

Manuel García, Rosa Giner, Paulina Ribera i Carmen Rodríguez (eds.)

ENSENYAMENT DE LLENGÜES I PLURILINGÜISME

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura.

Universitat de València. 1999. 489 pp.

O volume obxecto desta reseña reúne as conferencias, ponencias, comunicacións e obradoiros do I Congrès Internacional de Didáctica de la Llengua i la Literatura celebrado en València en novembro de 1997, organizado pol Departamento de Didáctica de la Llengua i la Literatura, co patrocínio de varias institucións e da Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

As reflexións, os contributos, as experiencias que naquela altura presentaron profesionais de distintos ámbitos, que conxugan a práctica coa investigación, aparecen recollidas en cinco apartados, dous dos cuais, o primeiro e o cuarto, remeten directamente ao título do congreso, embora os tres restantes, en absoluto alleios à temático do mesmo, sirven para completá-lo. Como en todo libro de actas, hai traballos desiguais, máxime tendo en conta o número, abondo elevado, de traballos que figura no subapartado “Ponències, comunicacions i talleres”, cuarenta e cinco en total, que seguen às oito conferencias pronunciadas no decurso daquel evento, algunhas reflexións máis ben teóricas sobre cuestións puntuais, outras máis voltadas para a práctica didáctica. Mais, nunha lectura de conxunto, o obxectivo que a comisión organizadora se propuxo (reflexionar sobre o concepto de didáctica das línguas, nunha sociedade plurilíngüe e pluricultural), está sobradamente cuberto.

Dado o número de traballos e a diversidade de temas e focaxens, limitarei-me, por razóns de espazo, a comentar só algunhas aportacións que coinciden coas miñas liñas de investigación ou que me interesaron especialmente polo seu contido.

A primeira parte do libro, “Didáctica de la llengua i diversitat discursiva” (pp. 17-92), abre-se coas conferencias de Jean-Paul Bronckart e Anna Camps. En “L’enseignement des langues: pou une construction des capacités textuelles” (pp. 17-26), Bronckart fai a crítica da que denomina *conception representationaliste* da linguaxe que se funda nun postulado segundo o cal a función de representación da língua prima sobre a función comunicativa. A seguir, reformula os elementos teóricos que serven de argumentos para rexeitar esta concepción, presenta o cadro teórico de interaccionismo sócio-discursivo, mais desenvolvido no seu libro *Activité langagière, textes et discours; pour un interactionisme socio-discursif* (Paris, 1997), e enuncia os principios dunha “didáctica ideal”, inspirada neste modelo mais que non é aplicábel porque unha reforma pedagóxica non é unha simples transposición de concepcións teóricas. O que formula é unha “didáctica do compromiso”, unha didáctica realista cun obxectivo xeral: o dominio do funcionamento textual, obxectivo último da didáctica da língua. Na derradeira parte da conferencia propón algúns exemplos de instrumentos didácticos (*séquences didactiques*), susceptíbeis de seren experimentados nas aulas e, se son positivos, de seren introducidos.

En “El professorat, agent de la investigació en didáctica de la llengua” (pp. 27-36), Anna Camps tras reflexionar sobre os diferentes conceptos de *didáctica e recerca*, ambíguos e mesmo polisémicos, especifica os campos posíbeis da investigación en didáctica da língua: a) investigación teórica sobre a fundamentación epistemolóxica da didáctica da língua e sobre o ensino-aprendizaxe da mesma; b) obxectivos que a sociedade persegue através do

ensino; c) a delimitación dos contidos do ensino da língua a partir dos obxectivos que se pretenden e tendo como puntos de referencia, non só as aportacións das ciencias da linguaxe, mas tamén as prácticas sociais; d) o coñecemento dos procesos de ensino-aprendizaxe da lingua en situación escolar. Plantexa, a continuación, que as equipas de investigación en didáctica da lingua deben estar necesariamente formadas por profesorado de distintos niveis (infantil, primaria, secundaria, universitario), equipas amplas, interdisciplinarias e complementares, mas imprescindibles. Finaliza o texto da conferencia con dos exemplos de investigacións sobre a práctica: 1) Análise de prácticas de ensino da composición escrita; 2) A avaliación formativa no proceso de ensino e aprendizaxe da composición escrita.

A conferencia da segunda parte, “Sobre el text literari” (pp. 97-160), estivo a cargo de Antonio Mendoza Fillola quen en “Educación literaria y formación plurilingüe” (pp. 97-114), subliña as posibilidades que a literatura ofrece na formación plurilingüe integral e centra-se na interdependencia existente entre lingua, literatura e cultura, termo este último moi amplo, que abranxe unha ou máis linguas e incluí varios códigos e sistemas de comunicación. Así entendida, como un sistema de sistemas semióticos, é preciso ubicar —aponta Mendoza— o marco conceptual da focaxe e da metodoloxía didáctica e as programacións que desenvolven obxectivos culturais que os deseños curriculares contemplan. Partindo da diversificación da cultura literaria, do lector ou lectora como sistema de referencia, do texto e das actividades cognitivas do proceso de recepción, expón os plantexamentos didácticos para optimizar a formación plurilingüe. Concluí Mendoza con estas palabras: “la literatura es un sistema semiótico que integra una base lingüística y textual... Incluso será preciso matizar que se trata de una semiótica sincrética, porque en el plano de la expresión literaria se integran elementos provenientes de varias semióticas heterogéneas... Por ello, quizá no fuera desatinado hablar de una semiótica literario-cultural. Si leer depende del talento, de la experiencia, de la cultura del individuo, también es el acto clave para acceder a la formación plurilingüe en un contexto literario-cultural” (p.112).

