e influjos, su contenido. Hay que arriesgarse a *realizar el juego* a que ella nos invita y captar por dentro los diferentes modos de *lógica* que orientan las diversas formas de actividad humana. Recuérdese la *lógica*

ca de la ambición que orienta a Macbeth por la vía de la violencia, la extorsión y el crimen; la *lógica del poder arbitrario* que recluye a Calígula en la soledad desesperante de la asfixia lúdica; la *lógica del encuentro* que orienta a los protagonistas de *El principito* de Saint-Exupéry hacia la alta cota de una amistad que resiste la prueba de la ausencia; la *lógica de la piedad* que inspira la arriesgada actitud de Antígona; la *lógica del vértigo de las impresiones sensoriales* que aleja al protagonista de *La náusea* de Sartre del mundo de las significaciones y le inspira una actitud de extrema aversión hacia lo existente; la *lógica del vértigo de la posesión* que lleva a Castel —protagonista de *El túnel* de E. Sábato— a confundir el amor con el dominio y a matar a la persona amada para hacer un acto supremo de posesión sobre ella.

Este modo lúdico-ambiental de lecturas de obras literarias pone al descubierto el trasfondo humanístico de éstas y permite clarificar nítidamente las grandes cuestiones de crítica literaria, a menudo sumidas en un océano de confusiones por ser abordadas con una metodología sólo adecuada al tratamiento de realidades objetivas y actividades artesanales ⁷.

6. LECTURA GENÉTICA DE TRES OBRAS

6.1. «El extranjero», de A. Camus

En su novela *El extranjero*, Albert Camus narra diversos hechos que presentan un *significado* neto (Camus, 1957; 1971). Se trata, por así decir, de la vertiente “figurativa” de la obra. La comprensión estética

⁷ Un elenco de las cuestiones de crítica literaria que pueden ser debidamente clasificadas a la luz de la teoría lúdico-ambiental que propongo puede verse en mi trabajo “Hacia la renovación de la hermenéutica desde la experiencia estética”, en la obra colectiva *Pensamiento crítico, ética y absoluto* (López Quintás, 1990, pp. 303-324).

integral de ésta exige al hermeneuta desbordar el plano de la mera narración de hechos y captar el *sentido* profundo que alienta en los mismos. Para ello debe revivir con el protagonista, Meursault, la experiencia de *inmersión fucional* en la vertiente sensible de las realidades del entorno, y rehacer un modo de vida planteado lúcidamente y desarrollado tenazmente en el nivel infracreador, a-ético, in-comprometido, conforme a la orientación vital del “hombre absurdo”, descrita por el mismo Camus en *El mito de Sísifo* (Camus, 1942).

Meursault es “absurdo” porque en el nivel en que se mueve no hace juego y no alumbró sentido. Estas dos circunstancias interconexas permiten clarificar los puntos decisivos de su existencia. Interna a su madre en un asilo porque, según propia confesión, no tenía nada que hablar con ella. Si el lenguaje es vehículo viviente de la creatividad, no tener nada que hablar con una persona indica que no se ha fundado con ella una relación creadora. Por esta falta de creatividad, Meursault ama el agrado que le produce la presencia física de María, pero no entiende el alcance de la propuesta de matrimonio que ésta le hace. Casarse es un acto eminentemente *creador*. En la segunda parte de la obra, Meursault, ya encarcelado, manifiesta que ahora María no le interesa nada. Su apego primero no ha resistido la prueba de la ausencia; se revela como pura atracción sensible que no merece el nombre de amor —fenómeno que implica, asimismo, cierta dosis de *creatividad*.

Por moverse en nivel infracreador, el protagonista no comprende el lenguaje del juez que lo condena a muerte; rechaza al capellán que lo insta a arrepentirse; hace una manifestación de entrega a la vertiente sensorial de la tierra, y, antes de ser ejecutado, escribe el siguiente párrafo: “Para que todo sea consumado, para que me sienta menos solo, me quedaba esperar que el día de mi ejecución hubiera muchos espectadores y me recibiesen con gritos de odio” (Camus, 1957, p. 188; 1971 p. 143). El método que permita describir el *sentido* hon-

do de esta dramática confianza, no sólo su *significado* a flor de piel, mostrará una eficacia superior a los modos de lectura que suelen aducir razones extra-estéticas, no lúdicas, para explicar las manifestaciones supuestamente “paradójicas” de los personajes.

La tarea del hermeneuta radica en descubrir los distintos tipos de lógica que operan en una obra y permiten explicar como perfectamente “lógicos” los pasajes que a una mirada superficial parecen contrarios a toda lógica o coherencia racional. Todo autor cualificado conjuga expresivamente en sus obras distintos *niveles de realidad* (el objetivo y el superobjetivo o ambital) y diferentes *actitudes del hombre ante lo real* (la actitud objetivista, manipuladora, y la actitud lúdica, dialógica, reverente). Si ha de ser *lúdico*, todo análisis de textos debe precisar con sumo cuidado el plano de lo real en que se hallan situados los acontecimientos descritos, y la actitud espiritual que los inspira.

Para interpretar el párrafo antes citado, se necesita descubrir el sentido que encierran el odio y el amor en el nivel infracreador en que se movió Meursault durante toda su vida. Si al dirigirse éste hacia el patíbulo entre las filas de los espectadores indignados, uno de éstos le mirara con piedad, tal mirada bondadosa operaría sobre él a modo de *apelación*; le invitaría a dar una respuesta agradecida y *crear* una relación, siquiera fugaz, de mutua benevolencia. Una simple mirada o palabra sería una enérgica llamada a elevarse al plano de la *creatividad personal* en el que Meursault nunca había querido desarrollar su existencia.

La aceptación por parte de éste de tal sugerencia rompería abruptamente la *lógica de la no-creatividad* que había regido toda su vida. Esa ruptura lo hubiera abismado en una insufrible *soledad*, por cuanto, el iniciar una relación de encuentro, al hacer juego, se vería invadido por la luz que la actividad lúdica alumbra, y se hallaría enfrentado de repente con su verdadera imagen, la imagen que ofrecía a quienes vivían una existencia en

cierta medida creadora y no se sentían “extranjeros” en el mundo de los hombres. Rodeado, en cambio, de miradas de odio —que no apelan a crear vínculos, sino a llevar al límite la voluntad de romperlos—, Meursault no se sentiría solo, aunque sí “extraño”, ajeno por principio a la posibilidad de estar en compañía, que no es fruto de mera vecindad física, sino de rigurosa actividad creadora. Meursault desea sostener hasta el fin su actitud infracreadora y mantenerse a resguardo de la luz que proyecta sobre la vida del hombre y la actividad lúdica.

Una explicación análoga cabe hacer de la actitud violenta de Meursault frente al capellán, ya que *arrepentirse* es, igualmente, un acto *creador*, consistente en asumir la vida pasada como propia y proyectar la futura conforme a un proyecto existencial nuevo y adecuado. Arrepentirse hubiera significado para Meursault renunciar a su identidad de hombre absurdo y dar un giro total a su existencia (Camus, 1957, p. 187; 1971, pp. 142-143).

6.2. «Esperando a Gogot», de S. Beckett

La trágica situación límite que describe Beckett en *Esperando a Godot* no podrá comprenderla sino el que haga personalmente la experiencia de lo que significa hallarse asintóticamente cerca del grado cero de creatividad (Beckett, 1952; 1970). Si conocemos la lógica de la creatividad y nos hacemos cargo del vínculo que media entre el diálogo auténtico y creación de ámbitos de convivencia, entre actitud creadora y entusiasmo, entre falta de creatividad y aburrimiento, advertiremos, al contemplar dicha obra, que los protagonistas apenas tienen ya capacidad creadora y viven atenzados por el tedio. El gran protagonista de la obra es el *tiempo*, que parece resistirse a pasar. Los protagonistas no se lamen-

tan de la miseria en que se hallan, del hambre, de la desnudez y del frío, sino de la lentitud insufrible con que transcurre el tiempo. “Nada ocurre. Nadie viene, nadie se va. Es terrible, exclama uno de ellos (Beckett, 1952, pp. 57-58; 1970, p. 46). Esta obra no tiene apenas *argumento*, pero sí *tema*, y éste implica una *experiencia básica* —la vinculación de no-creatividad y tedio—, y una *intuición radical*: la falta de creatividad constituye una tragedia para el hombre por cuanto provoca su asfixia lúdica.

Todo el que conozca de cerca la articulación interna de los procesos creadores, la lógica que conecta unos hechos con otros, no dudará en señalar la falta de creatividad como raíz común de los rasgos que ostentan los protagonistas de esta obra. No se comprometen, no dialogan, no se ayudan en situaciones de extremo peligro, reducen la llamada de auxilio del prójimo desvalido a motivo de posible diversión, se mantienen *a la espera* sin tener verdadera *esperanza*. Al asomarse al vacío de su propia nada existencial, sienten el vértigo de la angustia; y, como el mero esperar un salvador no redime al hombre de esta situación angustiosa, los protagonistas, al final de la obra, no tienen ante sí más que dos opciones igualmente faltas de sentido cabal: ahorcarse o seguir a la espera. Al fin, el esperado Godot no viene. Su venida no hubiera podido salvar como hombres, elevándolos a una auténtica condición personal, a quienes, por falta de creatividad, no le habían salido al encuentro. “Tengo curiosidad por saber lo que va a decirnos Godot —advierte uno de los protagonistas—. Sea lo que sea no nos compromete a nada (Beckett, 1952, p. 19; 1970, pp. 22-23). Esta falta absoluta de voluntad de compromiso existencial está en la base de la condición trágica de la obra.

Se ha dicho que *Esperando a Godot* es la obra más trágica del teatro francés del siglo xx. Es posible. Bien representada, esta obra aparentemente anodina, escrita en un lenguaje deshilachado, asmático, produce escalofrío, quita el aliento. Su tragicismo no pende de lo que se hace o se dice, sino del hecho radical de que

los protagonistas no son ya capaces de decir o hacer algo propiamente humano. El fallo de la capacidad creadora se refleja en la disolución del lenguaje. En esta obra apenas se hace otra cosa que hablar, pero las conversaciones no florecen nunca en diálogo auténtico. Estamos ante un tedioso océano de mudez, del que emergen aquí y allá, como islotes, intentos vanos de configurar el diálogo. Los protagonistas se instan mutuamente a decir algo, para evitar el aburrimiento que los oprime; se esfuerzan por iniciar alguna actividad, pero caen en seguida en el pozo de la inacción. De ahí su nostalgia por el mundo infracreador, infraintelectual, infrahumano. “Lo terrible es haber pensado —exclama dramáticamente Vladimir—. Y de ello bien hubiéramos podido abtenernos” (Beckett, 1952, pp. 70-91, 1971, pp. 65-90)⁸.

6.3. «El principito», de Saint-Exupéry (Saint-Exupéry, 1943; 1972)

Si descubrimos en su raíz la relación que media, por una parte, entre encuentro y actitud de entrega, disponibilidad y respeto, y, por otra, entre conocimiento y amor, conocimiento y acción, compartiremos la intuición básica de la obra de Saint-Exupéry *El principito*: “No se conoce bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos” (Saint-Exupéry, 1943, pp. 86-88; 1972, pp. 86-88). Únicamente cuando uno se compromete con otro, puede encontrarse con él y llevar el propio ser a madurez. Esta intuición se alumbró en la experiencia del conocimiento interpersonal realizada por los dos protagonistas —el principito y el piloto—. El delicioso diálogo del zorro y el principito suscita —entre otros temas— el del *simbolismo*. La profunda belleza de este

⁸ Véase un análisis pormenorizado de esta obra en mi *Análisis estético de obras literarias* (1982, pp. 267-313).

pasaje no se revela nítidamente sino al que conoce el carácter *relacional* del símbolo. La condición simbólica de una realidad no es estática sino *dinámica*. Surge en el encuentro. El trigo —merced a su color dorado— se constituye en el lugar de encuentro de dos ámbitos de realidad: el zorro y el príncipe de los cabellos de oro. Con ello gana un poder simbólico, poder de remisión a una realidad distinta que en él se hace de algún modo presente. Tal presencia le confiere un peculiar relieve y resplandor.

Cuando acontece una relación de encuentro, todo el entorno se transfigura, al entrar en juego creador. Anulado el encuentro, el fenómeno de transfiguración no acontece, y el entorno pierde el carácter acogedor que muestra cuando constituye para el hombre un campo de juego. A este fenómeno de desmoronamiento que sigue a la pérdida de la actitud lúdica alude certeramente Alphonse de Lamartine en el conocido verso de sus *Premières Méditations Poétiques*: “Un seul être vous manque et tout est dépeuplé” (Un solo ser os falta y todo queda despoblado).

El principito es una escuela de encuentro, de entreveramiento de ámbitos personales. Los dos protagonistas cometen errores, por desconocer la lógica del encuentro, pero los subsanan porque tienen añoranza por la vida creadora, y su trato mutuo les va iluminando el camino. Esa luz cobra cuerpo en la imagen del zorro.

El principito no es propiamente un personaje, sino la imagen de la vertiente del hombre que concede primacía absoluta a la vida lúdica. Por eso se revela al alba, ya que el juego es fuente de luz. En cambio, Yerma —en el drama homónimo de F. García Lorca— se va de casa *por la noche*, cuando ha roto ya definitivamente su ámbito de convivencia con los familiares. Al hilo de estos ejemplos se va clarificando la idea de que *toda lectura auténtica constituye una re-creación de la obra*.

7. LA LECTURA COMO RECREACIÓN

Toda lectura debe ser una recreación de la obra. El lector ha de asumirla como si la estuviera gestando por primera vez; ha de tomar sus elementos integrantes —términos, frases, escenas...— en su albor, en su interno dinamismo y poder expresivo. Ello es posible si se tiene un conocimiento preciso de lo que significan los acontecimientos y fenómenos humanos básicos.

Hemos visto anteriormente la importancia de los conceptos de arrepentimiento, compromiso, agradecimiento, amor, odio, tedio... para penetrar en el sentido de *El extranjero* (Camus) y *Esperando a Godot* (Beckett). Añadamos, para ampliar el ejemplo, que, si sabemos de forma articulada lo que implica la experiencia de relax, el fenómeno de la sonrisa y el modo de realidad que ostenta una canción, estamos bien dispuestos para penetrar en el sentido más hondo de una obra tan hermética como *La náusea*, de J. P. Sartre⁹.

Roquentin, protagonista de *La náusea*, de Sartre, se halla sentado en un banco del jardín, mirando fijamente la raíz de un árbol (Sartre, 1938, p. 179 y ss.; 1981). De repente, siente que todo el mundo de las significaciones desaparece, y las realidades se funden y nivelan en un magma amorfo, carente de sentido, de cualificación y razón de ser; injustificado, contingente, sobrante. Todo está *de más*, y el suicidio no disminuirá en grado alguno el número de seres oprimentes, abotargantes, pues los “huesos, descortezados, mondos y liron-dos, aseados y netos como dientes, todavía hubieran estado de más”. “Yo bajo la tierra también estaría de más, estaba de más para toda la eternidad” (Sartre, 1938, pp. 181-182; 1981, p. 146).

⁹ Un análisis muy amplio de esta obra a partir de sus tres experiencias básicas y sus dos intuiciones fundamentales se halla en la *Estética de la creatividad* (López Quintás, 1987, pp. 367-409).

Al terminar la lectura de este pasaje, uno se pregunta cómo la mirada de la raíz puede provocar todo este proceso de interpretación de lo real. He aquí el punto nuclear de la obra que todo hermeneuta ha de intentar esclarecer. Para lograrlo, se debe ahondar en los diversos modos de *mirada*. El análisis de los pasajes anteriores de la obra nos permite entrever que se trata aquí de una mirada *fija, obsesionada, fascinada*. Si hacemos la experiencia de la fascinación, advertimos que ésta fusiona, empasta, anula la capacidad de crear un campo de libre juego entre la realidad que fascina y el hombre fascinado, y apaga la luz que brota en este campo de iluminación y permite captar el sentido de las realidades que lo fundan¹⁰.

Una realidad sin sentido es absurda. Por eso, cuando repetimos maquinalmente, es decir, no creadoramente, un nombre conocido —por ejemplo, mesa—, acaba pareciéndonos absurdo. Al relajar la atención y decir “mesa, mesa, mesa...”, la palabra “mesa” se diluye en una cascada de sonido, se reduce a un *susurro*. Al quedar situada la palabra en un nivel meramente sensible, su sentido se desvanece.

Un proceso análogo tiene lugar respecto a la vista cuando se adopta una actitud de relax extremo, opuesta a la tensión propia de la creatividad. Al mirar Roquetin la raíz con este tipo de mirada fascinada, fusinante, carente de la distancia que exige el juego, las cosas pierden para él su significación peculiar, y los nombres dejan de ser lugares de vibración de las realidades a que aluden. Los nombres adquieren su sentido de tales en el dinamismo de la interrelación creadora entre el hombre y las realidades del entorno. Anulado este dinamismo —que funda ámbitos de interacción y de sentido—, los hombres y las cosas se escinden y pierden su sentido

¹⁰ La experiencia de fascinación, de seducción y vértigo es descrita —en contraposición a la de éxtasis— en mi obra *Vértigo y éxtasis*. Bases para una vida creativa (López Quintás, 1987b).

peculiar. Las cosas, aisladas de sus nombres y de las tramas de interrelaciones que les dan sentido, ajuste y significación, se le aparecen a Roquentin como grotescas, informes, deformes, vacías de sentido, empeñadas en imponer su existencia sin una justificación interna de la misma, excesivas, masivas.

Pero, cuando Roquentin se levanta, se acerca a la verja y contempla el jardín *en su conjunto*, observa que éste le sonrío, y esta sonrisa “quiere decir algo”, y su significación constituye “el verdadero secreto de la existencia” (Sartre, 1938, p.190; 1981, p.153). Roquentin experimenta súbitamente una transformación al abandonar su actitud de *inmediatez fusional*. Al tomar cierta distancia frente al jardín y verlo sinópticamente en su trama de realidades e interrelaciones, funda un campo de juego y de iluminación, y capta a esta luz la expresión benevolente del jardín: su *sonrisa*. El fenómeno de la sonrisa es un fenómeno humano de sorprendente riqueza por ser creado de dentro afuera, con espontaneidad expresiva, y es irreductible a los elementos que lo integran. Si se sonrío uno forzosamente, hace una *mueca*. La sonrisa constituye la puesta en acto de una actitud personal de alegría y beneplácito. Para comprender el significado del fenómeno de la sonrisa, hay que verlo en *bloque*, como lugar en el cual la persona vibra toda ella y se expresa. Si se lo desvincula del conjunto de la vida personal o se lo reduce a la suma de ciertos gestos faciales, la sonrisa como fenómeno integralmente humano desaparece.

Algo semejante acontece en la tercera gran experiencia de *La náusea*: la de la *canción* (Sartre, 1938, pp. 243-244; 1981, pp. 193-194). La melodía se despliega por encima del disco con tal independencia y libertad frente a todo lo existente que Roquentin siente vergüenza de sí y de cuanto “existe de modo cotidiano”. La melodía no existe con este modo de existencia precario. La cantante que entonó la melodía existía y puede haber fallecido. El disco existe, y con el tiempo es posible que se deteriore o rompa. La melodía en sí queda al margen de

estas circunstancias y se conserva lozana, pues las obras musicales se recrean en cada acto de ejecución. La melodía se halla “más allá”, siempre “más allá de todo, de una voz, de una nota de violín”. “Yo ni siquiera lo oigo — advierte el protagonista—, oigo sonidos, vibraciones del aire que la desvelan” (Sartre, 1938, p. 244; 1981, p. 194).

Las últimas páginas de *La náusea* dejan entrever que la experiencia de Roquentin no se reduce a la *inmersión fusional* en el entorno. Esta forma de unión es intensa pero pobre —por ser fruto, más bien, de experiencias de *vértigo* que de *éxtasis*— y debe ser superada mediante el salto al nivel lúdico, nivel del *juego musical*, forma de actividad estrictamente creadora. Ello nos revela que era sin duda más adecuado al contenido de la obra el título original: *Melancholia*, sentimiento de añoranza hacia un plano de realidades más elevadas que las que forman el entorno vital.

La experiencia de la canción subraya el papel relevante que juega la música en la literatura contemporánea. La música es, por esencia, configuradora de ámbitos y órdenes, y en cuanto tal constituye un antídoto de la “náusea”, sentimiento provocado por la inmersión fusional en el entorno y el consiguiente desdibujamiento de los perfiles que otorgan a cada ser delimitación y sentido. Al anularse las significaciones, toda la realidad queda diluida en un polvo atómico de presentes desligados, puntuales, inconexos. En cambio, una melodía —y, en mayor grado, la obra musical en que se integra— presenta una interna trabazón, una fuerte cohesión orgánica en la cual el pasado, el presente y el futuro se ensamblan estructuralmente y forman un conjunto dotado de relieve, de un modo de temporalidad superior cualitativamente a la temporalidad que marca el reloj, y coordinable con ella. Cuando se integran estos modos diversos de temporalidad, se siente una impresión de dominio del decurso temporal y se vence la opresión del tedio, sentimiento que invade al hombre cuando, por falta de creatividad, queda sometido a la marcha impla-

cablemente monótona de los instantes temporales. A este modo de temporalidad vive sujeto Roquentin cuando se entrega *fascinado* a las realidades del entorno. De ahí su *falta de memoria*, que —como resalta en *Esperando a Godot*, de S. Beckett— no suele indicar en la literatura contemporánea un rasgo psicológico de ciertos personajes, sino una actitud básica ante la existencia: la falta de voluntad de *re-cordar*, de “volver a pasar por el corazón”, de revivir y recrear.

Un análisis profundo de *La náusea* nos revela que esta obra se despliega a partir de dos *intuiciones* (la de la contingencia radical de unas realidades y la de la no-contingencia de otras), y estas intuiciones se alumbran en tres *experiencias*: 1) la del *relax extremo* que fusiona al hombre con los estímulos visuales que proceden de la raíz; 2) la de la *sonrisa llena de sentido expresivo* que le dirige el jardín al protagonista cuando éste lo contempla en su conjunto, a distancia de perspectiva, y 3) la de la *audición musical*, que revela el mundo de las realidades que son fruto de un acto creador. La descripción de las experiencias de la sonrisa y la canción es muy breve, pero constituye una especie de fulguración que lo pone todo a una nueva luz.

Bien realizadas estas tres experiencias, que significa otras tantas formas de juego, se alumbra la luz necesaria para comprender el sentido de todos los acontecimientos de la obra y clarificar hasta el último pormenor estilístico. Sirva de ejemplo el párrafo siguiente: “La raíz, las verjas, el jardín, el banco, el césped ralo, todo esto se había desvanecido: la diversidad de las cosas, su individualidad, sólo era una apariencia, un barniz. Ese barniz se había fundido, quedaban masas monstruosas y blandas en desorden, desnudas, con una desnudez espantosa y obscena” (Sartre, 1938, p. 180; 1981, p. 144).

¿Qué sentido tiene la aplicación extrapolada de una calificación *ética* (“desnudez espantosa y obscena”) a un acontecimiento *metafísico*, es decir, relativo a la realidad en cuanto tal? Una realidad, cuando ostenta

una significación, un modo de ser peculiar, posee cierta delimitación y autonomía, es decir, “intimidad”. En los tiempos antiguos, la cualificación de las personas venía expresada por el vestido, que era el custodio de la “intimidad” del ser personal —en sus dos vertientes; corpórea y espiritual—. Perder la cualificación, la significación peculiar que uno tiene por ser lo que es, equivale a despojarse del vestido que lo caracteriza. Esta pérdida de la intimidad resulta *obscena* por ser injustificada; y aparece como *espantosa* porque altera el orden natural y produce sobresalto¹¹.

He aquí cómo una expresión de carácter *ético* adquiere un sentido *metafísico* preciso. Ante este pasaje de la obra, el método lúdico-ambiental no se limita a sugerir que estamos ante una metáfora, una licencia concedida al escritor para lograr un efecto expresivo. Ahonda en las experiencias fundamentales para alumbrar el sentido cabal de cada pormenor, en la seguridad de que todo gran autor suele operar conforme a una lógica y a una coherencia interna que el intérprete debe descubrir.

8. ENTREVERAMIENTO DE “ÁMBITOS” Y EXPRESIÓN LITERARIA

Una vez comprendido el sentido de cada suceso y fenómeno, el intérprete ha de estar atento a los acontecimientos que tienen lugar cuando dos o más realidades entreveran sus ámbitos de modo armónico o colisional. El entreveramiento de ámbito es fuente perenne de expresividad literaria y de belleza.

La honda expresividad de *Antígona* no procede del conflicto entre dos personajes atrapados en

¹¹ Un análisis pormenorizado de *La náusea*, de J. P. Sartre; *El extranjero* y *Calígula*, de A. Camus puede verse en mi *Estética de la creatividad* (López Quintás, 1987, pp.367-454).

los condicionamientos sociopolíticos de su época, sino de la interferencia colisional de dos grandes ámbitos de la realidad humana: la *piedad fraterna*, encarnada en Antígona, y *la ley implacable*, representada por Creonte. Las condiciones concretas que dieron lugar a esta colisión de ámbitos en tiempo de Sófocles tienen mero valor argumental, son contingentes y carecen de auténtico valor estético, “poético”, creador de mundos. *El ámbito de conflicto* fundado por la colisión de la piedad y la ley puede darse en todo momento y situación. Ello confiere a *Antígona* su neta condición de obra “clásica”, superadora de los límites de la espaciotemporalidad objetivista y fundadora de modos eminentes de espacio y tiempo. El gran tema plasmado por Sófocles no es el conflicto entre dos *personas*, sino entre dos *ámbitos*. Ello explica la vigencia actual de esta obra, que ha sido objeto últimamente de varias re-creaciones —entre otras, las de Salvador Espriu y Jean Anouilh.

El dinamismo dramático de *La salvaje*, de J. Anouilh, no responde a motivos psicológicos de amor y de repulsa (Anouilh, 1958; 1948). En el plano de los intereses individuales no existe conflicto alguno entre Teresa —la hija de una menesterosa familia de músicos ambulantes— y su prometido Florent —el prototipo de hombre triunfador en todos los terrenos—. El drama se origina al entrar en colisión el *ámbito de la pobreza* —como carencia de posibilidades de todo orden— y el *ámbito de la riqueza* —como superabundancia de posibilidades—. Teresa no actúa nunca en nombre propio. Si lo hiciera, su conducta podría fácilmente ser calificada de histérica —como ha sucedido—, pero esta penosa circunstancia hubiera carecido de valor estético. Teresa se mueve en todo momento con una conciencia lúcida de su condición de representante del ámbito de la pobreza. La coherencia lógica de su proceder eleva esta obra dramática muy por encima de un mero remedo de “la cenicienta”. Cuando Teresa pronuncia, fuera de sí, las palabras: “¡Cochinos libros!”, al tiempo que arroja contra la

pared los bellos ejemplares de la biblioteca de su prometido, carga de sentido e incluso de simbolismo una frase más bien banal en el uso cotidiano. Esta sencilla frase viene a ser en este contexto *el punto de interacción colisional* de dos ámbitos: el de la pobreza y el de la riqueza. Al plasmar un ámbito de colisión, dicha frase adquiere un valor rigurosamente *poético*, instaurador de ámbitos.

9. EL REALISMO EMINENTE DE LA OBRA LITERARIA

Vista como trama de ámbitos, no como mera re-presentación de objetos, la obra literaria se manifiesta profundamente realista. Constituye una ficción en cuento que los hechos representados no se dan en la vida real. Significa, no obstante, *un mundo de sentido plenamente real* porque funda una serie de ámbitos básicos en la vida del hombre y los engarza conforme a una lógica que a menudo rige la existencia humana. Al plasmar en *imágenes* tal lógica y tales ámbitos, la *imaginación creadora* se revela como una *facultad de lo ambital*, no de lo *irreal*. Visto desde el plano objetivista y con mentalidad objetivista, que considere lo objetivo —asible, mensurable, delimitable— como módulo de realidad, lo *ambital* parece identificarse con lo *no-real*. Analizado con una metodología elaborada a medida de cada modo de realidad, lo ambital ostenta las características de una *realidad eminente*.

Los estudios realizados a esta luz acerca de la racionalidad específica del arte nos permiten adoptar una lúcida posición crítica frente a los autores que, desde Platón a Sartre, proclaman la condición “irreal” de las obras artísticas (Platón, *La República*, libro X; Sartre 1948, pp. 239-246).

En su breve y densa obra *La metamorfosis*, F. Kafka relata la reducción de un hombre a insecto (Kafka, 1970; 1966). El protagonista, un sencillo corredor de comercio, se siente anulado como *persona*. Su vida

no ostenta otra dimensión que la del trabajo, y su actividad profesional carece de sentido lúdico, no presenta un fin en sí, no es un juego creador, no alumbraba sentido; se reduce a *medio para* un fin: sostener la familia. Pero tampoco la vida familiar significa para Samsa un campo de juego creador. Samsa vive, pero no crea; desgasta energías, se desliza a través del tiempo, pero no plasma su personalidad en ámbitos llenos de sentido. En el aspecto lúdico, se mueve a ras de tierra, sin posibilidad de apelar y responder y crear ámbitos de auténtico diálogo y comprensión. Es rigor, no se mueve en un mundo humano, pues le falta la actitud de dominio que permite al hombre sobrevolar lo insignificante para consagrarse a lo valioso. Poco a poco, en su interior va fraguando la convicción de que no vive, más bien vegeta; no se mueve, reptaba. Este estado de asfixia lúdica es *plenamente real* para Samsa, pero pasa inadvertido a los ojos de quienes, como diría el “principito” de Saint Exupéry, no saben ver el elefante dentro de la boa. Para que este acontecimiento superobjetivo, invisible a los ojos pero innegablemente real, adquiriera cuerpo y pueda ser contemplado en todo su horror, el artista lo plasma en una *imagen*: la transformación en insecto, en indefenso y humillado insecto, no en poderoso león o temido reptil.

Toda imagen es punto de unión y vibración expresiva de lo real-sensible y lo real-metasensible o lúdico. De ningún modo puede considerarse como *mera ficción* aunque en su aspecto “figurativo” represente un acontecimiento irreal. Por lo que toca a su apariencia externa, Samsa parecía un ser humano, pues ostentaba *figura* de hombre. En el *plano lúdico*, en el campo de juego de la vida cotidiana, Samsa desempeña una irritante función de insecto, por cuanto se movía en un plano infracreador, no creaba los campos de juego en que florecen el conocimiento y la libertad. Es sintomático que, tras la metamorfosis, Samsa eleve un tanto el ánimo al oír las notas de una melodía tocada por su hermana al violín. Este tímido esbozo de *ascenso* al nivel de la creatividad

que marca la música presenta un carácter sobremanera dramático por ir precedido del trágico *descenso* a un plano de conducta infrahumana. Un gesto aparentemente esperanzador y positivo ofrece un aspecto sombrío, porque no hace sino subrayar el desconsuelo absoluto de quien ha sido objeto de una torsión radical en su ser, una metamorfosis que lo aleja años luz de su posibilidad lúdica.

Kafka no tergiversa la realidad: intuye los acontecimientos que tienen lugar tras las apariencias sensibles, y los traduce en imágenes. Este poder de plasmación literaria de grandes intuiciones resalta en forma espléndida cuando Kafka anota, con genial sencillez y mordaz ironía, que a Samsa, tras su reducción a insecto, se lo dejaba en entera libertad, de un modo de *libertad vacía* que no surge en el momento de plenitud existencial propio del juego, sino en el desamparo de la asfixia lúdica.

Las grandes creaciones literarias no operan nunca con meras ficciones sino con *realidades nucleares* que a una mirada superficial aparecen como *extrañas e irreales*. La buena literatura aviva en el hombre el sentido de lo esencial, lo que vertebra la vida humana. De ahí su gran poder formativo. Cada obra literaria valiosa expone en imágenes diversos temas éticos, los engarza entre sí, los hace entrar en juego, los somete a las múltiples tensiones de la vida, los clarifica. El juego es fuente de luz, y la buena literatura plasma el juego de la existencia en sus múltiples vertientes. Analizada con el método lúdico-ambital, cada obra literaria de calidad se convierte en una espléndida lección de ética impartida por autores de gran prestigio entre la juventud. El análisis literario es una cantera en buena medida inexplorada e inexplorada de formación humanística.

10. EXIGENCIAS DEL MÉTODO LÚDICO-AMBITAL

El método lúdico-ambital de análisis se muestra fecundo e incluso seguro cuando se lo maneja

con cierta firmeza. Ésta se consigue a lo largo de un proceso de formación humanística y filosófica que dote al lector de la sensibilidad metodológica necesaria para adivinar, a cada momento, en qué nivel de la realidad se mueve un autor, qué esquemas mentales moviliza, qué sentido adquieren en tales esquemas los conceptos básicos y cómo se articulan éstos entre sí. (*La metamorfosis* de Kafka está vertebrada por el esquema mental “sujeto-objeto”. Este esquema es sustituido en *El principito* de Saint-Exupéry por el esquema “apelación-respuesta”, uno de los pocos adecuados a la expresión de acontecimientos creadores.)

La actividad filosófica comienza, en rigor, cuando se intuye la articulación profunda de los diversos conceptos. Tal intuición se alumbraba a medida que se descubre *la lógica interna de los procesos creadores*. En cada término, en cada idea y acontecimiento, late una lógica soterrada que el intérprete debe descubrir y seguir hasta sus últimas vibraciones. Piénsese en la *lógica de la ambición* que impulsa a Macbeth en la obra shakespeariana del mismo nombre. “Tienes que ser rey”, le sugiere su esposa. “Para ello tendría que matar a mi mejor amigo”, objeta él. “Matarás a tu mejor amigo”, viene a agregar ella. Macbeth asesina a Duncan, y es entonces cuando mirándose las manos ensangrentadas, pronuncia las famosas frases: “¿Todo el océano inmenso de Neptuno podría lavar esta sangre de mis manos? ¡No! ¡Más bien mis manos colorearían la multitudinosa mar, volviendo rojo lo verde!”

La emotiva expresividad de estas frases se basa en una extrapolación de planos de realidad. En nivel objetivista, un cuenco de agua es suficiente para lavar unas manchas de sangre. El nivel lúdico, el agua natural carece de poder purificador. El “bosque” que avanza y pone cerco al del rey Macbeth no es sino símbolo de la *asfixia lúdica* que produce la entrega al vértigo por una especie de lógica ineludible.

La tarea del buen intérprete consiste en hacer la experiencia de los diversos procesos creadores y

captar la forma peculiar de lógica que orienta y articula soterradamente cada uno de ellos. Para captar con cierta precisión esta y otras formas de lógica, se requiere un conocimiento bien articulado de la temática filosófica. No es posible, por ejemplo, percibir el sentido estético riguroso de las obras pertenecientes a la “literatura del absurdo” —que van contracorriente de la normativa estética común y sólo pueden ser comprendidas cabalmente, de modo genético, a la luz de la intención soterrada que las anima— si no se acierta a precisar los diversos modos que hay de temporalidad y espacialidad, el nexo entre falta de creatividad y aburrimiento, la diferencia de *esperar* y *estar a la espera*, la vinculación de amor y lenguaje auténtico...

Cuanto mejor se conozcan estos fenómenos humanos, más profundamente se calará en las obras literarias. De ahí la necesidad ineludible, por parte del intérprete, de leer cuidadosamente obras filosóficas que describan y analicen conceptos tales como fidelidad, resentimiento, odio, amor, palabra, silencio, esperanza, amistad, encuentro, ruptura, veracidad, falacia, agradecimiento, piedad, reverencia y respeto, entusiasmo, decepción... Autores clásicos (Platón, Plotino, San Agustín, Santo Tomás, Pascal, Hegel, Fichte, Kierkegaard...) y modernos o contemporáneos (Romano Guardini, Jean Guitton, D. von Hildebrand, M. Scheler, J. H. Newman, Ch. Moeller, B. Haering, P. Laín Entralgo, Th. Haecker, Peter Wust, M. Nédoncelle, M. Buber...) ofrecen en sus obras multitud de precisiones acerca de tales conceptos básicos.

11. FECUNDIDAD DEL MÉTODO LÚDICO-AMBITAL

Los análisis realizados en la obra *Estética de la creatividad* me permitieron ampliar el concepto de *belleza* y ponerlo en íntima relación con el de *juego* o el de

encuentro. En la línea de Schiller —según el cual “sólo juega quien es plenamente hombre, y sólo es plenamente hombre el que juega” (Schiller, 1948, pp. 56 y ss.; 1969, pp. 91, 92-93)—. La Biología más reciente subraya que el ser humano se constituye, desarrolla y perfecciona *por vía de encuentro*, fundando relaciones con los seres del entorno. El nexo profundo de encuentro, juego y belleza nos permite comprender que una obra literaria de calidad no se mueve en un plano de mera ficción. Ahonda, más bien, en los modos de realidad que permiten al hombre hacer juego y desarrollar la personalidad.

La fuente de la belleza literaria no radica solamente en las condiciones estilísticas del autor. Pende, sobre todo, de la plasmación expresiva de los diversos mundos humanos, de su articulación mutua, de los mundos nuevos que surgen de la intercomunicación. El análisis literario, si ha de ser auténtico e integral, no puede limitarse a modos de lectura dirigidos en exclusiva a destacar los aspectos *formales* de las obras. Debe poner al descubierto el contenido verdadero de éstas, no su mero *argumento*, sino el *ámbito* o *ámbitos de la vida* que el autor desea plasmar. Los grandes literatos desean encarnar en sus obras los aspectos *lúdicos* de la existencia humana: armonías y conflictos, pasiones y luchas, deseos y frustraciones, mundos que se instauran y entrelazan para potenciarse, mundos que se desmoronan y colisionan entre sí. Este tipo de realidades y acontecimientos sólo se conocen por vía de experiencia comprometida, de juego co-creador. *La realización de este juego es la raíz de la más honda belleza literaria.*

Por esta profunda razón destaco más en mis análisis los acontecimientos creadores que los aspectos estilísticos y técnicos de los textos. El *método* “lúdico-ambital” no pretende desplazar las formas de lectura de textos ya consagrados, sino —a lo sumo— a complementarlas mediante una mayor profundización en el sentido último de las experiencias humanas más significativas.

A lo largo de los últimos años he podido comprobar en diversos centros culturales de España y del extranjero que el método de lectura basado en la teoría del juego y de los “ámbitos” es fácilmente asimilable por los jóvenes, a los que facilita la perspectiva justa para penetrar en el *tema* nuclear a través del *argumento*. Esta visión profunda de las obras permite sobrevolar con soberanía de espíritu los diversos argumentos y descubrir su verdadero *sentido*, que es mostrar la articulación interna de la vida humana. De esta forma, incluso las obras que pueden parecer poco “edificantes” a la luz de cierta escala de valores, se convierten en *aleccionadoras* porque dejan al descubierto las consecuencias que acarrea la entrega fascinada a procesos de vértigo.

