PEDAGOGÍA
Y DIDÁCTICA

Didáctica de la Lengua y Educación Literaria

Pedro Guerrero Ruiz
María Teresa Caro Valverde
(Coords.)

PIRÁMIDE

Didáctica de la Lengua y Educación Literaria

Coordinadores

PEDRO GUERRERO RUIZ

CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD. UNIVERSIDAD DE MURCIA

MARÍA TERESA CARO VALVERDE

PROFESORA CONTRATADA DOCTORA PERMANENTE DE UNIVERSIDAD.
CATEDRÁTICA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA (CARM)

Didáctica de la Lengua y Educación Literaria

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Director:
Francisco J. Labrador
Catedrático de Modificación de Conducta
de la Universidad Complutense de Madrid

Edición en versión digital

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del copyright.

© Pedro Guerrero Ruiz y María Teresa Caro Valverde (Coords.), 2015
© Primera edición electrónica publicada por Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2015
Para cualquier información pueden dirigirse a piramide_legal@anaya.es
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89
www.edicionespiramide.es
ISBN digital: 978-84-368-3310-2

Relación de autores

Antonio Albertus Morales
Profesor asociado de universidad y profesor funcionario de la CARM.

María Teresa Caro Valverde
Profesora contratada doctora permanente de universidad. Catedrática de Lengua Castellana y Literatura (CARM).

Manuel Cifo González
Catedrático de Lengua Castellana y Literatura (CARM). Profesor asociado de universidad.

María Dolores Escobar Martínez
Profesora asociada de universidad y profesora funcionaria de la CARM.

Fernando Gea Martínez
Catedrático de Inglés (CARM). Profesor asociado de universidad.

Elisa Gil Ruiz
Profesora funcionaria de la CARM.

María González García
Profesora asociada de universidad y profesora funcionaria de la CARM.

Pedro Guerrero Ruiz
Catedrático de universidad.

Ginés Lozano Jaén
Catedrático de Lengua Castellana y Literatura (CARM). Profesor asociado de universidad.

Carmen Molina Giménez
Profesora asociada de universidad y profesora funcionaria de la CARM.

Emilia Morote Peñalver
Profesora asociada de universidad y profesora funcionaria de la CARM.

Charlène Paré
Profesora asociada de universidad.

Juan Antonio Solís Becerra
Profesor asociado de universidad.

Carmen Soto Pallarés
Profesora titular de escuela universitaria.

María Teresa Valverde González
Profesora asociada de universidad.

Pedro Andrés Vicente Ruiz
Catedrático de Lengua Castellana y Literatura (CARM). Profesor asociado de universidad.

María Isabel de Vicente-Yagüe Jara
Profesora asociada de universidad y profesora funcionaria de la CARM.

© Ediciones Pirámide

Índice

Introducción *(Pedro Guerrero Ruiz y María Teresa Caro Valverde)* 19

PARTE PRIMERA
Didáctica de la Lengua

1. Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua *(Emilia Morote Peñalver)* 29

1. La Didáctica de la Lengua desde su componente de innovación 29
2. Enseñar lengua desde un enfoque metodológico basado en tareas 32
3. La investigación-acción en el paradigma de un aprendizaje basado en resolución de problemas 34
4. Fundamentación lingüística: enfoques 36
   - 4.1. El enfoque gramatical 36
   - 4.2. El enfoque comunicativo 38
   - 4.3. El enfoque pragmático 40
   - 4.4. El enfoque de la lingüística del texto (análisis contextualizado) 41
   - 4.5. El enfoque de la semiótica (análisis integrador) 42
5. La competencia lingüística comunicativa desde el Espacio Europeo de Educación Superior 43

Referencias bibliográficas 44

2. La lengua como objeto de conocimiento. Fonética y fonología *(Ginés Lozano Jaén)* 47

1. Introducción 47
2. Fonología 48
   - 2.1. Concepto 48
   - 2.2. El fonema 48
   - 2.3. Los rasgos distintivos 48
   - 2.4. Neutralización y archifonema 49
3. Fonética 49
   - 3.1. Concepto 49
   - 3.2. El sonido o alófono 49

© Ediciones Pirámide

4. Las disciplinas fonéticas 50
4.1. Fonética articulatoria 50
4.2. Fonética acústica 51
4.3. Fonética perceptiva o auditiva 51
5. Vocales y consonantes 51
5.1. Las vocales 51
5.2. Las consonantes 54
6. Breve transcripción fonética 57
7. La sílaba 57
8. La entonación 57
9. La pausa 57
10. Fonología de la entonación 57
Referencias bibliográficas 58

3. La lengua como objeto de conocimiento. Morfología *(Ginés Lozano Jaén)* 59

1. Introducción 59
2. Conceptos morfológicos básicos 59
2.1. La raíz o lexema 59
2.2. El tema 59
2.3. La base 60
3. Clases de palabras o categorías 60
3.1. El sustantivo 60
3.2. El adjetivo 63
3.3. Los determinantes y los pronombres 66
3.4. El verbo 71
3.5. El adverbio 74
3.6. La preposición 74
3.7. La conjunción 75
3.8. La interjección 75
4. La morfología flexiva 75
5. La morfología derivativa y compositiva 75
5.1. La derivación 76
5.2. La composición 76
5.3. La parasíntesis 77
5.4. Otras formaciones de palabras 77
Referencias bibliográficas 77

4. La lengua como objeto de conocimiento. Sintaxis *(Ginés Lozano Jaén)* . 79

1. Introducción 79
2. La oración simple 79
2.1. Estructura 80
2.2. El sujeto 80
2.3. El predicado y sus formas 81
2.4. Complementos de las oraciones predicativas 82
2.5. Complementos oracionales y elementos periféricos 87

© Ediciones Pirámide

2.6. Los valores del «se» 89
2.7. Clases de oraciones según la actitud del hablante 90
2.8. Clases de oraciones según la naturaleza del predicado 90
2.9. Clases de oraciones según la estructura del predicado 92
3. La oración compuesta y compleja 92
3.1. El concepto de oración compuesta y compleja. Clasificaciones 92
3.2. La oración compuesta 93
Referencias bibliográficas 114

5. Lengua oral. Los procesos de comprensión y expresión orales *(Manuel Cifo González)* 115

1. Circunstancias y objetivos de la lengua oral 115
2. Rasgos característicos de la lengua oral 116
3. Los procesos de comprensión y expresión orales 117
Referencias bibliográficas 123

6. Lengua oral. Estrategias orales en el aula *(Manuel Cifo González)* 125

1. Estrategias del monólogo 125
1.1. La narración 125
1.2. La descripción 126
1.3. La recitación 128
1.4. La exposición 128
1.5. La argumentación 130
2. Estrategias del diálogo 131
2.1. La conversación 132
2.2. La discusión y el debate 133
2.3. El coloquio, la mesa redonda y la tertulia 134
2.4. La dramatización 136
2.5. La entrevista 138
Referencias bibliográficas 140

7. Lengua escrita. Los procesos de comprensión y expresión escritas *(María Teresa Caro Valverde)* 141

1. Leer y escribir, funciones intelectuales superiores de incidencia social 141
2. Perspectiva innovadora en la didáctica procesual de la lectura y la escritura 142
3. Estudios relevantes sobre la procesualidad lectora y escritora 143
3.1. Evolución de los estudios sobre la procesualidad lectora 143
3.2. Evolución de los estudios sobre la procesualidad escritora 144
4. La comprensión y la expresión de la escritura en el contexto de la convergencia educativa internacional 146
5. El proceso comunicativo de la comprensión lectora 148
6. El proceso comunicativo de la expresión escrita 151
7. Modelos didácticos de escritura procesual en el aula 153
Referencias bibliográficas 155

© Ediciones Pirámide

8. Lengua escrita. Iniciación a la lectoescritura *(Pedro Guerrero Ruiz)*..... 159

1. Prolegómenos 159
2. La importancia de la grafomotricidad 160
3. ¿Cuándo el alumnado puede empezar a leer y escribir? 161
4. Etapas y pruebas de madurez en la iniciación a la lectoescritura 161
5. Métodos lectoescritores 162
   5.1. Métodos de marcha sintética 162
   5.2. Métodos de marcha analítica 163
   5.3. Métodos eclécticos 163
6. El tipo de letra 163
7. Velocidad y comprensión lectoras 164

Referencias bibliográficas 165

9. Trastornos de la lengua oral y la lengua escrita. Diagnóstico y reeducación *(Pedro Guerrero Ruiz)* 167

1. Los trastornos de la lengua oral 167
2. Praxias bucolinguofaciales 169
3. Alteraciones del lenguaje escrito, la dislexia 170
   3.1. Características de la dislexia 171
   3.2. Diagnóstico de la dislexia 171
4. Principales alteraciones de la lectura y la escritura 172
5. Estrategias de intervención educativa 175

Referencias bibliográficas 177

10. El error en el proceso de enseñanza /aprendizaje de lenguas *(Carmen Soto Pallarés, Elisa Gil Ruiz y Charlène Paré)* 179

1. El concepto de «error» en la educación procesual de lenguas 179
2. Tipología de errores en el aprendizaje de lenguas 180
3. Modelos de análisis de errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas 182
   3.1. Análisis contrastivo 182
   3.2. Análisis de errores 183
   3.3. Interlengua 184
4. Tratamiento de errores en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas 187
   4.1. Técnicas correctivas 188
   4.2. Recursos para la corrección de errores 189

Referencias bibliográficas 190

11. El portafolio como recurso de innovación didáctica. Definición, tipos e innovación electrónica *(Juan Solís Becerra)* 193