Na cuarta parte, “Sobre didáctica de la lengua i plurilingüismo” (pp. 273-388), figuran as conferencias de Pilar Garcia Negro (“Plurilingüismo: denotación e eufemismo. Aplicación pedagóxica”, 273-280), de Uri Ruiz Bikandi (“La enseñanza bilingüe en el País Vasco. Una reflexión desde la didáctica de las lenguas”, 281-294) e de Ignasi Vila (“Enseñanza de la lengua y educación bilingüe”, 295-302), reflexións acerca dos sistemas educativos que integran diferentes linguas así como acerca dos aspectos didácticos ou socioculturais implicados na aprendizaxe lingüística.

Duas conferencias máis, as que abren os apartados terceiro e quinto respectivamente, estiveron a cargo de Lennart Björk (“The Roles of Writing Instruction in Foreign Language Teaching”, 165-175) e de Ángel López García (“La analogía como procedimiento didáctico para la enseñanza de lenguas extranjeras”, 393-405).

O volume completa-se e enriquece-se cos cuarenta e cinco traballos reunidos no subapartado “Ponències, comunicacions i tallers”. refereirei-me a tres aportacións.

Fàtima Agut e Marisa Bernat en “La literatura comparada en Secundària. Descripció d’una experiència” (pp. 117-124) presentan unha experiència de coordinación das matèries de Literatura Española e Catalana levada a cabo o curso 97-98 e que tiña como obxectivos, entre outros, o de profundizar na formación literaria do alumnado e favorecer unha actitude respetosa coa riqueza pluricultural que supere os prexuízos relativos às linguas e os seus falantes. Dos cinco campos de comparación que sinala Guillén (*Entre lo uno y lo diverso*,

1985): xenoloxía, morfoloxía, tematoloxía, internacionalidade e historiología, traballaron a historiología e a xenoloxía e un terceiro que abranxe, en parte, os cinco campos citados. Para alén dos textos narrativos e poéticos, presta-se unha atención especial ao teatro, como texto e como espectáculo, un xénero máis esquecido, como se sabe. Ao tempo, tamén se contempla, no que di respecto às liñas transversais, o tema da muller na literatura desde a dupla vertente de autora e obxecto literario.

En “Internet y la enseñanza de una lengua extranjera” (pp. 409-414), Federico Borges Sáiz advirte da importancia desta tecnoloxía para a lingua estranxeira. O autor da comunicación sinala as vantaxes, limitacións e responsabilidades no uso da Rede mundial. Entre as vantaxes subliña que se trata dunha ferramenta ao alcance das persoas dedicadas à educación e à docencia que pode contribuir ao desenvolvemento de destrezas individuais, à mellora das destrezas de leitoescritura, à estimulación do alunado con baixa ou escasa motivación, e promove por outra parte, o traballo cooperativo entre alunado dunha mesma clase ou de clases /centros diferentes. E as vantaxes non só repercuten no alunado senón no profesorado porque facilita a interacción entre os dous estamentos, o docente e o discente e, alén diso, supón para o profesorado unha reformulación na súa actividade que xa non se sente como un mero transmisor de contidos porque, através da Rede, a aprendizaxe contempla-se como un proceso de búsqueda. Claro está que hai limitacións, técnicas e de utilización, porque a adaptación às novas tecnoloxías require formación no entorno operativo, implicación e traballo cooperativo por parte do departamento ou claustro e plantexa problemas organizativos.

O que está claro é que a incorporación das novas tecnoloxías à docencia abre un amplo abano de posibilidades que un/unha docente debe ter en conta. Así o entende parte do profesorado que utiliza esta ferramenta na súa práctica didáctica. Nesta liña está a comunicación “El libro interactivo” (pp. 447-450), de Miguel García Casas e M. Ángeles Andreu Andrés: entre o libro de texto e os programas en CD-ROM propoñen o libro interactivo, unha aplicación informática sinxela e polivalente que complementa o libro de texto. A súa utilización integra-se en cada unha das unidades do libro. A través de xogos didácticos apoia-se a interactividade dos textos. No obradoiro, cuxo texto figura nas actas, mostraron-se os xogos *Culturball* e *Culturbasket* que aparecen ali explicados. Segundo os autores, teñen utilizado estes xogos con alunas e alumnos de diferentes idades e, ao parecer, con resultados positivos e enriquecedores.

Outras moitas aportacións poderían ser reseñadas mais convido à lectura deste suxestivo volume que, como indica o grupo responsábel da edición na presentación, se inscribe na continuación do diálogo aberto entre profesionais de distintos ámbitos no seo dunda sociedade imersa no uso de diferentes línguas e rexistros, deixando de parte as concepcións ríxidas no que di respecto à norma e estrutura, “sense oblidar el reconeixement de la dimensió plenament formativa de l’ensenyament de la llengua i la literatura” (p. 11).

AURORA MARCO
Universidade de Santiago

Nieves Gómez López

CUENTOS DE TRANSMISIÓN ORAL DEL PONIENTE ALMERIENSE

Ayuntamiento de Roquetas de Mar. Almería. 1998

En la época de las Nuevas Tecnologías, hacer referencia a algo relacionado con la Literatura oral se antoja cuanto menos extraño. Hete aquí una excelente recopilación de uno de los géneros literarios más antiguos, ya que, el cuento —y, en concreto, el de tradición oral— posee un origen muy dificultoso de hallar; habría que remontarse a los tiempos en que el ser humano comenzó a hacer uso de ese instrumento insoslayable para él como es el lenguaje. Realmente, hacer alusión al cuento y, en concreto, al de tradición oral, supone el aproximarse a las costumbres y a las formas de vida reflejadas a través de las historias inventadas por las personas contemporáneas de aquellas épocas. La autora ha escogido la zona del poniente de Almería y ha logrado encontrar doscientos treinta cuentos que componen lo que ella denomina *Corpus*. Es una buena elección, ya que extenderse en una mayor búsqueda hubiese supuesto, tal vez, un esfuerzo de demasiada magnitud. Nieves Gómez otorga una parte del texto a la figura de los narradores y de las narradoras, al valor de las transcripciones y al vocabulario, elementos importantes sobre los cuales basa su investigación. Cuando investigamos acerca de los cuentos de tradición oral, nos introducimos en un universo de conocimientos todos ellos interesantísimos, los cuales denotan lo que son los valores, costumbres, tradiciones y vivencias de un conjunto de personas que han compartido diversos momentos de sus vidas. Se impone pues la recuperación del estudio de este interesantísimo género literario como es el cuento.