El análisis “lúdico-ambital” de obras literarias de calidad ayuda a poner en forma la capacidad de valorar las experiencias humanas naturales, que tejen la vida diaria, ver las realidades del entorno como “ámbitos” o campos de posibilidades, no sólo como objetos, descubrir las tramas de ámbitos que se van formando en la vida del hombre cuando se pone en juego la creatividad y las que se destruyen en caso contrario, adivinar la lógica que orienta los diversos procesos humanos. Esta capacidad implica un alto poder de discernimiento y supone un giro notable en el modo de ver el universo; todo se hace más denso de sentido, más solidario y responsable, más complejo y rico.

Basta enumerar los grandes temas de ética que afloran en los análisis realizados en las tres obras que he consagrado al estudio de obras literarias para entrever el amplio horizonte cultural y formativo que abre la lectura de las grandes creaciones literarias. Indico seguidamente algunos de ellos por vía de mera sugerencia, advirtiendo que deben analizarse con el método esbozado en este artículo, síntesis de una más amplia reflexión (López Quintás, 1986).

- *El burlador de Sevilla* (Tirso de Molina): El hombre absurdo; el hombre entregado al vértigo del erotis-

- mo, la burla, el dominio; el hombre del “primer estadio en el camino de la vida” (Kierkegaard), la relación entre sensibilidad autonomizada y espíritu.
- *El principito* (A. de Saint-Exupéry): El amor a la unidad y el encuentro incluso en situaciones límite; errores que se pueden cometer en el proceso de encuentro; fases del encuentro personal; poder transformador del encuentro.
 - *Yerma* (F. García Lorca): El ansia de encuentro; la falta de creatividad y la asfixia espiritual; la infertilidad de una vida matrimonial honesta pero poco creativa.
 - *Esperando a Godot* (S. Beckett): La falta de creatividad y el estudio; esperar sin esperanza; tragicismo derivado de la imposibilidad de vivir creadoramente.
 - *Eurídice* (J. Anouilh): Interpretación parcial del amor humano como un fenómeno imposible que sólo a través de la muerte puede purificarse; replanteamiento del mito de Orfeo y Eurídice.
 - *La salvaje* (J. Anouilh): Conflicto entre dos ámbitos de vida: la pobreza y la riqueza, entendidos como escasez y abundancia, respectivamente, de posibilidades creativas.
 - *Siddharta* (H. Hesse): La búsqueda de la verdad a través no de doctrinas, sino de la propia experiencia; decepción provocada por la experiencia de la entrega al vértigo del halago sensorial; elevación a la unidad del éxtasis, entendido erróneamente como la *unidad de indistinción con el todo*.
 - *El túnel* (E. Sábato): Encabalgamiento de diversos procesos de vértigo; sentimientos que suscitan estos procesos: tristeza, angustia, amargura, resentimiento, desesperación, afán de destrucción.
 - *Bodas de sangre* (F. García Lorca): Peligro de entregarse al vértigo como consecuencia de la entrega a un amor reprimido.
 - *En la ardiente oscuridad* y *El concierto de San Ovidio* (A. Buero Vallejo): la carencia del senti-

miento de la vista no anula la capacidad creadora del hombre; el invidente puede adoptar dos actitudes distintas ante su situación y originar conflictos insolubles.

- *Juan Salvador Gaviota* (R. Bach): La nobleza de ser instructor de otros después de haberse esforzado en perfeccionar las propias potencias y ensanchar el campo de las posibilidades que ofrece el entorno.
- *Niebla* (M. de Unamuno): Amarga lección que recibe una persona que trata a las demás como objetos, como medios para la realización de sus fines; independencia de los personajes de ficción.
- *La metamorfosis* (F. Kafka): La plasmación a través de una imagen de la conciencia que tiene un hombre joven de haber sido privado de toda posibilidad creadora y reducido así a la condición de insecto.

BIBLIOGRAFÍA

- ANOUILH, J. (1948): *La salvaje*, en *Teatro. Piezas negras*, Buenos Aires, Losada, 4.^a edición.
- (1958): *La sauvage*, París, La Table Ronde.
- BECKETT, S. (1952): *En attendant Godot*, París, Les Editions du Minuit.
- (1970): *Esperando a Godot*, Barcelona, Barral.
- CAMUS, A. (1942): *Le mythe de Sisyphe*, París, Gallimard, 4.^a edición.
- (1957): *L'étranger*, París, Gallimard.
- (1971): *El extranjero*, Madrid, Alianza Editorial.
- GADAMER, H. G. (1965): *Wahrheit und Methode*, Tübinga, Mohr, 2.^a edición.
- HEIDEGGER, M. (1954): *Was heisst Denken?*, Tübinga, M. Niemeyer.

- KAFKA, F. (1966): *La metamorfosis*, Madrid, Alianza Editorial.
- (1970): *Die Verwandlung*, en *Sämtliche Erzählungen*, Frankfurt, Fischer.
- LÓPEZ QUINTÁS, A. (1975): *El triángulo hermenéutico*, Madrid, PPC.
- (1982): *Análisis estético de obras literarias*, Madrid, Narcea.
- (1983): *Obras literarias de hoy* (folleto explicativo y ocho cintas magnetofónicas), Madrid, C.C.S.
- (1986): *Análisis literario y formación humanística*, Madrid, Escuela Española.
- (1987): *Estética de la creatividad. Juego. Arte. Literatura*, Barcelona, Publicaciones Promociones Universitarias, 2.^a edición.
- (1987a): *El secuestro del lenguaje*, Madrid, PPC.
- (1987b): *Vértigo y éxtasis. Bases para una vida creativa*, Madrid, PPC.
- (1990): “Hacia una renovación de la hermenéutica desde la experiencia estética”, en VV.AA., *Pensamiento crítico, ética y absoluto*, Vitoria, Eset.
- PLATÓN: *La República*.
- SAINT-EXUPÉRY, A. DE (1972): *El principito*, Madrid, Alianza Editorial, 2.^a edición.
- SARTRE, J. P. (1938): *La nausée*, París, Gallimard.
- (1948): *L'imaginaire*, París, Gallimard.
- (1981): *La náusea*, Madrid, Alianza Editorial.
- SCHILLER, F. (1948): *Ueber die ästhetische Erziehung des Menschen*, Krefeld, Scherpe.
- SCHILLER, F. (1969): *Cartas sobre la educación estética del hombre*, Madrid, Aguilar, 2.^a edición.

DIDÁCTICA

5/ DE LA COMUNICACIÓN ORAL

M^a Victoria Reyzábal Rodríguez

1. La comunicación oral en la educación personalizada.
2. Técnicas de trabajo de comunicación oral.
 - 2.1. El diálogo.
 - 2.2. La exposición.
 - 2.3. Debate.
 - 2.4. Entrevista.

BIBLIOGRAFÍA.

1. LA COMUNICACIÓN ORAL EN LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA

Cualquier tipo de educación en cuanto tal, como cualquier interacción social, se basa en la comunicación, pero el modelo de educación personalizada refuerza este cauce y le da, incluso, un sentido más profundo y humanístico. En este caso, el diálogo debe ser constante entre docente y discente, ya que ellos encarnan dos funciones intercambiables y mutuamente enriquecedoras. La comunicación es un proceso complejo y global del que la educación es parte y en el que el lenguaje verbal es sólo un componente más, aunque, quizá, el más significativo y eficaz para el ser humano (Soler Fierrez, E., 1990, 24).

Y dentro de la comunicación verbal, la oral merece una atención especial en las instituciones educativas, no sólo porque su frecuencia de uso con respecto a la escrita así lo aconseja, sino porque la tradicional falta de sistematización de los procesos y niveles de enseñanza-aprendizaje, en este campo, exige un innovador esfuerzo en cuanto al rigor metodológico en el diseño

de materiales didácticos específicos y en la concreción de instrumentos de evaluación¹. Además, esta exigencia de comunicación oral se justifica con facilidad: “De una parte, la preparación de los alumnos para insertarse en una sociedad democrática cuyos principios se bastan en la participación activa, la tolerancia, el respeto para una convivencia plural, reclaman una iniciación práctica en la toma de la palabra, el diálogo y la escucha” (Barrientos, C. y otras, 1987, 25).

Todos los docentes (y cualquier ser humano), de cualquier especialidad, empleamos la expresión oral para organizar, informar, exponer, conservar, pues es el soporte básico de la enseñanza. Siempre se espera que los alumnos atiendan y entiendan², incluso que respondan apropiadamente, pero por lo común no se trabaja en clase de forma adecuada la comunicación oral de los escolares. No obstante, hay que reconocer que en la vida extraescolar, “real”, la capacidad para comunicarse oralmente (y, en consecuencia, para organizar sobre esa base el pensamiento) es un recurso fundamental y el principal vehículo de interacción social. Según el canal, el sentido mediante el que se establece la comunicación (auditivo o visual) estaremos “leyendo” la lengua oral o la escrita. Cada código tiene sus características, sus exigencias y sus posibilidades. Por desconocimiento o por desinterés, muchos docentes no “enseñan a hablar”; creen que con proponer o permitir algunos debates o exposi-

¹ Conviene no confundir los estudios didácticos sobre comunicación oral con aquellos que, desde propuestas más o menos simplistas, la reducen a la lectura en voz alta y al comentario sobre la misma, la recitación y la dramatización, dejando de lado los rasgos propios de dicha comunicación.

² “A pesar de que muchas publicaciones actuales reconocen la comprensión oral como un componente integrante del *currículum* elemental, la mayoría de las indicaciones didácticas que se desprenden se basan en actividades del tipo ‘cómo hacerlo’; estos tratamientos tienden casi a ignorar elementos tan importantes como el pensamiento localizado, el interrogatorio estructurado, las predicciones, el modelado, la retroalimentación dirigida y el autocontrol. Tanto si se considera como escucha, audición, comprensión del lenguaje oral o correcto procesamiento del lenguaje, hay poca investigación al respecto” (Choate, J. D. y Rakes, Th. A., 1989, 9).

ciones en clase y corregir ciertos errores articulatorios, morfológicos o sintácticos, ya han cumplido con los objetivos de la comunicación oral. Otros se obsesionan por las correcciones lingüísticas, olvidando que la competencia comunicativa implica mucho más que conocer y manejar la norma, ya que mediante el lenguaje se transmite no sólo lo que sabemos, sino lo que somos, pues se hace patente la persona entera: “La lengua oral es el comunicación diaria, vital, permanente”.

Recordemos que “comunicarse” viene de “común”, “comunitario”, es decir, de la misma forma latina *cum* que integra palabras como *communis*, en nuestra lengua, por ejemplo, “comunidad”. Para que haya comunicación es necesario que cada individuo sepa comunicarse, compartir sus intereses, gustos, sentimientos, conocimientos. La base que fija los plazos comunitarios es la lengua y, en especial, la lengua oral. Por ello, la conversación encuentra sus raíces en lo más hondo del alma humana, en el centro mismo de la vida afectiva, social e intelectual. De allí que su enseñanza esté tan íntimamente relacionada con la formación de la personalidad” (De Luca, M., 1983, 14-15).

Se admite, en la actualidad, que el aprendizaje de los estudiantes depende de sus experiencias, de la manipulación y observación de los diferentes elementos del medio; de aquí, la exigencia didáctica de aportar situaciones concretas que sirvan como base a partir de la cual se construya el aprendizaje. Estas teorías desplazaron, en cierta medida, la preocupación pedagógica por el lenguaje. Hoy, sin negar los postulados anteriores, se vuelve a reconocer la importancia central que tiene la experiencia junto al desarrollo de la capacidad comunicativa y la práctica lingüística en sí misma, pues ello conlleva implicaciones que se extienden y abarcan todo el currículo. Además de lo expuesto con anterioridad, también hay que aceptar que no todo aprendizaje puede basarse en la experiencia directa, como el de los contenidos de historia (otras épocas), o de geografía (otros luga-

res), etc. Estos contenidos exigen más imaginar y “proyectarse a” que “enfrentarse con” (para ello habrá que apoyarse en libros, láminas, películas, etc.).

En este sentido, resulta de fundamental importancia la “experiencia” que aporte la literatura. Cuando nuestros alumnos lean un texto, esperamos que las frases los “enfrenten” a los hechos “reales”, que lean las palabras como observarían la realidad. Tanto en unos casos como en otros, las personas nos basamos en nuestras experiencias anteriores, pero debemos a la vez proyectarnos más allá de ellas, “ser otros en otros mundos, con otras gentes”, y esta imaginación-fanbulación sólo puede elaborarse mediante el lenguaje.

De manera que, dentro de esta perspectiva, resulta imprescindible que los profesores observen el habla de los alumnos, analicen sus destrezas y dificultades y diseñen actividades para garantizar que los estudiantes realizan las prácticas necesarias y tengan las experiencias de comunicación requeridas con el fin de alcanzar una adecuada utilización de su oralidad: “El alumnao que no emite ni recibe adecuadamente los mensajes, no puede aprender y, muchas veces, ni siquiera manifestar qué es lo que no entiende, porque no comprende casi nada y por ello no sólo se aburre, sino que también molesta” (Reyzábal, M. V., 1988, 6).

Los niños han adquirido el lenguaje oyendo y conversando con los adultos, de manera que en la escuela pueden perfeccionarse esas destrezas utilizándolas y reflexionando sobre ellas. Aunque el lenguaje verbal no es el único sistema de comunicación, pues, por ejemplo, podemos utilizar los gestos, las imágenes, otros sonidos... Sin embargo, los significados que intercambiamos mediante los mismos resultan elementales y suelen completarse con la palabra. La música, la plástica, la danza son también medios de comunicación utilizados en la vida y en la escuela, con los cuales el autor expresa sus ideas o sentimientos, pero el intercambio “conversacional” es difícil basándose solamente en ellos. La verbaliza-

ción suele ser el medio más eficaz para comunicarse con riqueza y complejidad, aunque en algunos casos no lo hagamos con eficacia por falta de entrenamiento; por ejemplo, cuando malinterpretamos al otro o no logramos hacernos comprender. Por eso, hay que partir de que cualquier joven con escasa o deficiente competencia lingüística y comunicativa se encontrará en clara desventaja en el centro educativo y, lo que es peor, en la vida.

En el campo educativo sabemos que las experiencias de los alumnos son diferentes, lo mismo que sus usos lingüísticos, pero, también, que el denominador común es suficiente como para permitir situaciones didácticas globales que capaciten a todos para adquirir las estructuras básicas del lenguaje y para desarrollar usos similares (normativos), aunque personales (creativos); por eso, conviene recordar que se aprende a hablar no sólo hablando, sino intentando hacerlo cada vez mejor. Para ello, los estudiantes deben comprobar, corregir, descubrir todo lo que se puede “hacer” mediante la palabra proferida.

Aunque todo ser humano posee capacidad innata para emplear el lenguaje, únicamente llegará a desarrollarla si otros le ayudan a hacerlo. La adquisición del lenguaje es, por tanto y como ya hemos dicho, un comportamiento social en cuanto depende de la interacción con los demás.

Buena parte del éxito educativo radica en las posibilidades de hablar que el docente ofrezca a sus alumnos de conversar entre ellos y de dialogar con su profesor. Esta postura no implica exclusivamente la idea de exponer o de hablar para, sino de hablar con, de escuchar a, de responder o preguntar a, cuando corresponda. A veces el auditorio o el oyente enseña y dirige como tal al que habla. El buen maestro sabrá muchas veces iniciar, abrir, una conversación necesaria (humana o lingüísticamente) sin que su alumno sea consciente de ello, haciendo que parezca que ha surgido espontáneamente, aunque esté programada. Por ello, una didáctica

de la comunicación oral debe no sólo insistir en el desarrollo de las capacidades expresivas, sino también en prestar atención al otro, oírle, atenderle. En la práctica educativa, mala señal sería el monólogo permanente —la educación personalizada lo proscribe— y, sin embargo, esto es lo que sucede en ciertas conversaciones, en las que cada uno monologa ante y entre los otros sin tenerlos en cuenta. Vale la pena recordar las palabras de J. A. Vallejo-Nágera (1990, 15): “Además de ser hoy en día necesario hablar en público, resulta que una vez que se aprende, y se pierde el miedo, se convierte en una especie de deporte, y en una fuente de placer para el protagonista. El peligro está en que no sólo lo sea para él”. Quizá no resulte casual que en el siglo xx se hayan “inventado” profesionales dedicados en buena medida a escuchar, como los psicoanalistas.

La capacidad de escuchar con atención es fundamental, pues sin ella no hay comunicación, por bien que se hable.

Básicamente hay que escuchar para:

- Conocer a los demás
- Aprender y enseñar
- Responder, confirmar o cuestionar.

La comunicación oral implica dos tipos de aprendizaje. Por un lado, el que hace referencia al dominio instrumental de la lengua (fonético, morfológico, sintáctico); por otro, el que conlleva la comprensión/ expresión positiva de vivencias, sentimientos o pensamientos, enseñables ambos, por ejemplo mediante la frecuentación de discursos modélicos (que, en el caso de la oralidad, consistirán fundamentalmente en las realizaciones del propio docente). Las dos adquisiciones comienzan de manera dubitativa, pobre, simple, pero a lo largo de la escolarización deben poder desplegarse mediante su práctica sistemática y rigurosa, hasta desarrollar el mayor dominio posible.

En cualquier intercambio didáctico, más aún en cualquier interacción humana, deben alternarse silencio y palabra. Si todos hablamos a la vez o si hablamos sin parar, el mensaje se transforma en simple ruido. La verborrea, el hablar a destiempo, es un mal hábito que debe corregirse, lo mismo que la falta de coherencia en el desarrollo del discurso o de imaginación en la formulación concreta del mismo.

Con respecto a los adolescentes —población propia del nivel secundario—, no hay que olvidar que pasan en general por situaciones complejas, y que conectar con su intimidad resulta difícil cuando no imposible. Sus cambios de ánimo, sus inseguridades, sus rebeldías, sus exabruptos pueden llevarnos a abandonar la tarea de intentar la comunicación con ellos. El secreto consiste, creo, en ganar su confianza, y para esto nada más simple y mejor que merecerla. Actitudes antipáticas, secas, distantes, rígidas, jerárquicas, impiden o perturban el diálogo. Al maestro hay que recordarle que “la simpatía sí se maneja en gran medida con la voluntad. Para quien se presenta en público no es sólo una conveniencia, es una obligación: ¡Hay que ser simpático!” (Vallejo-Nágera, J. A., 1990, 39). Los alumnos toleran generalmente bien nuestros defectos, pero no tienen por qué soportar nuestro mal humor, ni nuestro aburrimiento, pues no debe valernos que únicamente nos “oigan”, sino que es necesario que nos “escuchen”, y una buena manera de lograrlo consiste en que inicialmente a nosotros nos interese lo que estamos diciéndoles. Por lo tanto, no sólo debemos conseguir que hablen, sino también que aprendan cada vez a hablar mejor y a escuchar más comprensivamente.

Mención especial merecen, en ese sentido, como prácticas mixtas, la lectura, la recitación y la dramatización. Por ejemplo, no descubrimos nada al recordar que el aprender poesías permite el cultivo de la memoria, la adquisición de nuevas construcciones y vocablos, el aprendizaje de la expresión de los sentimientos

y emociones, el desarrollo de la sensibilidad estética... Así como en las prácticas de enseñanza-aprendizaje una buena comprensión oral puede requerir la toma de apuntes escritos, la lectura en voz alta, relacionada con la expresión oral propiamente dicha, también requiere la adquisición de destrezas mixtas (comprender lo escrito y “decirlo”, leerlo adecuadamente...) y el dominio de técnicas concretas; por ejemplo, puntuación gráfica y pausas orales y entonación resultan equiparables. Prácticas interesantes para lograr lecturas expresivas pueden ser: leer anuncios publicitarios como si se transmitieran por radio, recitar poemas, realizar una lectura dramatizada de alguna obra teatral en la que cada alumno asuma su papel, preparar un texto para realizar como radionovela, leer expresivamente un cuento de terror o con mucho suspense, leer el mismo mensaje en distintos tonos...

Las actividades que se propongan para enseñanza-aprendizaje de la comunicación oral deben ser al menos tan rigurosas como las que diseñamos para los otros contenidos del área, concretas, interesantes y adecuadamente secuenciadas; además, conviene que tengan, en la medida de lo posible, dimensión colectiva más que individual. Mediante estos ejercicios hay que conseguir que los adolescentes se comprendan, se expresen, resuman, opinen, valoren, ordenen los pensamientos, argumenten, describan, narren, indaguen, planifiquen..., en definitiva, se encaucen como personas. No se puede olvidar que la comunicación oral suele resultar especialmente apelativa, pues el interlocutor está enfrente, no sólo oyendo, sino también aceptando, negando, dudando de lo que decimos y siendo, a la vez, influido por lo que se dice. Esto quiere decir que en ella aparecen enormes interferencias afectivas que deben tenerse en cuenta.

Estructurar y enriquecer mutuamente el pensamiento y el lenguaje es el principal reto que asume la escuela. De manera que uno de los objetivos generales de mayor relevancia consiste en conseguir que el sujeto, tanto profesor como alumno, reelabore su lengua, pueda

seleccionar voluntariamente sus usos, manejando con propiedad y elegancia la pronunciación, las estructuras, las innovaciones, incluso las rupturas voluntarias y significativas de la norma.

Con respecto a lo que se nos comunica oralmente, no hay que olvidar que para captar con precisión las ideas hay que tener cierto entrenamiento, ya que el que oye no puede volver sobre lo que le han dicho; ello implica que si se distrae o no entiende algo, le resultará difícil seguir el hilo de la conversación. Mientras hablamos o escuchamos queda poco tiempo para cuidar la expresión, muchos aspectos deben dejarse librados a las destrezas ya adquiridas, a los hábitos comunicativos y a la misma espontaneidad. Las ideas deben “salir” ordenadas y claras mediante las palabras adecuadas, el tono apropiado, los gestos justos... Por eso es común el uso de ciertos recursos que refuerzan el sentido del discurso, así como la *repetición* para insistir, destacar, actualizar lo ya mencionado; la *ampliación* para aclarar, profundizar, ofrecer otro punto de vista con el fin de permitir al oyente captar los matices; la *elevación del volumen de voz* para subrayar algo; también la utilización del *ritmo pausado* para marcar la importancia o dificultad de lo que se dice, lo mismo que el *ritmo rápido* para indicar facilidad, pasión, vehemencia; también el empleo de *comparaciones* y *metáforas* puede resultar ilustrativo, de la misma manera que los ejemplos o las oposiciones, aunque, evidentemente, todos estos recursos deben usarse con moderación.

Por otra parte, e insistiendo en la importancia didáctica de la comunicación oral, hay que recordar que muchos aspectos de toda la enseñanza siguen basándose, transmitiéndose mediante la exposición del profesor, ya que éste suele aclarar en clase aspectos oscuros o difíciles, agregar nuevos puntos de vista, ofrecer aportaciones críticas o novedosas, etc., y que el alumno que aprovecha estas “explicaciones” tiene la mitad del camino recorrido.

En estos casos, a los estudiantes les conviene:

- Participar activamente en la exposición del profesor.
- Acostumbrarse a relacionar lo que oyen con lo que ya saben.
- Analizar los aspectos con los que está de acuerdo, con los que disiente, por qué, cómo, etc.
- Distinguir las valoraciones sociales de las opiniones personales y de las afirmaciones científicas, etc.
- Sacar conclusiones personales razonadas.
- Tomar notas y apuntes resumiendo los aspectos fundamentales.

Los seres humanos pasamos mucho tiempo en la escuela y lo que nuestros maestros nos han dicho y cómo nos lo han dicho es importante. Las exposiciones, diálogos y conversaciones de los profesores con sus alumnos desempeñan funciones esenciales en los procesos de aprendizaje de los niños y jóvenes. Si queremos emplear la comunicación oral como instrumento para apoyar, ampliar profundizar los aprendizajes, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, debemos seleccionar cuidadosamente los contenidos lingüísticos que vamos a trabajar y el momento de tratarlos. En este sentido y sólo como nota recordatoria, conviene resaltar la obligación de evitar los usos discriminatorios, tanto por razón de edad, sexo, raza, religión, manifestados mediante frases tópicas y ofensivas, muchas de ellas ya establecidas en la tradición del idioma (perro, judío, niña, ñoña, eres una cotilla, etc.). Las palabras del profesor deben enriquecer la información, favorecer la autoestima, motivar el estudio, encauzar dificultades de comunicación, servir como modelo de lengua y tantas otras cosas más...

2. TÉCNICAS DE TRABAJO DE COMUNICACIÓN ORAL

Vamos a tratar, a continuación, de modo sistemático y por separado, diferentes técnicas para el trabajo de la comunicación oral que resultan altamente productivas en la educación secundaria, ya que de su desarrollo adecuado (en contenidos, actividades, métodos, recursos y evaluación) con los grupos de alumnos dependerá el logro de los objetivos educativos que nos hayamos propuesto.

Como metas comunes a cualquiera de estas técnicas, señalamos prioritariamente, entre la múltiples que podrían seleccionarse, las siguientes:

Para el docente

- Aprovechar y conocer las ideas previas de los alumnos (preconceptos).
- Motivar para el aprendizaje de contenidos abstractos, complejos, difíciles, controvertidos.
- Promover cambios de actitudes (tolerancia, respeto, aceptación, etcétera).
- Generar procesos de autocrítica, autoevaluación y coevaluación.

Y con respecto al alumnado

- Desarrollar la seguridad en la capacidad de expresar y argumentar las propias ideas.
- Aprender a formular preguntas.
- Constatar qué nuevas aportaciones pueden poner en duda o cambiar las propias ideas o valores.
- Usar criterios diferentes, de acuerdo con los contenidos que van surgiendo.
- Aumentar el vocabulario específico.
- Comprender y asimilar mejor la información oral.
- Configurar el pensamiento propio partiendo de múltiples matizaciones y variantes.
- Ampliar el conocimiento sobre un tema oyendo las propuestas de los otros.

- Superar sentimientos de aislamiento o discriminación.
- Reforzar la memoria.
- Confrontar opiniones divergentes y negociar responsabilidades, conductas...
- Reelaborar contenidos ágilmente en función de los argumentos que se van exponiendo.

Por otra parte, también se hace preciso recordar que en cualquier tipo de utilización de discursos orales se encontrarán alumnos que tiendan a ser:

- Divagadores (rompen la unidad temática).
- Generalizadores (no agregan nada a lo ya dicho).
- Inhibidos (no participan).
- Discutidores (sólo les interesa imponer sus opiniones).
- Monologadores (sólo se oyen a sí mismos).
- Interruptores (no dejan terminar a los demás).
- Distraídos (no prestan atención y repiten o preguntan sobre lo ya tratado).

Éstas son cuestiones generales, que afectan a los planteamientos que vamos a hacer para trabajar las técnicas de comunicación oral que siguen a continuación.

2.1. El diálogo

Ya hemos hecho referencia a la importancia del diálogo en la educación personalizada, pues en ella el principio pedagógico del aprendizaje mediante la acción debe tenerse en cuenta para diseñar las actividades que ayuden a aprender a pensar y a aprender a hablar. Otras adquisiciones pueden sonseguirse sin o con poca ayuda de los demás, pero el uso de la lengua requiere de

la interacción con los semejantes. Cuando hablamos, manifestamos nuestra forma de pensar (argumentar, deducir, inducir, relacionar...) y estos caminos surgen de la experiencia directa de la que los niños y jóvenes deben partir para seguir procesos, primero imitativos, semejantes, y luego originales. Ayudar a hablar (y pensar) por la acción implica, entonces, poner en contacto a personas que se estimulen para la comunicación y que se ayuden en la organización del pensamiento mientras se escuchan/hablan. Esta situación es lo que hay que lograr en clase: interés, intercambio, mejoramiento.

Es indudable que el futuro de todo ser humano depende de cómo desarrolle su capacidad de pensar y utilizar el lenguaje, por ello, a todos se les han de garantizar los conocimientos básicos y se les ha de facilitar el pensar/hablar de manera creativa y crítica. Esto implica que los profesores tienen que esforzarse y sistematizar rigurosamente los contenidos requeridos para brindar a los estudiantes las experiencias, las actividades, las prácticas nuevas y beneficiosas que necesiten, tanto en cuanto al razonamiento como a la "manipulación" del lenguaje. En este sentido, el diálogo es un tipo de discurso idóneo, aunque difícil de realizar por el número de alumnos y la propia complejidad del sistema escolar. Sin embargo, los docentes dialogamos en muchas ocasiones con nuestros alumnos, por ejemplo cuando analizamos un escrito, cuando preguntamos sobre un tema, cuando organizamos trabajos de investigación, etc., y es quizá en estas oportunidades, entre otras, cuando deberíamos aprovechar para afianzar destrezas específicas.

El diálogo es un intercambio verbal entre dos personas, y nuestro objetivo didáctico consiste en trabajarlo como técnica para el mejor desarrollo de la competencia comunicativa. Esta concepción conlleva la idea de ayudar al discente a pensar sobre algo y expresarlo claramente (con corrección, propiedad y coherencia). De manera que, a lo largo del mismo, se expongan los hechos u opiniones buscando hacerse entender y evitando

los malentendidos, se realicen preguntas para obtener más o diferentes informaciones, se revelen las dificultades que tiene cada uno para seguir o comprender los razonamientos del otro.

Para que el diálogo resulte eficaz, la relación entre los interlocutores no debe ser tensa ni desconfiada, sino que permitirá compartir ideas, en las que se note el interés y el respeto mutuo. Estas actividades se manifiestan de muy diversas maneras y no sólo mediante la palabra, sino también en el tono de voz, el énfasis puesto en ciertas frases, la expresión facial, los gestos, la atención... En un diálogo entre profesores y alumnos, el sarcasmo del adulto o cierto humor no comprensible para el adolescente puede no sólo desorientar, sino también perturbar, confundir e, incluso, molestar o doler. Tampoco es conveniente, a lo largo del transcurso del diálogo, corregir errores o imprecisiones idiomáticas (eso queda para luego); en un primer momento hay que aceptar al niño o el joven asumiendo su manera, su registro de lengua, para luego en el análisis procurar mejorarlo.

En un diálogo provocado por el profesor con fines curriculares, éste debe tener claros los objetivos y haber seleccionado previamente las posibles preguntas y comentarios, aunque, en cualquier caso, se ceñirá a ese guión de forma abierta y flexible. Entre otros aspectos, se buscará generar cauces nuevos de razonamientos apropiados y coherentes usos de lengua y trabajar el nuevo o pretendido contenido curricular específico, intentando que el alumnado aprenda a tener iniciativa en los diálogos.

Para orientar al docente, anotamos a continuación la clasificación que ofrece Jean Tough (1989, 113 y ss.) sobre las diferentes estrategias referidas al diálogo; es la siguiente:

- 1) Estrategias de orientación para invitar a reflexionar de una forma concreta sobre un tema elegido.
- 2) Estrategias de facilitación que intentan que se explore con mayor profundidad sobre el tema (se

dividen en: de complección, de focalización, de comprobación).

- 3) Estrategias de información mediante las que un interlocutor (el profesor, por ejemplo) ofrece al otro nuevos datos.
- 4) Estrategias de terminación, con las que se anticipa la finalización del diálogo para evitar que el alumno se pierda en divagaciones.

Si lo que queremos es tratar un contenido conceptual, estas propuestas resultan sumamente útiles; si nuestro interés es trabajar la lengua como instrumento, debemos analizar y diseñar, además, otras estrategias, atendiendo a los usos que el niño hace del lenguaje y a los aprendizajes que pretendemos adquiriera, como, por ejemplo, técnicas para la correcta realización de preguntas, ampliación de vocabulario específico, comprensión de preguntas directas e indirectas, hábito de concisión, argumentación en las respuestas, etc.

El propósito de trabajar el diálogo en clase, sobre todo entre profesor y alumno, pretende, además de otros aspectos, aprovechar la importancia que da el niño o joven a los comentarios, preguntas y respuestas del adulto. Resulta interesante grabar los diálogos, escuchando luego con atención registros, titubeos, imprecisiones y transcribiendo más tarde éstos para evaluarlos cuidadosamente entre todos y así proponer estrategias de superación. De esta manera, alumno y docente aprenden acerca de sus habilidades comunicativas.

En general, y como es evidente, todo lo que estamos apuntando para el diálogo sirve para la conversación con el gran grupo o con pequeños grupos.

En definitiva, podemos afirmar que debe considerarse el diálogo y la conversación como un recurso positivamente aprovechable para apoyar y afianzar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Lo indispensable de la adquisición de destrezas de pensamiento y lenguaje explica y justifica nuestra concepción de que la educación

debería aportar algo más que la elemental adquisición de conceptos y destrezas comunicativas básicas, pues todos los alumnos tienen que desarrollar un amplio repertorio de procedimientos intelectuales y comunicativos no sólo válidos para la escuela, sino para la vida en comunidad (esto, como ya se ha dicho, lleva implícito que la comunicación verbal es fundamental para el aprendizaje de todo el currículo). De esta manera, el diálogo y la conversación, y en general toda la comunicación oral, desempeñan un papel fundamental no sólo en el campo del pensamiento y el lenguaje, sino en cuanto método general y específico y para la enseñanza y el aprendizaje de todos los campos del saber, del sentir y del actuar.

Una de las características positivas de la interacción oral es que mediante ella el niño desarrolla las actitudes y técnicas que le permiten controlar su propia participación en las conversaciones (regulación de conductas). Para ello, las actividades que pretendan favorecer estos aprendizajes tendrán que estimular el interés, facilitar y fomentar la participación de todos e intentar lograr la satisfacción comunicativa del grupo. Los estudiantes, además del buen diseño de los ejercicios, esperan que se valoren sus esfuerzos, se constaten sus adelantos y se expliquen y den pautas de superación para sus errores o carencias, permitiéndose la propia autoevaluación y coevaluación.

La conversación entre los escolares también es fundamental para facilitar su desarrollo, adaptación y papel social. A los estudiantes les gusta hablar espontáneamente de sus asuntos, pero para que las conversaciones tengan utilidad didáctica, el trabajo sobre ellas debe basarse en objetivos precisos y en contenidos concretos y, posteriormente, en reflexiones sobre lo conversado. Un aspecto esencial para desarrollar el potencial cognitivo/lingüístico de los alumnos, se basa en la constatación de que deben adquirir las destrezas para realizar preguntas. No preguntas primarias, con las que simplemente se pide autorización, instrucciones o informacio-

nes elementales, como teléfonos o tipo de comida, sino aquellas que llevan a profundizar sobre algún tema, piden explicaciones sobre conductas, actitudes, buscan comprender mecanismos de pensamiento o de acción, etc. (aquí el tratamiento de la entrevista resulta especialmente relevante). No podemos olvidar que la conversación “Es el primer medio por el que se aprende a utilizar el lenguaje y mediante la conversación elaborada, el conocimiento del sistema lingüístico. La conversación constituirá el uso del lenguaje más inmediato y versátil para comunicarse con otras personas durante el resto de su vida” (Tough, J., 1989, 155).

Incluso la charla con los demás puede ayudarles también a realizar mejores y más comprensivas lecturas, lo mismo que orientarles en su escritura. Mediante conversaciones, diálogos o debates a tal fin, se puede enseñar a usar los índices, la utilidad y el manejo de diccionarios y enciclopedias, la selección de obras atendiendo a distintos criterios, etc. Los estudiantes pueden mejorar esta y cualquier otra técnica hablando y consultando sobre alternativas de trabajo más eficaces y los modos de realizarlas bien con el profesor, con el tutor, con los compañeros que las dominen mejor, con sus padres, hermanos, etc.

Mediante una conversación rica, cualquiera puede llegar a comprender mejor no sólo su pensamiento, sino también sus sentimientos, sus emociones e incluso encontrar más adecuados, más precisos y estéticos canales de expresiones. En muchas ocasiones la riqueza de una vivencia depende de cuánto y cómo sepa nombrarla. La profundidad de la capacidad de observación, por ejemplo, depende, al menos en parte, de la habilidad que posea el sujeto en su uso del lenguaje para informar/se, describir/se, lo que se ve/siente y ello depende del repertorio de estrategias lingüísticas que domine. Hay una gran gradación entre la posibilidad para denominar y la de reflexionar verbalmente sobre los diversos aspectos de lo “contemplado”.

Es evidente que los docentes tendremos, dentro de esta propuesta, que adquirir también destrezas adecuadas para escuchar a los alumnos cuando hablen (dialoguen, conversen, debatan, entrevisten, etc.) y también diseñar instrumentos nuevos de evaluación: por ejemplo, hay que aceptar ya, y programar de acuerdo con ello, que en la práctica diaria la educación es fundamentalmente producto de interacciones comunicativas (en estas edades básicamente orales) y que la calidad de dicha interacción influye en la calidad de toda la enseñanza.

2.2. La exposición

Se podrían señalar algunas diferencias entre lo que se suele considerar una exposición, una conferencia, una ponencia, una charla, etc., pero para nuestro enfoque vamos a englobar todos estos tipos de discursos resaltando la características comunes. Esta forma que adopta la comunicación oral está constantemente presente en vuestras vidas (bien sea proveniente de la radio y la televisión o en las exposiciones que realiza el profesor, un compañero, algún especialista político, etc.). Consiste en la presentación ordenada de las ideas que van a desarrollarse, tanto para informar, convencer, cuestionar o entretener. Hay un solo hablante, que cuenta con un tiempo determinado para exponer sus ideas, teorías, etc.

Para constatar el grado de comprensión oral, un buen ejercicio consiste en pedir a los alumnos que escuchen atentamente la exposición del profesor, de un especialista, un político, la lectura de un relato, etc. Luego el docente pide que completen un cuestionario mediante el cual se puede constatar lo que han entendido y retenido. De estas prácticas se deduce que:

- Para recordar lo oído debe prestarse atención.
- Para recordar lo oído puede convenir tomar notas.

También se comprueba si el buen oyente:

- Reconoce las diversas partes de la exposición.
- Diferencia las ideas principales de las secundarias.
- Sigue el razonamiento del que habla.
- Valora los silencios, cambios de tono, gestos, ejemplos, etc., que aporten los elementos significativos.
- Participa en el coloquio final.

Al exponer en público hay que tratar de:

- Mostrar interés en lo que se dice.
- Adaptarse al auditorio.
- Usar un tono firme, pero simpático.
- Articular con claridad y precisión.
- Hablar con el volumen adecuado para que todos escuchen.
- Resultar ágil y fluido en la expresión.
- Mostrarse natural y accesible.
- Dominar los códigos no verbales: gestos, mirada, postura, soportes visuales, etc.
- Desarrollar el tema de forma ordenada.
- Asumir actitudes positivas.
- Usar un vocabulario variado y sin muletillas.
- Manejar adecuadamente las pausas para puntuar el discurso.

Durante la exposición no hay intercambio de papeles, salvo cuando se permite el coloquio final. Esta técnica no exige interacción efectiva, por eso hay que mantener el interés del público mediante otros recursos que lo “enganche”. Si bien cualquier exposición o conferencia tiene que ser preparada con anterioridad, sin embargo, y sobre todo desde un punto de vista educativo, también conviene practicar técnicas de improvisación.