1. Introducción 193
2. ¿Qué es un portafolio? 193
   2.1. Definición y características del portafolio 194

© Ediciones Pirámide

2.2. Tipos de portafolios 194
2.3. El portafolio educativo 194
2.4. El portafolio docente 195
3. Portafolios electrónicos 196
4. El Portfolio Europeo de las Lenguas 197
Referencias bibliográficas 199

12. El portafolio como recurso de innovación didáctica. El portafolio en el aula de Educación Primaria *(Carmen Soto Pallarés)* 201

1. Definición y objetivos del portafolio de Educación Primaria 201
2. Creación de un portafolio en el aula de francés en Educación Primaria para el tratamiento del error 202
3. Creación de un e-portafolio de clase para trabajar el tratamiento de la información y la competencia digital 203
4. El uso del portafolio de las lenguas para despertar la conciencia plurilingüe y pluricultural 205

Referencias bibliográficas 206

13. El portafolio como recurso de innovación didáctica. El portafolio en el aula de Educación Secundaria *(Fernando Gea Martínez)* 207

1. Introducción 207
2. El Portfolio Europeo de las Lenguas para Educación Secundaria y la enseñanza reglada de lenguas 207
3. El papel del libro de texto en el modelo didáctico del PEL 208
4. Un ejemplo de portafolio en la clase de lengua castellana y literatura de primer curso de Bachillerato 211

Referencias bibliográficas 213

14. Recursos TIC para la Didáctica de la Lengua. Desarrollo de la competencia oral con recursos TIC *(Juan Solís Becerra)* 215

1. Introducción 215
2. Recursos para la comprensión oral 215
3. Recursos para la producción oral 217
4. Recursos para el desarrollo de la fonética y la pronunciación 220
5. Escritorio virtual de competencia oral y TIC 223

Referencias bibliográficas 223

15. Recursos TIC para la Didáctica de la Lengua. Desarrollo de la competencia escrita con recursos TIC *(María Teresa Valverde González)* 225

1. Introducción 225
2. Recursos TIC para la producción escrita 225
3. Recursos TIC para la representación visual 230
4. Recursos TIC para la consulta enciclopédica 231
5. Recursos TIC para la lectura 232

© Ediciones Pirámide

6. Recursos TIC para la práctica educativa con estrategias lúdicas 233
7. Escritorio virtual de lengua y TIC 234
Referencias bibliográficas 234

16. La programación de unidades didácticas *(Antonio Albertus Morales y Pedró Andrés Vicente Ruiz)* 237

1. Del currículo a la atención personalizada de los alumnos 237
2. Unidad didáctica: concepto y elementos integrantes 239
3. La justificación del título. Contextualización 241
4. Lo hice y lo aprendí: competencias y contenidos 243
5. Cómo enseñar 245
6. Tareas y actividades 248
7. Evaluación 252
8. Atención a la diversidad 254
Referencias bibliográficas 256

PARTE SEGUNDA
Educación Literaria

17. Fundamentación científica de la Educación Literaria *(María Teresa Caro Valverde)* 261

1. ¿Qué es la literatura? 261
   1.1. La esencia imaginativa de la literatura 261
   1.2. Perspectivas teóricas sobre la literatura y su provecho educativo 264
2. ¿Qué es la Educación Literaria? 271
   2.1. De la enseñanza de la literatura a la Educación Literaria 271
   2.2. El cometido científico de la competencia literaria 272
   2.3. El proceso comunicativo de la Educación Literaria 277
Referencias bibliográficas 285

18. Fomento de la lectura: el plan lector. Disposiciones institucionales sobre el fomento de la lectura *(María Dolores Escobar Martínez)* 289

1. El plan PISA y otros planes en defensa del fomento de la competencia lectora desde un marco internacional de evaluación 289
2. Los planes del MEC: normativas sobre fomento de la lectura en la educación obligatoria 292
Referencias bibliográficas 295

19. Fomento de la lectura: el plan lector. El canon formativo en la educación lectoliteraria *(María Isabel de Vicente-Yagüe Jara)* 297

1. Canon y formación literaria 297
2. Los clásicos y la literatura infantil y juvenil en un contexto escolar canónico 298

© Ediciones Pirámide

3. Tipos de canon 300
4. Criterios de selección del canon formativo 301
Referencias bibliográficas 303

20. Fomento de la lectura: el plan lector. Proyectos de intervención educativa en la biblioteca escolar *(María Teresa Valverde González)* 305

1. El plan lector: definición y aspectos formativos incidentes en las bibliotecas 305
2. El plan lector: organización y fases en los centros educativos 306
3. La importancia de la biblioteca escolar en el desarrollo del hábito lector 308
4. La importancia de la biblioteca escolar en el desarrollo de la competencia lectora 310
Referencias bibliográficas 311

21. Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Clásicos modernos: proyectos de literatura viva *(María Teresa Caro Valverde)* 313

1. Lo antiguo trae lo moderno: la poética de los clásicos 313
2. La educación reflexiva de los clásicos: proyectos de literatura viva 317
   2.1. Competencias democráticas 317
   2.2. Proceso didáctico de los proyectos 322
Referencias bibliográficas 327

22. Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Paraliteraturas: altertextos de compromiso social *(Pedro Andrés Vicente Ruiz y Antonio Albertus Morales)* 329

1. ¿Por qué convocar la paraliteratura en la Educación Literaria? 329
2. Didáctica de las otras literaturas 330
   2.1. Propuestas didácticas para la incorporación del altertexto al canon comprensivo escolar 330
   2.2. La producción cultural paraliteraria 332
   2.3. Epílogo transformativo frente al inmovilismo didáctico del «ya no se puede hacer nada» 335
Referencias bibliográficas 337

23. Fomento de la escritura: hipertextos en el aula. Microficciones: invención transgresora *(Emilia Morote Peñalver)* 339

1. La escritura hipertextual y las microficciones en el aula 339
2. La microficción como una categoría transgenérica 340
3. Microficciones literarias: microrrelato y haiku 341
4. Microficciones literarias en el aula 344
Referencias bibliográficas 346

24. El comentario de textos *(María Teresa Caro Valverde y María González García)* 349

1. Competencia académica y modalidades procesuales de comentario de texto 349

© Ediciones Pirámide

2. El comentario filológico en el aula 350
3. Hacia una concepción del comentario de texto basado en el sentido 352
3.1. Tras las investigaciones de Bajtín y Vigotsky sobre la producción del sentido por interacción social 352
3.2. Planes curriculares sobre el comentario de texto 354
4. El comentario crítico personal 356
4.1. El resumen 357
4.2. Los asuntos de interés 357
4.3. La argumentación crítica personal 358
4.4. Las conclusiones 359
4.5. Consejos para la redacción y la revisión del comentario 359
Referencias bibliográficas 362

25. Literatura y bellas artes *(Pedro Guerrero Ruiz)* 365

1. La relación ekfrástica entre literatura y bellas artes 365
2. La percepción estética y el intertexto lector 367
3. La lectura intertextual de obras artísticas 369
4. Modelo de análisis ekfrástico 370
4.1. Lectura de un texto literario 370
4.2. Lectura de una obra de arte 371
5. Tratamiento didáctico y relevancia del modelo de análisis ekfrástico en las aulas 372
5.1. Tratamiento didáctico 373
5.2. Relevancia educativa 374
Referencias bibliográficas 375

26. Literatura e intertextualidad. Literatura y Música: un diálogo intersemiótico en el aula *(María Isabel de Vicente-Yagüe Jara)* 377

1. Hacia un planteamiento didáctico interdisciplinar literario-musical 377
2. Intertextualidad melopoética: una innovadora vía para el desarrollo de la competencia literaria 378
3. Rutas didácticas literario-musicales 380
3.1. La música en la literatura infantil y juvenil: el cuento musical 380
3.2. Música programática: el poema sinfónico 382
3.3. Transposición formal de las artes 382
3.4. Música verbal: escuchar e imaginar para crear 384
3.5. Retórica musical 385
3.6. Canciones y óperas literarias 386
Referencias bibliográficas 387

27. Literatura e intertextualidad. Literatura y Cine: competencias de la imaginación *(María González García)* 389

1. Las competencias literaria y cinematográfica desde una perspectiva intertextual 389
2. Encuentros artísticos y semióticos entre la literatura y el cine 391

© Ediciones Pirámide

3. La innovación educativa de la didáctica intertextual entre cine y literatura 393
Referencias bibliográficas 396

28. Literatura e intertextualidad. Literatura y Pintura: ékfrasis creativa *(Carmen Molina Giménez)* 399

1. La imagen inspira a la palabra 399
2. Pintura y literatura: implicaciones didácticas 401
3. Poesía y arte: la necesaria innovación hacia la inventiva intertextual 404
4. La ékfrasis creativa en el aula 408
Referencias bibliográficas 411

29. Literatura entre culturas y disciplinas *(María González García)* 413

1. La literatura entre culturas 413
   1.1. El reto educativo de la interculturalidad en la Educación Literaria 413
   1.2. Tipologías y estrategias literarias para la promoción de la interculturalidad 417
2. La literatura entre disciplinas 419
   2.1. El reto educativo de la interdisciplinariedad en la Educación Literaria 419
   2.2. Modelo de proyecto interdisciplinar en torno a la literatura 423
Referencias bibliográficas 428

30. Recursos TIC para la Educación Literaria *(María Teresa Valverde González)* 431

1. Beneficios del hipertexto literario digital 431
2. Recursos TIC para la Didáctica de la Literatura 432
3. Escritorio virtual de literatura y TIC 452
Referencias bibliográficas 452

31. Metodología de la investigación literaria *(Pedro Guerrero Ruiz)* 455

1. Justificación 455
2. Marco de referencia 457
3. Problema, objetivos e hipótesis de la investigación 459
4. Marco metodológico 460
5. Diseño y secuenciación de las fases del trabajo de investigación 461
6. Secuenciación/temporalización 462
   6.1. Fase de preparación y exploración 462
   6.2. Fase de intervención 463
   6.3. Fase de resultados y su interpretación, validación de la investigación y conclusiones generales 464
   6.4. Fase de comunicación 465
7. Conclusiones 465
Referencias bibliográficas 469

© Ediciones Pirámide

32. La realización de trabajos de investigación literaria. Trabajos Fin de Grado y de Máster *(María Teresa Caro Valverde)* 473

1. Justificación 473
2. Planificación del TFG y del TFM 473
3. Textualización del TFG y del TFM 475
4. Revisión del TFG y del TFM 483
5. Presentación del TFG y del TFM 483

Referencias bibliográficas 484

© Ediciones Pirámide

Introducción

Este libro se rige por el principio de unidad en la diversidad, ya que ofrece al lector un planteamiento, a la vez global y diversificado, de las tendencias actuales en Didáctica de la Lengua y en Educación Literaria, que son, a fin de cuentas, dos caras de una misma moneda cuyo valor es la comunicación humana de fundamento verbal y cuya función es la transferencia de conocimiento generado entre la docencia y el aprendizaje.