La investigadora a la hora de secuenciar la exposición en el libro de los cuentos recuperados, lo hace agrupándolos por categorías, para que éstos no queden dispersos y el lector o la lectora puedan realizar una lectura comprensiva y debidamente guiada. La primera distinción que realiza es la de los **cuentos de animales**, a su vez dividido en tres apartados a) Animales salvajes, b) Animales salvajes y domésticos y c) El hombre y los animales. Como bien nos indica, esta variedad del cuento de tradición oral suele ser breve, y en él los trazos humanizantes suelen ser exagerados, así, en la zona del poniente almeriense, la autora identifica dos grupos de animales: *engañadores* y *engañados*. Ejemplos como *La zorra y el lobo* en animales salvajes, *El burro viejo* en animales salvajes y domésticos o *La pastora y el gato* en el hombre y los animales son algunos de los que Nieves Gómez recupera para nosotros los lectores. Una segunda sección atañe a los **cuentos maravillosos**, constituidos por narraciones más o menos largas en prosa donde la acción tiene lugar en un tiempo irreal e indefinido y cuyo héroe o heroína supera una serie de adversidades para lograr alcanzar el desenlace feliz; cuentos como *El cazador* o *Roberto el diablo* forman parte de este lugar asignado por la autora a los cuentos de hadas. El tercer tipo de cuentos que distingue está rotulado con el título de **cuentos del ogro estúpido**, según la autora los ogros son personajes estereotipados y recogen los defectos de la humanidad, en casi todos ellos el ogro es derrotado por la inteligencia del más débil o pequeño; en este caso cabe destacar, por ejemplo, *Periquillo y el gigante*. Los **cuentos del bobo o tonto** vienen a conformar la cuarta distinción realizada, están basados en malentendidos, acciones absurdas o desprecio por la realidad; el tonto suele ser varón y además suele ser pobre, ejemplificaciones de algunos de los cuentos que la auto-

ra rescata pueden ser *El hermano listo* y *el hermano tonto* o *El pastor y la misa*. Como quinta categoría encontramos **los cuentos morales**, los cuales ayudan a diferenciar lo bueno de lo malo y a resaltar los valores importantes del ser humano (la justicia ante todo), cuentos como *El hijo pródigo* o *!Que viene el lobo!* son algunos de los recogidos en el libro. En sexto lugar se encuentran **los cuentos religiosos** protagonizados por personajes religiosos en situaciones diversas, *El acolitillo y el cura* o *San Antonio* son algunos de los cuentos que encontramos. **Los cuentos donde se demuestra el ingenio de los hombres** es la siguiente sección que hallamos en el libro, se denominan así porque siempre hay un protagonista que sale airoso de un asunto gracias a su habilidad mental, ejemplos de este tipo los constituyen *Juanillo catorce* o *La esposa glotona*. **Cuentos de matrimonios**, así se titula el octavo estanco de la distribución de los cuentos de tradición oral almerienses, sobre todo en ellos se pone en tela de juicio la honradez de la mujer casada, y a veces el hombre también es analizado en sus debilidades. Están divididos en los referidos a mujeres fieles y por otro lado a mujeres infieles. *La esposa y el mercader* o *El carabinero* son los ejemplos que citaré para este apartado. La última de las secciones hace alusión a los **chistes, chanzas o chascarrillos**, su característica principal es la sencillez, se trata de relatos breves y humorísticos y sus personajes suelen estar sacados de la vida y de la experiencia diaria, se dividen en subgrupos según la temática a) Chanzas de animales y hombres, como ejemplo tomaremos *El loro*; b) Chanzas de tontos, una de ellas: *El burro robado*; c) Chanzas religiosas: *La santa mujer*; d) Chanzas de ingenio: *El pájaro*; e) Chanzas de matrimonios: *La esposa cornuda*; f) Chanzas sobre sexo: *El hombre vergonzoso* y g) Chanzas variadas: *La necesidad*.

En definitiva nos hallamos ante una obra que retoma uno de los géneros más interesantes y bonitos de la Literatura, que pone de manifiesto la importancia y trascendencia que adquiere el cuento en el desarrollo de la cultura de un pueblo. La autora en sus conclusiones nos presenta una definición de este género literario: *narración breve o larga, anónima, que determina la existencia y la tradición de una sociedad o de un pueblo, y que acoge en su seno elementos cultos provenientes de la Literatura en la mayoría de las veces*. Es un excelente libro, que reúne interés, utilidad y momentos de ocio y diversión. Supone un pleno acierto de Nieves Gómez el mostrarnos la cultura del pueblo almeriense a través de la recopilación de todos estos cuentos de tradición oral.

AMANDO LÓPEZ VALERO
Universidad de Murcia

Jean-Michel Adam y Clara-Ubaldina Lorda

LINGÜÍSTICA DE LOS TEXTOS NARRATIVOS

Barcelona: Ariel, 1999

J. M. Adam es bien conocido en el campo de la lingüística del texto por las numerosas publicaciones relacionadas con el análisis de textos: relato, descripción, argumentación, así como algunos trabajos relacionados con la tipología textual. En este sentido, uno de los más conocidos en el campo de la didáctica de la lengua es “Quels types de texte?”, recogido en *Le français dans le monde*, 192, 1985 pero el más significativo por sus originales propuestas es *Les textes. Types et prototypes*, publicado en 1992. Casi todos sus trabajos aparecen en francés, aunque también encontramos algunas aportaciones en español, precisamente en revistas relacionadas con la didáctica de la lengua. C. U. Lorda, por su parte, trabaja en la didáctica de la lengua y en el análisis del discurso.