Durante el desarrollo de una exposición no siempre se puede o se debe interrumpir al que habla; en esos casos, conviene:

- Anotar las preguntas para hacerlas al final de la charla.
- Seleccionarlas y comprobar que son válidas antes de hacerlas.
- Preguntar sólo lo que implique aclaración o enriquecimiento mediante la aportación de datos nuevos o complementarios.
- Dar opiniones personales pero razonadas.

Escala para evaluar al conferenciante

Planteamos a continuación una escala para la valoración del conferenciante:

Mucho Bastante Poco Nada

*** Título:**

Sugerente.
Motivador.
Preciso.
Apropiado.

*** Discurso:**

Ágil.
Fluido.
Natural.
Espontáneo.
Artificial.
Monótono.
Reiterativo.
Elegante.
Expresivo.
Claro.
Ordenado.

*** Gesticulación:**

Mesurada.
Natural.
Rígida.
Excesiva.
Pobre.

Mucho Bastante Poco Nada

*** Articulación:**

Discriminada.

Nítida.

Deficiente.

Confusa.

*** Ritmo:**

Adecuado.

Rápido.

Lento.

Desigual.

Vivo.

*** Entonación:**

Enfática.

Natural.

Matizada.

Forzada.

Monocorde.

*** Volumen:**

Conveniente.

Alto.

Bajo.

*** Contenido:**

Responde al título.

Se ha pretendido la mayor
objetividad posible.

Se ha desarrollado superficialmente.

Se han fundamentado las ideas expuestas.

Se ha seleccionado bien la
información existente.

Se han secuenciado adecuadamente las ideas.

Se ha contestado a las preguntas
del coloquio final.

Se han aportado datos nuevos.

Se ha ejemplificado esclarecedoramente.

Se han utilizado ilustraciones, audiovisuales.

Se han manifestado ideas personales.

Se ha orientado en bibliografía.

Se han citado propuestas
o enfoques contrapuestos.

Mucho Bastante Poco Nada

*** Tiempo:**

Se ha empezado a la hora prefijada.

Ha durado el tiempo previsto.

Se ha dejado tiempo para el debate
o las preguntas.

Se ha expuesto de forma coordinada.

*** Extensión:**

Larga.

Corta.

Adecuada.

*** Interés de los oyentes:**

Atentos.

Distraídos.

Confusos.

Motivados.

*** Participación en el coloquio:**

Activa.

Pasiva.

Vehemente.

Desinteresada.

Agresiva.

2.3. Debate

A través del debate se establece un intercambio de opiniones entre varias personas sobre algún tema, cuyo tratamiento resulta imprescindible en la educación secundaria. Este tipo de comunicación permite abordar un asunto confrontando diferentes opiniones o saberes, pues los participantes se intercambian constantemente el papel de oyentes y hablantes: “El debate en la escuela constituye la mejor preparación para la vida democrática: allí se aprende a ejercer y recibir la interacción afectivo-social, practicada en un clima de respeto y cordialidad” (De Luca, M., 1983, 73).

Ahora bien, para que un debate en clase resulte útil, debe prepararse y organizarse previamente; en este sentido, la figura del moderador es imprescindible, pues ordena turnos de palabras, encauza la marcha de la discusión, profundiza en aspectos y evita divagaciones. Lo mismo que la del secretario para tomar notas de lo que se dice. Enseñar-aprender la técnica del debate resulta fundamental en una sociedad democrática que requiere la participación crítica y creativa de todos los miembros, ya que mediante ella se abordan cuestiones importantes, de interés general y se trata de encontrar soluciones colectivas. Todos podemos y debemos expresar nuestra opinión, defenderla y cambiarla o mantenerla en función de cómo nos vaya enriqueciendo el debate.

Para defender un punto de vista, hay que ser capaz de argumentar a favor de esa idea. Por lo tanto, cada integrante del grupo debe preparar la defensa de su postura, teniendo claros los objetivos, pensados los argumentos que fundamentan la propia propuesta, recopilando pruebas o documentos que apoyen su opinión, intentando matizar y ofreciendo tanto ideas a favor de lo propio como contra las opuestas, marcando ventajas e inconvenientes, etc., pero siempre oyendo lo que dicen los demás, por si corresponde rectificar parcial o totalmente las propias tesis o creencias personales, lo que implica un enriquecimiento y un reajuste conceptual, actitudinal y procedimental en cuanto a contenidos cognitivos. Cualquier debate bien realizado resultará formativo, pues "todo grupo humano tiene capacidad de creación, lo que significa que la solución del problema está 'en potencia' dentro del propio grupo" (Fernández de la Torre, G., 1989, 92).

Tanto el debate como el coloquio o la simple discusión en clase son técnicas fundamentales de la comunicación oral, tanto en lo referente a la comprensión como a la expresión, y además, de esencial importancia para todas las áreas del currículo. Lo importante es que los alumnos puedan exponer sus ideas libremente, se involucren, que estén dispuestos a reconsiderar sus pun-

tos de vista, a responder a las opiniones de los demás con el fin de ampliar conocimientos o juicios sobre el tema que se trate. A lo largo de la sesión, el profesor puede clarificar, inexactitudes, errores conceptuales, actitudes inapropiadas, procedimientos ineficaces...

Conviene recordar que “Los significados que se comparten en grupos de discusión no solamente son una colección de significados individuales, sino que forman parte del nuevo conjunto de significados que desarrollan como miembros que hablan y escuchan entre sí” (Pinell, 1984; cit. en Alvermann, D. E., y otros, 1990, 23). Sin embargo, para que el debate o la discusiones resulten satisfactorias, hay que tener en cuenta al menos tres factores:

- La intervención del docente.
- La documentación previa sobre el tema.
- La organización del espacio físico.

Los estudiantes deben sentirse libres para opinar y no depender de los argumentos del profesor; por ello, en estos casos, el docente no puede convertirse nunca en un orador o conferenciante monologador.

De la misma manera y, poco a poco, los alumnos tienen que acostumbrarse a usar no sólo el libro de texto o la bibliografía propuesta en clase, sino que deben aprender a buscar sus propias fuentes de información, investigando por su cuenta solos o con otros compañeros. Con respecto a la documentación, se podría decir que cada sujeto es responsable de (al menos la educación debería tenerlo como meta):

- Estudiar lo que se le propone y ampliar la información o aclararla mediante otras fuentes (orales y/o escritas).
- Separar los datos verificables de las opiniones personales o juicios de valor.
- Disentir de lo que considere erróneo, manipulador, poco fundamentado.

- Seleccionar y diferenciar lo relevante de lo secundario.
- Considerar rigurosamente el punto de vista y el enfoque del autor, crítica pero positivamente.
- Sacar conclusiones propias y no quedarse exclusivamente con las que ofrece el material consultado.

A la vez, existe el derecho a:

- Consultar todo el material posible u acceder a todas las fuentes necesarias (orales y/o escritas).
- Exponer puntos de vista personales aunque resulten divergentes u opuestos.
- Hacer consultas, formular preguntas, mantener reservas sobre algo que no comprende bien.
- Expresar la propia opinión aunque sea contraria a la del resto.

La manera de distribuir a los alumnos en clase para lograr una discusión educativa también es importante. La escena del profesor al frente y los alumnos unos detrás de otros, ejemplifica modelos más o menos “autoritarios”, unilaterales, aislantes. Sin embargo, el círculo favorece el libre intercambio de ideas; además, está probado que los alumnos que se alejan del centro intervienen menos que los otros, por lo que habría que redistribuir la ubicación espontánea de los participantes en las diferentes sesiones de trabajo.

Una discusión, un debate o un coloquio deben planificarse cuidadosamente si quieren aprovecharse didácticamente. Hay que especificar sus objetivos, seleccionar los contenidos más adecuados, elegir estrategias, pensar si se organiza para grupos pequeños o grandes y diseñar instrumentos de evaluación. En estos casos, si se trabaja adecuadamente, no sólo aprenden los alumnos que participan más activamente, sino que “en contra de la creencia popular, los estudiantes que prefieren no hablar durante la discusión aprenden tanto como sus compañeros que opinan” (Alvermann, D. E., y otros, 1990, 46).

El profesor suele y debe asumir diferentes papeles:

- *Como orientador*: explicará, clasificará o guiará la discusión cuando sea necesario.
- *Como participante*: será uno más en el grupo, aunque debe tener cuidado para no parecer el protagonista.
- *Como asesor*: estará preparado para reorientar las discusiones cuando lleguen a situaciones conflictivas, sin salida, agresivas, equivocadas, aburridas...
- *Como observador*: tratará de no intervenir, no dará su opinión ni formulará preguntas, sino que comprobará cómo se desarrolla el proceso.
- *Como abogado del diablo*: aportará argumentos que pongan en cuestión lo dicho para probar convicciones o certezas, razonamientos, etc.

Nunca adoptará actitudes de superioridad, ni planteará tantas cuestiones o matices que resulte difícil seguirle; no abusará de su autoridad ni mayor conocimiento, ni ahogará las intervenciones de los alumnos, ni fomentará un ritmo demasiado rápido o lento para la mayoría de la clase.

Es fundamental que después de cada sesión de trabajo se analicen los resultados, se constate qué aspectos no funcionan y por qué y cómo mejorarlos la próxima vez. Además, las grabaciones audiovisuales pueden ayudarnos a percibir tal como nos ven los demás, lo cual tanto para profesores como para alumnos resulta generalmente sorprendente.

Escala para evaluar un debate

Como en el caso anterior, se relacionan los ítems que pueden resultar interesantes para observar sistemática y rigurosamente un debate, de manera que sea posible valorarlo (con las frases oportunas) de cara a mejorar educativamente sus resultados.

Mucho Bastante Poco Nada

A) *Aspectos generales*

1. Se ha elegido un tema que interesa a la mayoría.
 2. Se han planteado claramente los objetivos.
 3. Se ha investigado y reflexionado suficientemente sobre el tema.
 4. Se ha manejado un lenguaje accesible para todos.
 5. Se ha mantenido un tono respetuoso.
 6. Se ha usado el lenguaje de manera:
 - Coherente
 - Apropiaada.
 - Correcta.
 - Ágil.
 - Concisa.
 - Irónica.
 7. Se ha empezado en el horario previsto.
 8. Se ha terminado en el horario previsto.
 9. Se ha profundizado en el tema tratado.
 10. Cada integrante ha considerado las intervenciones de los otros.
 11. Se han mantenido actitudes tolerantes, afables, distendidas, respetuosas.
-

B) *El moderador*

1. Ha organizado bien las intervenciones.
2. Ha distribuido el turno de palabra.
3. Ha clarificado términos o conceptos cuando era necesario.
4. Ha encauzado el debate cuando parecía perderse en divagaciones o aspectos ajenos al mismo.
5. Ha evitado que se repitan ideas ya expuestas.
6. Ha añadido informaciones concretas.
7. Ha procurado que todos hablen.
8. Ha intentado mantener el interés.
9. Ha logrado un clima de respeto.
10. Ha suavizado tensiones.
11. Ha expuesto su punto de vista de manera moderada.
12. Ha ido señalando el tiempo de debate.

Mucho Bastante Poco Nada

-
13. Ha sintetizado, al final, y ha sacado las conclusiones correspondientes, recordando:
- Los puntos de acuerdo.
 - Los puntos de desacuerdo.
 - Las alternativas propuestas.
-

C) *El secretario*

1. Ha tomado nota de todo lo esencial.
 2. Ha leído un resumen válido al final del debate.
 3. Ha hecho correcciones a propuesta del grupo.
 4. Ha hecho ampliaciones a propuesta del grupo.
 5. Ha hecho matizaciones a propuesta del grupo.
-

D) *Cada participante*

1. Ha respetado el turno de palabra.
 2. Ha escuchado a los demás.
 3. Ha expuesto sus ideas.
 4. Ha enriquecido su postura.
-

2.4. Entrevista

Otra técnica que brinda múltiples y diferentes oportunidades de trabajar la comunicación oral consiste en la realización de entrevistas, además de que el abundante uso que se hace de ellas en los medios de comunicación exige un análisis reflexivo para la mejor comprensión de las mismas. Si bien la entrevista implica la existencia de un entrevistador que pregunta y un entrevistado que contesta, lo cierto es que en ella hay fundamentalmente que considerar al destinatario, que suele ser el público y, en este caso, el contenido de la misma debe tenerlo en cuenta, resultarle relevante, ágil, ameno, etc.

Generalmente, se suele diferenciar la entrevista de tipo puramente informativo, cuando lo que se pregunta son opiniones sobre algún tema de interés, y la que pretende un cariz personal, psicológico, más o menos íntimo, cuando se intentan desvelar aspectos de la vida o el ámbito privado de alguien.

Hay otros tipos de entrevistas, como las que se realizan en privado para conocer mejor a un sujeto, que suelen realizarlas distintos profesionales (evaluadores, orientadores, médicos, etc.) e instituciones (agencias, empresas, etc.). de cara a un informe posterior o para ayudar al interesado. Como resultan demasiado específicas, su aprovechamiento didáctico es difícil y por ello no las tratamos aquí.

Para trabajar este tipo de discurso suele resultar útil que los alumnos lean o, mejor aún, oigan diferentes entrevistas, las analicen y las critiquen, las rehagan mediante correcciones, agregados y supresiones, etc. Luego, bien individualmente o en grupos, pueden programar cuestiones acordes con diversas personalidades conocidas: un político, un cantante, un deportista, un escritor, un científico; o con gente simple y próxima: un ama de casa, un profesor del centro, un guardia, un compañero de clase... Para preparar el cuestionario, previamente hay que recoger sobre el personaje o el tema que se va a tratar, y seleccionar los asuntos esenciales que hay que tocar en ella, pero conviene recordar que una entrevista ágil debe partir de un cuestionario flexible que permita readaptaciones o reajustes según el entrevistado vaya avanzando en sus respuestas, pues pueden salir en ellas aspectos nuevos o imprevistos que valga la pena desarrollar.

Al confeccionar el cuestionario-guía con- vendría tener en cuenta, en lo referente al contenido, que:

- Las preguntas se relacionen directamente con el tema.

- Las preguntas sean concretas para que las respuestas resulten claras y no se extiendan más allá del tiempo prefijado.
- Las preguntas sean de actualidad y de interés para el público al que va dirigida la entrevista.

Además, habría que contar con otras preguntas complementarias para recurrir a ellas si sobrara tiempo.

Por otra parte, la formulación de las preguntas ha de resultar:

- Directa y respetuosa.
- Sencilla y clara.
- Concisa y sugerente.
- Con el registro adecuado a la situación.

Suele molestar que el entrevistador opine o haga excesivos comentarios personales sobre lo expuesto por el entrevistado. Al público le importa el personaje seleccionado y no los juicios del entrevistador. Por eso éstos, si se emiten, deben tratar de ser breves, objetivos y respetuosos. Además, antes de comenzar el “interrogatorio”, el entrevistado tiene que estar informado del tema sobre el que se va a hablar, de los objetivos que se persiguen con el mismo y el público al que se dirige.

La introducción y el cierre de la entrevista revisten rasgos especiales. La presentación del personaje y del tema deben intentar atraer la atención de los oyentes y las conclusiones finales, sintéticas, deben resumir lo tratado aunque ciertas cuestiones siempre quedarán abiertas.

Escala para analizar el papel del entrevistador

Como instrumento para valorar el desarrollo de una entrevista, se relacionan a continuación una serie de ítems que sería importante evaluar al finalizar la misma. Cada uno de ellos puede enjuiciarse con los tér-

minos “sí”, “no”, “a veces”, por ejemplo, o con los que cada docente considera más idóneos.

Mucho Bastante Poco Nada

1. La elección del tema ha sido acertada por su:
 - Actualidad.
 - Interés.
 - Trascendencia.
 - Importancia.
2. La elección del entrevistado ha sido adecuada.
3. La documentación e investigación previas han sido:
 - Rigurosa.
 - Adecuada.
 - Amplia.
 - Profunda.
 - Original.
4. La presentación ha sido:
 - Breve.
 - Orientadora.
 - Motivadora.
5. Las preguntas han permitido tratar el tema:
 - Profundamente.
 - Rigurosamente.
 - Sugerentemente.
 - Matizadamente.
6. Están ajustados entrevistado, tema y cuestionario.
7. Se ha usado el registro adecuado:
 - Al tema.
 - Al público.
 - Al medio.
 - Al entrevistado.
8. Se ha tenido en cuenta la audiencia posible:
 - Adultos.
 - Jóvenes.
 - Niños.
 - Hombres.
 - Mujeres.
 - Obreros.
 - Intelectuales.

Mucho Bastante Poco Nada

- Políticos.
 - Mayoría de la población.
 - Minoría reflejada.
9. El entrevistador ha sido capaz de no estar atado al guión.
10. El entrevistador se ha sobrepasado en su papel:
- Opinando
 - Alabando.
 - Criticando.
 - Defendiendo.
 - Despreciando.
11. Las preguntas se han formulado de manera:
- Directa.
 - Clara.
 - Respetuosa.
 - Correcta.
 - Coherente.
 - Apropiaada.
 - Sugerente.
12. Los gestos han estado de acuerdo con lo tratado:
- Espontáneos.
 - Rígidos.
 - Afectados.
 - Cohibidos.
 - Elegantes.
 - El entrevistador ha insistido en aspectos que no quedaban claros.
14. El entrevistador ha resumido lo tratado de forma:
- Precisa.
 - Concisa.
 - Objetiva.
15. Ha agradecido la presencia y participación del entrevistado.
16. Ha agradecido al público su atención.
-

Escala para el entrevistado

Mucho Bastante Poco Nada

-
1. Ha agradecido su elección.
 2. Ha agradecido su presentación.
 3. Ha respondido a las preguntas con:
 - Concisión.
 - Claridad.
 - Rigor.
 - Humor.
 - Generalizaciones.
 - Divagaciones.
 - Coherencia.
 - Propiedad.
 - Corrección.
 - Amenidad.
 - Fluidez.
 4. Ha evadido alguna respuesta.
 5. Ha utilizado el registro adecuado al:
 - Tema.
 - Audiencia.
 - Tono de entrevista.
 - Medio.
 6. Ha gesticulado:
 - Con espontaneidad.
 - Con gracia.
 - Con sobriedad.
 - Con afectación.
 - Con recargamiento.
 7. Ha mostrado una actitud:
 - Distendida.
 - Cordial.
 - Distante.
 - Indiferente.
 - Interesada.
 - Aburrida.
 8. Ha remarcado aspectos fundamentales.
 9. Ha demostrado conocer el tema:
 - Profundamente.
 - Superficialmente.
 - Originalmente.
 - Ampliamente.
 - Novedosamente.
 - Actualizadamente.
 - Matizadamente.

10. Se ha ajustado a las preguntas.
11. Ha revelado orden en la formulación de sus respuestas.
12. Se ha extendido en las respuestas más de lo necesario:
 - Verborrágicamente.
 - Banalmente.
 - Divagadoramente.
 - Reflexivamente.
13. Ha agradecido al entrevistador la oportunidad de hablar.
14. Ha agradecido al público su atención.

En las actividades de clase, las entrevistas, como las demás prácticas de comunicación oral, hay que grabarlas, o, incluso, filmarlas en vídeo para luego poder oírlas y verlas para analizar los errores, deficiencias, carencias, con el fin de mejorarlas la próxima vez.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVERMANN, D. E., y otros (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor.
- BARRIENTOS, C., y otras (1987): *Orientaciones didácticas sobre la lengua*. Madrid, Narcea.
- CHOATE, J. S., y RAKES, TH. A. (1989): "La actividad de escucha estructurada: un modelo para mejorar la comprensión oral", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 1.
- FERNÁNDEZ DE LA TORRIENTE, G. (1989): *Hablar correctamente en público*. Madrid, Playor.
- GARCÍA HOZ, V. (1988): *La práctica de la educación personalizada*. Madrid, Rialp.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (1988): *Los sonidos del lenguaje*. Madrid, Síntesis.
- LUCA, M.O.P. de (1983): *Didáctica de la lengua oral. Metodología de enseñanza y evaluación*. Buenos Aires, Kapelusz.
- REYZÁBAL, M. V. (1988): "Cómo y qué evaluar en la comunicación oral", en *Apuntes de Educación*, n.º 31 (Lengua y Literatura). Madrid, Anaya.

- SOLER FIERREZ, E. (coord.) (1990): *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*. Madrid, Rialp.
- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Madrid, Visor.
- VALLEJO-NÁGERA, J. A. (1990): *Aprender a hablar en público hoy*. Barcelona, Planeta.

ORIENTACIONES

6/ PARA UN EFICAZ MANEJO DEL DICCIONARIO

Leonardo Gómez Torrego y Ana Díaz Barranco
(Escuela Universitaria)

1. Palabras polisémicas y palabras homónimas.
2. Informaciones gramaticales.
 - 2.1. Los sustantivos: número y género.
 - 2.2. El adjetivo.
 - 2.3. Los verbos.
 - 2.4. Los pronombres.
 - 2.5. Los adverbios.
 - 2.6. Las preposiciones.
 - 2.7. Las conjunciones.
 - 2.8. Las interjecciones.
 - 2.9. Los artículos.
3. Informaciones diacríticas, diatópicas, diacrónicas.
4. Sentido figurado.

Con este trabajo, el Departamento de Lengua de la Escuela Universitaria quiere presentar, de forma explícita y pormenorizada, la información (de diversa índole) que los diccionarios proporcionan junto a las acepciones de las palabras.

El manejo del diccionario debe ser labor frecuente en toda persona que quiera enriquecer su vocabulario y, por tanto, un medio imprescindible en el ámbito docente. Sin embargo, su uso no debe reducirse exclusivamente a aclarar palabras cuyo contenido se desconoce o no se percibe en sus límites exactos, puesto que el diccionario ofrece un caudal de información mucho más rico.

Esta idea nos llevó a incluir algunas preguntas relativas al manejo del diccionario en la últimas Pruebas de Madurez de Lengua (8.º de EGB y 3.º de BUP), aplicadas el curso pasado en los colegios de Fomento.

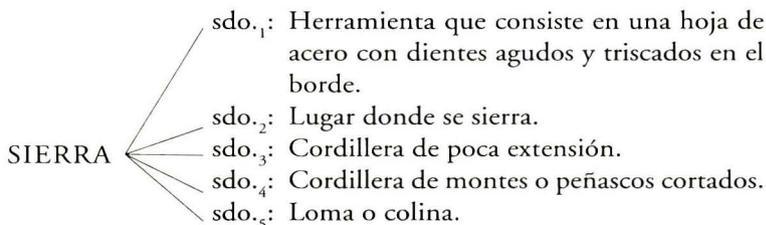
La tabulación de éstas y el posterior estudio de sus resultados nos confirmó que los alumnos, en general, utilizan poco el diccionario y de forma incompleta o inadecuada. Es decir, parece que, en caso de usarlo, sólo les interesan las diferentes acepciones de las palabras y prescinden del resto de la información. De ahí que desconozcan el significado de las abreviaturas usadas en los diccionarios y, por consiguiente, su valor informativo: morfológico, sintáctico, regional, diacrónico, etc. (datos estos que se les pedían en las pruebas mencionadas).

Todo ello nos ha impulsado a realizar el presente trabajo como ayuda y orientación a todos los profesores para que, a través de ellos, llegue de la manera más adecuada a los alumnos de los distintos niveles de EGB y BUP.

Vamos a comentar, por tanto, estas informaciones que proporciona el diccionario académico y otros que se rigen por él:

1. PALABRAS POLISÉMICAS Y PALABRAS HOMÓNIMAS

Es importante conocer los conceptos semánticos de la polisemia y de la homonimia, ya que en los diccionarios no reciben el mismo trato, como veremos. Palabras polisémicas son aquellas en que un mismo significante presenta diversos significados diferentes pero con algún rasgo común entre ellos. Su estructura puede representarse en abanico. Veamos algunos ejemplos sacados del diccionario de la RAE, primero resumidos y luego del original:



sierra. (Del lat. *serra*.) f. Herramienta que consiste en una hoja de acero con dientes agudos y triscados en el borde, sujeta a un mango, un bastidor u otra armazón adecuada, y que sirve para dividir madera u otros cuerpos duros. || 2. Lugar donde se sierra. || 3. V. **madera de sierra.** || 4. Herramienta que consiste en una hoja de acero fuerte, larga y estrecha, con borde liso, sujeta a un bastidor, y que sirve para dividir piedras duras con el auxilio de arena y agua. || 5. Cordillera de poca extensión. || 6. Cordillera de montes o peñascos cortados. || 7. V. **caballero de la sierra, o de sierra.** || 8. **pez sierra.** || 9. *Sant.* Loma o colina. || 10. pl. *Germ.* Las sienes. || **sierra abrazadera.** La de grandes dimensiones, con la hoja montada en el medio bastidor, y que sirve para dividir grandes maderos sobre caballetes. || **de mano.** La que puede manejar un hombre solo. || **de punta.** La de hoja estrecha y puntiaguda, que sirve para hacer calados y otras labores delicadas. || **de trasdós.** Serrucho de hoja rectangular y muy delgada, reforzada en el lomo con una pieza de hierro o latón, que sirve para hacer hendiduras muy finas. || **de sierra a extermino.** m. adv. Dícese de los ganados trashumantes que pasan desde las **sierras** de Castilla a las dehesas de Extremadura.

Como se ve en este ejemplo, el *significante* es uno (proviene del latín *serra*) con un abanico de acepciones amplio. Estas acepciones o significados mantienen algún rasgo en común, que el hablante no especializado puede no apreciar. Estos elementos comunes dentro de las diferencias significativas se explican casi siempre por la intervención de la *metáfora* o de la *metonimia*. Así, el significado dos procede de una metonimia: se nombra el *lugar* donde se sierra con el mismo vocablo con que se nombra al objeto del significado uno. Se trata de una relación de *contigüidad*. Así:

- $sdo._1$: Corte este leño con una sierra
- $sdo._2$ (metonímico): Voy a la sierra para que me corten esta madera.

Los significados tres, cuatro y cinco son claramente metafóricos; la relación ahora entre el objeto del significado uno y los objetos de los significados tres,

cuatro y cinco es de *semejanza*, hay un cierto parecido entre una sierra de cortar y una sierra-cordillera: los *dientes* (metáfora).

Pues bien, el diccionario de la RAE presenta estas palabras polisémicas con una sola entrada léxica (con un solo significante), pero distribuyendo los distintos significados con la separación de dos rayas paralelas verticales y un número.

Las palabras *homónimas* son aquellas que poseen significantes que han coincidido en la forma tras sufrir la evolución fonética correspondiente, pero proceden generalmente (no siempre) de étimos *diferentes* y sólo la casualidad evolutiva los ha hecho coincidir. Está claro que los significados son totalmente diferentes y sin ninguna conexión semántica entre ellos. La estructura de estas palabras ya no es en abanico, sino paralela. Así:

- vino (⟨ *vinum* ⟩): Licor alcohólico...
- vino (⟨ *venit* ⟩): Tercera persona del singular del pretérito indefinido del verbo “venir”.

Hay que aclarar que homonimias como éstas no aparecen en los diccionarios porque, como ya veremos, éstos sólo presentan el infinitivo de los verbos como entradas léxicas y no el resto de las formas de su paradigma; por tanto, la segunda forma “vino” no aparece en un diccionario. Sin embargo, cuando las palabras homónimas pertenecen a otras categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, infinitivos de verbos), el diccionario las registra con una disposición diferente a la de la polisémica: cada significante es una entrada léxica diferente numerada con 1, 2, etc. Veamos:

- hinojo₁ (⟨ *fenuculum* ⟩): planta herbácea de la familia de las umbelíferas...
- hinojo₂ (⟨ *genuculum* ⟩) rodilla, parte de unión del muslo...
- ¡hinojo!₃: interjección de extrañeza o enfado.

hinojo¹. (Del lat. *fenuculum*) m. Planta herbácea de la familia de las umbelíferas, con tallos de 12 a 14 decímetros, erguidos, ramosos y algo estriados; hojas partidas en muchas laciniás largas y filiformes; flores pequeñas y amarillas, en umbelas terminales, y fruto ablongo, con líneas salientes bien señaladas y que encierra diversas semillas menudas. Toda la planta es aromática, de gusto dulce, y se usa en medicina y como condimento. || **marino**. Hierba de la familia de las umbelíferas, con tallos gruesos, flexuosos, de tres a cuatro decímetros de altura; hojas carnosas divididas en segmentos lanceolados casi lineales; flores pequeñas de color blanco verdoso, y semillas orbiculares casi planas. Es planta aromáticas de sabor algo salado, abundante entre las rocas.

hinojo². (Del lat. *genuculum*) m. Rodilla, parte de unión del muslo y de la pierna. Ú. m. en pl. || **de hinojos**, m. adv. de **rodillas**. || **hinojos fitos**. expr. ant. Hincadas las rodillas.

— solar₁ (de “suelo”): porción de terreno donde se ha edificado o que se destina a edificar en él (entre otras acepciones).

— solar₂ (< *solaris*): adj. Perteneciente al Sol.

— solar₃ (de “suelo”): tr. Revestir el suelo con ladrillos, losas u otro material.

— solar₄: tr. Echar suelas al calzado.

solar¹. (De *suelo*) adj. V. **casa solar**. Ú. t. c. s. m. || 2. m. Casa, descendencia, linaje noble. *Su padre venía del SOLAR de Vegas*. || 3. V. **hidalgo de solar conocido**. || 4. Porción de terreno donde se ha edificado o que se destina a edificar en él.

solar². (Del lat. *solāris*.) adj. Perteneciente al Sol. *Rayos SOLARES*. || 2. V. **microscopio, reloj solar**. || 3. *Astron* V. **día eclipse solar**. || 4. *Astron*. V. **mes solar astronómico**. || 5. *Astron*. V. **tiempo solar verdadero**. || 6. *Cronol*. V. **ciclo solar**.

solar³. (De *suelo*) tr. Revestir el suelo con ladrillos, losas u otro material.

solar⁴. tr. Echar suelas al calzado.

Como puede verse, el “solar₁” y el “solar₃” proceden de una misma raíz, pero la naturaleza gramatical es tan diferente (sustantivo, uno, verbo el otro) que también en estos casos cabe hablar de homonimia. Habría que distinguir, pues, dos clases de *homonimia*: a) semántica (como solar₂ y solar₄) y b) gramatical (como solar₁ —sustantivo— y solar₃ —verbo—, pero con la característica semántica de su relación con “suelo”. Véa-

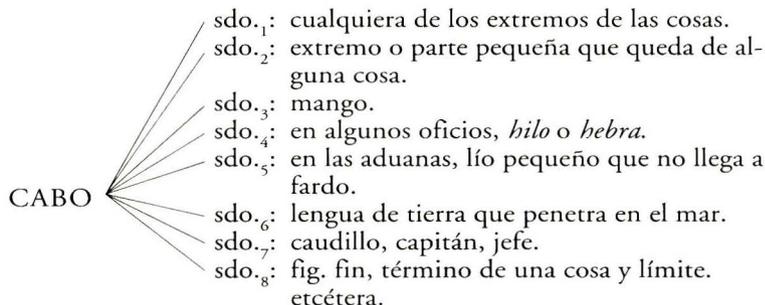
se, por ejemplo, cómo trata el diccionario la palabra “querer”:

- querer₁: m. cariño, amor.
- querer₂: desear // amar...

Es, pues, un caso claro de homonimia gramatical.

La mayoría de las palabras de un diccionario son polisémicas; es decir, poseen más de una acepción. Las palabras *monosémicas* (a un significante le corresponde un solo significado) son escasas. Tampoco abundan las palabras homónimas, pues la lengua suele desecharlas para evitar ambigüedades. Sólo si pertenecen a categorías gramaticales diferentes suelen mantenerse, pues en estos casos la ambigüedad no es posible.

Veamos otros ejemplos de palabras polisémicas y homónimas sacados del diccionario académico:



Conviene decir que el significante “cabo” proviene del latín *caput* (cabeza). De ahí la conexión semántica metonímica o metafórica entre los diversos significados. Ejemplo: un caudillo, capitán o jefe es la *cabeza* o *extremo* que está por encima de sus subordinados.

Ejemplo de homonimia:

- Manga₁ (⟨ *manica*): parte del vestido en que se mete el brazo; columna de agua que se eleva desde

el mar con movimiento giratorio por efecto de un torbellino atmosférico; etc. (polisémica).

- Manga₂ (voz malaya): árbol de los países intertropicales, variedad del mango, con el fruto sin escotadura.

2. INFORMACIONES GRAMATICALES

2.1. Los sustantivos: número y género

Es preciso, asimismo, conocer algunas informaciones de carácter morfológico o morfosintáctico. Así, para saber si una entrada léxica es un *sustantivo*, no se señala esta categoría con la abreviatura correspondiente (s.), sino con las referidas al *género gramatical*: *m.* (masculino; *f.* (femenino). Por ejemplo, una palabra como “acervo” sabemos que es un sustantivo en el diccionario porque viene como:

- acervo. *m.* Montón de cosas menudas.

Así pues, la información en estos casos es doble: la de la categoría *sustantivo* y la de la subcategoría de *género masculino*.

De la misma manera, sabemos que existe un *sustantivo de género femenino* “nebulosa”, porque aparece en el diccionario como:

- nebulosa. *f.* Astron. Materia cósmica celeste...

De esta forma, no confundiremos formas como acervo (sustantivo)/ acerbo (adjetivo); nebulosa (sustantivo)/nebulosa (adjetivo femenino: nebuloso, sa).

Sólo aparece la abreviatura de sustantivo (s.) en palabras que pertenecen a la categoría gramatical

del *adjetivo*, pero que también pueden entenderse en sus usos sintácticos como sustantivos. En estos casos, se emplean las abreviaturas *ú.t.c.s.* (úsase también como sustantivo). Véase, por ejemplo, la palabra “bobo”:

- bobo. *adj.* De muy corto entendimiento y capacidad. *ú.t.c.s.*

Esto quiere decir que dicha palabra puede usarse en castellano en dos tipos de contexto diferente. Como *adjetivo*, puede emplearse en secuencias del tipo:

- Este chico es demasiado bobo.
 muy
 más
- Los hombres bobos no se enteran de nada.

Es decir, lleva los cuantificadores normales del adjetivo (demasiado, muy, más...), y acompaña a un sustantivo concordando con él.

Como *sustantivo*, será capaz de llevar determinante y de actuar como núcleo de un sintagma nominal:

- Siempre está haciendo el bobo.
- Un bobo no aprenderá nunca estos conceptos.
- Los bobos abundan más de lo que uno cree.

Los diccionarios, si bien dan información de *género* para los sustantivos, como hemos dicho, no dan información de *número*. Dicho de otra manera: la forma del sustantivo que aparece en el diccionario es siempre la correspondiente al número singular; el plural hay que deducirlo añadiendo -s o -es, según las reglas morfológicas del castellano. Veamos: en el diccionario aparecen palabras como

- jabalí
- apóstol
- carácter
- régimen, etc.

cuyos plurales hemos de deducirlos nosotros: jabalíes, apóstoles, caracteres, regímenes. En estos dos últimos casos, además de conocimiento de la regla de formación del plural (-es), hemos de conocer la de peculiaridad *fonética* de dislocación del acento (cambio de sílaba tónica al pasar del singular a plural).

Sólo en casos muy especiales se da información sobre el número gramatical:

- a) En los sustantivos “pluralia tantum” (sólo se usan en plural) como “nupcias”, “andas”, etc. En estos casos, la entrada léxica viene acompañada de las informaciones de género y número:

— nupcias. *f. pl.* Boda

- b) En casos especiales de diversa índole. Así al final de la entrada léxica “club” se dice en el diccionario académico: *pl.* “clubes”. Ello es debido a la inseguridad en el usuario del uso del plural de este anglicismo léxico, ya que rivalizan en la actualidad el plural inglés “clubs” con el más castellano “clubes”. En palabras como “déficit”, “superávit”, etc., se dice “no varía en plural”.

- c) Puede darse el caso de que un sustantivo adquiriera en plural una acepción diferente a la que le corresponde en su uso plural normal. Entonces, el diccionario informa sobre esta cuestión. Así, en la palabra “carácter” el diccionario informa así:

— carácter...// *pl.* Letras de imprenta.

Lo que quiere decir que con el significado de “letras de imprenta” sólo vale el plural. No hay “carácter” para una letra de imprenta.

Veamos otros casos:

— celo...// *pl.* Sospecha, inquietud y recelo...

O sea, en singular el significado es otro.

d) Cuando un sustantivo posee el mismo significado no sólo léxico sino también gramatical en singular y en plural, entonces se da la información con las abreviaturas *ú.t. en pl.* (úsase también en plural) o *ú.t. en s.:*

— intestino. *m.* Conducto membranoso...que forma parte del aparato digestivo... *ú.t. en pl.*

Esto quiere decir que “el intestino” y “los intestinos” es lo mismo. La variación formal del número no implica cambio de significado.

— tijera. *f. ... ú.t. en pl.*

Por tanto, decir “la tijera” o “las tijeras” significa lo mismo cuando se refieren ambas a un *solo objeto*.

Otras veces aparecen las abreviaturas *ú.m. en pl.* (úsase más en plural). Ello ocurre cuando se pueden utilizar indistintamente una forma singular y otra plural para un *solo objeto*, pero es más usual el plural:

— pantalón... *ú.m en pl.*

O sea, se dice más “*me compré unos pantalones*” que “*me compré un pantalón*”, pero ambas formas son correctas y sin variación de significado ni léxico ni gramatical.

Ya hemos dicho cómo el diccionario informa sobre la cuestión del *género gramatical* en los sustantivos; con las abreviaturas *m*, o *f.* (masculino o femenino) que encabezan las acepciones correspondientes.

De esta forma, solucionaremos las dudas sobre el género en palabras como:

- índole. *f.* (índole política; no *índole político).
- apoteosis. *f.* (la apoteosis; no *el apoteosis).
- parálisis. *f.* (una parálisis, no *un parálisis).
- hemorroides. *f.* (las hemorroides; no *los hemorroides).
- apéndice. *m.* (el apéndice; no *la apéndice, que se confunde con la *apendicitis*).
- arroz. *m.* (este arroz está bueno; no *... está buena), etc.

Cuando se trata de sustantivos que diferencian no sólo el *género gramatical*, sino también el *sexo* en un mismo lexema, el diccionario presenta la forma del masculino seguida de la de femenino, además de acompañar esta primera información con las abreviaturas normales de *m.* y *f.*:

- catedrático, ca. *m.* y *f.* Profesor o profesora titular de una cátedra.
- ingeniero, ra. *m.* y *f.* Persona que profesa o ejerce la ingeniería.

Estas informaciones son muy útiles para saber si la RAE registra ya formas como “la primera ministra”, “la ingeniera”, “la médica”, etcétera.

Además de las informaciones de *m.* y *f.*, se nos dan las de *amb.* (ambiguo) y *com.* (común), referidas al género. Así, una palabra como “mar” aparece en el diccionario como:

- mar *amb.* Masa de agua salada...

Esto quiere decir que se puede emplear indistintamente “el mar” y “la mar”.