La unidad del libro procede del cruce de sus dos ejes constructivos: uno es la intención semántica común a todos los capítulos que lo integran y el otro es la distribución armónica de las secciones integradas en las dos partes —Didáctica de la Lengua y Educación Literaria— que lo conforman.

Importa destacar en estas palabras preliminares que la intención unánime de los autores de esta obra ha sido dar cuerpo didáctico a una reorientación del enfoque funcional que desde la LOGSE ha imperado como desarrollo de habilidades hacia un nuevo enfoque transversal atento al horizonte de expectativas internacionales que se centra en la educación basada en competencias, lo cual, desde su primera contemplación institucional en la LOE, ha abierto en nuestro país cauces curriculares para aproximar la formalidad de los estudios académicos a los entornos informales donde se autentifica el aprendizaje *para* y *a lo largo de* la vida.

Por tanto, la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas aplicadas a la resolución de ejercicios especializados deben avanzar hacia su empleo en el conocimiento estratégico y auténtico que se deriva de la resolución de problemas contextualizados a través de tareas que integran capacidades múltiples. Ello implica un cambio de mentalidad docente que, más allá de los hábitos conductistas, considere la didáctica como un proceso de investigación-acción en el aula a favor de las buenas prácticas educativas. Este cambio pasa por deconstruir la idea conductista de que evaluar es controlar aprendizajes previstos en su solución única para construir la idea competente de que evaluar es dar valor auténtico al aprendizaje en los contextos plurales e imprevisibles de la vida.

La conciencia común de los autores de este libro ha sido, pues, avanzar para no retroceder: avanzar hacia la presentación de los nuevos planteamientos lingüísticos y literarios que requiere el currículo integrado de las competencias para no retroceder hacia las viejas costumbres del academicismo que pudiera dar pábulo en las aulas al currículo oculto que, durante muchos años, se ha organizado en atención a políticas nacionalistas, ha reprimido iniciativas lúdicas e inhibido encuentros colaborativos entre disciplinas e instituciones, ha eliminado el error y la investigación del proceso de aprendizaje, ha inculcado contenidos conceptuales desligados de sus correspondencias procedimentales y actitudinales y así ha reducido el aprendizaje de la comunicación verbal a pautas analíticas y memoriosas desde ejercicios individualistas plasmados en cuadernos y fichas y al servicio de una evaluación sumativa y competidora lejana de un entendimiento humanista de la educación.

© Ediciones Pirámide

Antes bien, aquí se pretende atender a una perspectiva abierta de la lengua materna en relación con el plurilingüismo y la interculturalidad que promueven las políticas internacionales, y, en consecuencia, el propósito es liberar las iniciativas lúdicas en la didáctica de las lenguas, propiciar encuentros colaborativos entre disciplinas e instituciones, integrar el error, el portafolio de autoevaluación y la investigación en el proceso de aprendizaje, convertir los contenidos conceptuales en instrumentos de aprendizaje de contenidos procedimentales y actitudinales bien situados en contextos significativos e individualizados para la diversidad de alumnos, todo ello con vistas a la promoción del aprendizaje comunicativo de la lengua y la literatura en contextos dialógicos con la vida y las culturas, gracias a una evaluación formativa en competencias netamente democrática.

Son nueve las secciones temáticas que organizan cada una de las dos partes que, reunidas, titulan el libro, *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria,* en correspondencia homóloga con el nombre del Grupo de Investigación consolidado en la Universidad de Murcia (E014-06) cuyo investigador principal es el catedrático Pedro Guerrero Ruiz, y al cual pertenecen los profesores universitarios que han colaborado con sus estudios científicos específicos en los 32 capítulos contemplados en él.

La parte dedicada a la Didáctica de la Lengua se inicia con la sección titulada «Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua», que ha sido realizada por la profesora Emilia Morote Peñalver, quien incide en la condición interdisciplinar de esta área de conocimiento desde un escrutinio de sus principales enfoques teóricos (pragmático, comunicativo, lingüístico textual y semiótico), así como también capta decididamente los pasos interactivos y holísticos que configuran su tratamiento adecuado desde la perspectiva metodológica de la investigación-acción en el aula estimulada por el aprendizaje dinamizado a través de tareas destinadas a resolver problemas, lo cual es coherente con el itinerario propio del paradigma educativo basado en competencias que el Espacio Europeo de Educación Superior promueve en la actualidad para un beneficio social de índole democrática.

Seguidamente, aparece la sección titulada «La lengua como objeto de conocimiento», cuya elaboración en tres capítulos —«Fonética y fonología», «Morfología» y «Sintaxis»— es obra de Ginés Lozano Jaén, investigador consciente de que la competencia lingüística es deudora del saber idiomático imperecedero, en este caso los elementos intrasintagmáticos que constituyen los universales lógicos de la lengua y cuya microestructura funda las bases de configuración macro y superestructural del texto. Este ha efectuado sus respectivos estudios de discernimiento formal y gramatical con pericia experta y bien documentada en reputadas autoridades, como Quilis en asuntos fonético-fonológicos, Bosque y Aguirre en delimitaciones morfológicas, Gutiérrez en incidencias sintácticas, o bien en las publicaciones recientes de la RAE especializadas en las diversas cuestiones tratadas, a las que recurre con el propósito de cotejar y ponderar explicaciones diáfanas y ajustadas de los ejemplos lingüísticos aportados. La consulta de estos capítulos da acceso a una guía de gran utilidad para aprender a realizar análisis lingüísticos cualificados desde modelos que permiten comprender la organización textual de los enunciados en sus planos fonético-fonológico, morfológico y sintáctico y adquirir así una visión global de carácter metalingüístico acerca de la diversidad de manifestaciones orales y escritas de la lengua.

La sección que lleva por título «Lengua oral» ha sido elaborada por Manuel Cifo González en dos capítulos, el primero de los cuales, «Los procesos de comprensión y expresión orales», describe las circunstancias y los objetivos curriculares concernientes a este tema, así como sus rasgos característicos, su procesualidad comprensiva y expresiva y sus cualidades discursivas. El segundo capítulo, titulado «Estrategias orales en el aula», da paso a una revisión analítica de las variadas tipologías textuales de dicha dimensión comunicativa organizadas con acierto didáctico en dos grandes formas de expresión oral: una es el monólogo, que reúne la narración, la descripción, la

© Ediciones Pirámide

recitación, la exposición y la argumentación; la otra es el diálogo, que es usado en la conversación, la discusión y el debate, el coloquio, la mesa redonda y la tertulia, la dramatización y la entrevista.

La sección «Lengua escrita» contiene dos capítulos: «Los procesos de comprensión y expresión escritas», redactado por María Teresa Caro Valverde, e «Iniciación a la lectoescritura», obrado por Pedro Guerrero Ruiz. En el primero, la profesora Caro delimita la lectura y la escritura como funciones intelectuales complejas de orden superior y reciprocidad comunicativa para ofrecer un estudio panorámico sobre las diversas tendencias científicas de su didáctica procesual, desde la intertextualidad hasta la literacidad crítica, con especial incidencia en los planteamientos difundidos al respecto en la última década por la convergencia educativa europea. A continuación, ofrece sendos modelos de las procesualidades lectora y escritora con una exposición sistemática que esclarece sus pasos cognitivos y funcionales y delimita tipologías tales como la lectura objetiva (que reconstruye el significado) y la lectura subjetiva (que construye el sentido), o bien las propiedades constitutivas de la textualización (coherencia, cohesión y adecuación), que son imprescindibles en la innovación didáctica actual. En el segundo capítulo de la sección, el profesor Guerrero ofrece una explicación certera de los aspectos fundamentales que conciernen al importante contenido didáctico de la iniciación a la lectoescritura. Interesa considerar las advertencias educativas que expone en los prolegómenos de su estudio para después abordar con eficacia las siguientes temáticas implicadas en el acceso adecuado al aprendizaje primero de la lectura y la escritura. Así pues, su estudio revisa los aspectos esenciales de la grafomotricidad que conducen a la preescritura, el protocolo de preparación para la iniciación lectoescritora ligado a la estimación de las etapas y las pruebas de madurez que deben ser aplicadas en tal caso y la presentación sistemática de los métodos lectoescritores más destacados, ya sean los de marcha sintética frente a los de marcha analítica, o bien los eclécticos entre ambas posiciones. Por último, dirime sobre las ventajas y dificultades que reporta la elección de un tipo de letra cursiva o *script,* e incluye una fórmula útil para determinar la velocidad y la comprensión en la lectura con el fin de obtener datos precisos sobre el progreso del alumnado en dicha iniciación.