La obra que nos ocupa, *Lingüística de los textos narrativos*, de reciente aparición (febrero del año en curso), es uno de los pocos trabajos que aparece en español y enlaza con los anteriores, de los que toma algunos aspectos. Se estructura en tres partes, cada una de ellas constituida, a su vez, por varios capítulos. La parte primera se titula “Una nueva aproximación al relato” y abarca tres capítulos en los que, tras repasar las nociones platonianas de *mimesis* y *diégesis* (capítulo 1), señala los diferentes modos de abordar el relato: desde la narratología estructuralista (capítulo 2) hasta la pragmática de la narración (capítulo 3), surgida hacia finales de los años setenta de modo paralelo a las nuevas orientaciones en el estudio del lenguaje. Así, el análisis del relato se sitúa entre la lingüística del texto y el análisis del discurso. Se trata, pues, de un enfoque histórico del estudio del relato hasta situarlo en la perspectiva actual.

En la parte segunda estudia “Las unidades de composición textual” del texto narrativo y las ordena de las mínimas a las máximas, esto es, a partir de las unidades textuales más pequeñas, y a través de la composición, llega al texto en su totalidad, desde la perspectiva de su funcionamiento pragmático. Abarca los capítulos 4, 5, 6 y 7. En el capítulo 4, se centra en los dos niveles de segmentación: los microsegmentos (oraciones tipográficas y oraciones semántico-sintácticas) que se articulan en los macrosegmentos propios de los textos narrativos, los párrafos, de cuya concatenación, a su vez, surge el texto. Dedicar el capítulo 5 a la secuencia narrativa y los elementos que la componen. Señala que sus fronteras vienen dadas por la entrada o prefacio y la evaluación final; entre estos límites se hallan la situación inicial y el nudo que crea la intriga desencadenante del relato. Tras el desenlace se produce una nueva situación que origina una nueva secuencia narrativa. Ya en el capítulo 6 indica cómo un texto no está formado por un único tipo de secuencias sino por un conjunto heterogéneo de ellas que se alternan y combinan de modo diferente, y muestra algunas: descripción en relato, relato en descripción, explicación en un relato, relato en la explicación y el diálogo, etc. Termina esta parte el capítulo 7 en el que trata de la pragmática del relato. Analiza los actos de habla de los personajes, del narrador, el lenguaje global del texto y la intención que con él persigue el autor.

En la tercera parte analiza los componentes básicos de todo texto en el que predomine la secuencia narrativa. Comprende cuatro capítulos (del 8 al 11). En el 8 (“La acción y la transformación”), tras distinguir la acción del acontecimiento y el motivo de la causa se

detiene en la acción y en la transformación que el tiempo implica, transformación que surge a partir de la existencia de un nudo que desencadena la intriga. Este factor distingue el relato de otras secuencias, en apariencia también narrativas, pero que no lo son (por ejemplo, la receta de cocina). El capítulo 9 lo dedica al tiempo, categoría fundamental de la narración, y a los medios lingüísticos que se utilizan para expresarlo en la enunciación, y el capítulo 10 (“El mundo creado”) a una secuencia muy usual en la narración, la descriptiva y las diferentes operaciones lingüísticas que con ella se actualizan. Señala asimismo las funciones que la descripción cumple en el relato. Por último, en el capítulo 11 se centra en la enunciación como componente pragmático en los textos narrativos, los aspectos que incluye (voz narrativa, focalización, modalización, etc) y los diferentes modos de expresarlo lingüísticamente. Termina el libro con un apartado de conclusiones, las obligadas referencias bibliográficas y un índice de términos que remite a los temas tratados.

El tratamiento de todos los aspectos que incluye resulta eminentemente didáctico ya que introduce numerosas ejemplificaciones con textos literarios narrativos en prosa y en verso, pero también textos periodísticos, que favorecen enormemente la asimilación de los aspectos teóricos a quienes desconozcan el tema. La abundancia de esquemas que sintetizan lo tratado y facilitan la visión de conjunto. Proporciona, además, numerosos recursos que pueden y deben utilizarse en la producción escrita. Por todo ello consideramos que es un libro de gran utilidad para el profesorado que, bien desde el ámbito filológico, bien desde el didáctico, esté empeñado en la enseñanza de la lengua y la literatura y en concreto en el estudio de la estructura de los textos narrativos.

CATALINA GONZÁLEZ LAS
Universidad de Granada

Amando López Valero, Elba Guntern de Lamagni, José Luis Lodigiani
y Eduardo Encabo Fernández

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. UN APRENDIZAJE COOPERATIVO A TRAVÉS DE TALLERES

Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 160 págs. 1999

La juventud de la Didáctica de la Lengua y la Literatura motiva que los implicados en la construcción de su identidad trabajen todos los días en la búsqueda de la clarificación de los conceptos clave en el área e intenten otorgarle una orientación definida. El presente libro es una buena muestra de lo apuntado anteriormente, los autores, partiendo desde una visión ecléctica de este área de conocimiento, es decir contemplándola como una disciplina aplicada, intentar sentar las bases de lo que debería ser la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Tomando como referencia fundamental el concepto *Chomskiano* de competencia lingüística, dirigen sus miras hacia la adquisición por parte de las personas de la pretendida **competencia comunicativa**. Como apoyos fundamentales, buscan en la pedagogía, psicología, sociología y lingüística los elementos básicos para la construcción de una enseñanza que traiga como consecuencia la mencionada competencia.

El libro tiene un carácter teórico-práctico —intentando ser coherente con la postura educativa de los autores—, proporcionando a los lectores una fundamentación teórica y unas guías para la práctica educativa del día a día.