Otros ejemplos:

- azúcar. *amb.* (azúcar blanca / blanco).
- tilde. *amb.* (el tilde o la tilde).
- tizne. *amb.* (el tizne o la tizne)
- esperma. *amb.* (el esperma o la esperma).
- interrogante. *amb.* (un interrogante o una interrogante), etcétera.

Otras veces, la ambigüedad se marca en el diccionario no con la abreviatura mencionada, sino indicando al principio un género *masculino* o *femenino*, para al final decir *ú.t.c.f.* o *ú.t.c.m.* Veamos:

- maratón. *m.* Carrera pedestre...// Algunas otras competiciones deportivas ... *ú.t.c.f.*

Esto significa que se puede decir “el maratón” se correrá mañana” (forma preferida por la RAE) y “la maratón se correrá mañana”.

Puede ocurrir también que un sustantivo con *amb.* signifique algo distinto a si se emplea sólo como *m.* o *f.* Veamos:

- dote. *amb.* Caudal que con este título lleva la mujer cuando se casa, o que adquiere después del matrimonio.// *f.* Excelencia, prenda calidad apreciable de una persona...

Es decir, cuando se trata del primer significado podemos decir “el dote” o “la dote”, pero cuando se trata del segundo sólo se podrá decir “la dote” o “las dotes”.

De todas formas, la información de *amb.* (ambiguo) no aclara cuestiones como las siguientes: el sustantivo “arte” aparece en el diccionario como *amb.*, porque decimos “el arte jónico”, “el arte poético, ca”, “las bellas artes”, “los artes que se da al andar una persona”. Pero está claro que el uso del masculino y el femenino no

son indistintos. ¿Por qué no hablamos de “los bellos artes” y sí de “un arte bello”?

Por otro lado, un diccionario como el académico debería aclarar cuestiones de índole diacrítica o temporal cuando hace acompañar algunas palabras de la abreviatura *amb.* Así, para la RAE los sustantivos “calor”, “color” y “puente” son ambiguos. Pero parece claro que hoy la primera de estas palabras es claramente *vulgar* en su uso con el femenino (la calor), y que las otras dos son claros *arcaísmos* en su uso femenino (la color, la puente).

Como ya se indicó, los sustantivos *comunes en cuanto al género* vienen señalados con la abreviatura *com.* (común). Es lo que ocurre con palabras como:

- cónyuge. *com.* consorte, marido o mujer, respectivamente.
- consorte. *com.* persona que es partícipe y compañera con otra u otras de la misma suerte.
- testigo (el/la reo).
- fiscal (el/la fiscal).
- pianista (el/la pianista), etc.

Eso quiere decir que estos sustantivos empleados con *determinantes* y *adjetivos* masculinos se referirán a varones; si es al contrario, se referirán con éstos a hembras. La forma del sustantivo no varía, pero sí la referencia sexual: el cónyuge (varón)/ la cónyuge (hembra); el consorte (varón)/la consorte (hembra); el testigo (varón)/la testigo (hembra); etc.

Esta información es útil para saber, por ejemplo, que no debemos decir “*criminala”, “*escribienta”, “*ayudanta”, “*pacienta”, “*negocianta”, etc., porque las correspondientes formas “criminal”, “escribiente”, “ayudante”, “paciente”, “negociante” aparecen en el diccionario con la abreviatura *com.*

Es importante saber que la RAE está últimamente desdoblado en *m.* y *f.* muchos sustantivos, que

hasta hace poco eran tratados como *comunes*. Así “juez/ jueza”, “ingeniero/ingeniera”, “médico/médica”, “abogado/abogada”, “arquitecto/arquitecta”, etc. También lo ha hecho ya con “modisto (varón)/modista-(varón o hembra)”. Así pues, se podrá decir “el modisto o el modista” (varón) frente a “la modista” (hembra).

Cuando un sustantivo no cambia de forma pero sí de significado según se acompañe de determinantes o adjetivos en concordancia en masculino o femenino, es claro que en el diccionario aparece con la información *m.* y *f.*, según los significados, y no con *com.* ni *amb.* Así, la palabra:

- frente. *f.* Parte superior de la cara...// *m.* Primera fila de la tropa formada o acampada.

El diccionario no informa sobre la característica semántica de *epiceno* (sustantivos que poseen la misma forma para el *sexo* masculino y femenino, pero que *gramaticalmente* son masculinos o femeninos). Así, “rata” viene en el diccionario como *f.* al margen de si se trata del macho o de la hembra, y “ratón” como *m.* sin que importe el sexo. La razón es que lo *epiceno* no tiene *implicaciones formales*, mientras que sí las tienen lo *ambiguo* y lo común con vistas al significado.

Por último, hay que señalar el hecho de que el diccionario de la RAE da separados los sustantivos masculinos de los femeninos *que comparten un mismo lexema*, cuando la forma de femenino es *irregular*. Así, aparecen como entradas léxicas diferentes las formas:

- gallo y gallina
- héroe y heroína
- zar y zarina
- diácono y diaconisa
- poeta y poetisa
- abad y abadesa
- tigre y tigresa
- actor y actriz, etc.

2.2. El adjetivo

Los adjetivos vienen señalados en el diccionario académico con la abreviatura *adj.* Son considerados *adjetivos* no sólo los calificativos (bonito, agradable...), situacionales y cuasideterminativos (próximo, lejano, cercano, último, siguiente...), valorativos (caro, barato...), sino también los indefinidos (alguno, varios...), ordinales (segundo, tercero...), cardinales (dos, tres...). Los *demonstrativos* y los *posesivos*, sin embargo, son considerados como *formas pronominales* con valor *adj.* o *s.* Serían, por tanto, *pronombres adjetivos* en frases como:

- *Este* año me es propicio.
- *Mi* hijo está enfermo.

Y *pronombres sustantivos* en frases como:

- *Éste* ya nos lo dirá.
- El *mío* es mejor que el *tuyo*.

Cuando una entrada léxica es *adjetivo* y *sustantivo* aparecen las abreviaturas de *adj.* y de *m.* o *f.* (para los sustantivos) en sus lugares correspondientes, pero en la misma entrada léxica. Así, una palabra como:

- llano. *adj.* Igual y extendido sin altos ni bajos.//
...*m.* Campo llano proporciona esa información.

Los superlativos regulares sintéticos en *-ísimo* no figuran en el diccionario si en el conjunto de la palabra no existe irregularidad alguna. Ello no quiere decir que no sean correctos cuando respondan al uso normal. Así, por ejemplo, no aparecen: pobrísimo, pulcrísimo, acertadísimo... y sí lo hacen con la abreviatura de *adj. sup.* las formas: paupérrimo, pulquérrimo, bonísimo, fortísimo, celebrísimo, libérrimo, aspérrimo, misérrimo, nigérrimo, etc.

Es obvio que también aparecen las formas superlativas cultas “óptimo”, “pésimo”, “máximo”, “mínimo”, “supremo”, “íntimo”, etc. como *adj. sup.*, y los comparativos sintéticos “mayor”, “mejor”, “peor”, “menor”, etcétera, como *adj. comp.* (adjetivos en grado comparativo).

2.3. Los verbos

Los verbos vienen en el diccionario representados sólo por su *infinito*. Esto quiere decir que el resto de las formas de la conjugación no aparecen. Hay que deducirlas de las reglas morfológicas correspondientes. Así, por ejemplo, no aparecerán formas como “anduvo”, “previendo”, “provisto”, “yendo”, etc., sino los infinitivos “andar”, “prever”, “proveer”, “ir”.

Una consecuencia clara de esta ausencia en los diccionarios es la conveniencia de saber *conjuguar* los verbos. Además, al no venir, en los diccionarios las formas verbales distintas del infinitivo, no se pueden resolver algunos problemas ortográficos con la simple consulta de éstos, tales como los de “yendo”, “obtuvo”, “hubo”, “yerro”, “yergue”, “abais”, etc.

Las informaciones gramaticales que nos da el diccionario académico sobre los verbos suelen corresponder a la naturaleza sintáctica de éstos. Así, se nos dice si un verbo es *transitivo* (lleva complemento directo), *intransitivo* (no lleva complemento directo), *pronominal* (se conjuga con el pronombre). Las abreviaturas respectivas son las de *tr.*, *intr.*, *prnl.*

En una misma entrada léxica pueden aparecer las tres informaciones. Veamos:

- lavar. *tr.* Limpiar una cosa con agua u otro líquido. *Ú.t.c.prnl.* (úsase también como pronominal). *intr.* Hablando de tejidos, prestarse más o menos al lavado.

Estas informaciones son muy útiles, porque por ellas sabemos que podemos crear mensajes como:

- Ayer lavé la ropa (uso transitivo).
- Ayer me lavé la cara (uso pronominal, además de transitivo).
- Esta tela lava muy bien (uso intransitivo).

Como puede verse, los verbos no se anuncian con la categoría del *verbo (v.)*, sino con la subcategoría mencionada de *tr.*, *intr.*, *prnl.* Cuando aparezcan todas o alguna de estas abreviaturas ha de deducirse que la entrada léxica en cuestión es un *verbo*. Así, podemos diferenciar gramaticalmente entradas léxicas como:

- solar. *m.* Porción de terreno...(sustantivo).
- solar. *adj.* Perteneciente al sol (adjetivo).
- solar. *tr.* Revistir el suelo con ladrillos, losas...(verbo).

Si en la entrada léxica de un infinitivo sólo aparece la abreviatura *prnl.*, quiere decirse que el verbo sólo se usa como *pronominal*. Esto es lo que ocurre con verbos como *arrepentir(se)*, *quejar(se)*, *vanagloriar(se)*, etcétera. No existen, pues, las formas *arrepentir, *quejar, *vanagloriar usadas sin pronombre.

Si comprendemos estas informaciones, seremos capaces de apreciar ciertas cuestiones *normativas* de las que, en ocasiones, podemos dudar. Así, si miramos un verbo como “quedar” en el diccionario de la RAE, veremos que no aparece nunca la abreviatura *tr.*, sino sólo la de *intr.* y la de *prnl.* Eso quiere decir que frases como:

- Me quedo tu bolígrafo.
- Me lo quedo.
- Lo quedé en la habitación.

serían, según la RAE, incorrectas, pues en todas ellas aparece usado el verbo “quedar” como transitivo. Lo correcto, respectivamente, sería:

- Me quedo con tu bolígrafo.
- Me quedo con él.
- Lo dejé en la habitación.

Si reparamos en la forma verbal “entrar”, observamos que aparecen las informaciones de *intr.* para ciertas acepciones y la de *tr.* para la de “introducir o hacer entrar”. Esto quiere decir que es correcto:

- Entré el coche en el garaje (metí el coche en el garaje).

Asimismo, el diccionario académico registra la entrada léxica “desayunar” como *intr.*, pero añade *U.t.c.tr. y c. prnl.* (úsase también como transitivo y como pronominal). Según la RAE, por tanto, serían igualmente correctas las siguientes frases:

- Ya he desayunado (*intr.*).
- He desayunado un café con leche y galletas (*tr.*).
- Me he desayunado un café con leche (*tr. y prnl.*).
- Me he desayunado con un café con leche (*intr. y prnl.*).

Al margen de que estemos o no de acuerdo con estas apreciaciones académicas, es importante conocer todo este tipo de informaciones que da el diccionario para tener una referencia clara a la hora de hablar y escribir. Véanse como ejemplo también las informaciones sobre “suspender” y “entrenar”: en ninguno de estos dos verbos aparece la abreviatura *intr.* Eso quiere decir que no son correctas frases como:

- Todos los años suspendo en matemáticas (correcto:... me suspenden en matemáticas).

- Últimamente entreno por las mañanas (correcto: últimamente me entreno por las mañanas).

Quando el verbo es irregular, el diccionario académico suele traer, en una entrada léxica distinta a la del infinitivo, los participios irregulares correspondientes con las abreviaturas de *p.p. irreg. de...* (participio pasivo irregular). Así, por ejemplo:

- provisto: p.p. irreg. de *proveer*.
- tuerto: p.p. irreg. de *torcer*.
- impreso: p.p. irreg. de *imprimir*.
- frito: p.p. irreg. *freír*.
- etcétera.

Pero no aparecerán, por ser regulares, aunque también son correctas, las formas respectivas “proveído”, “torcido”, “imprimido”, “freído”, etc.

2.4. Los pronombres

Los diccionarios suelen dar la información de *pronombre* con la abreviatura *pron.* Esta categoría suele ir acompañada de la subcategoría correspondiente. La RAE distingue las siguientes subcategorías de pronombre:

- pron. dem. (pronombre *demonstrativo*).
- pron. excl. (pronombre *exclamativo*).
- pron. interrog. (pronombre *interrogativo*).
- pron. pers. (pronombre *personal*).
- pron. poses. (pronombre *posesivo*).
- pron. relat. (pronombre *relativo*)
- pron. relat. cant. (pronombre *relativo de cantidad*).

No reconoce *pronombres indefinidos*. Y tan pronombre es para la RAE la forma “qué” en “¿qué ha-

cer?” como en “¿qué notas sacaste?”. Se trataría, en todo caso, de un pronombre adjetivo en el segundo caso, y de un pronombre sustantivo en el primero. Esta distinción sí se hace a propósito de *demonstrativos* y *posesivos*. También es tratada como *pronombre* la forma *cuyo* a pesar de su obligada concordancia con el sustantivo en género y número. Se trataría de un pronombre relativo adjetivo.

2.5. Los adverbios

Cuando a una entrada léxica le acompaña la abreviatura de *adv.*, quiere decir que se trata de un adverbio. Suelen acompañar a esta abreviatura otras de carácter semántico como las siguientes:

- adv. afirm. (adverbio de *afirmación*).
- adv. c. (adverbio de *cantidad*).
- adv. l. (adverbio de *lugar*):
- adv. m. (adverbio de *modo*).
- adv. neg. (adverbio de *negación*).
- adv. ord. (adverbio de *orden*).
- adv. interrog. l. (adverbio *interrogativo de lugar*).
- adv. prnl. excl. (adverbio *pronominal exclamativo*).
- adv. rel. cant. (adverbio *relativo de cantidad*).
- adv. rel. l. (adverbio *relativo de lugar*).
- adv. t. (adverbio de *tiempo*).
- adv. de duda.

También se recogen expresiones adverbiales con la abreviatura de *m. adv.* (modo adverbial). De forma que esta abreviatura aparecerá en secuencias como “a oscuras”, “a regañadientes”, “a la vez”, “de una vez”, “tal vez”, “a las mil maravillas”, etc. Estas modas adverbiales se recogen en la entrada léxica del elemento principal de la secuencia (en “oscuro”, en “vez”, en “maravilla”,

etc.) Si el elemento principal no tiene existencia por sí solo fuera de la locución, el diccionario lo registra poniendo los elementos secundarios al final entre paréntesis. Así:

— Regañadientes (a) *m. adv.*

Para el diccionario académico, además de *modos adverbiales*, existen *frases adverbiales* (*fr. adv.*) del tipo “por encima de”, y *locuciones adverbiales* (*loc. adv.*), como “de rechupete”, “de `medio a medio”. Es bueno conocer estas abreviaturas, aunque no aparece muy claro el criterio académico en la diferenciación de *locución*, *frase* y *modo* adverbiales; más bien parecen sinónimos.

Está claro que una misma entrada léxica puede ser adjetivo, sustantivo y adverbio. Los diccionarios lo indican con las abreviaturas correspondientes. Así:

— bajo *adj.* De poca altura...// *m.* Sitio o lugar hondo...// *adv.* modo En voz baja.

2.6. Las preposiciones

Con la abreviatura *prep.* se indica en el diccionario académico que la entrada léxica en cuestión es lo que en gramática se llama una *preposición*. Hay que saber también que en algunos diccionarios aparece la abreviatura *prep. insep.* (preposición inseparable) que recogen, con frecuencia, los crucigramas. Se aplica esta denominación a ciertos prefijos como *re-* (reelegir), *ad-* (adjunto), *des-* (deconfiar), *trans-* (transponer), etc. En ocasiones, se prefiere la denominación de *partícula inseparable* (*part. insep.*) como *a-* en “ateísmo”, “acromático”, etc.

También los diccionarios suelen hablar de *locución prepositiva* (*loc. prep.*), entendiendo como tales aquellos nexos gramaticales que son producto de una combinación estable de dos o más términos que funcionan como una preposición, como “por medio de”. Hay que aclarar que el diccionario académico distingue *locuciones prepositivas*, como la que acabamos de ver, de otras combinaciones que equivalen también a una preposición pero que tienen como elemento central un adverbio; a éstos los llama, como hemos visto, *frases adverbiales*: “encima de” (sobre), “delante de” (ante), etc.

2.7. Las conjunciones

Con la abreviatura de *conj.* se refiere el diccionario académico a las gramaticalmente llamadas *conjunciones*. Suele, además, distinguir diversas subclases, como las de:

- conj. cop. (conjunción *copulativa*).
- conj. disyunt. (conjunción *disyuntiva*).
- conj. advers. (conjunción *adversativa*).
- conj. distrib. (conjunción *distributiva*).
- conj. ilat. (conjunción *ilativa*).
- conj. comp. (conjunción *comparativa*).
- conj. condic. (conjunción *condicional*).
- conj. causal (conjunción *causal*).

Asimismo, se habla en el diccionario de *loc. conj.* (locución conjuntiva) como una combinación de palabras que equivalen a una conjunción: *para que*, *por que* (para que). A veces, como sinónimo, se emplea la denominación de *modo conjuntivo* (*m. conj.*), como, por ejemplo, en “con tal que”...

2.8. La interjecciones

También se informa en los diccionarios de las interjecciones como “¡Ay!”, “¡Oh!”, “¡Ah!”, “¡Eh!”, etc., con la abreviatura de *interj.*

2.9. Los artículos

Por último, las formas *el, la lo, los, las y un, una, unos, unas* son consideradas como *art.* (artículo) por el diccionario académico y por los que se rigen por él.

Hay que comentar, una vez más, que las abreviaturas *loc.* y *fr.* (locución y frase) se usan con mucha frecuencia en el diccionario. En ocasiones, parecen sinónimos, y en otras la *frase* es un concepto más amplio, ya que englobaría la *locución* al lado de otras agrupaciones como las *frases hechas, máximas*, etc. En cualquier caso, se trata siempre de agrupaciones coherentes de palabras con sentido unitario. Y así, para el diccionario académico tan *frase* es la expresión verbal “tener en cuenta” como “no llegar a la suela del zapato”.

De la misma manera que, tal y como ya dijimos, no se recogen en el diccionario todos los superlativos en *-ísimo* porque son fácilmente construibles, tampoco se recogen todos los posibles adverbios en *-mente* ni todos los *diminutivos y aumentativos* por ser de formación fácil, y a menudo, ocasional.

Para encontrar *la definición de una expresión formada por varios vocablos*, el criterio que ofrece el diccionario académico es éste:

“Las expresiones formadas de varios vocablos, como las frases hechas, las locuciones, modos adverbiales, etc., van colocados en el artículo correspondiente a uno de los vocablos de que constan, por este orden de preferencia: sustantivo o cual-

quier palabra usada como tal, verbo, adjetivo, pronombre y adverbio. Así, por ejemplo, la frase “**en buenas manos está el pandero**” se hallará en el artículo correspondiente al sustantivo **mano**, preferido al verbo **estar** y al adjetivo **bueno**. La locución “**no dar uno pie con bola**” figura en el artículo **pie**, preferido al verbo **dar** y al adverbio **no**. En **brazo** se incluye “**entregar al brazo secular alguna cosa**”; “**a las primeras de cambio**” consta en **cambio**; la expresión “**ni con mucho**”, en el adjetivo **mucho**; “**tratar de tú**”, en **tú** que hace de sustantivo; “**por sí o por no**”, en el adverbio **sí**, etc.

Exceptúanse los sustantivos *persona* y *cosa* cuando no son parte necesaria e invariable de la expresión, y los verbos usados como auxiliares. Así, por ejemplo, la frase “**tener que ver una persona o cosa con otra**” se registra en el verbo **tener**; y “**estar una cosa en buenas manos**”, en el sustantivo **mano**, mientras que las expresiones “**hacer uno de persona**” y “**no ser cosa del otro jueves**” se encuentran respectivamente en los artículos **persona** y **cosa**. Las frases “**haber nacido uno tarde**” y “**estar tocada una cosa**” corresponden la primera al verbo **nacer**, y la segunda a **tocar**, porque **haber** y **estar** son aquí meros auxiliares. “**No haber más que pedir**” debe buscarse, por el contrario, en **haber**, y “**estar a matar**” en **estar**. La frase en que concurren dos o más voces de la misma categoría gramatical se incluye en el artículo correspondiente a la primera de estas voces, como puede verse en varios de los ejemplos antes citados”.

Para la *remisión de unos artículos a otros*, el diccionario académico procede como sigue:

“Se ha procurado eliminar la pérdida de tiempo a que obligaba el evacuar algunas remisiones cuando entre el vocablo remitido y su equivalencia existían una o varias etapas intermedias. Así, **acantio** se remitía a **toba**, que resultaba ser una denominación poco usada de **cardo borriquero**. Para saber el significado de **becoquín** había que acudir a **bicoquín**, de éste a **bicoquete** y por último a **papalina**. En todos estos casos se envía ahora al lector directamente al vocablo necesario que figura en **seminegrita**, seguido de una breve definición”.

Para los casos en que se admita más de una variante formal de una misma palabra, el diccionario académico procede como sigue:

“En el encabezamiento de algunos artículos aparecen dos variantes, rara vez tres, de la palabra definida, todas ellas aceptadas en el uso culto general o con diversa repartición geográfica. En tales casos la variante que figura en primer lugar es la preferida por la Academia, sin que esta preferencia signifique rechazo de las que se consignan a continuación: así, en el artículo **hemiplejía** o **hemiplejia** la variante recomendada es **hemiplejía**, aunque también se considera correcta **hemiplejia**. Cuando las variantes admitidas no pueden figurar en un mismo artículo por exigencias del orden alfabético, la preferida por la Academia es la que lleva definición directa; las aceptadas, pero no preferidas, se definen mediante referencia a aquélla: así, **psicología**, **psicológico**, **psicólogo**, **psicópata**, **psicosis**, definidas directamente son las variantes recomendadas; **sicología**, **sicológico**, **sicólogo**, **sicópata**, **sicosis**, definidas por referencia a sus correspondientes antedichas, constan como admitidas, pero no se recomiendan”.

Las acepciones, en cada entrada léxica, siguen un orden establecido previamente. En el diccionario académico es el siguiente:

“Dentro de cada artículo van colocadas por este orden las diversas acepciones de los vocablos: primero, las de uso vulgar y corriente; después, las anticuadas, las familiares, las figuradas, las provinciales e hispanoamericanas, y, por último, las técnicas y de germanía.

En los vocablos que tienen acepciones de adjetivo, sustantivo y adverbio, se hallan agrupadas las de cada categoría gramatical según el orden aquí indicado. Las connotaciones m., f. adj. o adv. se refieren a todas las acepciones que vienen detrás, mientras no aparezca una indicación distinta.

En los sustantivos se posponen las acepciones usadas exclusivamente en plural a las que pueden emplearse en ambos números.

Cuando el artículo es de sustantivo, se registran después de las acepciones propias del vocablo aislado las que resultan de la combinación del sustantivo con un adjetivo, con otro sustantivo regido de preposición o con cualquier expresión calificativa.

Al fin del artículo se incluyen las frases o expresiones a él correspondientes, dispuestas en riguroso orden alfabético. Entre ellas figuran las elípticas de un solo vocablo”.

3. INFORMACIONES DIASTRÁTICAS, DIATÓPICAS, DIACRÓNICAS

Entendemos por información *diastrática* la referencia a un registro o nivel *sociocultural* determinado. Así, el diccionario académico suele decirnos si una expresión es familiar o popular con abreviaturas como *fam.*; si es vulgar, con la abreviatura *vulg.*; si es técnica, con *tecn.*; y si se trata de una palabra o expresión propia de la jerga de delincuentes o del hampa, se señala con la abreviatura *germ.* (germanía). Veamos algunos ejemplos:

- coña. *f. vulg.* Guasa, burla disimulada.
- empollar...// *fig. y fam.* Entre estudiantes, preparar mucho las lecciones.
- degradación...// *Pint.* Disminución de tamaño que, con arreglo a la distancia y según las leyes de la perspectiva, se da a los objetos que figuran en un cuadro//... *real. Der.* La que se ejecuta con las solemnidades prevenidas por derecho o por ceremonia introducida.

Como se ve, en los *tecnicismos* se acude a abreviaturas que responden a la ciencia, técnica o arte correspondientes. Así, *Pint.* es *Pintura*; *Der.* es *Derecho*; *Mar.* es *Marina*; *Mat.* es *Matemáticas*; *Gram.* es *Gramática*, etc. Deben siempre consultarse las listas de abreviaturas que todo diccionario proporciona al principio o al final.

- parné. *m. germ.* Moneda.

La información *diatópica* se refiere a los lugares geográficos concretos en que se usa con exclusividad una expresión o palabra determinada. Se señala este fenómeno con la abreviatura correspondiente a la *provincia, ciudad, país* o conjunto de países donde la expresión se dice. Para ello es imprescindible acudir a la lista de

abreviaturas del diccionario. Por ejemplo, la entrada léxica *halar* viene así:

— halar...// 2 *And. y Cuba*. Tirar hacia sí de una cosa.

Esto quiere decir que con este significado sólo se usa la palabra *halar* en Andalucía y Cuba (nosotros añadimos que también es frecuente en Puerto Rico).

La información *diacrónica* o histórica que da el diccionario es la de *ant.* (anticuado) o *arc.* (arcaico).

4. SENTIDO FIGURADO

Es la de *sentido figurado* una información constante en el desarrollo de un diccionario. Ello se debe a la mayoría de las palabras, además de su significado primitivo u originario, presentan otro u otros procedentes de la intervención de alguna figura retórica (metonimia, metáfora, prosopopeya...). Es decir, se entiende por sentido *figurado* la significación de una palabra o expresión cuando se emplea como *tropo* o *figura retórica*. Es claro que tales significados han pasado a formar parte del acervo común de una lengua, por lo que son ya palabras o expresiones lexicalizadas, no literarias.

Esta información es muy importante porque, a veces, la acepción figurada es la más normal ya en la lengua, pues la originaria es de poco uso o ya anticuada. Esto ocurre, por ejemplo, con la palabra “craso”, que nos ofrece así el diccionario académico:

— craso. *adj.* Grueso, gordo o espeso.// *fig.* Indisculpable.

Parece claro que hoy se habla más de un “error craso”, “craso disparate” que de un “hombre cra-

so". Es decir, se usa más la acepción figurada. La abreviatura correspondiente suele ser *fig.*

En resumen, para manejar bien un diccionario hay que conocer las informaciones semánticas, gramaticales y de registros que aquí hemos comentado. Asimismo, siempre han de leerse previamente los prólogos de los diccionarios y consultar cuando sea preciso sus listas de abreviaturas. Nuestros comentarios han tenido como referencia el diccionario académico y todos aquellos que se rigen por él. No obstante, otros diccionarios ordenan los elementos de otra manera y dan mayor o menor información sintáctica. De hecho, los diccionarios normales de uso son pobres en este tipo de información, tan necesaria para el aprendizaje y manejo de una lengua.

LA EVALUACIÓN

7/ EN EL ÁREA

DE LENGUA Y LITERATURA

M.^a Antonia Casanova Rodríguez

1. La evaluación de los aprendizajes.
2. Conceptos básicos para la evaluación del aprendizaje.
3. La evaluación en la área de Lengua y Literatura.
 - 3.1. Estructura y elementos del modelo de evaluación en el área de Lengua y Literatura.
 - 3.1.1. Procedimientos de evaluación.
 - 3.1.2. Instrumentos de evaluación.
 - 3.2. Validación de la evaluación cualitativa en el área de Lengua y Literatura: la triangulación.
4. Evaluación de las unidades didácticas.
 - a) Nivel de aprendizaje del alumnado.
 - b) Reflexión sobre el planteamiento integral de la unidad.
5. Conclusiones.

BIBLIOGRAFÍA.

1. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Dentro de un sistema educativo, la evaluación está condicionada por las finalidades que ese sistema pretende alcanzar. Cuando el objetivo principal es dotar a los alumnos de una gran dosis de conocimientos, la función evaluadora es medir la cantidad adquirida. En este caso, se tratará de una evaluación sumativa, final, nomotética, externa, a la que interesan fundamentalmente los resultados puntuales. Por el contrario, si el sistema se propone la formación de los educandos, de modo que a la salida del mismo estén dotados de un pensamiento bien construido, de habilidades, de técnicas de estudio y trabajo, de actitudes críticas y participativas, de una socialización adecuada..., que los hagan capaces de desenvolverse en su vida futura (con perspectivas cada vez más cambiantes), la función evaluadora consistirá en ofrecer

información paso a paso a lo largo del desarrollo personal del alumnado, para adoptar las actividades y experiencias que se le ofrecen a sus aptitudes, ritmo de aprendizaje, intereses, etc., de forma que todos alcancen los objetivos necesarios. Este segundo planteamiento se decanta por una evaluación continua, formativa, diagnóstica, procesual, idiográfica, interna/externa, a la que le interesa articular las peculiaridades de las personas en formación con las características del sistema formativo. Se establece, en este caso, un ciclo continuado de recogida de datos, interpretación de los mismos y adaptación del proceso de enseñanza y aprendizaje (ver figura 1), bajo un prisma eminentemente cualitativo, que se retroalimenta de forma permanente (“El profesor ha de efectuar un diagnóstico antes de prescribir y luego variar la prescripción”, Stenhouse, L., 1987, 47) y que dota al desarrollo del trabajo en el aula de un clima idóneo para la evolución y aprendizaje progresivo de los alumnos, individualmente considerados. Este concepto de la evaluación es válido para cualquier nivel educativo, pero resulta absolutamente imprescindible en los correspondientes a la educación obligatoria.

Si aceptamos que el aprendizaje adecuado de la lengua es clave para el desarrollo de las capacidades personales consideradas a nivel individual y para la adquisición de los elementos culturales para la incorporación del hombre a la sociedad, asumimos, consecuentemente, que es el eje de todo el proceso educativo/instructivo. Resulta básico, por tanto, cuidar especialmente el modelo de evaluación de este área, que debe ser eminentemente continuo y formativo más aún que en ninguna otra disciplina, ya que el aprendizaje de ésta es, más que la acumulación jerárquica, de profundización y ampliación helicoidal. Por ello, se trata de alcanzar el dominio lingüístico, en sus vertientes comprensiva y expresiva, con preferencia sobre la memorización de determinados datos.

Es importante el procedimiento evaluador, porque, al fin, ¿qué hacemos cuando señalamos qué evaluar, más que concretar los objetivos del aprendizaje y los métodos adecuados para conseguirlos? Cada ítem observado es un paso para llegar a una meta. Un conjunto de fases evaluadas constituye una secuencia ordenada de aprendizaje, un recorrido lógico/metodológico para alcanzar un fin. Por eso, es imposible referirse a evaluación de la lengua sin hablar de sus objetivos y metodología para alcanzar un fin. Por eso, es imposible referirse a evaluación de la Lengua sin hablar de sus objetivos y metodología. La evaluación es un elemento más, integrado en el diseño y desarrollo curricular, que se trabaja en paralelo con los demás (contenidos, métodos, actividades, objetivos, etc.) y que contribuye, como estrategia, a lograr las metas propuestas en el área de lengua y literatura sea cual sea el nivel en que se trabaje.

El destacar la relevancia de la evaluación en este área de modo específico viene justificado, así, por dos vías principales y complementarias, de acuerdo con lo expuesto hasta ahora:

- a) Por la importancia clave que desempeña la lengua y la literatura en el desarrollo personal y cultural de la persona.
- b) Por el condicionante decisivo que supone para todo proceso de aprendizaje el modelo de evaluación que se aplique.

Para profundizar en estos puntos, vamos a comenzar aclarando, brevemente, los conceptos básicos de evaluación que manejaremos, con objeto de desarrollar coherentemente el tema que ahora tratamos.

2. CONCEPTOS BÁSICOS PARA LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE.

Como decíamos antes, precisamos a continuación los conceptos elementales que determinan el modelo y procedimientos evaluadores para el área de lengua y literatura que propondremos después.

En primer lugar, *¿qué es la evaluación educativa?*: Un proceso incorporado al de enseñanza y aprendizaje, por el cual se obtiene la información adecuada que permite formar juicios en torno a una situación, los cuales, a su vez, servirán para tomar decisiones acerca de las posibles soluciones o cambios válidos para llegar a ellas.

Este carácter de proceso incorporado al de enseñanza y aprendizaje supone que, por principio, la evaluación será continua y formativa. Es decir, nunca funcionará como mera recogida de datos en un solo momento preciso, para aceptar o rechazar a un sujeto en función de los saberes demostrados, generalmente mediante la memorización y con influencia importante del azar, sino que obtendrá los datos a través de un proceso continuo de observación directa e indirecta del alumnado (tanto sobre los contenidos conceptuales que adquiere, como sobre sus actitudes, destrezas, hábitos, técnicas de estudio, actitudes...), con el que se dispondrá de una información rica sobre cada sujeto evaluado que, además, servirá para ajustar permanentemente el ritmo de enseñanza del profesor al ritmo de aprendizaje del alumno.

De esta definición, además, se desprenden las *características* sustanciales del concepto de evaluación: sistematicidad, recogida de datos, valoración de los mismos y toma de decisiones.

¿Qué objetivos pretende la evaluación educativa, entendida desde su enfoque formativo?:

- Conocer el punto del que se debe partir en la acción docente, lo cual propone conocimiento de la situación de todos y cada uno de los alumnos en lo que se refiere a los aprendizajes que se pretenden alcanzar.
- Programar el desarrollo curricular en función de estos datos primeros.
- Adaptar las actividades que se realicen a las peculiaridades y necesidades concretas de cada alumno/a.
- Detectar las dificultades que van surgiendo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, para regular de inmediato todos los componentes curriculares que se considere necesario.
- Orientar al alumnado de forma adecuada, al finalizar el proceso, para que continúe de modo provechoso su desarrollo personal y social.
- Rehacer la programación en los elementos necesarios, para adaptarla al grupo de alumnos al que se dirige.

Estos objetivos se concretan en las tres fases en las que debe realizarse toda evaluación formativa: inicial, procesual y final.

La *evaluación inicial* consiste en una recogida e interpretación de datos al comienzo del proceso, que suele coincidir, en el ámbito educativo, con el principio del curso, para obtener información sobre el punto de partida del grupo de alumnos y alumnas que inicia su nueva etapa. Este tipo de evaluación, por lo que se refiere a la detección de ideas previas, errores conceptuales, prejuicios, etc., sobre un tema determinado, se realizará también al comenzar a trabajar cada unidad didáctica.

La *evaluación procesual* supone un seguimiento, día a día, de la marcha de cada uno de esos alumnos y alumnas, que permite ajustar a su ritmo de aprendizaje, intereses y necesidades los diversos componentes curriculares (objetivos, contenidos, actividades, recursos, métodos y evaluación).

La *evaluación final* se centra en una reflexión última sobre el rendimiento global de cada alumno, mediante la recopilación de los datos obtenidos en la evaluación inicial y procesual, que permite emitir un juicio sobre su rendimiento.

3. LA EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

Si lo comentado hasta el momento resulta válido para cualquier área o tipo de aprendizaje, lo es mucho más si nos referimos, específicamente, al área de lengua y literatura, diseñada, fundamentalmente, desde un enfoque comunicativo e instrumental. En líneas generales, la evaluación puntual y sumativa, en este campo, no tiene sentido como forma de trabajo habitual. Puede resultar útil obtener datos cuantitativos de un grupo para compararlos con estudios más amplios y constatar el nivel alcanzado en determinados aspectos, como puede ser el vocabulario (Casanova, M. A., y Rivera, M., 1989); pero una vez obtenidos estos datos, hay que pasar de nuevo, obligatoriamente, a la evaluación cualitativa y formativa para seguir avanzando en el proceso de aprendizaje del vocabulario por parte de cada sujeto.

Por otro lado, si, además, nos referimos a la comprensión y expresión oral, constatamos una situación educativa con falta de experiencia casi total en lo que se refiere a su evaluación, especialmente en enseñanzas medias, donde los programas oficiales ni siquiera contemplan su tratamiento en la actualidad (Casanova, M. A., 1990, 15-22), dando por supuesto que su aprendizaje ha tenido ya lugar a lo largo de la Educación Básica. Aunque, como sabemos, en la EGB ha sido pobre y asistemático el trabajo sobre ella y mucho más todavía su evaluación.

En el momento actual nos encontramos ante una reforma estructural del sistema educativo, en la

que aparece, en el nivel de educación secundaria, la etapa de educación secundaria obligatoria, donde se unen los dos últimos cursos del ciclo superior de la EGB con los dos primeros de Bachillerato, y que, como su misma denominación indica, constituye un nivel obligatorio al que se debe incorporar la enseñanza/aprendizaje de la lengua en todas sus facetas (comunicación oral, comunicación escrita, reflexión gramatical, literatura y lenguajes no verbales) y, por lo tanto, evaluar formativamente ese proceso. Por ello, puede resultar especialmente interesante la reflexión y el estudio de este tema, ya que si desde el comienzo de su planteamiento e implantación se enfoca adecuadamente, es más fácil continuar así, que, posteriormente, corregir procedimientos y romper rutinas negativas para lograr una educación de calidad.

Por tanto, nos centraremos en la descripción de los elementos de un posible modelo de evaluación para el área de lengua y literatura, que puede resultar válido (es decir, aplicable y útil) para su práctica en la educación secundaria, tanto en etapas obligatorias como posobligatorias.

3.1. Estructura y elementos del modelo de evaluación en el área de Lengua y Literatura

Partiendo de los conceptos abordados hasta ahora, los traduciremos prácticamente al ámbito de la lengua y la literatura. En la descripción del modelo (ver figura 2) seguiremos los pasos marcados con anterioridad.

Primeramente hay que dejar claro que, como premisas básicas, el paradigma en el que se incardina el modelo es el cualitativo y el método utilizado, el inductivo-descriptivo. A partir de ahí, describiremos más detalladamente los procedimientos e instrumentos de evaluación, en coherencia con las bases citadas.

3.1.1. *Procedimientos de evaluación*

Como puede verse en la figura 2, entre los procedimientos, las formas específicas de llevar a cabo la evaluación en el área de lengua y literatura, destacamos dos que consideramos fundamentales para ello: la observación y el análisis de tareas. No hemos incluido las pruebas tradicionales (exámenes, pruebas objetivas, diversos tests, etc.) porque, por un lado, son suficientemente conocidas, y, por otro, no se ajustan al modelo formativo que estamos describiendo, salvo que se apliquen en circunstancias que no rompan el trabajo habitual del aula y sirvan como una actividad más en el proceso de aprendizaje. En estos casos, pueden ser adecuadas para algunas facetas del área relativas a la reflexión gramatical y al estudio literario.