En el orden del libro le sigue lógicamente el capítulo titulado «Trastornos de la lengua oral y la lengua escrita. Diagnóstico y reeducación», cuyo responsable, Pedro Guerrero Ruiz, redacta con voluntad esquemática para agilizar la visión global de las diversas manifestaciones del asunto y la lectura estructural y selectiva de los casos que interesen a cada lector. Así pues, comienza con un cuadro delimitativo de las definiciones funcionales de carácter general y específico sobre los trastornos del lenguaje, continúa sobre las praxias bucolinguofaciales que contribuyen a su tratamiento y se dedica con detenimiento al caso de las dislexias al perfilar las múltiples alteraciones del lenguaje escrito en que pueden aparecer y al determinar los protocolos de actuación para efectuar su diagnosis. Finalmente, ofrece un cuadro a modo de compendio sintético de las principales alteraciones de la lectura y la escritura cuyo uso reviste gran utilidad debido a las categorías que lo organizan (error/causa/intervención educativa) y resuelve una serie de estrategias para su intervención educativa adecuada.

En la línea didáctica que ofrece modelos para afrontar procesualmente los problemas de aprendizaje lingüístico se inscribe también el capítulo titulado «El error en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas», redactado conjuntamente por Carmen Soto Pallarés, Elisa Gil Ruiz y Charlène Paré, con voluntad de abarcar tanto la dinámica de la lengua materna como la de las lenguas extranjeras. Comienzan su estudio precisando el interesante marco teórico donde el concepto de «error» ha sido incorporado en la educación procesual de lenguas. Después se centran en la estipulación de los tipos de errores que suelen aparecer en la enseñanza de lenguas (adición, omisión, elección falsa, etc.) y de sus criterios clasificatorios gramatical y etiológico. Le sucede la propuesta de varios modelos didácticos de análi-

© Ediciones Pirámide

sis de errores desde las ópticas contrastiva y procesual, con especial atención a los fenómenos de interlengua (simplificación, hipergeneralización, transferencia, fosilización, etc.). Y el estudio desemboca en el tratamiento de tales errores de aprendizaje con indicación expresa de técnicas y recursos correctivos probados en la práctica docente de las autoras.

A la mencionada línea de innovación procesual se suma la sección «El portafolio como recurso de innovación didáctica», que consta de tres capítulos, el primero de carácter general y los siguientes aplicados a diversas etapas educativas. «El portafolio: definición, tipos e innovación electrónica», elaborado por Juan Solís Becerra, repara en la definición de las características esenciales de este proteico recurso didáctico, así como en sus diversas tipologías (procesos, productos y muestras), entre las que destaca la presentación individualizada de sus variedades discente y docente, de formato electrónico y de diseño institucional, por la Unión Europea para la didáctica de las lenguas (PEL). Por su parte, Carmen Soto Pallarés ha conformado el capítulo «El portafolio en el aula de Educación Primaria» con aseveraciones de gran valor experimental en torno a su perfilamiento funcional y sus objetivos educativos, así como también propone varios modelos concretos de portafolio para tal etapa: uno se destina al tratamiento de los errores en el aprendizaje del francés y su explicación va ataviada de fichas ilustrativas; el otro consiste en un e-portafolio trabajado en clase para desarrollar el tratamiento de la información y la competencia digital. De ello la profesora Soto extrae argumentos para constatar que el uso del portafolio de lenguas procura buenas prácticas educativas en las grandes expectativas de la innovación didáctica actual: la pluralidad de lenguas y culturas. El capítulo que cierra esta sección es «El portafolio en el aula de Educación Secundaria», construido por Fernando Gea Martínez desde su formación profesional experta sobre la aplicación del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) en la etapa de Educación Secundaria. Sus reflexiones y pautas metacognitivas sobre el PEL en las clases de inglés revisten especial interés en esta sección temática, como también sus consideraciones sobre el papel complementario del libro de texto en combinación con tal modelo oficial de portafolio y sus precisiones finales sobre un modelo específico de portafolio para emprender tareas de competencia comunicativa en el área de lengua castellana y Literatura.

La sección «Recursos TIC para la Didáctica de la Lengua» queda integrada por dos capítulos que se dedican respectivamente a las dimensiones oral y escrita de la lengua en que tales recursos pueden ser aplicados. Por un lado, Juan Solís Becerra, autor del capítulo «Desarrollo de la competencia oral con recursos TIC», efectúa un interesante recorrido por los recursos incidentes en la comprensión y la producción orales (repositorios de vídeos, medios de comunicación, *podcast,* videoconferencias, mensajería instantánea, grabaciones digitales, etc.), así como en la pronunciación (bases de datos, diccionarios en línea, transcriptores y codificadores fonéticos, etc.). Por otro lado, María Teresa Valverde González, autora del capítulo «Desarrollo de la competencia escrita con recursos TIC», ofrece presentaciones pertinentes de los recursos implicados en la producción y recepción hipertextuales (blogs, wikis, procesadores de texto, redes sociales, foros, chats, cuadernos digitales, libros interactivos, e-portafolios, periódicos, revistas y cómics en línea, bibliotecas virtuales e informatizadas, etc.), en la representación visual (programas, mapas conceptuales y mentales, infografías, tablones y pósteres virtuales, nubes de palabras), en la consulta enciclopédica (bancos de datos, enciclopedias virtuales, wikis, diccionarios electrónicos, glosarios y archivos digitales) y en la práctica educativa (WebQuest, cazas del tesoro, exámenes en línea, líneas del tiempo, etc.). Y para todos los recursos señala su valor didáctico y sus espacios digitales respectivos, así como también razona su funcionalidad educativa. Se agradece que ambos autores culminen sus capítulos con la disponibilidad de un escritorio virtual de lengua y TIC para la oralidad y otro para la escritura a modo de *webmix* donde se enlazan los recursos comentados.

© Ediciones Pirámide

La última sección de la parte dedicada a la Didáctica de la Lengua se ocupa de una actividad docente cotidiana y necesaria en la dinámica escolar: «La programación de unidades didácticas». Sus autores, Antonio Albertus Morales y Pedro Andrés Vicente Ruiz, brindan formación nítida y sustentada con estrategias operativas sobre el empleo del currículo para la atención personalizada de los alumnos por medio de la explicación efectiva de los cuatro niveles de concreción curricular institucionalmente establecidos. El lector encontrará aquí un recorrido bien organizado, actualizado y útil por los elementos configurativos de toda unidad didáctica: título, competencias, objetivos, contenidos, metodología, recursos espaciales y humanos, tareas y actividades, temporalización, criterios y procedimientos de evaluación y medidas de atención a la diversidad, en conformidad con la legislación vigente.

La parte segunda del libro versa sobre la Educación Literaria y se inicia, en correspondencia armónica con la parte primera ya referida, a través de una sección que sirve de pórtico teórico a las ocho secciones restantes: «Fundamentación científica de la Educación Literaria». Ha sido ideada por María Teresa Caro Valverde para indagar en dos cuestiones tan breves como profundas: qué es la literatura y qué es la Educación Literaria. Su trabajo reivindica la esencia imaginativa de la literatura con el diseño de su circuito comunicativo desde las instancias artística (el genio creador del escritor) y estética (el gusto del lector) y con la mostración de su espacio real como un tejido de travesías infinitas donde los hipertextos detentan consistencia intertextual y vida transtextual entre géneros, obras y tópicos que perviven alterándose en creaciones nuevas. Son antecedentes teóricos las investigaciones psicológicas de Vigotsky sobre el sentido del lenguaje y los avances semióticos que han seguido la estela dialógica de Bajtín en postulados reversibles sobre la lectura y la escritura, difundidos por los estudios de Barthes, Kristeva y Eco, entre otros. La profesora Caro organiza su revisión de las corrientes teóricas sobre la literatura y su provecho educativo con una tríada de poéticas que giran en torno a la preeminencia del autor (historicismo, estilística), del mensaje (formalismo, estructuralismo) y del lector (crítica literaria e ideologías, semiótica de la intertextualidad, pragmática, estética de la recepción, deconstrucción y neorretórica). En cuanto a la cuestión educativa de la literatura, emprende un trayecto que comienza por distinguir netamente las categorías de la tradicional enseñanza de la literatura frente a las de la actual Educación Literaria, avanza hacia una caracterización global y pormenorizada de los cometidos científicos de la competencia literaria y madura en una presentación original del proceso comunicativo de la Educación Literaria donde el intertexto lector desempeña un papel fundamental para transitar de la reconstrucción del significado a la construcción del sentido donde operan las capacidades cognitivas superiores de la creación y la crítica. El modelo educativo propuesto por Caro se basa en la lógica reversible e infinita de la comunicación y justifica los entramados semióticos de la hipertexualidad.

La segunda sección de la Educación Literaria se aplica al epígrafe «Fomento de la lectura: el plan lector», donde se desarrollan tres capítulos de diversas orientaciones temáticas: «Disposiciones institucionales sobre el fomento de la lectura» es obra de María Dolores Escobar Martínez. En él traza la importancia institucional que detenta el marco internacional de evaluación estipulado por PISA y por otros planes como PIRLS y PIACC con el objetivo de mejorar la calidad educativa en la competencia lectora de los estudiantes desde el procesamiento de la información hacia su cognición comprensiva e interpretativa, así como la respuesta que el Ministerio de Educación español ofrece para fomentar la lectura en las etapas obligatorias desde la LOGSE hasta la LOMCE. A continuación, «El canon formativo en la educación lectoliteraria» ha sido diseñado por María Isabel de Vicente-Yagüe Jara con una lúcida incursión en la bibliografía científica que trata las relaciones entre el canon y la formación literaria y, en concreto, aquellas donde los clásicos se acompasan con los gustos discentes y las tendencias formativas ligadas a la literatura infantil y juvenil. Isabel de Vicente-

© Ediciones Pirámide

Yagüe resuelve este capítulo con una presentación clarificante de los distintos tipos de canon ligados a la Educación Literaria y con la orquestación armónica de los criterios de selección que deben ser tenidos en cuenta para suscitar un canon formativo eficiente. Cierra la sección el capítulo «Proyectos de intervención educativa en la biblioteca escolar», cuya autora, María Teresa Valverde González, ha construido en atención a los planes ministeriales vigentes y a las iniciativas profesionales destacadas por su calidad e innovación. Por esta vertiente discurren sus observaciones sobre la delimitación del plan lector y su conexión con el uso de las bibliotecas, así como sobre su organización y fases de ejecución en los centros educativos. También merecen interés destacado sus reflexiones sobre la intervención de la biblioteca escolar en el desarrollo de hábitos y competencias concernientes a la lectura en su desenvoltura social.