Consta de ocho capítulos en los que de una forma transversal se va introduciendo la concepción crítica de los autores. En el primero de ellos, se fija el punto de partida del libro a través de la dicotomización Lingüística-Didáctica; al hablar de lingüística se habla de estructuralismo, cuya referencia fundamental es la del padre de la lingüística moderna *Ferdinand de Saussure*, se apuntan las aportaciones del mismo con el fin de que no quede desubicado en relación al enfoque actual que desean dar a la educación lingüística. Sucede lo mismo con la gramática generativa de *Noam Chomsky*. Después de repasar la trayectoria de la lingüística, llegan a los enfoques más actuales de la misma, basados más bien en la comunicación, en la contextualización, de ahí que se haga mención a la sociolingüística, a la etnografía de la comunicación (*Dell Hymes*), al análisis crítico del discurso (*T. A. Van Dijk*) o a la Teoría de la Acción Comunicativa (*Jürgen Habermas*). La segunda de las partes de este capítulo alude a la didáctica y más concretamente al modelo crítico aplicado a la enseñanza. En oposición al modelo tecnológico o positivista, buscan desde el mismo la construcción conjunta de la sociedad, tratando de erradicar conceptos arcaicos y perpetuadores de las posiciones sociales establecidas e intentando sobre todo la igualdad de oportunidades entre las personas. Se pretende desde el mismo la negociación conjunta entre los docentes y el alumnado para poder —de ese modo— actualizar los conocimientos situándolos acordes con la sociedad en la cual se vive.

Los capítulos segundo, tercero y cuarto ahondan en el concepto de competencia. Así, el primero de ellos habla de la necesidad de dar un enfoque comunicativo-funcional a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, en el sentido de permitir evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas del alumnado, además de potenciar su competencia comunicativa. Esto enlaza con el capítulo tercero donde se define la misma y se aportan todas sus características, además de lo que tal competencia pueda comportar. En el capítulo cuarto se va un

poco más allá y se toma el concepto de habilidad lingüística comunicativa acuñado por *Bachman*, en el que se incluirán tres componentes: competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos.

El capítulo quinto versa sobre la competencia literaria, incluida dentro de la comunicativa, pero la profundización acerca de la misma se hace necesaria en la sociedad tan informatizada y un tanto deshumanizada en la cual habitamos. A través de varios apartados se define tal competencia, y se apuntan diversos aspectos relacionados con la misma.

Como aporte puramente psicológico se presenta el capítulo número seis, este trata de introducirnos en lo que es el aprendizaje cooperativo. Siendo coherentes con el marco contextualizador que supone el modelo crítico, este tipo de aprendizaje se adecúa perfectamente a la idea principal que supone el eje central de todo el libro: la de desarrollar la competencia comunicativa. Muy en la línea del aprendizaje cooperativo, como una modalidad del mismo, hallamos en el capítulo siete, los talleres de Lengua y Literatura, éstos suponen la alternativa a la clase tradicional, otro tipo de concebir la enseñanza, una forma más lúdica, heurística y creadora, muy en la línea del concepto constructivo del modelo crítico. Por último, en el capítulo octavo, encontramos ejemplos prácticos de los talleres de Lengua y Literatura.

Como podemos comprobar el libro tiene un amplio recorrido por los puntos clave de la concepción crítica de la enseñanza, optando por la construcción de una sociedad basada en la consensuación lo cual incluye ineluctablemente a la comunicación, y para hacer un buen uso de la misma, precisamos de crear la mencionada competencia en el alumnado. En definitiva, se trata de un práctico libro, que comienza a recoger los frutos de una forma de pensamiento emergente —la crítica— la cual debe empezar a imponerse para que así las personas puedan liberarse de la alienación que en la actualidad los medios de comunicación y la sociedad en general les imponen.

FRANCISCO GALERA NOGUERA

Amando López Valero

FUNDAMENTACIÓN BIBLIOGRÁFICA PARA UN EJERCICIO CRÍTICO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. 229 págs. 1999

Cuando abrimos las páginas de este libro, encontramos una obra distinta a las que habitualmente son publicadas, ¿por qué? La razón es que este compendio bibliográfico pretende ser un material de gran utilidad para el profesorado de todos los niveles educativos y para todos los estudiosos y estudiosas del área de Lengua y Literatura.

Acorde con su línea vanguardista, el profesor López Valero recupera en este volumen el breve comentario sobre cada una de las obras y artículos que él considera claves para trabajar desde el modelo crítico la educación lingüística. Es tiempo ya de que el profesorado se concencie de que su práctica educativa debe variar de una forma significativa, otorgando a los procesos constructivos un mayor protagonismo y dejando de lado la reproducción mimética del sistema establecido.

A lo largo de sus más de doscientas páginas, hallamos autores y autoras reconocidos en el campo de la lingüística y de la didáctica, podemos contemplar “La gramática de la lengua española” de *Alarcos Llorach*, los dos tomos de “Clases, códigos y control” de *Basil Bernstein* relativos a la sociología del lenguaje, las reflexiones sobre el lenguaje a través de varios de sus libros de *Jean Paul Bronckart*, interesantes artículos de *Anna Camps*, los libros de un experto en escritura como es *Daniel Cassany*, las aportaciones sobre Literatura Infantil de *Juan Cervera*, por supuesto los libros concernientes a la gramática generativa de *Noam Chomsky*, las reflexiones sobre el lenguaje del rumano *Eugenio Coseriu*, la “sociología del lenguaje” de *Joshua Fishman*, “el texto libre” de *Celestin Freinet*, las 100 propuestas experimentales de “el Taller de Lengua y Literatura” del propio *López Valero* y *Pedro Guerrero Ruiz*, la “Teoría de la Acción Comunicativa” de *Jürgen Habermas*, los “ensayos de lingüística general” de *Roman Jakobson*, aportaciones de *Rafael Lapesa* y de *Fernando Lázaro Carreter*, el aporte de los noventa de *Carlos Lomas*, los libros de *Antonio Mendoza Fillola*, los estudios sobre el lenguaje de *Jean Piaget*, la “gramática de la fantasía” de *Gianni Rodari*, artículos de *Alfredo Rodríguez López-Vázquez*, el “curso de lingüística general” de *Ferdinand de Saussure*, estudios sobre género de *Marina Subirats*, aportaciones de *Renzo Titone*, los estudios sobre análisis del discurso de *Van Dijk* y los libros de *Vygotski*. Todo ello supone el haber efectuado un repaso por autores y autoras significativos que se incluyen en la aportación del profesor López Valero. Su loable labor de recopilar todos estos libros y artículos y efectuar sobre ellos un pequeño comentario pone a disposición del lector una útil herramienta, fácil de manejar y que proporciona un soporte teórico muy importante y fundamental para desenvolverse en este área de conocimiento: la Lengua y la Literatura.