La *observación*, desde un punto de vista educativo, consiste, básicamente, en el examen atento de la conducta de una persona que, en este caso, se centraría sobre las características de su comunicación oral, escrita y mediante otros lenguajes, tanto en su vertiente comprensiva como expresiva, así como en el dominio de los aspectos gramaticales y literarios. Evidentemente, para observar determinados componentes en un sujeto, habrá que proponer y realizar las actividades adecuadas que le sitúen en posición de desarrollarlos y, por tanto, permitan obtener datos sobre su comportamiento en ese sentido.

En *análisis de tareas* llevadas a cabo durante el horario lectivo resulta un elemento clave para la valoración de la comprensión/expresión lingüística de los alumnos y alumnas. Es en su puesta en práctica cuando el profesorado puede comprobar y tomar datos del proceso que su alumnado está siguiendo durante el aprendizaje en el campo de la comunicación. Como en el caso de la observación, esto podrá realizarse mediante el desarrollo de las actividades oportunas, es decir, aquellas que permitan analizar los elementos que sean de mayor interés.

Creemos, realmente, que mediante estos dos procedimientos, realizados rigurosamente con el apoyo de los instrumentos que más adelante se tratan, puede ser evaluado el grado de dominio de la lengua y literatura del alumnado sin mayores dificultades que las que habitualmente emanan de cualquier técnica de evaluación puesta en práctica con rigor.

3.1.2. *Instrumentos de evaluación*

Son instrumentos de evaluación los mecanismos concretos que se utilizan para obtener la información necesaria que, en un momento posterior, se procederá a valorar. Si el modelo de evaluación seleccionado es formativo, deben serlo igualmente todas sus fases y componentes, entre los cuales encontramos los instrumentos. En la figura 2 aparecen divididos en función de su aplicación para la observación o para el análisis de tareas; no obstante, es difícil, en la práctica, realizar esta diferenciación, pues casi todos ellos pueden ser utilizados para ambos procedimientos. Por ello, los describimos a continuación sin divisiones más o menos convencionales, entendiendo que, como orientación, es suficiente la que se refleja en el cuadro.

Anecdóticos

El anecdótico consiste en la anotación puntual, en una ficha preparada al efecto, de alguna situación especial producida en un momento determinado y que, según el criterio del evaluador, puede resultar significativa para interpretaciones posteriores de datos. En el caso del área de lengua y literatura, siempre que se haga alusión a situaciones de cualquier tipo, éstos se referirán, claro está, a las relacionadas con la comunicación y

todo tipo de aprendizaje lingüístico-literario. Cada ficha contendrá las anotaciones relativas a un solo alumno.

Listas de control

Las listas de control recogen, en columna, los objetivos que es necesario evaluar, formulados muy concretamente, es decir, en términos que posibiliten su observación clara. No se valora el grado de consecución de los mismos, sino solamente el logro de ese objetivo. En la parte superior del cuadro, en horizontal, pueden aparecer los nombres de todo el alumnado de un grupo, con lo cual es posible recoger gran cantidad de información de modo rápido y global, pues en una sola página estarán todos los datos obtenidos. Igualmente, permite “ver” gráficamente los objetivos que mayoritariamente no se han alcanzado, pues esa línea queda en blanco, y así tomar las medidas que se consideren oportunas. Esta funcionalidad, esta visión de conjunto y el poco trabajo que lleva cumplimentar la lista de control, hace conveniente su utilización para disponer de los datos en poco tiempo y espacio. La figura 3 es un ejemplo de lista de control.

Escalas de valoración descriptiva

Las escalas de valoración descriptiva recogen sistemáticamente los objetivos que se quieren alcanzar en el desarrollo de una unidad didáctica, en períodos de tiempo determinados (quince días, un curso, un ciclo, etc.), y los valoran descriptivamente de acuerdo con los tramos de progreso que resulten convenientes para la actividad que se realiza (siempre, a veces, nunca; mucho, regular, poco; sí, algunas veces, no, etcétera). Son un elemento de trabajo casi imprescindible si efectivamente se quiere poner en práctica un modelo de evaluación formativa y continua, y más aún si los datos que hay que recoger se refieren a la comunicación verbal,

pues resulta difícil plasmarlos con rigor (no de modo intuitivo) si no es a través de los registros adecuados. Las escalas son cumplimentadas por el observador/evaluador.

Para su elaboración es importante tener en cuenta cuatro consideraciones : *a)* es necesaria una misma escala para cada alumno/a; *b)* contendrán todo tipo de objetos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; *c)* cada cuestión planteada debe reflejar un solo objetivo. Las preguntas dobles no se pueden responder; *d)* todos los enunciados positivos irán agrupados en un bloque, y los negativos en otro, pues la interpretación gráfica de los resultados es absolutamente opuesta y su mezcla dificulta la lectura inmediata de la situación (en el primer caso, el buen rendimiento aparece en “siempre”; en el segundo, aparece en “nunca”).

Su cumplimentación se realizará con los datos obtenidos a través de la observación directa del alumnado y mediante el análisis de sus tareas, bien sea en diferentes momentos de un curso o de un ciclo completo, sirviendo así para constatar la evolución de los alumnos y alumnas con relación a sus diferentes aprendizajes.

En las figuras 4 a 10 ofrecemos, como ejemplos, modelos de escalas de valoración descriptiva para la comunicación oral (figuras 4-6), para la comunicación escrita (figuras 7-9) y para la comprensión/expresión de lenguajes no verbales (figura 10), a las que hacemos las siguientes aclaraciones para su correcta interpretación y uso.

Por lo que se refiere a las de comunicación oral y escrita (figuras 4-9), se han elaborado tres escalas para cada tipo de comunicación, comprensivas de las tres funciones básicas del lenguaje: comunicativa, organizadora del pensamiento y reguladora de conductas. En cada una de ellas aparecen ítems cuya clasificación pura resulta casi imposible de realizar, debido a la fuerte conexión que se da entre las tres funciones citadas. Se ha optado, en cada caso, por su inclusión en la función donde parece tener más peso. Por otra parte, es impres-

cindible adaptar estas escalas a los niveles educativos, al Centro y al grupo de alumnos concretos en que se apliquen (modificando, suprimiendo o ampliando ítems), ya que no existe “fórmula” generalizable a todas las situaciones. Por ello, aparecen numerosos elementos evaluables de la lengua oral y escrita, con el propósito de marcar suficientes opciones, aunque sin ánimo de exhaustividad. Constituyen, así, una pauta de trabajo para la elaboración de las propias escalas, utilizando los enunciados que resulten adecuados a la unidad didáctica específica que se trabaja.

En relación con la escala que aparece en la figura 10 (lenguajes no verbales), es preciso advertir que, en muchos casos, para alcanzar el objetivo propuesto y, por tanto, poder cumplimentar el apartado correspondiente, es necesario cubrir una amplia secuencia de pasos intermedios, que requerirán un registro cuidadoso de los mismos, desglosando el ítem que aquí se propone. No se dan modelos para todos ellos porque cada profesor marca “su” secuencia de enseñanza en función del grupo de alumnos con que trabaja en cada momento, y es difícil ofrecer un modelo de escala válido para una mayoría de casos.

Escalas de autoevaluación

Las edades que comprende la educación secundaria resultan perfectamente idóneas para que los alumnos y alumnas autoevalúen su propio trabajo y coevalúen los trabajos que realizan en grupo. Participan así en mayor medida en su propia labor de aprendizaje y en la valoración del esfuerzo que realizan, siendo protagonistas y responsables del proceso de formación en que se encuentran. Por ello, es conveniente elaborar escalas de autoevaluación (que pueden recoger, incluso, muchos aspectos de los plasmados en las escalas que utiliza el profesorado) para que el mismo alumno valore su trabajo y, en este caso, su nivel de comprensión y expresión a lo largo del curso.

Cuestionarios

Los cuestionarios están compuestos por una serie de preguntas, relativas a determinados aprendizajes u otros aspectos relacionados con el desarrollo de la actividad escolar, que se hacen a otra persona diferente a quien las plantea. En este caso, lo habitual es que el profesor se las dirija al alumnado, para corroborar los datos sobre los aprendizajes que él ya ha conseguido por otros medios y para informarse sobre algunos elementos complementarios que intervienen en la puesta en práctica de la unidad tratada. Como muestra de cuestionario dirigido a los alumnos, se presenta uno en la figura 11.

Grabaciones

La observación rigurosa de la comunicación oral es difícilmente realizable, porque debe hacerse en situaciones rápidas, con poco tiempo para reflexionar sobre lo que sucede, en las que influye la subjetividad, que se acompañan en gestos que suplen muchas veces la palabra, etc. Este contexto contribuye a que muchos datos se escapen a la atención del observador y que otros puedan ser reflejados de forma poco exacta. Por tanto, la grabación (en cinta magnetofónica o en cinta de vídeo) se hace prácticamente imprescindible para una observación rigurosa del nivel de comunicación oral alcanzado por el alumnado. La grabación permite reproducir una tarea realizada en clase, una entrevista, una discusión, una exposición, etc., escucharla atentamente, volver sobre ella cuantas veces sea necesario y registrar y valorar cuidadosamente todos los objetivos que se haya propuesto el profesor. El proceso lógico de trabajo será: grabar, transcribir, registrar los datos. En la transcripción se plasma con mayor claridad aún el modo de comprender/ expresar del sujeto, pero hay que reconocer que lleva consigo un trabajo enorme y que, además, hay que tener mucha práctica para poder hacerla con corrección. Por

ello, es más real partir de la escucha repetida de las grabaciones para la cumplimentación de los registros, que contar con la transcripción de las mismas; no obstante, si es posible afectuarla, se contará con mayor número de datos y de mejor calidad.

Comentarios de texto

En el área de lengua y literatura (quizá en todas las áreas), en general, cualquier actividad de lectura, comentario, análisis, caracterización, clasificación, etc., sirve para evaluar la comprensividad lingüístico-literaria, de la misma manera que toda producción, manipulación y recreación de pautas para valorar el desarrollo de la capacidad expresiva.

Una de las técnicas fundamentales para adentrarse en los discursos (literarios o no literarios, verbales o no verbales), es la del comentario de texto, mediante el que se analizan las partes del mismo, para captar mejor el todo. A la vez constituye el mejor procedimiento de valoración para constatar la comprensión plena de los mensajes, en cuento al fondo y a la forma.

Si, como se dice en el *Diseño Curricular Base*: “El aprendizaje de la literatura no puede convertirse en mera recepción de listas de obras, fechas, biografías o caracterizaciones de época no extraídas de las obras, sino que debe facilitar una experiencia vital, placentera, liberadora de usos lingüísticos estandarizados” (1989, vol. 2, 391), entonces para la aprehensión de cualquier texto (oral o escrito) no vale sólo “entender” el argumento, sino que se deben poder apreciar los recursos, las estructuras, la fuerza expresiva de ciertas claves, etc. Porque el arte, el lenguaje, la vida son problema, proceso, discusión, libertad..., el discurso para la expresión no puede coartarse o juzgarse superponiéndole plantillas “objetivas”. Si defendemos que cada obra es única e irrepetible, las guías para los comentarios de texto no pueden ser idénticas. A cada discurso le corresponderá un enfoque

distinto de análisis. Así, los comentarios de texto exigen una evaluación cualitativa, flexible pero rigurosa, que tenga en cuenta la capacidad para diferenciar géneros, épocas, autores, para relacionar obra y medio social, para facilitar la captación de las variables multisemánticas del lenguaje, la sensibilidad estética, para desarrollar la actitud crítica, la posibilidad de identificación de contenidos ideológicos, la manifestación de opiniones personales...

3.2. Validación de la evaluación cualitativa en el área de lengua y literatura: la triangulación

Uno de los inconvenientes o reparos que se ponen generalmente, a los modelos cualitativos de evaluación, es la subjetividad que puede impregnar el proceso de observación necesario para la recogida de datos. Por ello, es conveniente utilizar la *triangulación* como técnica que evite los posibles sesgos y, por tanto, dé fiabilidad y validez a los resultados obtenidos.

La triangulación consiste (breve y sintéticamente) en la utilización de diferentes fuentes de datos, métodos y autores para el estudio o evaluación del comportamiento humano o la funcionalidad de una institución. Así, valora una actuación humana (y, por lo mismo, compleja) desde variados puntos de vista y usando datos cuantitativos y cualitativos.

Los tipos de triangulación más utilizados son:

- *Triangulación de tiempo*: realización del estudio en diferentes momentos temporales.
- *Triangulación de espacio*: realización del estudio en diferentes lugares o culturas.
- *Triangulación de métodos*: realización del estudio con diversas estrategias metodológicas.
- *Triangulación del evaluador*: realización del estudio por varios autores (profesores, investigadores...).

Para la evaluación del aprendizaje de lengua y literatura serían apropiadas, en principio, las triangulaciones de métodos y evaluadores; las de tiempo y espacio resultarían más adecuadas para investigaciones amplias de tipo comparativo entre diferentes sistemas o subsistemas educativos. Una vez recogidos los datos por las diversas vías propuestas, se valoran fundamentalmente las coincidencias que presentan los resultados de todas ellas; los datos inconsistentes, por falta de corroboración, se desechan hasta una evaluación posterior.

La figura 12 muestra un ejemplo de utilización de distintos métodos para obtener datos sobre un mismo objetivo.

4. EVALUACIÓN DE LAS UNIDADES DIDÁCTICAS

Si bien es cierto que lo habitual para el profesorado es evaluar el aprendizaje alcanzado por sus alumnos en cada unidad o tema tratados, también lo es que, en gran parte de los casos, este grado de aprendizaje viene condicionado por la forma en que el docente ha planteado su modelo de enseñanza en lo concerniente a los elementos que integran toda programación didáctica: objetivos, contenidos, actividades, metodología, recursos didácticos y evaluación. Es decir, en todos los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello, resulta conveniente (realmente, imprescindible) que el profesorado evalúe su propia actuación pedagógica en el aula, entre otros medios a través de la valoración de las unidades a que nos estamos refiriendo.

La evaluación del proceso seguido para la puesta en práctica de la unidad didáctica puede (y debe) hacerse con dos enfoques complementarios: *a)* el que procede del nivel de los aprendizajes alcanzados por los alumnos durante la aplicación de la unidad; y *b)* el que se

origina de la reflexión conjunta sobre el planteamiento integral de la unidad y sobre cada uno de los elementos que la componen.

a) Nivel de aprendizaje del alumnado

Para este primer procedimiento, proponemos la utilización de la escala porcentual de valoración de la unidad didáctica que aparece en la figura 13. ¿Cómo llegamos a la plasmación de esta escala? Partimos del concepto y metodología expuestos en páginas anteriores, de manera que el profesor habrá elaborado una escala de valoración descriptiva para reflejar el aprendizaje de cada alumno, que será, en su contenido, idéntica a de la figura 13 (en este caso es obvio que no responde a una unidad real; se usa simplemente como ejemplo). Dispondrá, por tanto, de los resultados obtenidos por el conjunto del grupo en cada uno de los ítems fijados. Con los resultados individuales, hallará los porcentajes correspondientes a cada objetivo, que son los que aparecen en la figura 13. Después de este primer paso, lo importante es la reflexión que debe surgir ante los aprendizajes alcanzados y no alcanzados por parte del alumnado. Los objetivos reflejados en los ítems que sean dominados por un porcentaje mayoritario del grupo, pueden considerarse bien planteados y bien resueltos mediante la programación llevada a cabo. El problema se presenta cuando alguno de los objetivos no ha sido alcanzado de modo general, como puede ser el número 8 de la escala indicada. En este caso, son muchas las posibilidades de que el fallo esté en la programación. Por ejemplo:

¿Era excesivamente alto el objetivo propuesto para el nivel del grupo? ¿No fueron adecuados los contenidos previstos para llegar al objetivo? ¿Resultaron escasas las actividades relativas a ese ítem? ¿Fueron suficientes, pero inapropiadas? ¿No se contó con los recursos didácticos necesarios para su comprensión y manejo? ¿Fue errónea la metodología aplicada? ¿Falla el modo de evaluación de este objetivo?

Cualquiera que sea el problema detectado, y aprovechando la función retroalimentadora de la evaluación (que la hace cualitativa y formativa por excelencia), exige del profesor un replantamiento de la unidad en los elementos que no funcionaron adecuadamente.

Será interesante y útil (como medio de triangular los datos de la evaluación) contrastar los resultados obtenidos del modo expuesto con la recogida de opinión de los propios alumnos sobre el trabajo llevado a cabo, especialmente en el nivel de educación secundaria al que estamos aludiendo. Así, puede realizarse un pequeño cuestionario, como el que aparece en la figura 11, para solicitar esta información.

b) Reflexión sobre el planteamiento integral de la unidad

Como complemento a la técnica de evaluación antes descrita, proponemos la escala de valoración global para la programación de unidades didácticas (ver figura 15) que, además de referirse a algunos aspectos coincidentes con los datos obtenidos por el procedimiento *a)*, se completa con otros que conciernen, sobre todo, a los procesos de elaboración y práctica de la misma, y que condicionarán de modo decisivo, en muchas ocasiones, los resultados obtenidos a lo largo de la programación de un curso.

5. CONCLUSIONES

Somos conscientes de la dificultad que entraña el conjuntar los métodos cualitativos y la objetividad en la evaluación del área del lengua y literatura, pero consideramos que resulta imprescindible cuando se trata de valorar actitudes humanas en proceso de adquisi-

ción y formación, tal y como ocurre en los niveles educativos a que nos hemos referido. El área tratada, por otra parte, es especialmente adecuada para este modelo de evaluación, como ya quedó apuntado, por el tipo de aprendizajes que comprende, difíciles de valorar en exámenes tradicionales, donde aparecen mayoritariamente contenidos conceptuales, quedando excluidos, casi absolutamente, los relativos a procedimientos y actitudes.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVERMANN, D. E. y otros (1990): *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor.
- BARRIENTOS, C. y otras (1987): *Orientaciones didácticas sobre la lengua*. Madrid, Narcea.
- CASANOVA, M. A. (1988): "Evaluación del vocabulario", en *Apuntes de Educación* (Lengua y Literatura), número 31. Madrid, Anaya.
- (1989): "Evaluación del vocabulario", en *Apuntes de Educación* (Lengua y Literatura), número 35. Madrid, Anaya.
- (1990): "Estudio comparado: programa vigente y DCB", en *Cuadernos de Pedagogía*, número 181. Barcelona, mayo.
- (1991a): *La sociometría en el aula*. Madrid, La Muralla.
- (1991b): "La evaluación de programaciones de aula", en *Nuestra Escuela*, número 120. Madrid, febrero.
- CASANOVA, M. A. y RIVERA, M. (coord.) (1989): *Vocabulario básico en la EGB*. Madrid, Espasa-Calpe/Ministerio de Educación y Ciencia.
- COHEN, L. y MANION, L. (1990): *Métodos de investigación educativa*. Madrid, La Muralla.
- GOETZ, J. P. y LECOMPTE, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación evaluativa*. Madrid, Morata.
- KNAPP, R. H. (1983): *Orientación del escolar*. Madrid, Morata.
- LAFOURCADE, P. D. (1985): *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid, Cíncel.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Obligatoria* (2 vols.). Madrid, MEC.
- PASTORA HERRERO, J. F. (1990): *El vocabulario como agente de aprendizaje*. Madrid, La Muralla.

- POPHAM, W. J. (1980): *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid, Anaya.
- REYZÁBAL, M. V. (1988): "Cómo y qué evaluar en la comunicación oral", en *Apuntes de Educación* (Lengua y Literatura), número 31. Madrid, Anaya.
- (1989): "Técnicas de comprensión y expresión poética", en *Ejemplificaciones del Diseño Curricular Base. Secundaria*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- y CASANOVA, M. A. (1989): "Escalas de valoración descriptiva de la comunicación escrita", en *Apuntes de Educación* (Lengua y Literatura), número 35. Madrid, Anaya.
- STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TENBRICK, T. D. (1983): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Madrid, Narcea.
- THYNE, J. M. (1978): *Principios y técnicas de examen*. Madrid, Anaya.
- TOUGH, J. (1989): *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid, Visor.
- VV. AA. (1988): *Didáctica de la Lengua y Literatura*. Madrid, Anaya.
- (1990): *Enseñanza de la Lengua en la educación intermedia*. Madrid, Rialp.

FIGURAS



FIGURA 1. Evaluación y aprendizaje.

Paradigma	Método	Procedimientos	Instrumentos
Cualitativo	Inductivo-descriptivo	Observación	Anecdotalio Lista de control Escala de valoración Escala de autoevaluación Cuestionario
		Análisis de tareas	Corrección de trabajos de clase Grabación Comentario de texto

FIGURA 2. Evaluación formativa de los aprendizajes de lengua y literatura.

Área de lengua y literatura

<i>Alumnos</i> <i>Aprendizajes</i>	
Saber escuchar: atención concentración análisis del mensaje	
Formular preguntas con clara intencionalidad del emisor	
Respetar los datos objetivables y las opiniones	
Conocer las formas de cortesía	
Utilizar los distintos niveles del lenguaje: debate entrevista encuesta	

FIGURA 3. Modelo de lista de control.

Nombre del/de la alumno/a:

Fecha de la observación:

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
1. Conoce y utiliza las convenciones sociales de cortesía.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mantiene con facilidad una conversación espontánea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se expresa con sencillez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Se expresa con la fluidez adecuada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Regula la intensidad de su voz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Utiliza el registro adecuado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. No repite palabras, utilizando por ejemplo. • sinónimos • antónimos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Evita clichés, frases hechas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Domina la técnica de las preguntas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Contesta las preguntas con respuestas razonadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Distribuye bien pausas y silencios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Vocaliza adecuadamente los finales de palabras (aunque sean esdrújulas o sobreesdrújulas).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Expresa su mensaje con: • coherencia • corrección • propiedad	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Enfatiza los conceptos fundamentales en su expresión.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Sabe apoyar la exposición en ayudas visuales: • esquemas • gráficos • láminas • proyecciones	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
16. Adecúa el mensaje a su función (argumentación, exposición, narración, descripción...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Adecúa el mensaje a su intención (entretenimiento, información, disuasión, averiguación...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Diferencia el informe de: • la conferencia • el discurso • el coloquio • el debate	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
19. Improvisa con habilidad elocuciones espontáneas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Maneja el valor lúdico del lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Maneja el valor estético del lenguaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Lee expresivamente cualquier texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Recita con sentimiento cualquier poesía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Dramatiza distintos tipos de personaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Como oyente:			
• se distrae	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• cuchichea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• interrumpe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Deducer el significado de palabras desconocidas, extrapolándolo del contexto y la situación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Escucha a los demás, pero no interviene.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Escucha			
• activamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• comprensivamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• selectivamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Su elocución muestra:			
• mala articulación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• entonación inadecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• tono monocorde	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• volumen inaudible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• velocidad excesiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• lentitud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• pobreza de vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• inadecuación del vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• uso innecesario de extranjerismos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• muletillas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• cacofonías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• frases incompletas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• mala utilización de pronombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• formas verbales incorrectas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• construcciones inadecuadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• repetición de ciertas construcciones sintácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• errores de concordancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• uso equivocado de la subordinación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 4. Escala de valoración descriptiva de la lengua oral: comunicación.

Nombre del/de la alumno/a:

Fecha de la observación:

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
1. Sabe lo que quiere decir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hace un esquema previo a su exposición.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Organiza su exposición en: <ul style="list-style-type: none"> • introducción • desarrollo • conclusión 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Desarrolla las ideas ordenadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Expone su mensaje con: <ul style="list-style-type: none"> • precisión • seguridad • naturalidad 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Distingue los conceptos fundamentales de los secundarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Da argumentos: <ul style="list-style-type: none"> • claros • fundamentales • objetivos 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Explica con sencillez temas de cierta complejidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Reconoce que pensar por sí mismo es valioso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ofrece planteamientos originales.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Entiende la lengua como un proceso: <ul style="list-style-type: none"> • vivo • complejo • manipulable 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Percibe la carga ideológica del lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Enturbia el mensaje con: <ul style="list-style-type: none"> • divagaciones • disgresiones • verborragias • anfibologías 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Cae en: <ul style="list-style-type: none"> • contradicciones • vaguedades 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Usa falacias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 5. Escala de valoración descriptiva de la lengua oral: organización del pensamiento.

Nombre del/de la alumno/a:

Fecha de la observación:

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
1. Manifiesta interés en comunicarse.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Habla preferentemente con sus compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Habla preferentemente con los adultos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Tiene en cuenta la situación y el nivel de sus oyentes (familia, amigos, profesores, personas desconocidas...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Considera a las personas como importantes fuentes de información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Valora el lenguaje como instrumento de socialización.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Se interesa por desarrollar sus capacidades comunicativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Se preocupa por ser comprendido/a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Asume responsablemente su papel en un coloquio, debate, etc.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Opina con respeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Reconoce la importancia de contrastar las ideas con los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Se muestra relajado cuando habla.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Acompaña su expresión oral con gestos:			
• adecuados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• sincrónicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• diversos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• mesurados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Recorre con la mirada a todo el auditorio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Mantiene la atención y el interés de oyentes o interlocutores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Descubre o usa planteamientos democráticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Desenmascara la carga ideológica del lenguaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Puede autoevaluar su producción oral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Escucha con respeto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Se preocupa por comprender a los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Se inhibe en sus expresiones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 6. Escala de valoración descriptiva de la lengua oral: regulación de conductas.

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
22. Tartamudea.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Desea prevalecer sobre los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Descubre o usa: <ul style="list-style-type: none"> • planteamientos demagógicos • planteamientos autoritarios 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FIGURA 6 (continuación). Escala de valoración descriptiva de la lengua oral: regulación de conductas.

Nombre del/de la alumno/a:

Fecha de la observación:

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
1. Escribe con facilidad sobre temas: <ul style="list-style-type: none"> • libres • sugeridos • impuestos 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Utiliza el registro adecuado al escribir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Evita clichés o frases hechas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Expresa su mensaje con: <ul style="list-style-type: none"> • coherencia • corrección • propiedad • elegancia 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
5. Presenta sus escritos con: <ul style="list-style-type: none"> • limpieza • claridad caligráfica 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Cuida la: <ul style="list-style-type: none"> • ortografía • puntuación 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
7. Adecúa el mensaje a su función: <ul style="list-style-type: none"> • argumentación • narración • descripción • diálogo 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Adecúa el mensaje a su intención: <ul style="list-style-type: none"> • entretenimiento • información • disuasión • reflexión 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Diferencia: <ul style="list-style-type: none"> • informes • cartas • impresos • folletos • notas 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Deduce por el contexto, cuando lee, el significado de palabras desconocidas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Lee: <ul style="list-style-type: none"> • comprensivamente • selectivamente • creativamente 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
12. Puede realizar distintas versiones de una redacción.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 7. Escala de valoración descriptiva de la lengua escrita: comunicación.

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
13. Complementa mensajes escritos con: <ul style="list-style-type: none"> • dibujos • fotografías • gráficos • esquemas • otros: 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
14. Conoce y domina el uso de: <ul style="list-style-type: none"> • márgenes • subrayados • comillas • guiones • paréntesis • otros: 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
15. Cumplimenta impresos adecuadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Expresa de diversas maneras un mismo mensaje: <ul style="list-style-type: none"> • narración • poema • carta 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. Pone de manifiesto cierto estilo personal.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Estructura bien las historias, temas, argumentos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Usa la comunicación escrita como medio para: <ul style="list-style-type: none"> • crear • gozar • liberarse • distraerse • informarse • otros: 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. Interpreta significativamente los títulos de obras que lee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Se expresa por escrito con eficacia: <ul style="list-style-type: none"> • individualmente • en grupo 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22. Reúne información mediante investigación bibliográfica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Organiza la información por escrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Expresa por escrito sus vivencias mediante usos no trivializados del lenguaje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 7 (continuación). Escala de valoración descriptiva de la lengua escrita: comunicación.

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
25. Domina un léxico: • amplio • preciso	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
26. Maneja exclusivamente estructuras sintácticas predecibles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Aprovecha las diferentes estructuras sintácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Comprende las estructuras sintácticas de los textos que lee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Domina la ordenación gráfica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Maneja las técnicas de escritura: • narrativa • lírica • dramática • ensayística	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
31. Domina técnicas de escritura mixta: • cómic • fononovela • collage • otras:	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
32. Resuelve problemas de comunicación escrita con eficacia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Pone en práctica usos innovadores de la lengua escrita.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Imagina otras alternativas para textos ya escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Comenta textos desde distintos puntos de vista.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Amplía la información consultando fuentes variadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Organiza viejos materiales con nuevas configuraciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Expresa por escrito con originalidad toda clase de experiencias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Maneja en sus escritos diversos: • estilos • géneros • tonos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40. Utiliza en sus escritos diversos elementos morfológicos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Maneja en sus escritos diversas construcciones sintácticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Interpreta los distintos caracteres tipográficos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 7 (continuación). Escala de valoración descriptiva de la lengua escrita: comunicación.

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
43. Reconoce: <ul style="list-style-type: none"> • siglas comunes • abreviaturas • símbolos 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
44. Capta los diversos mensajes que contiene una obra literaria o no literaria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Conoce editoriales diversas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Maneja: <ul style="list-style-type: none"> • diccionarios • prensa escrita • obras literarias • estudios • planos • folletos • otros: 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
47. Identifica y produce diferentes recursos literarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Escribe para: <ul style="list-style-type: none"> • sugerir • informar • argumentar • fantasear • reflexionar • otros: 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FIGURA 7 (continuación). Escala de valoración descriptiva de la lengua escrita: comunicación.

Nombre del/de la alumno/a:

Fecha de la observación:

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
1. Demuestra saber lo que quiere decir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Hace un esquema previo al desarrollo escrito del tema.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Organiza sus escritos en: <ul style="list-style-type: none"> • introducción • desarrollo • conclusión 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4. Desarrolla las ideas ordenadamente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Expone sus mensajes escritos con: <ul style="list-style-type: none"> • limpieza • precisión • claridad • naturalidad 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
6. Distingue en los mensajes escritos los conceptos fundamentales de los secundarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Expone argumentos con: <ul style="list-style-type: none"> • claridad • fundamento • originalidad • actitud crítica 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
8. Explica por escrito, con sencillez, temas de cierta complejidad.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Fundamenta las actitudes críticas en sus escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Entiende la escritura como un proceso: <ul style="list-style-type: none"> • vivo • complejo • manipulable 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
11. Percibe la carga ideológica del lenguaje escrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Interpreta para dar sentido a datos escritos aparentemente discordantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Interpreta el sentido global de los distintos discursos escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Extrae de un texto escrito conclusiones válidas: <ul style="list-style-type: none"> • lingüísticas • literarias • ideológicas • sociales • éticas • otras: 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FIGURA 8. Escala de valoración descriptiva de la lengua escrita: organización del pensamiento.

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
15. Presta atención a los detalles de un texto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Predice durante la lectura posibles desenlaces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Comprende el lenguaje metafórico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Sintetiza adecuadamente textos escritos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Al escribir tiene presente: <ul style="list-style-type: none"> • para qué (intención) • a quién (lector) • sobre qué (tema) • cómo (tipo de discurso, estilo) 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
20. Enturbia su mensaje escrito con: <ul style="list-style-type: none"> • divagaciones • digresiones • incongruencias • anfibologías • repeticiones • supuestos • incorrecciones • contradicciones • vaguedades 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
21. Usa falacias: <ul style="list-style-type: none"> • conscientemente • inconscientemente 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FIGURA 8. Escala de valoración descriptiva de la lengua escrita: organización del pensamiento.

Nombre del/de la alumno/a:

Fecha de la observación:

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
1. Manifiesta interés en comunicarse por escrito: • con jóvenes de su edad • con adultos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2. Valora el lenguaje escrito como instrumento cultural.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se interesa por desarrollar sus capacidades comunicativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Se preocupa por ser comprendido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Opina en sus escritos con respeto y argumentaciones.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Reconoce la importancia de contrastar las ideas de sus escritos con los demás.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Se muestra relajado cuando escribe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Escribe con: • orden • limpieza • letra clara	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
9. Utiliza: • subrayados • numeración • asteriscos • otros elementos para destacar palabras o párrafos	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
10. Manifiesta en sus escritos planteamientos democráticos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Descubre la carga ideológica del lenguaje escrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Autoevalúa sus producciones escritas con criterios objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Evalúa con criterios aceptables las obras literarias seleccionadas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Evalúa objetivamente los textos escritos por sus compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Se preocupa por comprender lo que lee.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Frecuenta: • bibliotecas • librerías	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
17. Lee para obtener información.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Lee para: • disfrutar • distraerse • conocer	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
19. Valora los distintos géneros literarios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Disfruta leyendo textos en estilos, tonos y corrientes diferentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Gusta de dramatizar: <ul style="list-style-type: none"> • poemas • relatos 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
22. Escribe con: <ul style="list-style-type: none"> • actitud lúdica • criterio estético • pragmatismo 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
23. Demuestra disfrutar escribiendo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Revela seguridad: <ul style="list-style-type: none"> • en lo que escribe • en cómo lo escribe 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
25. Contrasta sus escritos con los de sus compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Muestra interés por: <ul style="list-style-type: none"> • revisar • corregir • mejorar sus escritos 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
27. Se traza planes de trabajo por escrito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Relaciona las ideas, sentimientos, datos de diferentes textos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Demuestra sensibilidad estética ante los escritos ajenos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Valora el servicio que prestan bibliotecas, museos, archivos, academias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Valora la escritura como medio de comunicación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Expresa por escrito experiencias: <ul style="list-style-type: none"> • reales • fantásticas • absurdas • verosímiles • otras 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
33. Valora la importancia de escribir con: <ul style="list-style-type: none"> • corrección • coherencia • propiedad • elegancia 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
34. Acepta críticas o correcciones de sus compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Colabora con sus compañeros en la redacción y comentario de textos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El/La alumno/a	Siempre	A veces	Nunca
36. Se siente motivado para participar en la preparación de: <ul style="list-style-type: none"> • una revista • un periódico • un mural • un libro 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
37. Intercambia materiales escritos con sus compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Aprovecha las nuevas tecnologías para obtener: <ul style="list-style-type: none"> • información • expresarse mejor • ganar tiempo • ser más eficaz • otros 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
39. En sus escritos utiliza planteamientos: <ul style="list-style-type: none"> • solidarios • tolerantes • novedosos • otros 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
40. Se inhibe en sus expresiones escritas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Usa planteamientos: <ul style="list-style-type: none"> • demagógicos • autoritarios • excluyentes • descalificadores • otros 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

FIGURA 9. Escala de valoración descriptiva de la lengua escrita: regulación de conductas.

El/La alumno/a	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Nunca
10. Es capaz de seleccionar el código más adecuado a: <ul style="list-style-type: none"> • la situación • la finalidad • los medios técnicos • otros 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>			

FIGURA 10. Escala de valoración descriptiva para la comprensión/expresión de lenguajes no verbales.

Unidad

Fecha de aplicación

Curso:

El/La alumno/a	Mucho	Bastante	Poco
1. ¿Te ha resultado interesante el tema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Te han parecido adecuadas las actividades llevadas a cabo para trabajar en él?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Y suficientes?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Han sido suficientes los materiales con los que has contado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. La forma de trabajo propuesta por el profesor, ¿te ha parecido buena?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lo que has aprendido te ha parecido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Haz las propuestas que consideres necesarias para mejorar el trabajo en clase:			

FIGURA 11. Cuestionario dirigido a los alumnos para valorar el desarrollo de la unidad.

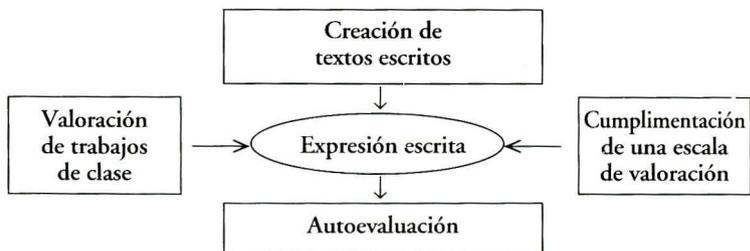


FIGURA 12. Modelo de triangulación de métodos.

Unidad:

Fecha de aplicación:

Curso/ciclo/etapa donde se ha desarrollado:

Número de alumnos:

Los/Las alumnos/as	Siempre %	A veces %	Nunca %
1. Comprenden el vocabulario propio de la unidad.	80	10	10
2. Utilizan el vocabulario propio de la unidad.	60	20	20
3. Reflejan en sus trabajos la adquisición de los contenidos conceptuales previstos para la unidad.	75	15	10
4. Reflejan en sus trabajos la adquisición de los contenidos procedimentales previstos para la unidad.	90	5	5
5. Reflejan la adquisición de los contenidos actitudinales previstos para la unidad.			
• en sus trabajos	70	20	10
• en la relación de sus compañeros	50	30	20
6. Distinguen las ideas básicas de las secundarias.	70	10	20
7. Organizan adecuadamente sus trabajos escritos.	70	20	10
8. Formulan sencillas hipótesis.	20	30	50
9. Respetan el trabajo de los demás.	80	10	10
10. Cumplen sus responsabilidades en el aula.	80	10	10

FIGURA 13. Escala porcentual de valoración de la unidad didáctica.

Unidad didáctica:

Curso/ciclo/etapa a los que se dirige:

El/La alumno/a	Sí	A veces	No
1. ¿Hay coherencia entre los objetivos que se proponen y los contenidos que se trabajan?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. ¿Se recogen contenidos conceptuales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. ¿Se recogen contenidos procedimentales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. ¿Se recogen contenidos actitudinales?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. ¿Hay coherencia entre los contenidos y las actividades?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. ¿Es adecuada la metodología propuesta para alcanzar los tres tipos de contenidos contemplados?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. ¿Se prevén los recursos apropiados para su desarrollo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. ¿Está propuesto un procedimiento de evaluación idóneo para el tema que se trata en la unidad?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. ¿Tiene en cuenta los conocimientos previos de los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Los contenidos planteados, ¿están en conexión con los tratados anteriormente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Los contenidos planteados, ¿están en conexión con los de otras áreas o materias?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Los aprendizajes que se proponen, ¿resultan significativos para los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Los aprendizajes que se proponen, ¿tienen en cuenta el estadio madurativo de los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. ¿Se estima que responden a sus intereses?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. La concepción de la unidad, ¿es lo suficientemente flexible como para facilitar su adaptación a las características de los diferentes alumnos del grupo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Si se basa en alguna teoría psicopedagógica determinada, ¿tiene en cuenta sus principios?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. ¿Su planteamiento es globalizado o interdisciplinar, en su caso?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. ¿Ha sido realizada por un solo profesor?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. ¿La ha realizado: • el equipo de profesores de ciclo o etapa? • el seminario? • el departamento?	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

El/La alumno/a	Sí	A veces	No
20. ¿Intervienen varios profesores en su desarrollo en el aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. ¿Intervienen profesionales ajenos al centro escolar en su desarrollo en el aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. ¿Autoevalúan los alumnos el trabajo realizado?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. ¿Se coevalúan los resultados entre profesores y alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. ¿Posibilita el trabajo autónomo de los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. ¿Posibilita la participación activa de los alumnos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

FIGURA 14. Escala de valoración global para las unidades didácticas.