La tercera sección posee un título paralelo a la anterior, «Fomento de la escritura: hipertextos en el aula» y también distribuye sus contenidos en tres capítulos de poderosa impronta innovadora en el panorama de estudios sobre la Educación Literaria. El primero es «Clásicos modernos: proyectos de literatura viva», y su autora, María Teresa Caro Valverde, se apoya en sus investigaciones genealógicas sobre los clásicos de la literatura para distinguir dos concepciones enfrentadas: la preceptiva apoyada en el principio de autoridad que lo funda como canon (arte imitable) y la poética apoyada en el principio de posteridad que le otorga vida hipertextual (arte perdurable). El clásico es esencialmente moderno porque lo ha forjado la posteridad. Y su tratamiento idóneo en las aulas es, a su juicio, la comunicación democrática, aquella donde los alumnos que lo leen y recrean experimentan la literatura como imaginación, significatividad, cooperación, inclusividad, solidaridad y empoderamiento. La profesora Caro acaba su estudio con una exposición sintética del proceso didáctico común a los numerosos proyectos de creación literaria colectiva que ha coordinado en las aulas en homenaje a los clásicos hispánicos. El segundo capítulo es «Paraliteraturas: altertextos de compromiso social» y ha sido escrito por Pedro Andrés Vicente Ruiz y Antonio Albertus Morales en defensa de la inclusión de la paraliteratura en la educación literaria dado el efecto motivador y de emancipación que produce en los estudiantes. Muestran cómo las canciones pop, por ejemplo, guardan similitudes con la poesía clásica y cómo, por el binomio fantástico donde convergen lo antiguo y lo moderno, es posible suscitar obras creativas de los alumnos comprometidas con el mundo y sus problemas. Y cierra la sección el capítulo «Microficciones: invención transgresora», donde Emilia Morote Peñalver razona con sinceridad profesional y certeza epistemológica que la invención de microficciones en el aula da una oportunidad muy estimulante para que los alumnos desaten sus imaginarios y reflexiones en hipertextos difundidos en acopios colectivos. Su investigación en la condición transgenérica de la microficción queda autorizada con profusas referencias teóricas, tras las cuales establece un diseño categórico particular de sus rasgos sociocomunicativos tendentes a la rapidez de transmisión y de sus rasgos semánticos intensamente complejos, los cuales hacen viables y recomendables sus propuestas de experimentación en el aula.

La cuarta sección se dedica a «El comentario de textos». Ha sido redactada por María Teresa Caro Valverde y María González García en atención a su competencia académica y a sus modalidades procesuales. Académicamente, el comentario de textos opera como lectura interpretativa y escritura argumentativa en un amplio abanico de géneros de raigambre literaria. Procesualmente, el comentario parte de la reconstrucción del significado del texto (lo cual es oficio acostumbrado del comentario filológico que obedece a la perspectiva tópica de la inmanencia textual y la intención autorial) y progresa hacia la construcción del sentido del texto (lo cual es labor innovadora del comentario crítico personal que se despliega desde la perspectiva dialógica de la intertextualidad y la interpretación lectora). Las autoras revisan los planes curriculares actuales y la bibliografía científica relevante sobre el comentario de texto a fin de justificar la idoneidad de su propuesta educativa en el medio escolar. Y seguidamente ofrecen

© Ediciones Pirámide

y explican el modelo de comentario crítico personal que diseñaron para las pruebas de acceso a la universidad y que ha tenido amplia aceptación en el territorio nacional.

La quinta sección enfoca la relación entre «Literatura y Bellas Artes» desde las consideraciones expertas de Pedro Guerrero Ruiz, autor de múltiples publicaciones semióticas y educativas sobre esta vinculación fructífera en el plano creativo de los lenguajes, a la cual denomina «ékfrasis» por impulsar la inspiración literaria desde el motivo a menudo icónico proferido por otras artes que atrae al poeta que lo contempla. Sus teorías encuentran en la corriente metodológica de la intertextualidad encauzada por Kristeva y Riffaterre y en la formación lectora del comparativismo icónico-verbal diseñado por Mendoza los aparejos perfectos para plantear un modelo de lectura intertextual de obras artísticas en que el profesor Guerrero ha profundizado minuciosamente en intervenciones didácticas varias y ha validado por procedimientos científicos.

A la estela de la sección anterior se suma la titulada «Literatura e intertextualidad», cuyos contenidos, como en otros casos precedentes, también se organizan en tres capítulos correspondientes a cada uno de los lenguajes artísticos señalados. María Isabel de Vicente-Yagüe Jara refleja en «Literatura e intertextualidad. Literatura y música: un diálogo intersemiótico en el aula» sus investigaciones sobre la vinculación que existe entre ambas artes desde antiguas manifestaciones culturales y sobre la vía de innovación que se abre en el ámbito de la competencia literaria a través de la intertextualidad melopoética, cuyos itinerarios pueden transitar de la literatura a la música o viceversa en varias rutas didácticas precisadas en este estudio, como son el cuento musical, el poema sinfónico, las óperas literarias, la transposición formal de ambas artes, la retórica musical y la música verbal. Por su parte, María González García reflexiona en «Literatura e intertextualidad. Literatura y cine: competencias de la imaginación» sobre la delimitación y la convergencia de las competencias literaria y cinematográfica desde parámetros interpretativos y creativos y en atención a la necesidad de poseer una alfabetización suficiente para saber leer las retóricas verbal y audiovisual. Su revisión de las numerosas adaptaciones cinematográficas de textos literarios y de las tesis sostenidas por los máximos representantes de la semiología fílmica que han investigado su parentesco con la literatura le lleva a la estimación de la narratividad como el principal criterio de su interdependencia. Por ello plantea un modelo didáctico intertextual fílmico-literario a través de foros y de talleres de transmodalización del cine a la literatura y viceversa, así como de iniciativas donde ambas artes entran en el mismo canal de la representación mediática digital que le ofrecen los espacios cibernéticos de Internet. Sobre el trabajo que anuncia «Literatura e intertextualidad. Literatura y pintura: ékfrasis creativa», Carmen Molina Giménez muestra sus indagaciones en los procedimientos semióticos y didácticos por los cuales la imagen inspira a la palabra. Son numerosos los estudios que han analizado las relaciones imitativas de la pintura hacia la literatura y, por el contrario, son escasos los que ponen a la pintura como motivo desencadenante de la invención literaria. Carmen Molina opta por llevar al espacio educativo estos últimos, pues son los que más estimulan los procesos verbales de la imaginación. Su ensayo visita las obras de Guerrero, Mendoza, Rodari, Medina y Blecua, además de un sinfín de menciones a literatos imprescindibles en defensa del cultivo de la poesía en las aulas a partir de la ékfrasis creativa que le provoca la lectura significativa de un cuadro, como ocurre con el ejemplo de *La balsa de la Medusa* de Géricault.

En séptimo lugar aparece «Literatura entre culturas y disciplinas», de María González García, una de las secciones más novedosas del libro por tratar en el ámbito de la Educación Literaria dos retos de importancia capital en la sociedad: uno es el de la interculturalidad, atendiendo a sus estrategias, sus objetivos y sus beneficios, tras una revisión pormenorizada de las principales fuentes de información institucional sobre el tema, y por referir un palmarés de tipologías literarias y de estrategias didácticas para la promoción de la interculturalidad en las aulas; el otro es el de la interdisciplinariedad, para el que igual-

© Ediciones Pirámide

mente procura un esquema de sus estrategias y beneficios característicos y refiere un modelo de proyecto interdisciplinar cuyo eje es literario; todo ello en atención al paradigma educativo basado en competencias que promueven la OCDE y la UNESCO en las últimas décadas.

Al igual que ocurre en la parte del libro dedicada a la Didáctica de la Lengua, también aquí ocupa la sección octava el documento «Recursos TIC para la Educación Literaria», preparado por María Teresa Valverde González con voluntad compositiva semejante al anterior, pues reflexiona sobre los beneficios educativos que reporta el hipertexto literario digital al tiempo que recolecta los recursos TIC útiles para la creación y la difusión de textos literarios y los espacios digitales donde estos aparecen: procesador de texto, blog, página web, wiki, microblogging, libros y revistas digitales e interactivos, generadores de cómic y novelas gráficas, correo electrónico, nubes de palabras, códigos QR, grabadores y editores de audio y *podcast,* editores y repositorios de vídeo, WebQuest y videoconferencias. Además de interesantes razonamientos didácticos, se indican cuadros con criterios de evaluación formativa de hipertextos ataviados con descriptores de las capacidades empleadas en el uso bimodal de las competencia escritora y digital. Igualmente se agradece que clausure el discurso con un escritorio virtual de literatura y TIC que contiene enlaces a los recursos citados.