Pero la labor no debe parar, aunque en bastantes ocasiones se impone la afirmación de que hay que pasar a la práctica educativa para hacer realidad el modelo crítico, también es preciso el seguir investigando y redactando libros y artículos de corte crítico para que el profesorado del área en su investigación encuentre sugerencias e ideas que aplicar en su práctica cotidiana. Estoy convencido de que en la mente del profesor López Valero se perfila la idea de continuar actualizando esta bibliografía apuntada, son muchos los libros y artículos

que a lo largo de este año han sido publicados y que hubieran sido perfectamente susceptibles de haber sido incluidos en esta fundamentación bibliográfica, pero la marca del tiempo no permite el que siempre se pueda estar actualizado. De todos modos, hay que confiar en el trabajo futuro de los y las profesionales del área y seguro que la bibliografía pronto estará de nuevo actualizada. Para finalizar y recapitulando, es un libro muy interesante y sobre todo muy útil, accesible y manejable para los estudiosos y estudiosas del área de Lengua y Literatura.

EDUARDO ENCABO FERNÁNDEZ

Alberto Millán Chivite

ORTOLOGÍA Y ORTOGRAFÍA. DIDÁCTICA DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA

Sevilla: Grupo de Investigación: Lengua Española aplicada a la enseñanza,
Universidad Hispalense

El profesor Dr. Alberto Millán Chivite ha publicado recientemente *Ortología y ortografía. Didáctica de la lengua oral y escrita*, (1998, Sevilla, Grupo de Investigación: Lengua española aplicada a la enseñanza, Universidad Hispalense), obra de investigación didáctica o, si se quiere, de lengua española aplicada a la enseñanza.

En la presentación, tras lamentarse por el “deterioro —galopante y preocupante— del lenguaje escolar en su doble vertiente ortológica y ortográfica”, en parte culpa al profesor “tanto al que enseña lengua española como al que imparte cualquier otra disciplina, porque quien enseña en español tiene la obligación primaria de ser profesor de español”.

El libro, tal como nos aclara su autor, es “—fruto de la investigación y de la experiencia personales— [...] compagina en todo momento la ortología con la ortografía, dos disciplinas normativas distintas pero complementarias [...], ya que quien bien habla tiene más posibilidades de escribir correctamente. Y viceversa”.

El profesor Millán Chivite organiza el libro en cuatro capítulos. El primero lo dedica a profundizar en la naturaleza, niveles y objetivos de la didáctica de la lengua; el segundo, al estudio de los dos canales —oral y escrito— de toda lengua de cultura, exponiendo las características más sobresaliente de uno y otro.

En el capítulo tercero, tras presentar las dos disciplinas normativas de la lengua —ortología y ortografía—, afirma que ésta “enseña a escribir correctamente” y aquélla “enseña a hablar con corrección”, ya que “la ortología es a la lengua oral lo que la ortografía a la lengua escrita”. Sin embargo, observa que es muy distinta su difusión y, en consecuencia, la preocupación por ellas, aspecto que prueba fehacientemente; expone sus cometidos fundamentales y concluye mostrando la estrecha interrelación entre ambas disciplinas, pues, “aunque hay muchísimas incorrecciones en el lenguaje oral que no suelen proyectarse en la escritura [...] e incorrecciones en el lenguaje escrito que no se detectan en el lenguaje oral [...], lo más frecuente es que el lenguaje oral repercuta en el escrito y éste en aquél”.

Reserva el capítulo cuarto —el más extenso— al estudio de los códigos ortológico y ortográfico, afirmando que en español no existe un único código ortológico, a diferencia del ortográfico, diseñado por la Academia y al que ajustamos nuestra expresión escrita.

Para el estudio de este capítulo propone los seis apartados siguientes:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| 1) Ortología del fonema | —Ortografía del grafema |
| 2) Ortología de la acentuación | —Ortografía de la tilde |
| 3) Ortología de la pausa y entonación | —Ortografía de la puntuación y entonación |
| 4) Ortología del léxico | —Ortografía del léxico |
| 5) Ortografía de la morfosintaxis | —Ortografía de la morfosintaxis |
| 6) Ortografía de la composición | —Ortografía de la redacción |

En el apartado 1), al carecer de normativa respecto a la ortología del fonema, el autor se limita a señalar las incorrecciones más generalizadas y frecuentes en la pronunciación de los

fonemas tanto vocálicos como consonánticos. En la ortografía del grafema denuncia que se cometen tantos errores por no disponer de un alfabeto fonológico perfecto, culpando la no correspondencia total entre fonema y grafema a la pluralidad de criterios en la elección ortográfica del grafema. A continuación expone “solo aquellas reglas que sirven para muchas palabras, porque apenas tienen excepciones” y, cuando es posible, aduce estrategias para discernir si el grafema correcto es *b* o *v*, *g* o *j*, *y* o *ll*, *z* o *d*, *cc* o *c*.

En el apartado 2) explica la enorme importancia que tiene el acento ortológico y su correspondiente ortográfico (tilde), pues palabras idénticas en cuanto a sus fonemas ya su orden modifican su significado porque su sílaba tónica no es la misma. Para saber tildar correctamente las palabras es preciso conocer su acentuación fonética, porque, de lo contrario no podrían aplicarse convenientemente las normas de la acentuación ortográfica. Expone las reglas generales de la tilde, de los diptongos, triptongos y hiatos, de la tilde diacrítica, de las palabras compuestas y extranjeras, etc., siempre según la última publicación de la Academia *Ortografía* (1974), vigente en la actualidad, aplicando todas las estrategias posibles para —en el caso de la tilde diacrítica— distinguir si una palabra es átona o tónica.