APÉNDICES

APÉNDICE 1. TERMINOLOGÍA GRAMATICAL PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Rafael Rodríguez Marín

La unificación de la nomenclatura gramatical en los niveles primarios de la enseñanza española es ya un hecho desde que en 1981 el Ministerio de Educación y Ciencia publicó el repertorio confeccionado por un grupo de expertos en la materia¹. Este proyecto se funda en inquietudes parejas a las que impulsaron la redacción de terminologías gramaticales en otros países cercanos al nuestro (Bélgica, 1960 y 1986; Francia, 1975 ...).

Hasta el momento, el uso obligatorio de esta terminología no se ha extendido a la enseñanza secundaria, presente a por venir. No obstante, parece innegable que todo intento trazado en esta dirección deberá tomar como base el modelo ya existente, ampliándolo hasta donde las exigencias de los programas vigentes lo requieran.

La *terminología* que sigue pretende alcanzar una meta similar a la mencionada, siguiendo para ello el camino abierto en el volumen que, dentro de esta misma colección, se dedicó a la educación intermedia². Del mismo modo que allí sucedía, este repertorio:

- Intenta recoger las distintas terminologías que se utilizan en los manuales y obras didácticas. Para su definición se dirige, sin embargo, a una sola nomenclatura. Por ejemplo: **Complemento regi-**

¹ *Terminología gramatical para su empleo en la Educación General Básica*, Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1981.

² Rafael Rodríguez Marín: "Repertorio definido de términos gramaticales empleados en la educación intermedia", en *Enseñanza de la lengua en la educación intermedia*, vol. 12 del *Tratado de Educación Personalizada* dirigido por Víctor García Hoz, Rialp, Madrid, 1990, Apéndice 4, pp. 317-352.

do = Complemento preposicional; suplemento = Complemento preposicional.

- Incluye las definiciones básicas de los conceptos mencionados, no sólo las etiquetas que los nombran. Pretende, además, ofrecer definiciones no fragmentarias, agrupando los términos en conjuntos coherentes y refiriendo los elementos que los constituyen al título de ese concepto general. Así, términos como **oclusivo**, **ficativo**, **nasal**, etc., aparecen en la *terminología* referidos a la entrada general **punto de articulación**, en cuya definición se explican todos los conceptos anteriores.

Al contrario que el repertorio ya publicado, el presente incluye referencias a términos gramaticales que exceden de los niveles educativos anteriores a la enseñanza secundaria: **Deixis**, **dialectos**, **préstamos lingüísticos**, etc. En este caso, y dada su ausencia de la terminología oficial, la preferencia por un término preciso en los casos en que existan dos o más para referirse al mismo concepto obedece, naturalmente, a criterios personales.

Abreviaturas y signos empleados:

* : Los conceptos señalados por el asterisco aparecen también en la Terminología.

Vid.: Véase el concepto que se indica.

= : Idéntico a

vs.: **versus** (opuesto a)

A

Abertura: Vid. **Vocal**.

Acción de las cuerdas vocales: Criterio que se adopta para la definición de los **fonemas*** o **sonidos*** conso-

nánticos (junto con el **modo de articulación*** y el **punto de articulación***).

Según este criterio, las consonantes españolas pueden ser:

- **Sordas:** Al articularlas, las **cuerdas vocales** (músculos situados en la laringe) permanecen en reposo: /p/, /t/, etc.
- **Sonoras:** Para emitir las, las **cuerdas vocales** vibran: /b/, /d/, etc.

Acentuación, acentual: En español, como sucede en otras lenguas (inglés, alemán...), la acentuación consiste en destacar, mediante un refuerzo de la **voz***, una **sílaba*** dentro de la **palabra***. De acuerdo con la sílaba sobre la que recaiga el acento, la palabra puede ser:

- **Oxítona:** El acento va sobre la última sílaba: *candil*, *rezó*.
- **Paraxítona:** Sobre la penúltima sílaba: *cuaderno*, *árbol*.
- **Proparoxítona:** Sobre la antepenúltima sílaba: *máquina*, *círculo*.

El acento tiene, en ocasiones, representación gráfica, la **tilde***, cuyo uso está sujeto a reglas **ortográficas***.

Acepción: En los diccionarios, cada uno de los **significados*** diferentes con que puede emplearse una misma **palabra***. Por ejemplo, en el diccionario de la Real Academia Española, la palabra **salón** presenta cuatro **acepciones**: 1. Aumentativo de *sala*. 2. Aposento de grandes dimensiones para visitas y fiestas en las casas. 3. Mobiliario de este aposento. 4. Pieza de grandes dimensiones donde celebra sus juntas una corporación. **Salón de actos**, **Salón de sesiones**.

Activa: Vid. **Voz**.

Actualizador = Determinante.

Adjetiva (proposición): Vid. **Proposición**.

Adjetivo (calificativo): Parte de la **oración*** que modifica al **nombre***, añadiéndole matices significativos.

P. ej., en la oración “Jesús colecciona libros antiguos”, el adjetivo **antiguos** añade un matiz (‘antigüedad’) al nombre **libros**.

Estos matices pueden ir añadidos al nombre directamente, dentro del **Grupo nominal*** (“Los libros antiguos”) o por medio de una **cópula verbal***, dentro del Grupo verbal* (Los libros son antiguos”).

Los adjetivos colocados junto al nombre pueden ser, a su vez:

- **Especificativos:** Al añadir notas semánticas al nombre, restringen su significado: “Me interesan los libros **antiguos**” (‘sólo los antiguos’).
- **Explicativos:** Añaden matices significativos que ya contiene el nombre y, por tanto, redundantes: “vamos por el **ancho** mundo”. Reciben la denominación —sobre todo en los estudios literarios— de epítetos.

Adjunto = Adyacente.

Adverbial = Circunstancial. Vid. **Subordinación.**

Adverbio, adverbial: Parte de la oración* que modifica al verbo* (“vendrá **temprano**”), al adjetivo* (“vendrá **muy elegante**”) o a otro adverbio (“vendrá **muy tarde**”).

Adversativa: Vid. **Coordinación.**

Adyacente: Término que acompaña a otro, modificándolo. P. ej., los **determinantes*** y los **adjetivos*** son términos **adyacentes** al **nombre*** dentro del **grupo nominal***.

Afijo: Los **afijos** son **morfemas*** **dependientes**, esto es, que forzosamente aparecen unidos a otros **lexemas*** o **morfemas***.

De acuerdo con su oposición dentro de la palabra, se clasifican en:

- **Prefijos:** situados antes del **lexema:** **in**-cierto, **des**-montar.
- **Sufijos:** siguen al **lexema:** santander-**ino**, libr-**ero**.

- **Infijos**: se sitúan entre el **lexema** y los **sufijos**: hum-ar-eda, pec-ec-ito.

Según la misión que desempeñan, los **afijos** se dividen en:

- **Derivativos**. Modifican el **significado*** del **lexema**. Llegan a crear palabras nuevas: “Hacer” → “re-hacer”; “cera” → “cer-illa”.

Dentro de ellos debemos incluir los **aumentativos** (oj-azo), **diminutivos** (libr-ito) y **despectivos** (cas-ucha).

- **Flexivos**, llamados también **desinencias**, que incorporan al **nombre*** y **adjetivo*** las nociones gramaticales de **género*** y **número*** (chic-a-s simpático-a-s), así como las de **modo***, **tiempo***, **aspecto***, **número***, y **persona*** al **verbo*** (sal-ieron, com-erán).

Africado: Vid. **Modo de articulación**.

Agente: 1. Vid. **Complemento**. 2. Vid. **Sujeto**.

Agudo = Oxítono (Vid. **Acentuación**).

Alófono: Cada una de las realizaciones con las que puede materializarse un **fonema*** en la **cadena hablada***. P. ej., en español el fonema /n/, que se define como **nasal***, **alveolar***, **sonoro***, puede realizarse, entre otras posibilidades, como:

- **nasal**, **dental***, **sonoro**, si va antes otra consonante dental: **antes**.
- **nasal**, **interdental***, **sonoro**, ante consonante interdental: **once**.

Estas dos realizaciones (dental, interdental) son **alófonos** del fonema /n/.

Alomorfo: Cada una de las realizaciones con las que puede aparecer un **morfema***. P. ej., en español el morfema de **plural** tiene varios **alomorfos**: rosa-s, árbol-es, lunes-Ø.

Alveolar: Vid. **Punto de articulación**.

Americanismo = Indigenismo (Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**).

Anáfora, **anáforico** **Deixis*** desempeñada por **pronombres*** o **adverbios*** que hacen referencia, resumiendo-

la, a una palabra o frase anteriormente aparecida en el **discurso***: “El hambre, la desesperación, el deseo de venganza, **eso** es lo que dio origen a la guerra”.

Analítico: Un contenido se expresa mediante un **procedimiento analítico** cuando precisa para ello de varias **palabras***. P. ej., el **grado*** superlativo, en español, se expresa mediante una sola palabra (“altísimo”) o empleando varias palabras: “muy alto”, “el más alto”. Este último es un **procedimiento analítico**. Vs. **Sintético**.

Andaluz: Vid. **Dialectos del español**.

Anglicismo: **Préstamo lingüístico**. Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**.

Antecedente: Vid. **Pronombre relativo**.

Anticadencia: Vid. **Entonación**.

Antonimia, antónimo: Relación **semántica*** entre palabras cuyos **significados*** son opuestos: “femenino/masculino”, “grande/pequeño”.

Vs. **Sinonimia, Sinónimo**.

Apelativa (Función). Vid. **Funciones del lenguaje**.

Apócope: Pérdida del final de una palabra: Santo → **San**, grande → **gran**.

Apódosis: Segunda **proposición*** de la **oración*** **compleja**. Se emplea principalmente para designar la principal en la **subordinación*** **condicional**: “Si vienes conmigo (prótasis), iremos al cine (apódosis)”.

Aposición: **Yuxtaposición*** de dos nombres o de dos **Grupos nominales***, en la que el segundo miembro desempeña con respecto al primero la función de **adyacente***: “París, la ciudad de la Luz, está cerca de Versalles”.

Arabismo: **Préstamo lingüístico**. Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**.

Aragonés: Navarro-aragonés. Vid. **Dialectos del español**.

Arcaísmo: Palabra que, en un momento dado, ha quedado anticuada. P. ej., **ambigú**: ‘local dentro de una sala de espectáculos destinado a servir bebidas’.

Argumentación, argumentativo: Vid. **Tipos de escrito**.

Articulación, articulatorio: 1. Para producir los **sonidos*** del **habla***, los órganos vocales deben realizar determinados movimientos (p. ej., vibración de las cuerdas vocales, elevación de la lengua, etc.) y adoptar ciertas posiciones. Al conjunto de estas acciones se le denomina **articulación** del sonido.

2. **Doble articulación del lenguaje.** Los **mensajes*** de la **lengua*** están **articulados**, es decir, están contruidos con **unidades** mínimas. Estas unidades están divididas en dos tipos jerárquicamente dispuestos:

- **Primera articulación:** La constituyen unidades mínimas dotadas de **significado***: los **monemas***. Estas unidades, a su vez, están formadas por unidades menores, las unidades de la:
- **Segunda articulación:** Los **fonemas***, segmentos mínimos que no tienen significado, pero que sirven para distinguir los significados de las unidades mayores.

Artículo: Vid. **Determinante**.

Asíndeton: Fenómeno que tiene lugar cuando dos o más **palabras*** o **frases*** que podrían ir unidas por **conjunctiones*** se presentan sin ellas: “Llegué, vi, vencí”. Vs. **Polisíndeton**.

Aspecto, aspectual: En la **flexión*** verbal, **morfema*** mediante el que el hablante se refiere al modo en que se desarrolla la acción del verbo. Puede ser **aspecto imperfecto** (acción no terminada: **trabajaré**), **perfecto** (acción terminada (**he salido**)), **incoativo** (comienzo de la acción: **me voy**), **momentáneo** (comienzo y fin de la acción: **cayó**), etc.

Astur-Leonés: Vid. **Dialectos del español**.

Átona: Vid. **Sílaba**.

Atributivo (Adjetivo): **Adjetivo*** colocado directamente junto al nombre: “día **soleado**”.

Atributo (o Complemento Predicativo): En las oraciones de **predicado*** nominal, es el complemento obligatorio. Esta función puede ser desempeñada por un

Grupo nominal* (Arturo es **arquitecto**) o un **Grupo adjetivo** (Arturo es **antipático**).

Aumentativo: Vid. **Afijo**.

Auxiliar: Verbo* que se emplea unido a **formas no personales*** de otros verbos para constituir:

- Los **tiempos verbales*** **compuestos**: **he salido**, **hemos venido**.
- La **voz*** **pasiva perifrástica**: **fuimos perdonados**.
- Las **perífrasis*** **verbales**: **suele entrar**, **debimos salir**.

B

Bilabial: Vid. **Punto de articulación**.

Bilingüismo: Situación de lenguas en contacto en la que ambas tienen el mismo rango de importancia, tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista del conocimiento y capacidad de uso por parte del individuo.

C

Cadencia: Vid. **Entonación**.

Cadena oral (o **cadena hablada**): Los **signos*** que forman la **lengua*** aparecen en la realidad del **habla*** como una sucesión de **sonidos*** mediante la que el hablante construye cualquier enunciado. A esta sucesión se le llama **cadena oral**.

Calificativo: Vid. **Adjetivo**.

Cambio semántico: Cambio de **significado*** de una palabra, sea por reducción del significado inicial, sea por extensión del mismo.

Son casos especiales del cambio semántico los siguientes:

- **Tabú verbal:** Palabra considerada inconveniente en su uso social, a causa de sus **connotaciones***, P. ej., en determinadas situaciones, **morir**.

- **Eufemismo:** Palabra o expresión que sustituye a la considerada como tabú: **pasar a mejor vida, irse al otro mundo...**
- **Disfemismo:** Palabra o expresión que sustituye a otra, generalmente con connotaciones despectivas: **estirar la pata, diñarla.**

Asimismo, son casos peculiares de cambio semántico estos otros basados en asociaciones de significados:

- **Metáfora:** Consiste en designar un objeto con el nombre de otro con el que mantiene algún tipo de semejanza, estableciéndose una relación de identidad entre ambos: “La **cola** (= final) del autobús”.
- **Metonimia:** En este caso, la asociación se basa en la contigüidad de los significados de las palabras (causa-efecto: “Vivo de mi **sudor**”), continente-contenido (“Nos tomamos un **plato** de lentejas”), lugar de procedencia-producto (“Es un **oport**o exquisito”), etc.

Campo semántico: Conjunto de palabras que poseen un **sema*** en común y constituye un sistema de **oposiciones* léxicas***. P. ej., los meses del año, los colores, etc.

Canal: Vid. **Comunicación.**

Canario: Vid. **Dialectos del español.**

Cantidad: Vid. **Sonido.**

Cardinal: Vid. **Determinante y Pronombre numeral.**

Catalán: Vid. **Lenguas románicas y Lenguas de España.**

Catalanismo: Préstamo lingüístico. Vid. **Elementos constitutivos del léxico-español.**

Categorías gramaticales = Partes de la oración.

Causal: Vid. **Subordinación.**

Ceceo: Vid. **Dialectalismo fónico.**

Celta: Vid. **Lenguas prerromanas.**

Ciencia del lenguaje: En el **lenguaje verbal*** se estudian, fundamentalmente, los aspectos **fónico* morfosintáctico*** y **léxico-semántico***.

- Las Ciencias que se ocupan el aspecto **fónico** son:

Fonética: Estudia desde un punto de vista físico y fisiológico los **sonidos*** del lenguaje.

Fonología: Estudia los **fonemas*** desde el punto de vista de su **función*** diferenciadora de significados.

- La **Morfosintaxis** estudia la **forma*** y **función*** de las **palabras*** y las reglas que rigen sus relaciones.

Se desglosa en **Morfología** y **Sintaxis**.

El objeto de la **Morfología** es estudiar la **forma** de las **palabras**, es decir, su estructura y, como consecuencia, su categoría gramatical. Su **unidad** mínima es el **monema***.

El objeto de la **Sintaxis** consiste en estudiar la **función** de las palabras y, por tanto, cómo se relacionan entre sí. Su **unidad** mínima es el **grupo***.

Del aspecto **léxico-semántico** de la lengua se ocupan:
Lexicología: Estudia el **léxico*** en su aspecto **sincrónico***.

Semántica: Estudia la **significación*** y las diferentes relaciones que pueden producirse entre los significados. Su **unidad** es el **sema***.

Además, el **lenguaje*** es materia de estudio de otras ciencias que no se ocupan propiamente de los aspectos anteriores:

Sociolingüística: Estudio del empleo de una lengua por los distintos grupos que componen la sociedad.

Psicolingüística: Estudio del desarrollo de la capacidad lingüística en el ser humano.

Dialectología: Estudio de las variantes lingüísticas de una lengua, determinadas por las circunstancias geográficas.

Todas estas ciencias forman parte de la **Lingüística**, ciencia que estudia el funcionamiento de las **lenguas*** naturales humanas.

A su vez, la **Lingüística** es parte de la **Semiología**, ciencia que se ocupa de los **signos*** en el seno de la vida social.

Circunstancial:

1. Vid. **Complemento**.
2. Vid. **Subordinación**.

Código: Vid. **Comunicación**.

Coloquial: Vid. **Nivel**.

Comparativo: Vid. **Grado**.

Compleja: Vid. **Oración**.

Complemento: En la estructura de **Sujeto** y **Predicado**, y actuando como **adyacentes**, aparecen **grupos** que reciben el nombre de **complementos**:

- **Complemento** (u **objeto**) **directo**: Acompaña al **verbo*** **transitivo**: “Cierra la puerta”, “Sujeta a ese chico”.
- **Complemento** (u **objeto**) **indirecto**: Acompaña tanto al **verbo*** **transitivo** como al **intransitivo**. Expresa el destinatario de la acción verbal: “He contado la verdad a María”, “le halaga sin cesar”.
- **Complemento agente**: En la **voz pasiva**, expresa la persona que realiza la acción: “Fueron derrotados por tropas enemigas”.
- **Complemento circunstancial**: Expresa circunstancias de tiempo, modo, lugar, compañía, finalidad, instrumento...: “Trabaja por las tardes”, “le dio con el martillo”, etc.
- **Complemento predicativo**: Puede referirse al **sujeto*** (“Juan es arquitecto”, “Sonia estudiaba desganaada”) o al **complemento directo** (“Llamamos absurdo al conferenciante”; “las bordaron primorosas”).
- **Complemento preposicional**: **Grupo nominal*** que delimita el significado del verbo. Es este un rasgo que comparte con el **complemento directo**, con el que, sin embargo, es incompatible en una misma oración: “El libro consta de tres partes”; “Jorge confía en su inteligencia”.
- **Complemento del nombre**: Delimita la extensión del mismo: “Un collar de esmeraldas de Brasil”.
- **Complemento del adjetivo**: Realiza la misma función con respecto al adjetivo: “Loco de remate”, “tonto de baba”.

Complemento regido = **Complemento preposicional**.
Vid. **Complemento**.

Composición: Vid. **Formación de palabras**.

Común: Vid. **Nombre**.

Comunicación: Proceso en el que un **emisor** (de quien parte la comunicación) transmite a un **receptor** (quien lo capta) un **mensaje** (una serie de signos que contienen una información concreta) elaborado mediante un **código** (un sistema de signos) conocido por ambos, a través de un **canal** (un medio físico a través del que se establece el contacto) y en una **situación** (conjunto de circunstancias en que se produce la comunicación) determinada.

Conativa (Función) = Apelativa. Vid. **Funciones del lenguaje**.

Concepto: Vid. **Signo lingüístico**.

Concesiva: Vid. **Subordinación**.

Concordancia: Fenómeno **morfosintáctico*** según el cual algunas palabras mantienen entre sí relaciones entre sus **morfemas***. P. ej., en español el **núcleo*** del **Grupo nominal*** concuerda con el del **Grupo verbal*** en sus morfemas de **número*** y **persona***: “Los **belgas** (plural, 3.^a persona) **volvieron** (plural, 3.^a persona) al día siguiente”.

Condional: Vid. **Subordinación**.

Conjunción: Cada uno de los distintos modelos que puede seguir un **verbo*** en su **flexión***. En español existen tres modelos posibles, tres conjugaciones:

- Verbos cuyo **infinitivo*** termina en **-ar** (jugar, rezar): **1.^a Conjugación**.
- Verbos cuyo **infinitivo** termina en **-er** (coger, romper): **2.^a Conjugación**.
- Verbos cuyo **infinitivo** termina en **-ir** (salir, dormir): **3.^a Conjugación**.

Conjunción, conjuntivo: Parte de la **oración*** que sirve para unir palabras o grupos de palabras. Cumple, por tanto, la **función*** de **nexo***. Fundamentalmente, las conjunciones unen:

- Elementos que desempeñan la misma función dentro de una oración* “Traían chaquetones y abrigos”.

- **Proposiciones*** dentro de una **oración*** **compleja**, ya sean **coordinadas*** (“Quería entrar, **pero** no pudo”) o **subordinadas*** (“Pretenden entrar **porque** han llegado los primeros”).

Connotación, connotativo: **Significado*** añadido al que ya posee inicialmente un término, que se adquiere como consecuencia de su empleo en una determinada **situación*** o **contexto***.

Consecutiva: Vid. **Subordinación**.

Consonante, consonántico: Los **fonemas*** y **sonidos*** del español se dividen en dos grupos: **vocales*** y **consonantes**. Mientras que para la emisión de las vocales el aire sale libremente de los **órganos articulatorios***, en la producción de las **consonantes** el aire encuentra determinados obstáculos que conforman cada sonido.

Las consonantes españolas se definen de acuerdo con tres criterios: **modo de articulación***, **punto de articulación*** y **acción de las cuerdas vocales***.

de contacto (Función) = **Fática**. Vid. **Funciones del lenguaje**.

Contable: Vid. **Nombre**.

Contenido: **Significado*** de un **mensaje*** o de un **texto***.
Vs. **Forma**.

Contexto, contextual: Conjunto de **unidades lingüísticas*** que rodean a otra unidad lingüística dada. P. ej., “Los colores del ... iris” constituyen el **contexto** de la palabra “arco”.

Es preciso distinguir el **contexto**, que es lingüístico, de la **situación*** que es extralingüística.

Contracción (artículo contracto): Vid. **Determinante**.

Coordinación: Relación entre **proposiciones*** que podrían enunciarse independientemente como **oraciones***. Esta relación se explicita mediante diversas operaciones lógicas:

- **Proposiciones coordinadas copulativas:** Representan la unión de elementos homogéneos: “Lola lee y Pilar escucha”.

- **Proposiciones coordinadas disyuntivas:** Cuyos elementos se excluyen entre sí: “¿Lees o duermes?”
- **Proposiciones coordinadas distributivas:** Enumeran acontecimientos que se excluyen en el tiempo y se reúnen en el resultado: “Unas veces es serio, otras divertido, otras hosco”.
- **Proposiciones coordinadas adversativas:** Una de ellas niega lo que afirma la otra: “No quiero entrar, **sino** salir al teatro”.
- **Proposiciones coordinadas explicativas:** Una proposición aclara lo expuesto en la anterior: “Las ranas son anfibios, **esto es**, pueden vivir en tierra y en el agua”.

Cópula verbal: Verbo con escaso o nulo contenido **semántico***, que sirve de enlace entre **sujeto*** y **atributo***: “La mesa es roja”. En español son considerados verbos-cópula **ser** y **estar**. También suelen clasificarse como tales **parecer**, **convertirse en**, **ponerse**, **quedarse**, **hacerse**, **volverse...**, pero en ellos se añaden contenidos semánticos que no poseen **ser** y **estar**.

Copulativo.

1. Vid. **Coordinación**.
2. **Verbo copulativo.** Vid. **Cópula verbal**.

Cuantificador: Se conoce con este nombre a los **determinantes*** y **pronombres*** **indefinidos** y **numerales** conjuntamente.

Cuerdas vocales: Vid. **Órganos de la fonación**.

Cultismo: Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**.

D

Decreciente (diptongo): Vid. **Sílaba**.

Deixis, deíctico: Función* consistente en señalar algo presente en la **comunicación***, sea real o imaginariamente, usando elementos como **aquí**, **allá**, **eso**, **ahora**, **yo**, **tú...**

Demostrativo: Vid. **Determinante** y **Pronombre**.

Denotación, denotativo: **Significado*** propio de una palabra, que designa en el uso lingüístico un **referente*** sin añadir ningún matiz individual o social. Vs. **Connotación**.

Dental: Vid. **Punto de articulación**.

Derivación: Vid. **Formación de palabras**.

Desinencia, desinencial: Vid. **Afijo**.

Descripción, descriptivo: Vid. **Tipos de escrito**.

Despectivo: Vid. **Afijo**.

Determinado (artículo): Vid. **Determinante**.

Determinante: **Parte de la oración*** que limita la extensión significativa del nombre al que acompaña. En español son considerados **determinantes**:

- **Artículo.** Puede ser **determinado** (el, la...) o **indeterminado** (un, una...), **neutro** (lo) y **contracto** (al, del).
- **Demostrativo** (este, esta...): Tiene función **deíctica***.
- **Posesivo** (mi, tu...): Establece una relación de propiedad entre el nombre y las **personas gramaticales***.
- **Indefinido** (algún, cualquier...): Indica la cantidad con la que se presenta el nombre, sin precisarla con exactitud.
- **Numeral:** Indica cantidad exacta. Puede ser **cardinal** (dos, tres, cien...), **ordinal** (segundo, tercero y vigésimo...) o **fraccionario** (onceavo, veinteavo...).
- **Interrogativo:** Acompaña al nombre en las oraciones con las que se pregunta algo de modo directo: ¿Qué...?
- **Exclamativo:** Realiza el mismo papel en las oraciones exclamativas: ¡Qué...!

De algunos determinantes existen **formas*** correspondientes **pronominales**. Vid. **Pronombre**.

Determinativo (o adjetivo determinativo): Denominación aplicada a todos los **determinantes*** exceptuando el **artículo**.

Diacronía, diacrónico: Estudio de la **lengua*** considerándola desde el punto de vista de su evolución en el tiempo. Vs. **Sincronía**.

Dialectalismo: Elemento procedente de un **dialecto***, presente en una **lengua*** o en otro dialecto P. ej., el **ceceo** y el **seseo**, originarios del dialecto andaluz.

Dialecto, dialectal: Variedad de una **lengua*** empleada en una zona geográfica determinada. P. ej., hablamos del **andaluz** como **dialecto** del **español** o del **barcelonés** como **dialecto** del **catalán**. Vid. también **Niveles de uso de la lengua** y **Dialectos del español**.

Dialectos del español: En la actualidad, se consideran **dialectos*** del español distintas variedades geográficas habladas dentro y fuera de la península ibérica. Son los siguientes:

- El **astur-leonés**. Primitiva lengua procedente del latín que, en nuestros días, sólo se manifiesta espontáneamente en una serie de rasgos (**fónicos***, **morfo-sintácticos*** y **léxicos***) presentes en el español hablado en su zona.
- El **navarro-aragonés**, que ha sufrido en su ámbito geográfico un proceso similar al del astur-leonés.
- El **extremeño**.
- El **murciano**.
- El **andaluz**.
- El **canario**.
- El **español de América**.

(A los dialectos meridionales del español, junto con las variantes americanas, se les conoce también mediante la denominación conjunta del **español atlántico**).

- El **sefardí** o **judeo-español**, empleado por los descendientes de los judíos expulsados de España en tiempo de los Reyes Católicos.

Diálogo, dialogado: Vid. **Tipos de escrito**.

Diglosia: Situación de lenguas en contacto en la que el uso de cada una de esas lenguas que conviven se reduce a una circunstancia particular de la vida cotidiana.

Diminutivo: Vid. **Afijo**.

Diptongo: Vid. **Sílaba**.

Discurso, discursivo: **Oración*** o secuencia de oraciones que constituyen un mensaje con principio y fin.

Disfemismo: Vid. **Cambio semántico**.

Distintivo (Rasgo): Elemento **fonológico*** mínimo capaz de distinguir dos **enunciados*** de significado diferente. En español, por ejemplo, las palabras **pingo** y **bingo** se distinguen únicamente por el rasgo distintivo de **sonoridad***, presente en el **fonema*** /b/ y ausente en /p/.

Distributiva: Vid. **Coordinación**.

Disyuntiva: Vid. **Coordinación**.

E

Elementos de la comunicación: Vid. **Comunicación**.

Elementos constitutivos del léxico español: El léxico* español actual está constituido por términos procedentes de distintas fuentes. De acuerdo con su origen, las palabras pueden ser:

- **Popularismos** (o voces **patrimoniales**). Palabras procedentes del latín que, desde la formación del castellano, se han mantenido en su **vocabulario**: **mano**, **padre**, etc.
- **Cultismos**: Términos que han entrado en el castellano a través de la lengua escrita (fundamentalmente a partir del latín y del griego): **ministerio**, **cátedra**, etc.
- **Préstamos lingüísticos**. Términos que, a lo largo de la historia del español, han sido tomados de otras lenguas con las que ha tenido algún tipo de contacto:
 - Arabismos** (zanahoria, alcalde...)
 - Germanismos** (guerra, espía...)
 - Indigenismos** (procedentes de las lenguas indígenas americanas: canoa, tiburón...)

- **Italianismos** (soneto, piloto...)
- **Galicismos** (del francés: chalé, garaje...)
- **Anglicismos** (del inglés: túnel, fútbol...)
- **Galleguismos** (chubasco, mejillón...)
- **Vasquismos** (boina, izquierda...)
- **Catalanismos** (clavel, peseta...)

Emisor: Vid. **Comunicación**.

Enclítico, Enclisis: Término no **acentuado*** que se une a una palabra para formar con ella un solo bloque portador de acento. P. ej., los **pronombres*** **me** y **lo** aparecen **enclíticos** en “dígame”.

Entonación: Conjunto de variaciones experimentadas por el **tono*** de **voz*** al emitir un **enunciado***.

Para describir la entonación se emplea como unidad de **grupo fónico**, fragmento de la cadena hablada que se emite entre dos pausas. Dentro del grupo fónico, el elemento significativo es el **tonema**, es decir, el **tono*** que se adopta a partir de la última sílaba* acentuada.

En español, los tres tipos básicos de **tonema** son:

- El tonema de **cadencia** (descenso del tono a partir de la última sílaba acentuada: “No me gusta ese **libro**”).
- El tonema de **anticadencia** (la línea tonal asciende tras la última sílaba acentuada: “¿No me gusta ese **libro**?”).
- El tonema de **suspensión** (“En ese **caso**..., tendré que leerlo”).

Enunciado: Segmento de la **cadena hablada*** comprendido entre dos interrupciones debidas bien al silencio, bien el cambio de **emisor*** y que no ha sido identificado o analizado como frases todavía.

Enunciativa (Oración): Vid. **Modalidad oracional**.

Epíteto: Vid. **Adjetivo (explicativo)**.

Esdrújulo = Proparoxítono. Vid. **Acentuación**.

Español atlántico: Vid. **Dialectos del español**.

Especificativo: Vid. **Adjetivo**.

Estética = Poética. Vid. **Funciones del lenguaje**.

- Étimo:** Palabra conocida como origen más antiguo de otra palabra en una lengua. P. ej., el étimo latino de *atril* es *lectorile*.
- Etimología, etimológico:** Rama de la **lingüística*** **diacrónica*** que estudia los orígenes de una lengua.
- Eufemismo:** Vid. **Cambio semántico**.
- Exclamativa (Oración):** Vid. **Modalidad oracional**.
- Exclamativo:** Vid. **Determinante**.
- Exhortativa (Oración):** Vid. **Modalidad oracional**.
- Explicativa:** Vid. **Coordinación**.
- Explicativo:** Vid. **Adjetivo**.
- Exposición, Expositivo:** Vid. **Tipos de escrito**.
- Expresión = Forma**.
- Expresiva:** Vid. **Funciones del lenguaje**.
- Extranjerismo: Préstamos lingüístico*** (Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**) recientemente tomado de una lengua extranjera. P. ej., el préstamo *golf*, tomado del inglés, es también un **extranjerismo**.
- Extremeño:** Vid. **Dialectos del español**.

F

- Familia de palabras:** Conjunto de palabras que tienen un **étimo*** común, p. ej., del latín *equus* se ha formado en español la **familia léxica** constituida por *equitación*, *equino*, *équido*, *ecuestre*, etc.
- Fática:** Vid. **Funciones del lenguaje**.
- Femenino:** Vid. **Género**.
- Final:** Vid. **Subordinación**.
- Flexión:** Variación que experimenta una palabra en su constitución **morfológica***; como consecuencia de esa variación, la palabra puede expresar distintos matices gramaticales: **género***, **número***, **modo***, **tiempo***, **aspecto***, etc.

Flexivos: Vid. **Afijos**.

Fonema: **Unidad lingüística*** que, aunque privada de **significado*** por sí misma, permite distinguir los significados de unidades mayores. Así, el **fonema /l/** no tiene significado propio, pero distingue la palabra *lana* de *fama*, *cama*, *rana*, etc.

Fonemática = Fonología.

Fonémica = Fonología.

Fonética: **Ciencia del lenguaje*** que estudia los **sonidos*** de una **lengua*** desde el punto de vista físico (estudio de la articulación de esos sonidos, de sus caracteres acústicos, etc.).

Fónico: Término empleado para referirse indistintamente a un fenómeno **fonético*** o **fonológico***.

Fonología, fonológico: **Ciencia del lenguaje*** que se ocupa del estudio de los **fonemas*** y de las distintas **funciones*** que estas unidades desempeñan en la **lengua***.

Forma, formal:

1. Conjunto de unidades **fónicas*** que componen un **significante***.
2. Conjunto de unidades **morfológicas*** que componen una **palabra***. Vs. **Contenido**. Vs. **Función**.

Formación de palabras: En español pueden construirse palabras mediante tres mecanismos:

- **Derivación:** Añadiendo al **lexema*** nuevos **afijos***: **papel** → **papel-era**, **papel-ería**, **em-papel-ar**.
- **Composición:** Uniendo varios lexemas: **carricoche**, **vaivén**.
- **Parasíntesis:** Utilizando conjuntamente ambos mecanismos: **picar + piedra + ero** → **picapedrero**.

Formas no personales del verbo: En la **flexión*** verbal, aquellas **formas*** que no hacen referencia a ninguna de las tres **personas gramaticales***: el **infinitivo** (*caer*), el **gerundio** (*cayendo*) y el **participio** (*caído*).

Fraccionario: Vid. **Determinante (numeral)**.

Francés: Vid. **Lenguas románicas**.

Frase: Equivalente a **oración***.

Fricativo: Vid. **Modo de articulación**.

Función, funcional: Oficio que desempeña una **unidad lingüística*** cualquiera en un **contexto***.

La **función** va inseparablemente unida a la **forma***.

Por ejemplo, el **nombre*** (**forma**) desempeña la **función** de **núcleo*** del **Grupo* nominal**.

Funciones del lenguaje: Fines que persigue el **mensaje*** según la necesidad comunicativa que lo inspire. Las **funciones del lenguaje** se clasifican de acuerdo con el **elemento de la comunicación*** que se destaque en la intención del hablante:

- **Función expresiva:** El **emisor*** manifiesta su estado de ánimo.
- **Función apelativa:** Se pretende llamar la atención del **receptor***.
- **Función representativa:** El mensaje transmite información, fundamentalmente. Incide sobre el **referente***.
- **Función metalingüística:** Hace referencia al **código*** que se ha empleado para confeccionar el mensaje.
- **Función fática:** Comprueba la permanencia del contacto entre emisor y receptor a través del **canal***.
- **Función poética:** El mensaje se caracteriza por la creatividad con que se ha elaborado. El hablante incide sobre el propio **mensaje***.

Futuro: Vid. **Tiempo verbal**.

G

Galicismo: Préstamo lingüístico. Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**.

Gallego: Vid. **Lenguas de España y Lenguas románticas**.

Galleguismo: Préstamo lingüístico. Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**.

Género gramatical: Morfema* que aparece en la **flexión*** de **nombre*** y **pronombre*** y, como efecto de la **concordancia***, en los elementos adyacentes* al nombre: **determinantes*** y **adjetivos***.

En español, este morfema asigna la palabra en la que aparece a uno de los tres grupos siguientes:

- **Género masculino:** “libro”, “archivo”... En los seres con variación sexual, normalmente corresponde a los machos: “perro”, “elefante”.
- **Género femenino:** “lámpara”, “cama”... Cuando existe variación sexual, suele aplicarse a las hembras: “perra”, “elefanta”.
- **Género neutro:** Sólo se manifiesta en los **pronombres*** (“esto”, “eso”...) y el llamado **artículo*** neutro (**lo**).

Germanismo: Préstamo lingüístico. Vid. **Elementos constitutivos del léxico español.**

Gerundio: Vid. **Formas no personales del verbo.**

Grado: En los **adjetivos***, la variación de **grado** modifica la cantidad de lo expresado por este tipo de palabras. Por ejemplo, **pésimo** aumenta la intensidad de lo expresado por **malo**; **larguísimo** aumenta la cantidad de lo expresado por **largo**, etc.

Suelen distinguirse dos grados en el adjetivo:

- El **grado comparativo.** Expresado mediante **morfemas*** **independientes** (“**tan feo como...**”), cambios de **lexema*** (**bueno - mejor**), etc.
- **Grado superlativo.** También posee varios modos de expresión: **bueno** → **buenísimo**, **muy bueno**, **óptimo**.

Grado de articulación = Acción de las cuerdas vocales.

Grafía: Letra o letras con que se representa un **fonema*** en la lengua escrita. Así, en español son grafías **s** (fonema /s/), **ch** (fonema /ç/), etc.

Gramática, gramatical: Ciencia del lenguaje* que describe el sistema de una lengua. Generalmente, se considera que consta de **Fonología***, **Ortografía***, **Morfosintaxis*** y **Lexicología***.

Para determinados autores, incluye únicamente el estudio de los aspectos **morfológicos** y **sintácticos**.

Gramaticalización, gramaticalizado: Proceso que sufre una palabra consistente en que ésta pierde su contenido **léxico*** y se convierte en un **morfema***. P. ej., en la expresión “voy a hacer algo”, la palabra **voy** ha perdido su contenido léxico de verbo de movimiento para funcionar como morfema que significa “acción a punto de iniciarse”.

Grave = Paroxítono. Vid. **Acentuación**.

Grupo: Serie de palabras ordenadas en torno a una de ellas que funciona como **núcleo*** y es la que le da su nombre específico: **Grupo nominal**, **Grupo verbal**, **Grupo adjetivo**, **Grupo adverbial** (cuando el Grupo nominal va precedido de preposición, recibe también el nombre de **Grupo preposicional**).

Grupo fónico: Vid. **Entonación**.

Grupo nominal: **Grupo*** cuyo **núcleo*** es un nombre* o palabra **sustantivada***. Las palabras que acompañan a este núcleo reciben la denominación de **adyacentes***.