La última sección del libro se centra en «La realización de trabajos de investigación literaria». Está compuesta por dos capítulos de gran densidad semántica, el primero de los cuales, «Metodología de la investigación», constituye una exposición teórica eficaz de los fundamentos científicos que articulan un diseño actualizado de investigación en el área educativa de lengua y literatura, ya que su autor, Pedro Guerrero Ruiz, ofrece reflexiones de consistencia argumentativa probada en investigaciones ajenas y propias para cada uno de los aspectos analíticos e innovadores que trata con lógica sucesiva: el marco teórico; el problema, los objetivos y la hipótesis de investigación; el marco metodológico, el diseño y secuenciación de las fases del trabajo de investigación; la secuenciación/temporalización, y las conclusiones. El capítulo «Trabajos Fin de Grado y de Máster» ha sido redactado por María Teresa Caro Valverde con la intención de ofrecer al profesorado y al alumnado de esta área de conocimiento un conjunto de orientaciones procesuales muy útiles para la tutorización y la realización autónoma de TFG y TFM, a través de organizadores previos de carácter conceptual y procedimental y de ejemplos modélicos que orientan las diversas fases constructivas de su escritura: planificación, textualización (marco teórico, marco metodológico, conclusiones, introducción, paratextos), revisión y presentación.

En suma, *Didáctica de la Lengua y Educación Literaria* es una obra de referencia para la formación científica actualizada en las diversas etapas educativas de acuerdo con el nuevo paradigma basado en competencias sobre el que las instituciones internacionales han previsto un horizonte de excelencia para la sociedad del conocimiento del siglo XXI. Por ello las dieciocho secciones que lo conforman siguen el criterio unitario y coherente de orientar los aprendizajes lingüísticos y literarios hacia un *saber desenvolverse* en situaciones problemáticas que son afrontadas con tareas y proyectos donde se integran capacidades múltiples en la consecución estratégica de obras personalizadas. Sus páginas albergan sólidas fundamentaciones teóricas que, a modo de laboratorio científico de los profesores inscritos en el volumen, ofrecen un enfoque comunicativo consecuente con las travesías donde la lengua interactúa con otros lenguajes, la literatura estimula la cognición creativa y crítica y la educación competente de ambas concierta encuentros colaborativos entre disciplinas, culturas y entornos formales e informales. El lector halla aquí una guía eficaz en la metodología óptima de aspectos tan punteros como el análisis y reflexión sobre la propia lengua, el portafolio, el error, la investigación en el aula, el tratamiento significativo de los clásicos, la hipertextualidad o las TIC, entre otros, a fin de que su evaluación procesual sea realmente valiosa para lograr un diálogo auténtico entre escuela y vida.

PEDRO GUERRERO RUIZ
y MARÍA TERESA CARO VALVERDE

© Ediciones Pirámide

PARTE PRIMERA
Didáctica de la Lengua

1 Fundamentación científica de la Didáctica de la Lengua

EMILIA MOROTE PEÑALVER

1. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA DESDE SU COMPONENTE DE INNOVACIÓN

En los años sesenta, surgió en la Reggio Emilia (Italia) un movimiento excepcional de maestros que iniciaron una pujante innovación educativa con el nombre de «L'occhio se salta il muro» *(El ojo salta el muro),* muy conocida, después, con la exposición de 1984 en España sobre aquella revolución pedagógica. El cambio de aquellas escuelas infantiles era un verdadero acto de seducción que se contemplaba desde fuera. Y se puso en marcha para niños de Educación Infantil, no solo en la didáctica de trabajo en proyectos y talleres con maestros investigadores sino en los espacios escolares, en la manera de considerar que la educación formaba ciudadanos desde el nacimiento, en la composición de equipos de trabajo, en los horarios y en la idea de hacer un compromiso de la educación para toda la comunidad.

En los años setenta y en España, con la primera huelga general protagonizada por los movimientos de maestros, en 1976, se reclamaban no solo salarios dignos, sino una renovación en las leyes educativas que ya estaba en marcha en las aulas, la clave de la reforma, también en el área de la enseñanza de la lengua. Y en los años ochenta, desde aquel «L'occhio se salta il muro» y otras propuestas educativas, nacería el Plan Experimental de Educación Infantil de la Reforma Educativa (1985), y una ley extraordinaria, la LOGSE, que impulsó en España otra manera de entender la educación anhelada por el profesorado.

Pero estas, con ser importantes, no fueron las primeras, ni las únicas innovaciones pedagógicas, porque han sido muchos los intentos y los logros del magisterio por hacer de la escuela un lugar interactivo y creativo de la enseñanza y el aprendizaje, de metodología heurística. No obstante, aquellos movimientos fueron determinantes, después, para el Movimiento de Maestros de los años setenta en España y, posteriormente, para la LOGSE, entre otras causas por el componente de libertad imprimida en la enseñanza, de currículos abiertos y de materiales nuevos que fueron construyendo una pedagogía desde el aula, desde el destinatario del hecho educativo: el alumnado.

El origen de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DDL) aparece como cuerpo teórico aproximadamente en los primeros años ochenta como disciplina que se encarga de formar individuos competentes en el uso lingüístico, fundamentada la nueva ciencia a partir de la sociolingüística, la psicolingüística, la didáctica y la propia lengua, y ya en procesos de enseñanza y de aprendizaje observados en las aulas desde marcos metodológicos. Y este marco teórico de la Didáctica de la Lengua mejoró como disciplina con la creación de las facultades de educación, donde, ya en los primeros noventa, se crearon los cursos de doctorado en lo que eran las anteriores Escuelas Universitarias de Magisterio (Guerrero, 2004). En este sentido, se localiza en el momento en que entra en crisis la concepción tradicional de la enseñanza lingüística, analítica y preceptiva (gramatical), y, con el aporte teórico de las nuevas ciencias ya

© Ediciones Pirámide

señaladas, trata de ofrecer soluciones a los problemas concretos observados en los procesos de aprendizaje lingüístico y literario (Prado, 2011, pp. 30-31).

A escala internacional, en las últimas décadas del siglo XX surgieron una serie de estudios de diversos autores que definen un nuevo marco epistemológico (*competencia comunicativa,* Hymes; *interlengua,* Selinker; *adquisición* y *aprendizaje,* Widdowson...) para la enseñanza de la lengua y la literatura basado en las necesidades del alumno, su evolución lingüística y cognitiva y los procesos que intervienen en ella. Se cierra el denominado «período precientífico» o «predidáctico» de esta materia, en el que la preocupación innovadora surgía de los mismos profesores (Mendoza, 2008, p. 8).

La primera aproximación a *lo didáctico,* como señala Mendoza, fue la búsqueda de recursos y de actividades motivadoras, lo que, en los años setenta, llevó a celebrar numerosos encuentros en los que el intercambio de experiencias docentes puso el foco de atención en el aspecto funcional de una disciplina que se preocupara por la innovación y la mejora de los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura, más allá de la enseñanza gramatical y prescriptiva de los enfoques filológicos y tradicionales (2008, p. 8). Y el término con que se nombraba este ámbito disciplinar de carácter general fue *metodología* o *enseñanza de la lengua* sin tener presente, curiosamente, el de *aprendizaje*.

Las directrices surgidas del Consejo de Europa en 1978 orientaron el desarrollo de la DLL hacia la propuesta del enfoque funcional, con la renovación metodológica que supuso poner el foco de atención en el análisis del discurso (Mendoza, 2008, p. 9), priorizando el aprendizaje pragmático y discursivo de la comunicación, rescatando la lengua oral y dándoles relevancia a los mecanismos de interacción como aspectos necesarios para la efectividad de la cooperación comunicativa (Mendoza, 2008, p. 10).

Se trata de una disciplina que alcanza su sentido y justificación en la práctica, cuyo objetivo es la ampliación del saber de los alumnos y la modificación de su comportamiento lingüístico (Prado, 2011, p. 33) mediante la identificación de problemas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la lengua y la literatura a través de la investigación en la intervención en el aula y, finalmente, la presentación de nuevas propuestas de acción (2011, p. 34). En opinión de Álvarez (1998), citado por Prado (2011, p. 33), una «didáctica especial» que trasciende aquellas otras ciencias de las que se nutre (lingüísticas, literarias, psicopedagógicas) con nuevos conceptos que le dan una entidad propia.

Entre las diversas perspectivas que caracterizan la DDL (Mendoza y Cantero, 2003, p. 11, citados por Martín, 2009, p. 33; y Prado, 2011, p. 33), destacan estas:

a) Perspectiva lingüística (comunicativa y pragmática): el conocimiento del sistema de la lengua y de su función social en la interacción comunicativa.
b) Perspectiva literaria: la formación del lector como receptor del mensaje y su placer estético.
c) Perspectiva pedagógica: el alumno y su proceso de aprendizaje, no el profesor y los contenidos.
d) Perspectiva psicológica: el proceso de aprendizaje del alumno, constructivo y significativo.
e) Perspectiva sociológica: los contextos de aprendizaje.

Martín (2009, p. 32) añade a estas perspectivas la interdisciplinariedad de la asignatura (teórica y metodológica), dado que el desarrollo de la competencia lingüística es necesario para el aprendizaje de cualquier disciplina que trabaje con textos, con la comunicación verbal.

La enseñanza de la lengua y la literatura, además de desempeñar un papel relevante en todas las etapas educativas del alumno, de un lado, exige mejoras constantes de la calidad en la formación permanente del profesorado; de otro, en la formación inicial, responde a un objetivo común y doble (Caro, García y Guerrero, 2006, p. 9): pri-

© Ediciones Pirámide

mero, superar los inconvenientes educativos propios de las tradicionales lingüísticas *aplicadas* a las aulas de modo conceptual y mecánico, obviamente desvinculadas de los procesos reales de la vida social; segundo, reorientar el interés docente hacia novedosas lingüísticas *implicadas* con la vida en las aulas de modo procedimental y dialógico, necesariamente vinculadas con los procesos de significación social (cambios sociales y avances tecnológicos), con una visión holística (Caro, García y Guerrero, 2006, p. 10). Si bien, como matiza Carlos Lomas (2010, p. 39), sin caer en el error de sustituir unas teorías por las últimas aportaciones de disciplinas que no surgieron con fines pedagógicos.