Inicia el apartado 3) con el estudio ortológico de las pausas de entonación, haciendo hincapié en que la modificación del lugar de una pausa y de la entonación de un grupo fónico pueden cambiar totalmente el mensaje que se pretende comunicar. Seguidamente expone la ortografía de los correspondientes signos de puntuación y de entonación, aportando las estrategias oportunas para elegir con corrección un signo u otro.

Dedica el apartado 4) a especificar las anomalías gramaticales —morfológicas y sintácticas— más llamativas y frecuentes. Con ello se pretende eliminar del uso ordinario de la lengua errores como **dijestes*, **andaron*, **condució*, **díceselo*, **me se olvidó*, **se vais a enterar*, **este agua*, **el otro acta*, **delante tuyo*, **dale recuerdos a tus padres*, etc., etc.; así como saber elegir en cada momento entre “*por qué/por que/porque/porqué*”, “*con qué/con que/conque*”, “*de que/que*”, “*de si/si*”, “*en que, con que, por que, desde que.../que*”, “*aunque/aún que*”, “*tan bien/también*”, “*tan poco/tampoco*”, “*así/a si/a sí*”, “*si no/sino*”, “*haber/a ver*”, “*se ha/sea*”, “*demás/de más/dé más*”, etc.

El apartado 5) aborda los conceptos de léxico y vocabulario, estudia el papel que desempeñan las palabras en el conjunto de la lengua, insiste en la necesidad de manejar abundante vocabulario para expresar fielmente el pensamiento, recalca la importancia de conocer las lexías complejas para llegar al dominio de la lengua y se detiene en las distintas técnicas para ampliar y perfeccionar el vocabulario. A continuación enumera los tipos de errores más frecuentes que se cometen al utilizar el léxico, tanto desde la vertiente del significante, es decir, pronunciando incorrectamente la palabra (**tortículus*, **acituna*, **sarchichón*, **velde*, **praticante*, **agüelo*, **asín*, **pograma*, **cangrana*, **dentrífico*, **trempano*, **vagamundo*, etc.) como del significado, es decir, utilizando una palabra cuyo significado no se corresponde con el pretendido (**aire* por *viento*, **anzuelo* por *orzuelo*, **caer* por *tirar*, **coger* por *cabrer*, **derecho* por *deber*, **inaudito* por *insólito*, **malo* por *travieso*, *enfermo*, **nieve* por *hielo*, **sendos* por *ambos*, **sombrija* por *paraguas*, etc.).

Finaliza el libro con el apartado 6). El profesor Millán Chivite hace ver que todos los anteriores apartados van dirigidos a la consecución de una expresión oral y a una redacción escrita adecuadas a las exigencias comunicativas, en general, y a las didácticas, en particular.

Como una recomendación fundamental el autor nos quiere aclarar que en todos los casos se ha de tener en cuenta los siguientes principios:

a) Qué se quiere comunicar (contenido). Primero debe conocerse el asunto con toda claridad y precisión.

b) Cómo debe hacerse (forma). Cualquier documento escrito debe constar de la exposición y de la argumentación, precedidas de una introducción y su correspondiente conclusión. Lo más difícil, tal vez, resida en conseguir la forma lingüística más conveniente al asunto o tema. Este proceso es lento y laborioso, ya que depende de la formación del sujeto y de todos los conocimientos prácticos y teóricos de gramática normativa, teniendo en cuenta que el lenguaje oral es más ágil, espontáneo y desaliñado que el escrito, que suele ser más meditado, reflexivo y elaborado. Estas características aparecerán necesariamente en la redacción, dentro del ámbito del uso correcto de la lengua.

c) El objetivo se centra en el logro de una comunicación —oral o escrita— correcta y adecuada y si puede ser bella.

El valor didáctico del libro es extraordinario por los finalidades que se pueden lograr, por la claridad de su exposición y por la gran cantidad y calidad de ejercicios propuestos, que complementan la teoría. Nosotros lo estamos utilizando con nuestros alumnos y el resultado es muy bueno. Con su ayuda —los libros de texto solo sirven como apoyo— nuestras clases de lengua han mejorado porque se ha logrado incentivar la motivación, es decir, los estudiantes han constatado que estudiar lengua de esta manera directa, supone mejorar su expresión y su pensamiento, así como tener un acceso más fácil a todas sus fuentes de aprendizaje; el manejo de la lengua favorece un mejor entendimiento de las explicaciones orales de los profesores y una comprensión más exacta y rápida de los textos escritos que hay que manejar a diario.

Finalmente, debemos resaltar la terminología usada por el Dr. Millán Chivite que siempre se adecua al contenido que menciona, siendo sencilla, precisa y exacta. Este es un principio que en la actualidad se está transgrediendo con demasiada frecuencia. Se confunde la novedad de las ideas con la novedad de las palabras que las expresan. Para la *ortología* y para la *ortografía*, términos tradicionales y exactos, difíciles de reemplazar, se usan otros que, aunque novedosos en la forma, no expresan mejor sus contenidos o referentes: *fonémica*, *oralidad/oralización* (?), *grafémica*, *lecturabilidad*, *expresividad*, *textualidad*..., y, los tan socorridos y ya casi desgastados, *expresión oral* y *expresión escrita*, que de objeto de estudio se convierten en nombre de disciplinas o asignaturas. Tal vez, este vicio denominativo se deba a ciertos deseos de notoriedad o novedad, excusables en cierta medida, en una área tan imprecisa e indeterminada como es, todavía, Didáctica de la lengua y la literatura.