Grupo preposicional: **Grupo nominal*** encabezado por una **preposición***: “El caballito **de** madera”, “el ruido **de** los niños”...

Grupo verbal: **Grupo*** cuyo **núcleo*** es un verbo*. Este núcleo puede verse modificado o completado por diversos **complementos*** que forman parte del **Grupo verbal**.

H

Habla: Es el uso individual que cada hablante hace de la **lengua*** cada vez que emite un **mensaje***. Es de carácter concreto y material. Vs. **Lengua**.

Heteronimia, heterónimo: Fenómeno por el que dos términos derivados de **étimos***, completamente dife-

rentes pasan a tener **significados*** muy próximos. P. ej., palabras que expresen distinto **género*** de un mismo ser: “toro/vaca”; “caballo/yegua”...

Hiato: Vid. **Sílaba**.

Homogéneo (diptongo): Vid. **Sílaba**.

Homonimia, Homónimo: Relación entre términos cuyos **significantes*** coinciden en la pronunciación y cuyos **significados*** son distintos: **vino** (del verbo venir) frente a **vino** (bebida alcohólica). Si, como en el ejemplo anterior, los **homónimos** coinciden en pronunciación y escritura, se denominan **homógrafos**. Cuando sólo coincide la pronunciación (**bienes/vienes**) se denominan **homófonos**.

I

Ibero: Vid. **Lenguas prerromanas**.

Icono, Icónico: Vid. **Signo**.

Idioma: Lengua nacional: el inglés, el español, el francés...

Imperativo: Vid. **Modo verbal**.

Imperfectivo = Imperfecto. Vid. **Aspecto**.

Imperfecto:

1. Vid. **Aspecto verbal**.
2. Vid. **Tiempo verbal**.

Impersonal: Se aplica este término a las **oraciones*** y a los **verbos*** que siempre se construyen sin **sujeto***: “Llueve”, “truenan”... “Dicen que habrá elecciones”... “Se come bien aquí”, etc.

Incoativo: Vid. **Aspecto**.

Indefinido: Vid. **Determinante y Pronombre**.

Indeterminado (artículo): Vid. **Determinante**.

Indicativo: Vid. **Modo verbal**.

Indigenismo: Préstamo lingüístico. Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**.

Infijo: Vid. **Afijo**.

Infinitivo: Vid. **Formas no personales del verbo**.

Intensidad: Vid. **Sonido**

Interdental: Vid. **Punto de Articulación**.

Interfijo = Infijo. Vid. **Afijo**.

Interjección: Palabra o grupo de palabras que, a pesar de no poseer los elementos constitutivos necesarios para formar una **oración***, cumple el oficio de ésta: “¡Por Dios!”, “¡Vaya!”.

Interrogativa (oración): Vid. **Modalidad oracional**.

Interrogativo: Vid. **Determinante y Pronombre**.

Interválico: **Consonante*** que, en la **cadena hablada***, se sitúa entre dos **vocales***: pera, edificar...

Intransitivo: Vid. **Verbo**.

Italianismo: **Préstamo lingüístico**. Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**.

Italiano: Vid. **Lenguas románicas**.

J

Jerga: **Lenguaje*** especial de un grupo social determinado, que utilizan sus miembros entre sí en situaciones de **comunicación*** precisas. P. ej., el lenguaje del hampa, la jerga de los médicos, de los toreros, de los rockeros, etc.

Judeo-español: Vid. **Dialectos del español**.

L

Labiodental: Vid. **Punto de articulación**.

Laísmo: Uso incorrecto (Vid. también **leísmo** y **loísmo**) de los **pronombres* átonos***. Consiste en emplear **la** o **las** (formas reservadas para el **complemento* directo**

femenino*) como **complemento*** **indirecto**: “La dije que entrara” en lugar de “le dije que entrara”.

Lateral: Vid. **Modo de articulación**.

Latín: Antigua **lengua*** empleada en el Imperio Romano. Al desaparecer éste, los diferentes **dialectos*** del latín fueron evolucionando de forma divergente hasta dar lugar a las **lenguas románicas***.

Leísmo: Uso incorrecto (Vid. también **laísmo** y **loísmo**) de los **pronombres*** **átomos***. Consiste en emplear **le** o **les** (formas de **complemento*** **indirecto masculino*** o **femenino***) para el **complemento*** **directo masculino**: “Le tiré”, en lugar de “Lo tiré”.

Su empleo para referirse a **personas** está admitido por la Real Academia (“Le matará”).

Lengua: Sistema de **signos*** que adopta una comunicación social para comunicarse. Se caracteriza por ser **abstracta**, desprovista de soporte físico (o sea, **inmaterial**) y por ser **colectiva**. Vs. **Habla**.

Lenguaje: Facultad para poder comunicarse mediante un sistema de **signos***.

Lenguas de España: En la actualidad, las **lenguas*** que se emplean en territorio español son las siguientes:

- El **castellano**. **Lengua románica*** cuyo empleo es oficial en toda la nación, por lo que recibe también el nombre de **español**.
- El **catalán**. **Lengua románica*** hablada actualmente en Cataluña, Valencia y Baleares.
- El **gallego**. **Lengua románica*** empleada en Galicia.
- El **vascuence**. **Lengua prerromana*** utilizada en el País Vasco. Cada una de estas lenguas tiene sus correspondientes variantes geográficas, sus **dialectos***.

Lenguas prerromanas: **Lenguas*** utilizadas en un territorio con anterioridad a la llegada del **latín***, lengua del Imperio Romano.

En la Península Ibérica, las lenguas prerromanas más importantes son:

- El **ibero**, hablado en la zona levantina.

- El **tartesio**, en el sur de la Península.
- El **celta**, en toda la zona norteña y occidental.
- El **vascuence**, en un territorio algo más extenso que el ocupado en la actualidad (Vid. **Lenguas de España**).

Todas estas lenguas, excepto el vascuence, desaparecieron tras la llegada de los romanos a la Península Ibérica.

Lenguas románicas: Primitivos **dialectos*** del **latín*** que, al desmembrarse el Imperio Romano, se convirtieron en **lenguas**. Actualmente son las siguientes:

- El **portugués**.
- El **gallego** (Vid. también **Lenguas de España**).
- El **español** (Vid. también **Lenguas de España**).
- El **atalán** (Vid. también **Lenguas de España**).
- El **francés**.
- El **provenzal** (empleado en Provenza, región del sur francés).
- El **italiano**.
- El **retorrománico** (hablado en zonas colindantes de Suiza, Austria e Italia).
- El **rumano**.

Leonés = Astur-leonés. Vid. **Dialectos del español**.

Lexema. Vid. **Monema**.

Léxico: Conjunto de **unidades*** **significativas*** de una **lengua*** en un momento dado de su evolución histórica.

Se utiliza también como **adjetivo***. P. ej., “unidad léxica”.

Lexicografía: Técnica de componer diccionarios.

Lexicología: Ciencia del lenguaje* que estudia el léxico*.

Libre: Vid. **Sílaba**.

Lineal: Vid. **Signo lingüístico**.

Lingüística: Ciencia del lenguaje* que describe y explica el funcionamiento de las **lenguas*** naturales humanas, de forma **sincrónica*** o **diacrónica***.

Líquido: Término referido al **Modo de articulación***, que se aplica conjuntamente a los **fonemas*** **vibrantes*** y **laterales***. Vid. **Modo de articulación**.

Localización: Vid. **Vocal**.

Locución: Conjunto de dos o más palabras que aparecen siempre unidas para constituir un solo elemento con **significado*** propio e indivisible.

Pueden tener el valor de una **conjunción*** (**locuciones conjuntivas:** “con que”, “a fin de que”), una **preposición*** (**locuciones prepositivas:** “delante de”, “junto a”) o un **adverbio*** (**locuciones adverbiales:** “sin embargo”).

Loísmo: Uso incorrecto de los pronombres átonos (Vid. también **laísmo** y **leísmo**). Se produce al emplear la forma **lo** (o su plural **los**), propia del **complemento*** **directo**, para el **complemento*** **indirecto**: “Lo traje un recado”.

Lugar (Proposición de): Vid. **Subordinación**.

LL

Llano: **Paroxítono**. Vid. **Acentuación**.

M

Margen silábico: Vid. **Sílaba**.

Masculino: Vid. **Género**.

Medios de comunicación social: Procedimientos para informar a la colectividad : la prensa escrita, la radio, la televisión, el cine, la publicidad.

Mensaje: Vid. **Comunicación**.

Metáfora: Vid. **Cambio semántico**.

Metalingüística: Vid. **Funciones del lenguaje**.

Metonimia: Vid. **Cambio semántico**.

Modalidad oracional: Como **mensaje*** que es, toda **oración*** refleja la actitud del hablante ante el hecho del

que nos informa. De acuerdo con esa actitud, existen las siguientes **modalidades oracionales**:

- **Enunciativa**: afirmativa (“Alfredo trabaja”) o negativa (“Encarna no trabaja”).
- **Interrogativa**: directa (“¿Tose Antonio?”) o indirecta (“Quisiera saber si tose Antonio”).
- **Imperativa o exhortativa**: “¡Estudia, Felipe!”.
- **Exclamativa**: “¡Qué desastre de día!”.
- **Desiderativa**: “¡Ojalá mejore el tiempo!”.
- **Dubitativa**: “Tal vez nieve esta tarde”.

Modificador: Se denominan **modificadores** del nombre, dentro del **grupo nominal***, a los elementos **adyacentes*** a ese nombre, excluidos los **determinantes*** (**adjetivos***: “El avión **veloz**”, nombres en **aposición***: “El avión **correo**”, **grupos preposicionales***: “El avión **de Bruselas**”, etcétera).

Modo de articulación: Posición que adoptan los **órganos articulatorios*** con respecto a la salida del aire, en el momento de emitir un **sonido*** consonántico. Según este criterio de definición (los otros dos son el **punto de articulación*** y la **acción de las cuerdas vocales***), las consonantes pueden ser:

- **Oclusivas**: Para su pronunciación se produce un cierre completo de los órganos articulatorias seguido de una rápida abertura: /b/, /t/, etc.
- **Fricativas**: Los órganos articulatorios dejan un canal continuo abierto al paso del aire: /s/, /f/...
- **Africativas**: Oclusión seguida de fricación: /ç/.
- **Vibrantes**: La lengua vibra: /r/, /r̄/.
- **Laterales**: El aire sale por los lados de la cavidad bucal: /l/, /l̄/.
- **Nasales**: El aire es expulsado por la cavidad nasal: /n/, /m/...

Modo (Proposición). Vid. **Subordinación**.

Modo verbal: En la **flexión*** del verbo, el hablante manifiesta un punto de vista determinado con respecto a la acción del verbo:

- Si la concibe como un fenómeno real, la expresa en **modo indicativo**: “**Entro** en mi casa”; “**Saldré** dentro de dos horas”.
- Si piensa en esa acción como un fenómeno no real, la expresa en **modo subjuntivo**: “Si **entrara** en clase, no podría salir”.
- Si el hablante quiere manifestar un ruego o una orden, el modo verbal idóneo para expresarla será el **imperativo**: “¡Adolfo, **entra** en clase!”.

Monema: Es la menor **unidad*** **lingüística** que tiene **significado*** propio. Puede coincidir con la **palabra*** (por ejemplo, bien es una palabra y al mismo tiempo un monema) o ser parte de ella (**coneja**, p. ej., es una palabra formada por dos monemas: **conej-y-a**).

Los **monemas** pueden ser de dos tipos:

- **Lexemas**, portadores del significado **léxico***, cuyo número en cada lengua es teóricamente ilimitado.
- **Morfemas**, elementos modificadores del significado de los lexemas: delimitan su extensión significativa y los relacionan entre ellos.

Los **morfemas**, de acuerdo con su disposición con respecto al lexema, pueden ser, a su vez:

— **Independientes**: No van unidos al lexema. P. ej., los **nexos**.

— **Dependientes**: Son los **afijos***.

Morfema: Vid. **Monema**.

Morfema gramatical = **Morfema**. Vid. **Monema**.

Morfema léxico = **Lexema**. Vid. **Monema**.

Morfología, morfológico: Vid. **Ciencias del lenguaje**.

Morfosintaxis, morfosintáctico: Vid. **Ciencias del lenguaje**.

Murciano: Vid. **Dialectos del español**.

N

Narración, narrativo: Vid. **Tipos de escrito**.

Nasal: Vid. **Modo de articulación**.

Neologismo: Palabra recién incorporada a una **lengua***, a través de varios caminos:

- Nueva creación, por medio de los mecanismos de **formación de palabras*** de una lengua (“pegatina”), partiendo de siglas (“penene” = P.N.N.), etc.
- **Préstamo*** de otra lengua.
- Aparición de una nueva **acepción*** en una palabra ya existente: “carroza” (= “persona que intenta parecer más joven de lo que es en realidad”).

Neutro: Vid. **Género**.

Nexo: Cualquier **unidad lingüística*** que sirve para unir otras unidades. En español cumplen esta función, fundamentalmente las **preposiciones** (“repisa de mármol”) y las **conjunciones** (“la mesa y las sillas”).

Niveles de la lengua: Variedades en el sistema de lengua de los individuos debidas a factores ajenos a ese sistema. Distinguimos, de acuerdo con tales factores:

- **Variedades geográficas:** Son los **dialectos*** de una lengua.
- **Variedades biológicas:** Nos permiten distinguir un nivel **infantil** frente a otro **adulto**, un nivel **masculino** frente a otro **femenino**, etc.
- **Variedades sociales:** Cuyos extremos mejor caracterizados son el nivel **culto** y su opuesto, el nivel **vulgar**.

Niveles del habla: Según la **situación*** extralingüística en que se produce un acto de **habla***, distinguimos dos **registros** o niveles de habla: el **formal** y el **familiar** o **coloquial**. Estos registros no van forzosamente unidos al **nivel de lengua*** consustancial a cada hablante.

Nombre, nominal: Parte de la **oración***, **núcleo*** del **grupo nominal***. Es el elemento que lleva el **significado*** central de ese grupo y del cual dependen del resto de los elementos que lo constituyen (sus **adyacentes***), así como el núcleo del **Grupo verbal***. Con todos ellos debe entablar **concordancia***.

Nominalización = Sustantivación.

Norma, normativo: Conjunto de reglas y convenciones que establecen lo que se considera como los usos más

correctos (o los que tienen mayor prestigio) en una época determinada.

Núcleo:

1. Elemento básico de un **grupo***:
 - El **nombre*** es el **núcleo del grupo nominal***.
 - El **verbo*** es el **núcleo del grupo verbal***.
2. **Núcleo silábico**. Vid. **Sílaba**.

Numeral: Vid. **Determinante**.

Número: Morfema que aparece en la flexión del **nombre***, del **pronombre*** y del **verbo** (y, como resultado de la **concordancia**, en elementos **adyacentes*** al **nombre**, el **determinante*** y el **adjetivo***).

En español, la aparición de este morfema señala si la palabra se refiere a un solo objeto: número **singular** o a más de un objeto: número **plural**.

O

Oclusivo: Vid. **Modo de articulación**.

Oposición, opuesto: Relación basada en las diferencias que se establecen entre dos o más elementos de la lengua.

Así, el **fonema*** /p/ se **opone** a /m/, dado que el primero es **oral***, mientras que el segundo es **nasal***. De igual modo, la palabra **frío** se opone a **caliente** mediante su **significado***, y ambas se oponen a **templado**.

Oración, oracional: **Unidad lingüística*** que se caracteriza:

- Por tener un sentido completo.
- Por poseer una curva de **entonación*** característica.
- Por estar constituida por **sujeto*** y **predicado***.
- Por ser independiente, no formando parte de una unidad lingüística mayor.

Cuando la oración consta de un solo **predicado***, se denomina **simple**. Si consta de dos o más predicados, es una oración **compleja**.

Oral:

1. Término que designa a todas las consonantes **no nasales***.
2. = **Hablado**. Vs. **Escrito**.

Ordinal (numeral): Vid. **Determinante**.

Órganos articulatorios: Órganos de cuerpo humano que intervienen en la producción de los **sonidos*** del lenguaje.

- La materia prima del proceso, el aire, sale al exterior gracias a la acción de los **pulmones**.
- Este aire llega a la **laringe**, donde pasa entre dos músculos (las **cuerdas vocales**) que, cuando vibran, producen el sonido.
- Por último, el sonido inarticulado procedente de la laringe es modificado por los llamados **órganos articulatorios**, que son de dos tipos:
 - Órganos activos: El **velo del paladar** (su parte blanda posterior), los **labios** y la **lengua**.
 - Órganos pasivos: **Dientes**, **alvéolos** (prominencia situada detrás de los incisivos superiores) y **paladar** duro.

Ortografía, ortográfico: Parte de la **Gramática*** que establece las **normas*** para el correcto empleo de los signos ortográficos (letras, tilde, signos de puntuación, etc.).

Ortología: Conjunto de **normas*** para la correcta pronunciación de la lengua **oral***.

Oxítono: Vid. **Acentuación**.

P

Paciente: Vid. **Sujeto**.

Palabra: **Unidad lingüística*** autónoma, constituida por uno o más **monemas*** y que en la escritura aparece aislada.

Palatal: Vid. **Punto de articulación**.

Paradigma: Conjunto de elementos que pueden aparecer en el mismo **contexto**: p. ej., el **paradigma** de los determinantes posesivos.

Parágrafo = Párrafo.

Parasíntesis: Vid. **Formación de palabras.**

Paroxítono: Vid. **Acentuación.**

Párrafo: Unidad del **discurso*** que, en la escritura, aparece entre dos puntos y aparte.

Partes del discurso = Partes de la oración.

Partes de la oración: Clases de palabras de una lengua definidas mediante puntos de vista **morfológicos*** (en cuanto a su forma), **sintácticos*** (de acuerdo con su función) y **semánticos*** (teniendo en cuenta su significado).

En español, las **partes de la oración** generalmente descritas son el **nombre**, el **determinante**, el **pronombre**, el **adjetivo**, el **verbo**, el **adverbio**, la **preposición** y la **conjunción**.

Participio: Vid. **Formas no personales del verbo.**

Partitivo = Fraccionario. Vid. **Determinante (numeral).**

Pasiva: Vid. **Voz.**

Patrimonial (palabra): Vid. **Elementos constitutivos del léxico español.**

Perfectivo = Perfecto. Vid. **Aspecto.**

Perfecto:

1. Vid. **Aspecto verbal.**
2. Vid. **Tiempo verbal.**

Perífrasis verbales: Combinación de dos **formas*** verbales con las que el hablante puede expresar **contenidos*** más complejos de los que permite la **flexión*** de los verbos aislados.

En español, las **perífrasis** se forman mediante la unión de un verbo **auxiliar** conjugado con otro en **infinitivo*** (“voy a **entrar**”), **participio*** (“estoy **fatigado**”) o **gerundio*** (“**andan diciendo**”).

En cuanto a su valor, pueden ser **aspectuales*** (“Empiezo a comer”), **temporales*** (“Va a llover”) o **modales*** (“Supongo que vendrá”).

Perifrástica (pasiva). Vid. **Voz**.

Persona gramatical: **Morfema*** que interviene en la **flexión*** del **verbo*** y del **pronombre***. Con la presencia de este elemento se señala a uno de los participantes en el proceso de la **comunicación***: la **primera** persona (el **emisor*** que utiliza la **lengua***), la **segunda** persona (el **receptor*** del **mensaje***) y la **tercera** persona (todo lo ajeno a emisor y receptor).

Personal: Vid. **Pronombre**.

Pertinente (rasgo) = Distintivo (rasgo).

Plural: Vid. **Número**.

Poética: Vid. **Funciones del lenguaje**.

Polisemia, polisémico: Fenómeno **semántico*** que designa al **signo lingüístico*** que consta de un solo **significante*** y de varios **significados*** adecuados a diversos contextos. P. ej., **copa** ('del árbol', 'del sombrero', 'de beber').

Polisíndeton: Unión de palabras o frases mediante abundantes **nexos***: "Vino y preguntó que si había alguien y después se sentó". Vs. **Asíndeton**.

Popularismo: Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**.

Posesivo: Vid. **Determinante y Pronombre**.

Posterior (Localización): Vid. **Vocal**.

Postónica (Sílaba): Sílaba que sigue a la **acentuada*** o **tónica***: máquina, tecla.

Potencial = Condicional. Vid. **Tiempo verbal**.

Predicado: **Función*** que desempeña el **Grupo verbal*** constituyente directo de la **oración***.

Precicativo: Vid. **Complemento**.

Prefijo: Vid. **Afijo**.

Preposición, prepositivo: **Parte de la oración*** cuyo oficio consiste en unir (es, por tanto, un **nexo***) un elemento cualquiera con su **complemento*** ("caballito de juguete", "vendrán por allí").

Presentador = Determinante.

Presente: Vid. **Tiempo verbal**.

Préstamo lingüístico: Vid. Elementos constitutivos del léxico español.

Pretérito (imperfecto, perfecto, pluscuamperfecto): Vid. Tiempo verbal.

Pretónica = Protónica.

Proclisis, Proclítico: Situación en la que se encuentra una palabra cuando depende del **acento*** de la que le sigue. P. ej., **mi** está en **proclisis** con respecto a **casa** en el **grupo nominal*** **mi casa**.

Pronombre: Parte de la oración que no tiene un **referente*** fijado previamente, sino dependiente del **contexto*** o de la **situación***.

Dentro de los pronombres, se distinguen dos grandes grupos:

- Los pronombres que tienen una forma cercana a la de ciertos **determinantes*** o coincidente con ella, por lo que reciben los mismos nombres:
 - **Demostrativos:** éste, ése...
 - **Posesivos:** mío, tuyo...
 - **Indefinidos:** algunos, cualquiera...
 - **Interrogativos:** ¿qué?, ¿quién?...
- Los pronombres cuya forma es diferente a la de los determinantes. Entre ellos hay que señalar:
 - **Personales.** Hacen referencia a las **personas gramaticales***. Pueden ser **átonos*** (lo, le, nos...) o **tónicos*** (yo, tú, ellos...).
 - **Reflexivos.** Pronombres que, realizando la **función de complementos**, se refieren al **sujeto**: te, se...
 - **Relativos:** Se refieren a un elemento que ya ha aparecido anteriormente en la **cadena hablada***, y al que se denomina **antecedente**: que, cual...

Pronominal:

1. Referente al **pronombre**.
2. **Verbo pronominal:** Aquel en cuya **flexión*** interviene un pronombre: arrepentirse, jactarse, etc.

Pronunciación: Producción, por parte del hablante, de **sonidos articulados**.

Proparoxítono: Vid. **Acentuación**.

Proposición: Conjunto de palabras que posee una estructura de **oración*** —mantiene la relación **sujeto*** -**predicado***—, pero que está incluida en una unidad de sentido superior: la **oración* compleja**: “Antonio ríe (proposición) mientras Alberto se queja” (proposición).

Prosodia, prosódico: Parte de la **Fonología*** cuyos objetos son el **acento***, la **entonación*** y la **sílaba***, fundamentalmente.

Prótasis: Primera parte de la **oración* compleja**, cuyo sentido completa la segunda **proposición***, llamada **apódosis***. Suele aplicarse a la **subordinación* condicional**: “Si vinieras a clase (prótasis), aprobarías fácilmente” (apódosis).

Protónica (Sílaba): **Sílaba*** que va situada inmediatamente antes de la **acentuada***: silencio, atrevido.

Provenzal: Vid. **Lenguas románicas**.

Punto de articulación: Uno de los tres criterios empleados en la definición de las **consonantes*** (los otros dos son el **modo de articulación*** y la **acción de las cuerdas vocales***). Se basa en el lugar donde confluyen los **órganos articulatorios* activos y pasivos**. En español, y según este criterio, existen consonantes:

- **Bilabiales:** /m/, /p/....
- **Labiodentales:** /f/
- **Interdentales:** /θ/ (grafía z, c ante e, i).
- **Dentales:** /d/, /t/.
- **Alveolares:** /n/, /s/...
- **Palatales:** /c/ (grafía ch)...
- **Velares:** /g/, /x/ (grafía j, g ante e, i).

R

Raíz: Lexema verbal. Vid. **Monema**.

Rasgo pertinente = Distintivo (Rasgo).

Receptor: Vid. **Comunicación**.

Referencial = Representativa. Vid. **Funciones del lenguaje.**

Referente: Objeto de carácter material o inmaterial al que remite o representa el **signo***. P. ej., el objeto real compuesto de tablero y cuatro patas que representa el **signo lingüístico*** “*mesa*” es el **referente** de dicho signo.

Refleja (Pasiva): Vid. **Voz.**

Reflexivo:

1. **Pronombre reflexivo.**
2. **Verbo reflexivo = Verbo pronominal.** Vid. **Pronominal.**

Registro: Vid. **Niveles de habla.**

Relativo:

1. **Pronombre relativo.**
2. **Proposición relativa:** Vid. **Subordinación (adjetiva).**

Representativa: Vid. **Funciones del lenguaje.**

Retorrománico: Vid. **Lenguas románicas.**

Retorromano = Retorrománico. Vid. **Lenguas románicas.**

Romance (Lengua): Vid. **Lenguas románicas.**

Ruido: Cualquier alteración, no necesariamente sonora, que dificulte la **comunicación***. P. ej., la mala caligrafía, la ronquera del **emisor***, etc.

S

Sefardí: Vid. **Dialectos del español.**

Sema, sémico: **Unidad*** mínima de **significado***. El conjunto de **semas** que define el significado de una palabra se denomina **semema**. P. ej., el **semema** de la palabra **sillón** está compuesto por los **semas** ‘mueble’, ‘para sentarse’, ‘con brazos’, ‘individual’.

Semantema = Lexema. Vid. **Monema.**

Semántica: Vid. **Ciencias del lenguaje.**

Semema: Vid. **Sema**.

Semicultismo: Palabra que, por causas históricas, ha evolucionado más que el **cultismo***, pero menos que un **popularismo*** (Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**). P. ej.: **siglo** (latín SAECULUM).

Semiología, semiológico: Vid. **Ciencias del lenguaje**.

Semiótica, semiótico = Semiología. Vid. **Ciencias del lenguaje**.

Seseo: Pronunciación del fonema /θ/ (grafías **z, c** ante **e, i**) como /s/, general en casi todo el **español atlántico***.

Sigla: Letra o grupo de letras (generalmente las iniciales) usadas como abreviatura de una palabra: **h.** = 'hora'; **cía.** = 'compañía'.

Significación. Proceso mental por el que los **significantes*** se relacionan con los **significados*** y con los objetos **referentes***.

Significado: Vid. **Signo** y **Signo lingüístico**.

Significante: Vid. **Signo** y **Signo lingüístico**.

Signo: Todo objeto material (audible, visible, palpable, olfateable, gustativo) que representa a otro objeto. Consta de un **significante**, forma concreta y material, y de un **significado** o concepto abstracto.

Los **signos** se clasifican en:

- **Iconos:** Cuyo significante presenta semejanza con el objeto representado. P. ej., el plano de una ciudad.
- **Indicios:** El significante es consecuencia material del referente. P. ej., el humo es indicio del fuego.
- **Símbolos:** En los que la relación entre significante y significado es inmotivada y convencional. P. ej., la media luna es el símbolo del Islam.

Un tipo específico de símbolos son los **signos lingüísticos**.

Signo lingüístico: Unión de un **significante** (la **imagen acústica**) y un **significado** (o **concepto**), ambos de índole mental.

El signo lingüístico tiene las siguientes características:

- **Arbitrariedad:** La relación entre significante y significado es inmotivada.
- **Carácter lineal del significante:** Por su naturaleza auditiva, el significante se produce linealmente en el tiempo.
- **Inmutable** en cuanto a la comunidad que lo emplea. Nadie en ella, por su propia iniciativa, puede alterarlo.
- **Mutable** en cuanto al tiempo. Su uso va alterándose con el transcurso de los años.

Sílaba, silábico: Fonema* o conjunto de fonemas susceptible de recibir el **acento***.

- Entre estas sílabas “acentuables”, sólo una de cada palabra lleva acento en la realidad. De acuerdo con ello distinguimos:
 - Sílaba **tónica:** La que lleva el acento (*camilla, carácter*).
 - Sílaba **átona:** La no acentuada (*camilla, carácter*).
- En la formación de una sílaba cualquiera intervienen:
 - Un elemento central, el núcleo silábico, que en español es siempre una **vocal:** *ca-mi-lla*.
 - Unos elementos marginales, consonantes o vocales, que rodean al núcleo: *ca-mi-lla, caigáis*.
- De acuerdo con este **margen silábico**, la sílaba puede ser:
 - **Libre:** termina en vocal: *ca-mi-lla*.
 - **Trabada:** acaba en consonante: *can-dil*.
- Si en una sílaba aparecen varias vocales, éstas pueden formar:
 - **Diptongo:** Dos vocales en la misma sílaba (*pie, peine*).
- De acuerdo con el **grado de abertura*** de las vocales que aparecen en un diptongo, éste puede ser, a su vez:
 - **Creciente** (vocal cerrada + voc. media o abierta: *pie, piano*).
 - **Decreciente** (voc. abierta o media + voc. cerrada: *caigo, leucocito*).

—**Homogéneo** (voc. cerrada + voc. cerrada: **cui-**dado, **ciudad**).

—**Triptongo**: Tres vocales (abierta o media la central, cerradas las otras dos): **averiguáis**, **distanciéis**.

- Cuando aparecen en una palabra dos o más vocales consecutivas sin formar diptongo, es porque están en **hiato**: **Rafael**, **traemos**, **caían**.

Sincronía, sincrónico: Estudio de una lengua en un momento dado de su historia. Vs. **Diacronía**.

Singular: Vid. **Número**.

Sinonimia, sinónimo: Fenómeno **semántico*** que se produce entre **signos lingüísticos*** cuyos **significantes*** son diferentes y sus **significados*** equivalentes. P. ej., **hinchar** e **inflar**.

Sintagma = Grupo.

Sintaxis, sintáctico: Vid. **Ciencias del lenguaje**.

Sintético: Un contenido se expresa mediante un **procedimiento sintético** cuando para ello precisa una sola palabra. P. ej., el **grado*** **superlativo** puede expresarse en castellano mediante una sola palabra (“**difícilísimo**”), es decir, de forma **sintética**. Vs. **Analítico**.

Sistema: Conjunto ordenado de **unidades*** interdependientes y de reglas que rigen las relaciones entre ellas. P. ej., el sistema de los **demonstrativos***, el **sistema fonológico***, etc.

Situación: Vid. **Comunicación**.

Sonido: Onda que se desplaza por el aire (u otro medio), producida por los **órganos articulatorios*** y que se utiliza para la **comunicación***.

Sus características son:

- **Tono**: Depende del número de vibraciones de las cuerdas vocales. Puede ser **grave** o **agudo**.
- **Timbre**: Lo determina la forma de las cavidades (faringe, boca, nariz) donde resuena. Es distinto en cada persona e incluso en cada situación comunicativa.

- **Intensidad:** De acuerdo con ella, hay sonidos **fuer-**tes y **débiles**.
- **Cantidad:** Es la duración del sonido. Hay sonidos **largos** y **breves**.

Sonoro: Vid. **Acción de las cuerdas vocales**.

Sordo: Vid. **Acción de las cuerdas vocales**.

Subjuntivo: Vid. **Modo verbal**.

Subordinación, subordinado: Relación entre dos o más **proposiciones*** que constituyen una **oración* compleja**, consistente en que una, la denominada **proposición subordinada**, depende gramatical y semánticamente de la otra, denominada **proposición principal**.

Existen los siguientes tipos:

- **Subordinadas sustantivas:** La proposición subordinada cumple la misma función que un nombre en la **oración* simple**:
 - **Sujeto:** “Me disgusta **que te comportes así**”.
 - **Complemento predicativo:** “El caso es **que no podemos salir**”.
 - **Complemento directo:** “Quiero **que me den un mes de vacaciones**”.
 - **Complemento del nombre:** “No me gusta la idea de **que volváis**”.
 - **Complemento preposicional:** “Se aseguró **de que no volvería**”.
 - **Complemento agente:** “Era muy apreciado **por quienes lo conocían bien**”.
- **Subordinadas adjetivas:** Cumplen en la oración compleja el mismo papel del adjetivo en la oración simple: “Los perros, **que tenían hambre**, devoraron toda la comida”.
- **Subordinadas circunstanciales.** De varios tipos:
 - **De lugar:** “Comimos **donde nos habíais recomendado**”.
 - **De tiempo:** “**Cuando salíamos**, llegaron unos visitantes”.
 - **De modo:** “Lo haremos **como usted dice**”.
 - **Causales:** “Pinto al óleo **porque me gusta**”.

- **Consecutivas**: “Tus amigos no han llegado, **de modo que no me moveré de aquí**”.
- **Condicionales**: “Si tuviese suficiente dinero, me compraría esa calculadora”.
- **Finales**: “Hablaré con Juan **para que no diga nada de esto**”.
- **Comparativas**: “Celia se comportó **tal como todos esperábamos**”.
- **Concesivas**: “**Aunque llegué tarde**, pude coger el tren”.

Sufijo: Vid. Afijo.

Sujeto: Función del **Grupo nominal*** en cuanto constituyente directo de la **oración***. Se distingue:

- **Sujeto agente**: “El **guardia** nos detuvo junto al semáforo”.
- **Sujeto paciente**: “**Nuestro coche** fue detenido por el guardia”.

Superlativo: Vid. Grado.

Sustantiva: Vid. Subordinación.

Sustantivación: Proceso mediante el que una **parte de la oración*** distinta al **nombre** pasa a desempeñar la función de éste, es decir, ser **núcleo*** del **Grupo nominal***: “El **verde** me gusta más que el **rojo**”.

Sustantivo = Nombre.

T

Tabú: Vid. Cambio semántico.

Tartesio: Vid. Lenguas prerromanas.

Tiempo, temporal:

1. Vid. **Subordinación circunstancial**.
2. **Tiempo verbal**: En la **flexión*** del verbo, el hablante puede situar la acción en el **presente**, **pasado** o **futuro**. Estas tres referencias pueden ser expresadas mediante estos **tiempos verbales**:

- En **modo* indicativo**: el **presente** (“hablo”), el **pretérito imperfecto** (“hablaba”), el **pretérito perfecto simple** (“hablé”), el **pretérito perfecto compuesto** (“he hablado”), el **pretérito anterior** (“hube hablado”), el **futuro** (“hablaré”), el **futuro perfecto** (“habré hablado”), el **condicional** (“hablaría”) y el **condicional compuesto** (“habría hablado”).
- En **modo* subjuntivo**: el **presente** (“hable”), el **pretérito imperfecto** (“hablara” o “hablase”), el **futuro** (“hablare”), el **pretérito perfecto** (“haya hablado”), el **pretérito pluscuamperfecto** (“hubiera” o “hubiese hablado”) y el **futuro perfecto** (“hubiere hablado”).
- El **modo* imperativo**: El presente: “habla”.

Tilde:

1. Signo mediante el que, en algunos casos, se representa el **acento***: caigáis.
2. Signo que aparece sobre la letra **n** para formar la ñ.

Timbre: Vid. Sonido.

Tipos de escrito: De acuerdo con la forma de presentar un escrito, éste puede ser:

- **Narrativo:** El autor **cuenta** los hechos sucedidos.
- **Descriptivo:** En el que se nos dice **cómo** es algo o alguien.
- **Dialogado:** Cuando se reproduce la **conversación** real.
- **Expositivo:** Si en él se dan a conocer hechos relativos a un asunto cualquiera.
- **Argumentativo:** Cuando recoge opiniones contrapuestas sobre un tema cualquiera.

Tonema: Vid. Entonación.

Tónica: Vid. Sílabas.

Tono, tonal: Vid. Sonido.

Trabada: Vid. Sílabas.

Transitivo: Vid. Verbo.

Triptongo: Vid. Sílabas.

U

Unidad lingüística: Cada una de las **Ciencias del lenguaje*** se base en una o varias **unidades lingüísticas**:

- En **Fonología***, el **fonema***.
- En **Fonética***, el **sonido***. El **acento***, la **sílaba*** y la **entonación*** —cuya unidad es el **tonema**— son estudiados por la **prosodia***.
- En **Morfología***, el **monema*** y la **palabra***.
- En **Sintaxis***, el **grupo*** y la **oración***.
- En **Semántica***, el **sema*** y la **palabra***.

V

Valor: El **valor** de una **unidad lingüística*** se define por la posición que ésta ocupa dentro del **sistema*** al que pertenece. Este valor se verifica mediante **oposiciones*** con las restantes unidades.

Vascuence, Lengua vasca: Vid. **Lenguas de España y Lenguas prerromanas**.

Vasquismo: **Préstamo lingüístico**. Vid. **Elementos constitutivos del léxico español**.

Velar: Vid. **Punto de articulación**.

Verbal:

1. Que se expresa mediante palabras.
2. Relativo al **verbo***.

Verbo: Parte de la **oración***, **núcleo*** del **grupo verbal***. **Morfológicamente***, está constituido por el **lexema*** o **raíz verbal**, la **vocal temática** (que asigna el lexema a una de las tres **conjugaciones***) y una serie de **morfe-mas***, las **desinencias verbales**, que, en la **flexión*** del verbo expresan **modo***, **tiempo***, **aspecto***, **número*** y **persona***.

Cuando el **significado*** de un verbo es excesivamente genérico y necesita ser precisado, hablamos de verbo **transitivo** (“coger”, “comer”, “romper” ...).

Si, por el contrario, no precisa de esta expansión, el verbo se denomina **intransitivo** (“nadar”, “descansar”...).

Vibrante: Vid. **Modo de articulación**.

Vocablo = Palabra.

Vocal, vocálico: **Fonema*** o **sonido*** para cuya articulación el aire sale con casi total libertad de los **órganos de la fonación***. En castellano, las vocales se definen de acuerdo con dos criterios:

- Su **grado de abertura:** máxima (/a/), **media** (/e/, /o/) y mínima (/i/, /u/).
- Su **localización** en la cavidad bucal: anterior (/e/, /i/), media (/a/) y posterior (/u/, /o/).

Vocativo: **Función*** que desempeña un nombre o un adjetivo cuando se la emplea para llamar (**invocar**) a una persona o cosa personificada, con entonación independiente: “**Anselmo**, vacía ese frasco”; “**Idiota**, estate quieto”.

Voz:

1. **Voz verbal:** En una **oración***, la relación que se establece entre el sujeto* y el proceso expresado por el verbo del **predicado*** puede ser de dos tipos:
 - El sujeto es el autor del proceso: “El propietario **vendió** su automóvil”. En ese caso, el verbo está en **voz activa**.
 - El sujeto es el receptor del proceso: “El automóvil **fue vendido**”. El verbo, en este caso, está en **voz pasiva**.

La **voz pasiva** puede ser expresada de dos modos:

 - Mediante el verbo **auxiliar*** “ser” y el **participio*** del verbo conjugado: “El automóvil **fue vendido**”. Es la llamada **pasiva perifrástica**.
 - Con el verbo en voz activa y la forma **pronominal*** “se”: “**Se** vendió el automóvil”. Es la **pasiva refleja**.
2. = **Palabra**.
3. **Sonido*** articulado* procedente de los **órganos de la fonación***.