He aquí un esquema de discernimiento de paradigmas didácticos sobre la lingüística aplicada al idioma (visión atomista) y a la lingüística implicada con el idioma (visión holística) diseñado por Caro, García y Guerrero (2006, p. 10):

Visión «atomista» del área (tradicional)	Visión «holística» del área (innovadora)
Programas proposicionales (formar lingüistas o filólogos).	Programas procesuales basados en tareas (formar hablantes y lectores).
Uso mecánico del idioma.	Uso personal del idioma.
Aprender a escribir y leer.	Escribir y leer para aprender.
Adquisición de conceptos metalingüísticos (gramática, ortografía, puntuación) y enciclopédicos (el conocimiento objetivo de las materias escolares).	Adquisición de procedimientos que activan los procesos del pensamiento (verbalizar y visualizar, aprender, descubrir, comunicar y comprender) para comunicarse en redes de solidaridad, entre textos y personas diferentes.

Desde un enfoque semiótico socializador, que concibe la cultura como un texto global que facilita la multidisciplinariedad en la organización y evaluación de actividades para los alumnos, se contempla aquí la Didáctica de la Lengua para adecuarla a la finalidad del proceso educativo: educar significativamente en el cultivo de la comunicación humana y promover el desarrollo de los seres humanos. El idioma se convierte, con esa visión holística innovadora, en el instrumento eficaz que permite la reflexión, la emancipación comunicativa de los alumnos, la crítica ante determinados usos y abusos del lenguaje y la convivencia entre comunidades de hablantes.

A este enfoque se suman, de modo cooperativo, diversas ciencias puntualizadas por la profesora María Teresa Caro (Caro, 2000, p. 14):

— La sociolingüística y la psicolingüística. Proporcionan el conocimiento de las condiciones socioculturales de los usos comunicativos y el estudio del contexto psicológico-cognitivo de los alumnos. Para un aprendizaje significativo y humanista, el uso de la lengua y la imaginación interactúan en la construcción del pensamiento y la socialización en contacto con los afectos, los sentimientos y deseos que motivan al alumno y con sus experiencias y vivencias.

— La lingüística del texto, la gramática y la pragmática. Proporcionan el estudio de las tipologías textuales, de las reglas gramaticales y de la consideración de los actos de habla en diversos registros dentro de su contexto de producción. Se trata de incrementar en los alumnos sus habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas.

— La teoría literaria y la neorretórica. Proporcionan el conocimiento de la construcción imaginativa de los escritos estéticos y de su poder para dialogar con la vida de

© Ediciones Pirámide

> los lectores. La estética de la recepción muestra la incidencia del texto en los receptores situados en su contexto histórico, y, por tanto, del inmanentismo filológico se pasa a planteamientos procesuales dialógicos.

En la enseñanza de la lengua, junto a los conocimientos que son imprescindibles, se hace necesario saber la evolución y desarrollo psicológico del sujeto al que se enseña, cómo aprende, a la vez que es preciso el dominio de métodos y recursos para su aplicación eficaz en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todo ello enmarcado en el contexto sociocultural en que se desenvuelve, junto a la aportación e interrelación de otras disciplinas y saberes (Guerrero, 2004, p. 17).

Su enfoque desde una visión global e interdisciplinar se justifica por la misma visión sincrética de la realidad en los primeros años de su escolarización (de 6 a 10 años), que, en su progresiva maduración intelectual, amplía para apreciar diferencias en la misma. Por tanto, la enseñanza de la lengua desde ese enfoque la convierte en el instrumento con el que, desde cualquiera de las áreas del conocimiento, favorece el aprendizaje general y su desarrollo integral como persona (Prado, 2011, pp. 84-86). Este enfoque interdisciplinar, en las etapas posteriores, favorece el aprendizaje significativo y contribuye a la evolución de capacidades-competencias (Escamilla, 2011, pp. 70-71).

En la última década del siglo XX y primera del siglo XXI, como consecuencia de la influencia de la lingüística estructural y la gramática generativa en los programas de enseñanza —años sesenta y setenta del siglo pasado— (Lomas, 2010, p. 154; Lomas y Osoro, 2010; Prado, 2011, p. 52) y en el marco del aporte de otras ciencias del lenguaje, tiene lugar el auge del enfoque comunicativo de su enseñanza, que pone el énfasis en el desarrollo de las competencias comunicativa y discursiva (Prado, 2011, p. 52) que hacen posible un uso correcto, adecuado y coherente de la lengua en diferentes contextos de intercambio comunicativo frente al enfoque formal, orientado, exclusivamente, al aprendizaje de la gramática de la lengua. De ahí que la formación del profesorado se orientara a familiarizarlo con los conceptos de las teorías del uso lingüístico, los diversos tipos de discurso, determinadas destrezas de programación didáctica y la adquisición de algunas habilidades técnicas en relación con algunas aplicaciones informáticas.

Por su parte, Antonio Mendoza (2008, p. 17) señala una serie de implicaciones que este nuevo paradigma ha tenido en relación con los objetivos didácticos en la enseñanza de la lengua, a saber: la lengua como instrumento para logros de relación social; la interacción al servicio del intercambio tanto afectivo como informativo; la metodología centrada en unidades lingüísticas discursivo-textuales que integran todos los niveles de la comunicación y, finalmente, la libertad para elegir qué expresar y de qué modo.

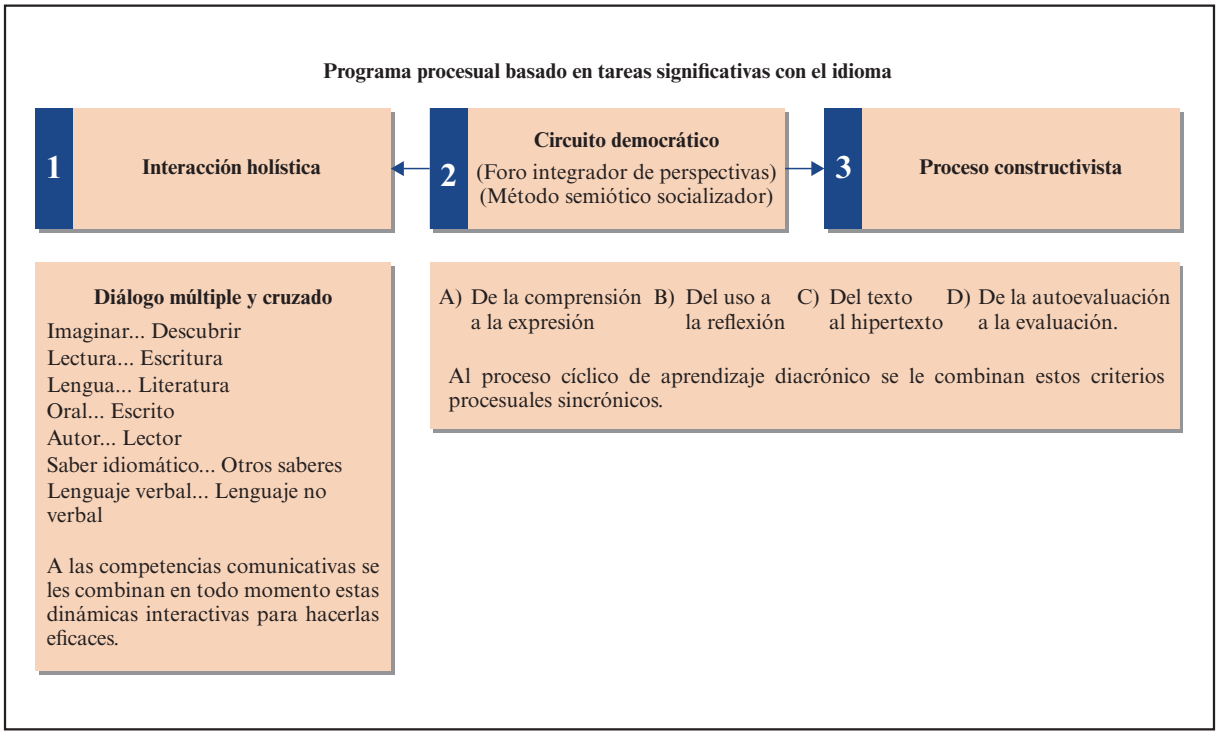
2. ENSEÑAR LENGUA DESDE UN ENFOQUE METODOLÓGICO BASADO EN TAREAS

La adopción de un enfoque comunicativo funcional, de un lado, implica la atención a la diversidad de usos verbales y no verbales de la comunicación y a las determinaciones socioculturales que rigen esos usos; de otro lado, a la hora de investigar en el aula los recursos y estrategias más convenientes para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades lingüísticas, supone que el profesor mediador ha de plantearse un programa procesual basado en tareas significativas con el idioma, lo cual requiere el uso pragmático de la lengua para hacer cosas con una intención comunicativa concreta.

En la figura 1.1 se muestra un esquema fundamental de dicho programa elaborado por María Teresa Caro.

Estos programas pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes mediante la integración del conocimiento formal e instrumental del lenguaje, según la cual la adquisición, desarrollo y dominio de los signos verbales y no verbales desempeñan un papel relevante en la construcción social del conocimiento (Lomas y Osoro,

© Ediciones Pirámide



2010, p. 28): el objetivo es ser competente para comunicarse y relacionarse de modo adecuado (Prado, 2011, p. 53). Sin olvidar la perspectiva cognitiva (Lomas y Osoro, 2010, p. 28), por cuanto, al abordar la tarea, se ponen en marcha mecanismos de selección, clasificación, evaluación, mediante estrategias de observación, reflexión y mediación.