BENJAMÍN MANTECÓN RAMÍREZ

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universidad de Málaga

José Antonio González Riaño

LA PROGRAMACIÓN DEL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO ESCOLAR

Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones, 1998

En la introducción a este libro apunta su autor que "la programación educativa constituye una de las funciones más importantes de la actuación didáctica en el marco escolar" (p. 7). Habría que precisar: una programación que tenga en cuenta la densa complejidad del hecho didáctico, y que no se limite a la habitual repetición de esquemas arcaicos heredados de planteamientos pedagógicos más que añejos, pero que desgraciadamente siguen dictando las pautas de construcción de libros de texto, y, subsiguientemente, las pautas de la gestión de aula de gran parte de los docentes y discentes de hoy en día.

En este sentido cualquier libro que se plantee revisar la idea de programación, sus elementos conceptuales, sus bases teóricas y su quehacer práctico, nos parece un mojón importante en el camino de la muy necesaria reforma de los malos hábitos adquiridos en esta materia. Por ahí va la observación del autor cuando afirma que "si la programación es fundamental, más todavía cuando se trata de la *programación del aprendizaje lingüístico escolar*".

En efecto, la vieja rémora heredada era una programación de la enseñanza de acuerdo con unos patrones culturales e ideológicos a los que resultaría infinitamente bondadoso calificar de perniciosos, pérfidos y culturalmente dañinos.

Remover y cambiar este estado de cosas no es tarea de soflamas ni panfletos; precisamente a este estado de cosas se ha llegado por la abundancia de consignas políticas tanto de un signo como de otro; al dirigismo carpetovetónico de épocas pretéritas le sucedieron distintas fases de buena voluntad filantrópica y mala voluntad crítica que, si bien cambiaron el signo autoritario, no modificaron dos carencias básicas: la falta de fundamentos metodológicos y la falta de análisis de los objetivos del proceso conjunto de enseñanza y de aprendizaje. Para asumir las funciones sociales que la educación implica es necesario plantearse con rigor y conocimiento crítico no sólo cada uno de los componentes que configuran el proceso, sino, y muy especialmente, la forma en que esos elementos se relacionan y la función que ese quehacer técnico tiene para la sociedad en su conjunto, y para el individuo en su proceso de formación personal. Esto es lo que se advierte, como valor fundamental, en el libro del profesor González Riaño, que, desde el comienzo nos avisa ya de que "el presente volumen no ofrece un modelo concreto de programación del aprendizaje lingüístico; por el contrario plantea una alternativa metodológica para programar tal aprendizaje" (p. 8). En efecto, cuando el autor ofrece ejemplos concretos de tratamiento programático a partir de modelos concretos de unidades didácticas (a partir de la página 128), el lector tiene la impresión de que no se le está ofreciendo un recetario al uso, sino un sistema que relaciona una práctica posible con un planteamiento metodológico abierto en el que los recursos didácticos, los criterios de evaluación y la selección de los textos implican de forma dialéctica los dos ejes centrales de la didaxis: el proceso de aprendizaje que se genera en el discente, y los objetivos educativos que el docente debe tener en cuenta a la hora de programar su actividad. La programación de una unidad didáctica adquiere así un valor en el plano social e intelectual que va mucho más allá del rutinario quehacer al que la administración nos tiene acostumbrados y que básicamente consiste en trocear, recortar y pegar elementos fragmentarios de unidades

conceptuales sobre elementos fragmentarios de unidades organizadas por las editoriales que distribuyen libros de texto. No sé si me explico con claridad. Esta forma de hacer las cosas, por encima de los ropajes que las distintas modas pedagógicas o lingüísticas impongan cada temporada, resulta inservible para la tarea didáctica. Por ello este libro, más allá de su austero planteamiento científico, contiene una reflexión educativa importante que falta en otros que también hablan de programación.

El esquema básico, entendido como un *entorno flexible* sobre el que se debe proyectar la acción didáctica concreta, y que está pensado para un desarrollo quincenal, consta de siete puntos: título de la unidad, objetivos, contenidos, metodología, recursos, propuesta de tareas y criterios y procedimientos de evaluación. Hemos apuntado la idea de entorno flexible, que casa muy bien con algunas de las observaciones anejas a cada punto; es el caso de los objetivos, que "deben expresar, de la manera más precisa posible, las capacidades que han de desarrollar los alumnos a lo largo de la unidad didáctica. *Pueden plantearse objetivos máximos y mínimos para responder a la diversidad de la clase.*" [la cursiva es mía]; es el caso también de la evaluación, donde se apunta muy sensatamente que "también se pueden seleccionar explícitamente actividades para evaluar los aprendizajes logrados *que requieran tratamientos instrumentales de carácter cualitativo y cuantitativo.*" [cursiva también mía] De esta forma queda patente la concomitancia de todo lo que atañe a evaluación con planteamientos clásicos de investigación educativa. Me interesa resaltar la atención a lo *cualitativo*, que conlleva una apreciación compleja, sugerente y crítica respecto a las posibilidades que la evaluación le ofrece al didacta en el ámbito investigador. Un párrafo como el de la página 153, que detalla este epígrafe, resulta revelador de esto que decimos, y no debería ser leído de modo apresurado: "La participación de los alumnos en las actividades planteadas, su nivel de implicación en el trabajo de los grupos, interés, actitud y logros individuales a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica excluyen el planteamiento de pruebas objetivas, planteadas ex-profeso para evaluar el rendimiento de los alumnos". Estoy seguro de que un párrafo como éste puede poner los pelos de punta en las honorables calvas pedagógicas que circulan ampulosamente por los pasillos de la Administración. Afortunadamente los resultados de integrar estos planteamientos dentro de procesos generales de investigación y desarrollo educativo deberían permitir, a medio plazo, que el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura pueda contar con elementos críticos objetivos para oponerse a esas añejas formas de entender la educación que todavía se propagan de forma endémica en los mentideros de nuestra Villa y Corte y de allí se transmiten de forma casi irremediable por las distintas Ínsulas Baratarias del país.

ALFREDO RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