Y

Yeísmo: Pronunciación del fonema /l/ como /y/.

Yuxtaposición, Yuxtapuesto: Unión, sin **nexo***, de dos períodos oracionales. A veces esta unión equivale a una **oración* compleja**, porque se sobreentiende una conjunción coordinante o subordinada (“Cállate; me tienes aburrido” = “Cállate, **porque** me tienes aburrido”). Otras veces las oraciones son independientes (“Terminaron las vacaciones; comienzan otra vez las clases”).

APÉNDICE 2. PROYECTO “REDACTA”

José Antonio Barral Díaz y Ángel Sampedro Millares
(Colegio Peñarredonda)

Cada día resulta más frecuente el escuchar los continuos lamentos de los profesores, quejándose de la falta de habilidad de sus alumnos a la hora de expresar por escrito sus ideas, pensamientos y sentimientos.

Las causas que conducen a este insatisfactorio rendimiento en el campo de la expresión escrita son múltiples: carencia de una programación adecuada en el campo de la redacción, las dificultades que presenta la corrección de este tipo de actividades (falta de tiempo), la falta de una metodología clara y concreta, descuido por parte del profesorado, caer en el error de dar mucha más importancia a los conocimientos que a la expresión, proposición de temas inadecuados a las distintas edades...

El “Proyecto Redacta” surge precisamente como un planteamiento eminentemente práctico, con la ambiciosa pretensión de superar todas esas dificultades enunciadas y también con la firme esperanza de lograr, en el menor espacio de tiempo posible, una sensible mejora en la expresión escrita de nuestros alumnos.

Convencidos de que la mejor forma de adquirir una determinada destreza es una práctica continuada, nos proponemos como meta el que los alumnos realicen una redacción semanal a lo largo de todo el curso escolar.

1. OBJETIVOS

1. Mejorar el nivel de presentación de los trabajos escritos.

2. Consecución de una letra clara, regular y legible.
3. Disminución de las faltas de ortografía.
4. Enriquecimiento del vocabulario activo de nuestros alumnos.
5. Evitar las repeticiones y el uso de muletillas.
6. Dominio de la concordancia.
7. Capacidad para ordenar los propios pensamientos.
8. Uso correcto de los principales signos de puntuación y entonación.
9. Cultivar la capacidad de atención y observación.
10. Desarrollar la imaginación.
11. Conseguir claridad, precisión y propiedad en el lenguaje.
12. Desarrollar la capacidad de invención.
13. Aplicación de los conocimientos lingüísticos adquiridos.
14. Capacidad para apreciar los valores estéticos del lenguaje.
15. Desarrollar su capacidad crítica.
16. Fomentar la originalidad y la creatividad.
17. Empleo sistemático de las distintas técnicas o formas de expresión escrita:
 - Descripción.
 - Narración.
 - Diálogo.
 - Exposición.
 - Argumentación.
 - Cartas.
 - Impresos.
 - Poesía.
 - Redacción periodística.
 - Redacción de informes.
 - Redacción de diarios.

2. DESARROLLO Y PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO “REDACTA”

2.1. Equipo de corrección

Se seleccionaron 34 monitores de entre los alumnos de BUP, distribuidos de la siguiente forma:

- Ocho monitores de 1.º de BUP corrigen a los alumnos de 6º de EGB.
- Ocho monitores de 2.º de BUP corrigen a los alumnos de 7º de EGB.
- Ocho monitores de 3.º de BUP corrigen a los alumnos de 8º de EGB.

A cada monitor se le adjudica la corrección y evaluación de un determinado número de redacciones, aproximadamente entre ocho o diez (tantas como integrantes tengan los distintos equipos que integran las clases en la EGB).

Cada monitor tiene adjudicado siempre el mismo equipo y, por lo tanto, corrige siempre a los mismos alumnos, lo que le permite un mayor seguimiento de los progresos realizados.

2.2. Criterios de selección

- a) La selección la realizan los profesores de lenguaje de los cursos anteriores.
- b) Se tendrán en cuenta las habilidades de dichos alumnos para la expresión escrita.
- c) Se tratará de alumnos responsables y de alto rendimiento que puedan dedicar parte de su tiempo libre para esta actividad.

2.3. Formación de monitores

- a) A principios de curso se mantendrá una reunión con ellos para explicarles los criterios de evaluación, las normas del proyecto, el código de corrección, utilización de fichas, etcétera. Puede resultar de gran utilidad en esta primera reunión el llevar a cabo una sesión práctica donde puedan encontrarse con algunas de las dificultades que más tarde se les van a plantear.
- b) Se establecerá una reunión trimestral donde puedan ser evaluados los objetivos que se habían marcado, así como para realizar un detallado estudio de los resultados obtenidos hasta ese momento.
- c) Las clases de lengua y literatura de BUP pueden contribuir notablemente a su formación como monitores, proponiéndoles la profundización en aspectos referentes a la expresión escrita.

3. ASPECTOS EVALUABLES EN LAS REDACCIONES

A cada monitor se le entrega una hoja que contiene los diez aspectos que van a ser objeto de evaluación, así como los criterios a tener en cuenta:

3.1. Presentación: 10 puntos.

- 1 punto: cabecera correcta.
- 1 punto: respeta la sangría de comienzo.
- 1 punto: respeta la sangría de punto y aparte.
- 1 punto: margen derecho.
- 1 punto: margen izquierdo.
- 1 punto: margen superior e inferior.
- 1 punto: guarda la misma separación entre renglones.

- 1 punto: presenta el trabajo sin tachones ni borrones.
- 1 punto: la hoja ofrece una limpieza total.
- 1 punto: utiliza el útil de escritura que se ha indicado (bolígrafo azul).

3.2. Caligrafía: 10 puntos

- 2 puntos: la forma de las letras presenta precisión en el trazo.
- 2 puntos: enlaza la letra.
- 2 puntos: uniformidad en cuanto a la inclinación de la letra.
- 2 puntos: alineamiento de los renglones.
- 2 puntos: letra clara, regular (igual tamaño) y legible.

3.3. Ortografía: 10 puntos.

- 10 puntos: ninguna falta.
- 9 puntos: una falta.
- 8 puntos: dos faltas.
- 7 puntos: tres faltas.
- 6 puntos: cuatro faltas.
- 5 puntos: cinco faltas.
- 4 puntos: seis faltas.
- 3 puntos: siete faltas.
- 2 puntos: ocho faltas.
- 1 punto: nueve faltas.
- 0 puntos: diez o más faltas.

Observación: El acento es considerado como media falta.

3.4. Riqueza de vocabulario: 10 puntos.

- 9 ó 10 puntos: presenta un vocabulario muy rico y variado.
- 7 u 8 puntos: presenta un vocabulario rico y variado.
- 5 ó 6 puntos: presenta un vocabulario corriente, normal.
- 3 ó 4 puntos: vocabulario pobre.
- 1 ó 2 puntos: vocabulario muy pobre.

3.5. Repetición de vocablos o frases: 10 puntos.

- 9 ó 10 puntos: si no hay ninguna repetición innecesaria.
- 7 u 8 puntos: si el número de repeticiones es escaso (2 ó 3).
- 5 ó 6 puntos: si el número de repeticiones es escaso (4 ó 5).
- 3 ó 4 puntos: si presenta abundantes repeticiones (6 ó 7).
- 1 ó 2 puntos: si presenta muchísimas repeticiones (más de 7).

3.6. Concordancia: 10 puntos.

- 9 ó 10 puntos: si apenas se aprecian faltas de concordancia.
- 7 u 8 puntos: pone errores de concordancia (2 ó 3).
- 5 ó 6 puntos: un número normal de errores de este tipo (4 ó 5).
- 3 ó 4 puntos: bastantes faltas de concordancia (6 ó 7).
- 1 ó 2 puntos: muchísimas faltas de concordancia (más de 7).

3.7. Orden y estructura: 10 puntos.

- 5 puntos: si se aprecia claramente introducción, desarrollo y desenlace.
- 5 puntos: si el trabajo respeta un orden lógico y cronológico.

3.8. Empleo de los signos de puntuación y entonación: 10 puntos.

- 9 ó 10 puntos: si no se aprecian errores de puntuación ni entonación.
- 7 u 8 puntos: si se cometen 2 ó 3 errores de puntuación o entonación.
- 5 ó 6 puntos: si se cometen 4 ó 5 errores de puntuación o entonación.
- 3 ó 4 puntos: si se cometen 6 ó 7 errores de puntuación o entonación.
- 1 ó 2 puntos: si se cometen más de 7 errores en puntuación o entonación.

3.9. Sintaxis de la oración: 10 puntos.

- 9 ó 10 puntos: ejercicios que presentan una estructura sintáctica perfecta.
- 7 u 8 puntos: ejercicios que presentan una estructura sintáctica buena.
- 5 ó 6 puntos: ejercicios que presentan una estructura sintáctica normal.
- 3 ó 4 puntos: ejercicios que presentan una sintaxis deficiente.
- 1 ó 2 puntos: ejercicios que presentan una sintaxis muy deficiente.

3.10. Creatividad y originalidad: 10 puntos.

9 ó 10 puntos: ejercicios con un enfoque creativo y muy original.

7 u 8 puntos: ejercicios con un enfoque original.

5 ó 6 puntos: ejercicios con un enfoque normal.

3 ó 4 puntos: ejercicios con un enfoque poco original.

1 ó 2 puntos: ejercicios de gran pobreza imaginativa.

El monitor anotará las puntuaciones obtenidas por el alumno en cada uno de los apartados, de un recuadro que estará situado en la parte superior de la hoja en la que el alumno realizó la redacción.

La calificación global en cada trabajo se calcula sumando las puntuaciones obtenidas en cada apartado y dividiendo dicha suma por 10.

4. CÓDIGOS DE CORRECCIÓN

Con vistas a conseguir el mayor grado de unificación en la corrección, en la primera reunión con los monitores se les proporciona el siguiente código de signos:

La ausencia de márgenes se señalará con una raya larga.

Una línea roja con el segmento inicial, indica que no se ha respetado la sangría de comienzo.

Con este signo se indica que no hay la separación adecuada entre párrafos.

Las faltas de ortografía se encierran en un círculo. Los acentos, cuando faltan, se ponen en rojo y en un tamaño que resalte.

Cuando la caligrafía es defectuosa o poco clara, se subraya con una línea ondulada.

Si se expresan con construcciones incorrectas sintáctica, se subraya con una línea continua.

Si se repite una palabra varias veces; por supuesto cuando se repiten de modo innecesario, se indicará esta deficiencia subrayando y enumerando las veces que se repiten.

En caso de que una palabra palabra aparezca repetida de forma sucesiva, se tacha una de ellas.

Si una letra se escribe mal o se emtiende mal de forma habitual se subraya la letra o letras en cuestión.

Cuando falten signos de puntuación o de entonación, ¿qué es lo que hay que hacer?, pues lógicamente señalarlos de forma visible; si sobra la puntuación se, tacha el, signo sobrante.

En caso de observar algunas falta de concordancia, el monitor las señalarán, subrayándolas con dos líneas.

Si una idea se expresa de manera enmarañada, porque lo que piensa el redactor, claro, es distinto a lo que quiere decir, ya que si lo quisiera decir lo diría bien, ya no sería redactor. Pues bien, en este caso se indica con una línea ondulada al lado del párrafo.

Algunas construcciones de que se vean especialmente llamativas por la incorrección presentada, se pueden encerrar en un recuadro rojo; y del mismo modo, aquellas expresiones especialmente afortunadas pueden enmarcarse en verde para que puedan servir como ejemplo posterior.

5. SEGUIMIENTO DEL PROYECTO

5.1. Monitores

- Cada monitor tendrá una ficha por alumno de aquellos que le hayan correspondido, donde irá anotando todas las correcciones o sugerencias que considere oportuno.
- De entre todos los monitores se elegirá uno que actuará como delegado o coordinador de los demás y que tendrá además las siguientes misiones:
 - 1) Repartir los sobres que contienen las redacciones de cada equipo entre los distintos correctores.
 - 2) Recoger las redacciones una vez corregidas y hacérselas llegar al alumno delegado.
 - 3) Controlar los posibles retrasos en las entregas y conocer sus causas.

5.2. Redactores

- En cada equipo se elegirá una especie de delegado que tendrá las siguientes funciones:
 - 1) Recoger las redacciones de su equipo para hacerlas llegar al monitor delegado.
 - 2) Una vez corregidas las repartirá entre sus compañeros.
 - 3) Anotará en una ficha-control todas las puntuaciones obtenidas por los miembros de su equipo.
 - 4) Cubrir unas fichas donde queden registrados aquellos errores más significativos, reseñados por el corrector.

6. PLAN SEMANAL

Un día fijo a la semana —puede ser los miércoles— se les propone a las distintas clases un tema de redacción y durante una hora se trabaja según la metodología que el profesor considere más adecuada.

El viernes será el último día para la entrega de los trabajos. Cada capitán los recoge y los introduce en un sobre en donde vaya indicado el curso y el nombre del equipo. Por su reverso figurará el nombre del monitor que se encargará de su corrección.

Al lunes siguiente los monitores se encargarán de hacer llegar los trabajos ya corregidos al profesor de lengua correspondiente para que éste pueda supervisar las correcciones.

El miércoles siguiente se cierra el ciclo, devolviendo los trabajos a los alumnos y comentando los aspectos que se juzguen de interés.

7. FASES DEL PROYECTO “REDACTA”

Primera fase: En la primera fase se pretende, como objetivo primordial, conseguir detectar los principales problemas que presentan nuestros alumnos en el terreno de la expresión escrita.

Para ello, cuando ya se haya realizado un número significativo de trabajos (10 redacciones podría ser una cifra adecuada) se procederá a un estudio de los resultados obtenidos hasta el momento.

Segunda fase: Una vez detectadas las principales carencia —tanto a nivel individual como de grupo—, se procederá a arbitrar las medidas necesarias para conseguir la pronta recuperación de dichas deficiencias.

Las estrategias a seguir pueden ser muy diversas:

- a) Elaboración de fichas individualizadas, en las que se les presente a aquellos alumnos que lo precisen todo tipo de ejercicios tendentes a conseguir la recuperación de su problema concreto.
- b) Apoyo monitorial, prestado por los mismos correctores, quienes en varias sesiones atenderán de forma individualizada a aquellos alumnos que más lo necesiten.
- c) Utilización como material de trabajo de las fichas en las que se han ido anotando los errores de los propios alumnos. Se les propone a los alumnos que traten de averiguar dónde está el error cometido y a continuación se les estimula a que busquen ellos mismos la expresión correcta.
- d) Labor del profesor en el aula para recuperar aquellos problemas de índole general que se hayan detectado en cada clase.

8. PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO

- 1.º Presentación del proyecto a todos los alumnos de segunda etapa.
- 2.º Enviar una carta a todos los padres para informarles de algunos pormenores.
- 3.º Explicación del plan a todos los profesores de lengua que de algún modo se vayan a ver implicados en el mismo.
- 4.º Elaboración de un plan coordinado de redacciones para cada uno de los cursos de segunda etapa.

9. METODOLOGÍA

9.1. Antes de la redacción

- 1) Proporcionar al alumno el mayor número posible de ideas y sugerencias, despertar su interés por el tema que se les propone.
 - Señalarles las lecturas más ilustrativas para que enriquezcan su imaginación.
 - Emplear todo tipo de recursos audiovisuales: láminas, fotografías, diapositivas, discos, etcétera.
 - Conversaciones o coloquios sobre el tema que se les va a proponer.
 - Puede ser muy útil la técnica del torbellino o tormenta de ideas.
- 2) Ayudarles a ordenar y estructurar los contenidos de sus redacciones:
 - Mediante guiones orientativos.
 - Proporcionarles cuestionarios que guíen su proceso creativo.
 - Confeccionando cuadros sinópticos, determinando las ideas que pueden servir de introducción, de nudo y de desenlace de la composición.
- 3) Estimularles a consultar siempre que sea útil y posible otro tipo de material:
 - Enciclopedias.
 - Diccionarios.
 - Mapas.
 - Libros.
- 4) Breve explicación sobre la técnica de redacción que vayan a utilizar (narración, descripción, diálogo, exposición...), así como los objetivos que se pretenden conseguir con el tema propuesto.

9.2. Después de la corrección

Una vez corregidos los trabajos por los monitores, el profesor aprovechará para observar las indicaciones que éstos han realizado. Si lo considera necesario, realiza las rectificaciones oportunas y se plantea las estrategias de recuperación —individual o grupal— que más convengan.

10. ESTÍMULO

Al terminar la primera fase es conveniente realizar una pequeña parada, no sólo para reflexionar y estudiar lo realizado hasta ese momento, sino también para renovar fuerzas e ilusiones antes de encarar la segunda fase del plan. Con este fin establecemos los siguientes estímulos:

10.1. Para los redactores

1. Mención de honor al alumno de cada equipo que haya obtenido las mejores calificaciones medias.
2. Mención de honor al alumno de cada equipo que haya dado muestras de mayor interés en todas las redacciones semanales (la designación del alumno elegido se hará por medio de una votación secreta entre los propios compañeros del equipo).
3. Mención especial para el equipo de cada clase que haya obtenido las mejores medias globales.

10.2. Para los monitores

- a) Felicitaciones personales cuando destaquen en el cumplimiento de su trabajo.
- b) Cartas de felicitación a sus padres, haciéndoles notar nuestro agradecimiento por la labor que están desarrollando.
- c) Dispensarles de algunas tareas en determinadas asignaturas, sobre todo en aquellos trabajos que se pongan para realizar durante los fines de semana.
- d) Mejorar sus calificaciones en lengua y literatura, siempre y cuando su puntuación supere la evaluación de suficiente.
- e) Mención de honor a todos aquellos monitores que desempeñen esta función a lo largo de todo el curso.

11. MONITORES SUPLENTES

Resulta muy útil el disponer de varios monitores suplentes que puedan prestar su apoyo en épocas de excesivo trabajo (exámenes de evaluación) o en casos de ausencia o de enfermedad.

TEMAS DE REDACCIÓN

Descripción	6.º curso (Monitor 1.º Bach.)	7.º curso (Monitor 2.º Bach.)	8.º curso (Monitor 3.º Bach.)
OBJETOS	Un objeto del aula: bolígrafo, pupitre...	Un objeto del hogar: tenedor, cama, televisor...	Un objeto curioso: zanfona, alambique...

	6.º curso (Monitor 1.º Bach.)	7.º curso (Monitor 2.º Bach.)	8.º curso (Monitor 3.º Bach.)
ANIMALES	Un animal doméstico: perro, gato...	Un animal salvaje: león, tigre...	Un animal exótico: ornitorrinco, ñandú...
PAISAJES	Desde mi ventana	Un paisaje gallego	Un paisaje desértico
ESCENAS	Una tormenta	Una fiesta popular	Fiesta fin de curso
AMBIENTES	Alegrías tras un éxito	Tristeza ante un acontecimiento luctuoso	Nerviosismo ante un examen
PROSOPOGRAFÍA	Un compañero	Un familiar	profesor
ETOPEYA	Un compañero	Un familiar	Un profesor
RETRATO	Tu ídolo deportivo	Tu personaje favorito	Autorretrato
CARICATURA	Una señora gorda	Un enano	Un hombre muy feo
IMAGINATIVA	¿Cómo sería tu habitación ideal?	Crea tu propia mascota	Invéntate un personaje

Díálogo

ESTILO DIRECTO	Dos locos en un tejado	Una pelea en el recreo	Una despedida
ESTILO INDIRECTO	Alboroto en unos grandes almacenes	Dos borrachos en un terremoto	Dos cavernícolas en una ciudad moderna
MONÓLOGO	Reflexiones de un niño sobre los problemas del mundo actual	¿Qué pienso de las personas mayores?	El más allá
DIÁLOGO TEATRAL	Los personajes de un cuadro cobran vida	Si los animales hablasen	Desarrollar un tema libre

Narración	6.º curso <i>(Monitor 1.º Bach.)</i>	7.º curso <i>(Monitor 2.º Bach.)</i>	8.º curso <i>(Monitor 3.º Bach.)</i>
SUBJETIVA (1ª Persona)	Un viaje vivido por ti	Mi primer día de clase	Un accidente sufrido o presenciado por ti
OBJETIVA (3ª Persona)	Aventura en la selva	Aventura terrorífica	Aventura de misterio o de ciencia ficción
REALISTA	Un naufragio	Un día de pesca	Una escalada
FANTÁSTICA	Extraterrestres en Peñarredonda	Viaje al centro de la Tierra	La conquista de otra galaxia
HUMORÍSTICA	Una corrida de toros	Una carrera de caballos	Un loco al volante
HISTÓRICA	Los romanos en Galicia	Los celtas en Galicia	Los suevos en Galicia
BIOGRAFÍA	Un personaje que admiro	Un científico	Mi escritor preferido
AUTOBIOGRAFÍA	Mis primeros años	Mi vida como estudiante	Mi autobiografía ideal
POÉTICA	El mar y las gaviotas	La vida en el campo	El amor a los animales
CUENTO	Cuento de Navidad	Cuento de Navidad	Cuento de Navidad

Exposición

INFORMATIVA	Las drogas y su problemática	El tabaco y sus peligros	La música moderna
CIENTÍFICA	El agua y el paisaje	Las centrales nucleares	Los avances técnicos

Cartas

FAMILIARES	De agradecimiento	De felicitación	De invitación
COMERCIALES	Solicitud de mercancía	Una reclamación	Solicitud de un trabajo

	6.º curso (Monitor 1.º Bach.)	7.º curso (Monitor 2.º Bach.)	8.º curso (Monitor 3.º Bach.)
LITERARIAS	Hablándole a un amigo de tu ciudad	A una madre	Al autor de un libro que hayas leído

Periodismo

EDITORIAL	Sobre cualquier tema de actualidad		
ENTREVISTA	A una persona del colegio	A unos padres del colegio	A una personalidad de la ciudad
CRÓNICA	De una excursión	De alguna actividad deportiva	De una asamblea o de un acto colegial
ENCUESTA	Gustos televisivos de alumnos de 6.º	Aficiones y hobbies de alumnos de 7.º	El proyecto "Redacta"
NOTICIAS	De índole local	Nacional	Internacional

Redacción práctica

IMPRESOS DOCUMENTOS	Carnet de Identidad recibos, facturas certificados	Actas Oficios Saluda	Instancias Informes Memorias
TARJETAS POSTALES	Felicitando por un cumpleaños	Contando las impresiones de un viaje	Felicitando las Navidades
TELEGRAMAS	Anunciando un próximo viaje	Anunciando la concesión de un premio	Dando las gracias por un servicio

Poesía

ÉPICA	Un poema narrativo	Una fábula	Un romance
-------	--------------------	------------	------------

	6.º curso (Monitor 1.º Bach.)	7.º curso (Monitor 2.º Bach.)	8.º curso (Monitor 3.º Bach.)
LÍRICA	Poema de alabanza	Poema sobre un sueño	Poema de dolor
	EL CÓMIC	EL DIARIO	EL GUIÓN: a) De radio b) De cine

EJEMPLOS DE CUESTIONARIOS O GUIONES PREVIOS A LA REDACCIÓN

Descripción

Un animal doméstico: “El gato”.

- I. *Presentación:* ¿Cuál es su aspecto más llamativo? ¿Cómo se llama? ¿Dónde se encuentra?
- II. *Desarrollo:* Partes: cabeza (ojos, orejas, hocico); tronco (pelaje); extremidades (rabo, patas). Sonidos que emite ¿Qué sabe hacer? ¿Cuáles son sus costumbres? ¿Dónde vive? Su alimentación.
- III. *Desenlace:* Utilidad de este animal: para la naturaleza, para el hombre. Tus propias impresiones.

Narración

“Un naufragio”

- I. *Presentación:*

Tiempo: ¿En qué época histórica se desarrolla la historia? ¿En qué momento del año se sitúa? Condiciones climatológicas.

Ambientación: ¿En qué lugar se desarrolla el relato? ¿Qué circunstancias rodean los hechos?

Personajes: ¿Cómo son los protagonistas del relato? Otros personajes secundarios.

II. Desarrollo:

Los hechos: un velero navega en medio de una fuerte tormenta; una fuerte ola parte el barco en dos; el protagonista queda apresado en el camarote; el barco se hunde en pocos segundos.

III. Desenlace:

Otro de los personajes —el más cobarde— poniendo su vida en peligro salva al protagonista.

FICHAS DE RECUPERACIÓN

a) *Faltas de concordancia*

Aquí te presentamos varios textos defectuosos aparecidos en vuestros trabajos de redacción.

Todos presentan errores de concordancia. Detéctalos, subráyalos y luego escríbelos correctamente al lado

1. “Yo iba entrando en las habitacione sin antes preguntar a quién pertenecía”.	
2. “La águila se lanzó en picado sobre el pobre e indefenso cervatillo.”	
3. “Y así hasta que la vecindad decidieron gastar una broma a ellos”.	
4. “Diez minutos después no parecían oírse más el mismo grito”.	
5. “Hay mucha gente a las que les gustan ser policías.”	
6. “Aquel premio le proporcionó mucho más tranquilidad y sosiego.”	
7. “Aquella multitud al oír tan fuerte explosión, echaron a correr monte abajo.”	
8. “Padre, Luis y tú irán al gimnasio y nosotros iremos a la aula de inglés.”	

b) Errores de puntuación

Textos defectuosos aparecidos en vuestros trabajos de redacción.

En todos ellos observarás un empleo inadecuado de los distintos signos de puntuación. Localízados y luego escríbelos de forma correcta al lado.

<p>1. "Piticlín era un niño muy travieso y mentiroso un día el señor le pregunto cuánto son 2 y 2 él contestó 55 imaginaros qué mentiroso era".</p>	
<p>2. "Salieron los enanitos por la noche y anduvieron durante varias horas. Sin parar pero vieron por fin después de tanto andar lo que buscaban".</p>	
<p>3. "Todo lo haremos del siguiente modo primero lo encerraremos luego cuando llegue la noche lo arrojaremos fuera".</p>	
<p>4. "Su cabeza era ancha y enorme su tronco robusto y poderoso sus piernas por el contrario eran alfileres."</p>	
<p>5. "Estamos en clase de lengua el profesor se llama don José yo como siempre estoy en las nubes cuando él me pregunta".</p>	
<p>6. "Pepín es un niño, muy mentiroso. Siempre cuenta mentiras a todo, el que se le pone por delante".</p>	

c) Errores sintácticos

Aquí te presentamos varios textos defectuosos aparecidos en vuestros trabajos de redacción.

En todos encontrarás errores de tipo sintáctico. Detéctalos, subrayándolos y luego escríbelos tú correctamente al lado.

1. "Esta misma mañana lo vimos varias veces rondando por allí."	
2. "Cierta día, el cual iban caminando los dos lobos por el bosque, unos cazadores mataron a el lobo feo y éste, cuando estaba a punto de morir, le dijo al guapo:"	
3. "Pues, venir conmigo que os bajo yo a la sala de ordenadores."	
4. "Fue un día en el pueblo que se celebraba un teatro en el salón del pueblo, cuando ocurrió..."	
5. "Y así seguían pasando los días, muy lentísimos, con los jefes tan hartos como no podéis imaginar..."	
6. "Pedro saliera a jugar y se le ocurriera una mentira para contar".	
7. "Me se acabó la paciencia; no aguanto ni un minuto más".	

d) Repeticiones

Aquí te presentamos varios fragmentos defectuosos aparecidos en vuetros trabajos de redacción.

En todos encontrarás repeticiones de palabras o expresiones innecesarias. Señálalas y escríbelas tú de forma correcta al lado.

1. "Entonces, Juan El Mentiroso, le dijo que venían unas naves enemigas; pero esta vez el piloto no se lo creyó y entonces no varió el rumbo de la nave; entonces las naves enemigas alcanzaron la nave".	
---	--

2. "Cogió al niño y luego lo tiró, y luego cogió sus cosas y las tiró sobre él".	
3. "Una noche el mendigo se puso a pensar y pensó que era un niño, pensó que venían unos guerreros que uno sacaba su espada y..."	
4. "Desde mi ventana veo tejados y terrazas negras y granates, al fondo una amplia avenida y muchos coches que circulan..."	
5. "La joven princesa dijo que se casaría con el primero que matara al dragón; pero luego no se quería casar aunque su padre la obligó a casarse".	
6. "Recobró el sentido pero no recobró la memoria de los sucedido".	

FICHA DE EVALUACIÓN DEL PROYECTO "REDACTA"

ALUMNO

CALIF.

Aquí te presentamos varios párrafos defectuosos aparecidos en vuestros trabajos de redacción.

Tu misión es localizar los errores, explicar en qué consisten y a continuación escribir al lado el mismo párrafo de forma correcta.

1. "Villaverdadera era una villa muy bonita donde los tenderos no timan a la gente de la villa y una villa en que sus habitantes se ayudaban mutuamente, unos a otros".	
2. "En la parte trasera aparece la luna, en la cual aparecen unas clases de manchas que suelen parecer nubes".	

3. “Este paraje es de clima tropical muy frondosísimo, con muchas diversas clases de plantas”.	
4. “El tenía muchos amigos; pero entre ellos tenía un grupito especial que le querían porque tenía muy buen carácter”.	
5. “Ahí encontramos un hueco suficiente grande, como para meternos, por él y de hecho fue lo que hicimos”.	
6. “¿Por qué te marchaste sin avisar? Pues, porque no me di de cuenta”.	

APÉNDICE 3. ALGUNAS ORIENTACIONES PARA USAR CORRECTAMENTE LA TILDE Y LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

Círculo de Educación Personalizada

Este apéndice tiene como finalidad sugerir el repaso del uso de la tilde y de los signos de puntuación, causa de tantos maltratos a la lengua escrita. En él se recuerdan algunas indicaciones y reglas que permiten utilizar adecuadamente los signos gráficos mencionados.

LA TILDE (´)

Reglas generales

Aunque son sencillas, vale la pena recordar las siguientes reglas generales para el uso de la tilde:

- **Palabras agudas.** Necesitan tilde las que terminan en vocal, *n* o en *s*: *detrás, comilón, sofá.*
- **Palabras llanas.** Justamente siguen una regla contraria a la anterior. Requieren tilde las que terminan en consonante, siempre que no sea ni *n* ni *s*: *estéril, árbol.*
- **Palabras esdrújulas.** Llevan tilde todas: *árboles, rústica, fantástico.*
- **Palabras sobreesdrújulas.** Igualmente llevan todas tilde: *escribeselo.*

Reglas particulares

Aunque con las reglas generales que se acaban de mencionar se resuelven casi todos los casos que

suelen presentarse al escribir, conviene recordar algunos casos especiales.

Monosílabos. Las palabras monosílabas en general no llevan tilde, salvo en el caso de que sean diacríticas, es decir, que sirvan para distinguir entre dos posibles significados de una palabra homófona. En este caso particular se hallan los monosílabos siguientes:

<i>dé</i> (del verbo dar)	<i>de</i> (preposición)
<i>él</i> (pronombre)	<i>el</i> (artículo)
<i>más</i> (adverbio o adjetivo de cantidad)	<i>mas</i> (pero)
<i>mí</i> (pronombre)	<i>mi</i> (adjetivo posesivo)
<i>sé</i> (del verbo saber)	<i>se</i> (pronombre personal)
<i>sí</i> (adverbio afirmativo)	<i>si</i> (conjunción condicional)
<i>té</i> (planta, infusión)	<i>te</i> (pronombre personal)
<i>tú</i> (pronombre)	<i>tu</i> (adjetivo posesivo)

Las siguientes palabras llevan también acento diacrítico:

La conjunción *o* lleva acento cuando va entre dos números, para evitar confundirla con el cero. Así, 6 *ó* 7.

Este, ese, aquel y sus *plurales* y *femeninos* necesitan acentos cuando son pronombres, es decir, que van en lugar del nombre, el cual no aparece; no llevan acento si son adjetivos, es decir, que llevan un nombre al lado. Así, entre los pronombres: *éste* es blanco, *aquél* vino corriendo; como adjetivos: *este* pantalón es blanco, *aquel* monte es difícil de subir.

LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN

El uso de los signos de puntuación es un poco más complicado porque, si bien hay algunas reglas de

tipo general, se necesita sobre todo la reflexión del que escribe, con objeto de aclarar sus propias ideas para después expresarlas correctamente.

Para aprender a utilizar adecuadamente los signos de puntuación es muy conveniente leer en alta voz, despacio y cuidando de hacer las pautas necesarias a fin de no ahogarse leyendo y para que quien escucha pueda entender con facilidad lo que otro lee.

El punto y la coma son los dos signos de puntuación más frecuentes. Sabiendo utilizarlos adecuadamente se tienen muchas probabilidades de escribir con claridad, de tal suerte que la gente entienda fácilmente lo que hemos escrito.

El punto (.)

En toda lectura o conversación hay una pausa definitiva: la terminación del acto de leer. Cuando lo hablado o leído se quiera poner por escrito, al terminar de escribir se ha de utilizar un punto indicando que se ha acabado.

Cuando hay pausas que se pueden prolongar indefinidamente porque se ha expresado un pensamiento completo, hay también que poner punto. Se recordará, por tanto, que *el punto se pondrá siempre que se haya expresado un pensamiento completo. El punto se utiliza para separar una idea de otra distinta dentro de un mismo escrito.* Si las ideas tienen relación, se tratará de punto y seguido. Si las ideas son ya diferentes, se pondrá punto y aparte para iniciar nuevo párrafo.

La coma (,)

Cuando en la lectura en alta voz o al hablar se hace una pausa para seguir leyendo o hablando en

seguida, el signo de puntuación correspondiente en la escritura es la coma. Con la coma se expresa la necesidad de una pausa de escasa duración y sirve para separar ideas dentro de una misma frase.

La coma se usa en las enumeraciones de ideas u objetos en una misma oración: *La mesa estaba atiborrada de libros, carpetas, bolígrafos y otros instrumentos de estudio.* Cuando se hace una descripción, antes de la última idea u objeto que se quiere expresar, en lugar de coma se pone la conjunción copulativa *y*, como se ha visto en el ejemplo anterior.

El punto y coma (;)

El punto y coma es un signo que viene a utilizarse como intermedio entre el punto y la coma. Con el punto y coma se pretende señalar una pausa algo mayor que la de la coma y más pequeña que la del punto. Generalmente se utiliza para separar oraciones diferentes, pero muy relacionadas entre sí: *En verano se queja uno del calor; en cambio, en invierno, se queja uno de frío.*

Los dos puntos (:)

Los dos puntos significan una parada clara, como en el caso del punto; pero tras de los dos puntos ha de venir un ejemplo, una explicación o una aclaración de lo que se acaba de decir: *La comunidad de Galicia está formada por cuatro provincias: La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra.*

Los puntos suspensivos (...)

Se utilizan puntos suspensivos cuando se quiere que el lector continúe por propia cuenta el pensamiento que se ha expresado: *En el huerto se veían frutales de todas las clases: ciruelos, perales, melocotoneros...* Con los puntos suspensivos se expresa también la duda que tiene el que escribe acerca de lo que está escribiendo: *Esa sonrisa... expresa simpatía... o menosprecio... vaya usted a saber.*

El resto de los signos de puntuación se refieren a signos que indican una característica particular de lo que se escribe.

Así, el signo de **interrogación** (?) indica que lo que se escribe entre ellos es una pregunta.

El signo de **admiración** (!) se utiliza para llamar la atención sobre algún asunto verdaderamente importante y que en la lectura o en el lenguaje hablado requiere una entonación fuerte de mandato o exclamación.

El **paréntesis** () es un signo colocado al principio y al final de alguna expresión, que no es absolutamente necesaria pero que sirve para aclarar algún pensamiento. Entre paréntesis se debe poner sólo aquello que pudiera ser suprimido en la lectura del escrito sin que por ello perdiera el sentido el texto que permanece.

Las **comillas** (") son un signo que sirve para dar un carácter o relieve especial a la palabra, frase o párrafo que se quiere destacar. Así, por ejemplo, en las citas textuales de un libro o cuando una palabra se utiliza con sentido distinto del propio.

El **guión** es una línea horizontal (-) que se utiliza para dividir una palabra en sílabas, especialmente cuando la palabra no cabe al final del renglón más que en parte. También se emplea en algunas palabras compuestas.

Las indicaciones que se han hecho sobre los signos de puntuación no son fáciles de aplicar. El medio mejor para adquirir el hábito de puntuación correcta consiste en hacer composiciones escritas de distinto tipo, cartas, descripciones, creaciones imaginativas, y darlas a leer con el fin de que uno mismo y otros puedan juzgar si los signos de puntuación puestos son los correctos o bien sobran o faltan. El trabajo en equipo es muy eficaz para acostumbrarse y saber usar bien los signos de puntuación. En el Apéndice 2 se describe el proyecto “Redacta” que puede utilizarse; da buenos resultados.

CENTRO ESCOLAR "CAMPOALEGRE"

BIBLIOTECA

**El libro es prestado por 15 días máximo,
se cobrará multa de 25 centavos por cada
día de retraso.**

Volúmenes que constituyen el Tratado:

1. Introducción general.
- *2. El concepto de persona.
3. El fin de la educación y su concreción en los objetivos personales. Objetivos comunes y objetivos individuales.
- *4. Personalización educativa. Génesis y estado actual.
5. Problemas y métodos de investigación en educación personalizada.
- *6. La práctica de la educación personalizada.
- *7. La educación personalizada en la familia.
- *8. Ambiente, organización y diseño educativo.
- *9. Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones.
10. Educación Preescolar.
11. Educación en el Nivel Primario.
- *12. Enseñanza de la Lengua en la Educación Intermedia.
13. Enseñanza de las Lenguas Modernas.
14. Enseñanza de las Matemáticas en la Educación Intermedia.
- *15. Enseñanza de las Ciencias en la Educación Intermedia.
16. Enseñanzas sociales en la Educación Intermedia.
17. Enseñanza y formación religiosa en una sociedad plural.
18. Enseñanzas artísticas y técnicas.
19. Personalización en la Educación Física.
20. La orientación en la educación institucionalizada. La formación ética.
- *21. Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria.
- *22. Enseñanza de las Lenguas Clásicas.
23. Enseñanza de las Matemáticas en Educación Secundaria.
- *24. Enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria.
25. Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Secundaria. Geografía. Historia.
- *26. Enseñanza de la Filosofía en la Educación Secundaria.
27. La educación personalizada en la Universidad.
- *28. Iniciativas sociales en educación informal.
- *29. Educación especial personalizada.
30. La educación personalizada en el mundo del trabajo.
31. La personalización educativa en la sociedad informatizada.
32. Formación de profesores para la educación personalizada.
33. Glosario de educación personalizada. Índices.

Comisión coordinadora dirigida por VÍCTOR GARCÍA HÓZ: Rogelio Medina Rubio, Ramón Pérez Juste, Eduardo Soler Fierrez, Isabel Losada Baltuille, José Luis Martos Navarro, Dolores Rodríguez Fraile.

* *Ya publicados.*



CA 01724

ISBN 84-321-2894-5



9 788432 128943