En este sentido, se trata de capacitar al alumno para reaccionar en situaciones comunicativas reales según distintas finalidades, lo que requiere la colaboración interdisciplinar con otras ciencias y el atractivo para el alumno de las tareas propuestas (Casanova, 2012, p. 179) para que sea verdaderamente significativa, todo ello con la necesaria gestión de los participantes.

Entre las ventajas que se reconocen en el enfoque por tareas, destacan: el aprendizaje activo del alumno, que, desde su particular nivel de competencia, participa en la interacción con sus compañeros, sin limitarse a recibir información y transmitirla sin más; la conversión del aula en un espacio abierto al diálogo, al debate, a la elección libre de temas y puntos de vista, al intercambio constante de conocimiento que, a su vez, facilita el acceso a los saberes interiorizados del alumno, a sus circunstancias vitales y a la ampliación de dichos saberes con información nueva significativa; el reto que supone para el mismo docente por cuanto se trata de una novedad, que le permite investigar y alejarse del libro de texto tradicional; el logro de las competencias durante el trabajo y la facilidad para la realización de la evaluación continua y formativa (Casanova, 2012, p. 180). Sin embargo, también cuenta con algunos inconvenientes, como la carencia de materiales que sigan sus pautas y el consecuente empleo de tiempo y esfuerzo, junto a la resistencia a las innovaciones metodológicas por falta de costumbre y desconocimiento de la didáctica y las metodologías (Fernández, 2008, pp. 80-81).

© Ediciones Pirámide

En definitiva, contando con el trabajo cooperativo de profesores y alumnos (Casanova, 2012, p. 179), se pretende enseñar a los alumnos a leer de manera lúcida y crítica, suscitarles el gusto por la literatura, convertirlos en buenos comunicadores y proporcionarles una visión completa de la literatura como patrimonio cultural (Dueñas, 2006, p. 89). De ahí la necesidad de investigar para encontrar el método de enseñanza idóneo y efectivo. Rosa A. Martín (2009, p. 37) considera que se requiere una metodología activa que implique al alumno en todo el proceso y se centre más en el desarrollo de capacidades que en la transmisión de contenidos con el fin de formar alumnos críticos, capaces de la reflexión y la expresión ordenada y correcta. Los alumnos, según Martín, han de ser capaces de: clasificar, comparar, inducir, deducir, abstraer, verificar, analizar errores y concluir.

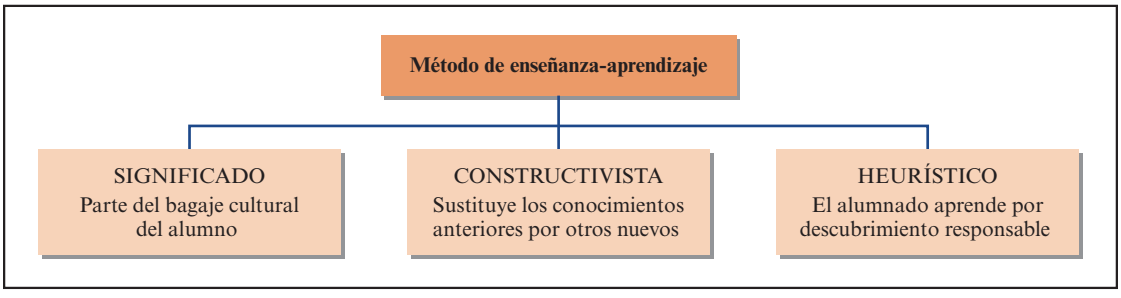
3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN EN EL PARADIGMA DE UN APRENDIZAJE BASADO EN RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La investigación-acción en el aula como método que facilita la interacción para la reflexión y resolución de problemas es, también, un proceso de aprendizaje colectivo basado en el intercambio y la cooperación (Caro y Guerrero, 2013, pp. 54-55). El punto de partida es la acción del grupo de trabajo, que va más allá de suposiciones teóricas y planifica actividades para la resolución del problema del que se parte. Durante el proceso, es necesaria la observación de los inconvenientes y del cumplimiento de la finalidad inicial, lo que llevará a la construcción de un modelo teórico que proporcione la base para nuevas actuaciones.

La actitud del profesor en la investigación-acción, según Stenhouse, constituye una capacidad para el autodesarrollo profesional que se consigue con tres iniciativas: autoanalizarse de modo sistemático, estudiar la labor de otros profesores y comprobar las ideas generadas con procedimientos de investigación en el aula. El profesor ha de ser mediador de la orientación del alumno (un animador del lenguaje) e investigador en el aula de su propia práctica de enseñanza (Stenhouse, 1998, p. 17):

a) Para comprender, explicar, diseñar y desarrollar tanto el currículo como las estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes con los objetivos propuestos.
b) Para diseñar, desarrollar y evaluar su propia práctica docente. En todo momento, el profesor se cuestionará la validez de sus propuestas curriculares y evitará así caer en la simple ejecución técnica de los planes de la Administración («ejecutor», Stenhouse).

En la concepción de un modelo de enseñanza-aprendizaje, dentro de la Didáctica de la Lengua (Guerrero, 2004), se han tenido en cuenta tres autores: Vigotsky, Ausubel y Bruner, cuyas aportaciones se recogen en el esquema que hemos diseñado conforme a los trabajos elaborado por Pedro Guerrero (figura 1.2).



© Ediciones Pirámide

Para el desarrollo de la competencia didáctica del futuro profesorado, los objetivos serían (Guerrero, 2004, p. 414):

a) Generales: capacidades que se espera se adquieran con la intervención educativa.
b) Cognoscitivos: los referidos a los conocimientos específicos de la asignatura.
c) Formativos: profesionalizadores (relativos a destrezas docentes) y actitudinales (actitudes coherentes con la profesión docente):

— Profesionalizadores: enseñarle a utilizar lo aprendido para analizar la realidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; favorecer la capacidad de confeccionar sus propios materiales didácticos; fomentar la capacidad de evaluación crítica de su propia experiencia; adquirir técnicas sencillas de investigación-acción y autoanálisis; alentar el trabajo en colaboración cooperativa; usar un lenguaje adecuado, claro y preciso...
— Actitudinales: impulsar su capacidad creativa y posibilidades expresivas; impulsar rigurosidad científica en el trabajo; estimular el sentido del juego para su propia expresión creativa y la relación con su alumnado; fomentar el hábito de lectura para su posterior función de colaboradores y animadores a la lectura; respetar puntos de vista distintos del propio; valorar la importancia del uso apropiado del lenguaje, alejado de sexismos, racismos, desprecios lingüísticos...

Los cambios sociales, económicos, políticos, científicos y culturales a los que se enfrenta la sociedad contemporánea del siglo XXI exigen retos entre el profesorado de Didáctica de la Lengua y la Literatura para dar respuestas válidas a las necesidades de formación del alumnado (Prado, 2011, pp. 20-21). Martín (2009, p. 43) cree necesaria una buena competencia comunicativa y recoge algunos de los requisitos formulados por Prado (2011, pp. 21-24):

— Formación humanística y científica multidisciplinar y visión global e interdisciplinar de la enseñanza que faciliten el conocimiento de los aprendizajes para que estos sean significativos.
— Conocimiento del marco legal del sistema educativo.
— Formación permanente actualizadora e inquietudes por la innovación y la creatividad.
— Formación investigadora y reflexión sobre la práctica docente, más allá de la mera transmisión de conocimientos lingüísticos y científicos a un alumno pasivo.
— Sensibilidad estética y literaria para la educación literaria ante la proliferación de nuevos géneros y formas literarias multimedia e interactivas y el auge de la literatura infantil y juvenil.
— Atención a la diversidad en el aula y a los contextos multiculturales y plurilingües con medidas curriculares adecuadas en el marco común europeo.
— Formación en el lenguaje de los medios de comunicación y preparación para el uso de los actuales recursos electrónicos de modo crítico.

Señala Amparo Tusón (2010, pp. 55-56) que, dado que el objetivo de la enseñanza de la lengua no ha de ser formar gramáticos, lingüistas o filólogos, sino usuarios (lectores, escritores, hablantes y oyentes) competentes, capaces, dentro de su entorno sociocultural, de reflexionar de forma crítica sobre el uso oral y escrito de la lengua, entre los saberes (formación académica) —y disciplinas— que ha de abarcar la formación del profesorado en el área de lengua, han de estar (2010, pp. 56-57):

— Conocimiento del código objeto de enseñanza: su estructura, variedades y funcio-

© Ediciones Pirámide

nes o condiciones de uso: lingüística, gramática, dialectología y sociolingüística.
— Conocimiento de los factores cognitivos que inciden en la adquisición de la lengua y el desarrollo de las capacidades lingüísticas: psicolingüística y ciencia cognitiva.
— Conocimiento de los factores socioculturales que condicionan el uso de la lengua y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje: sociolingüística.
— Conocimiento de los métodos y técnicas para lograr objetivos: pedagogía y la didáctica específica del área.

Como requisitos indispensables en la formación del profesor, se destacan la formación académica, la didáctica y la actitud investigadora, así como reflexiva, innovadora y crítica.

En la enseñanza de la lengua, el objetivo básico de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos como usuarios concretos y heterogéneos de las lenguas de comunidades, a su vez, diversas y desiguales exige que la formación del docente y su trabajo didáctico contemplen el paradigma más amplio que, teniendo en cuenta el uso y aplicando los instrumentos teóricos y metodológicos, permita afrontar la tarea de formar individuos competentes en el uso de su lengua (Lomas, 2010, p. 36). Enseñar lengua no es enseñar gramática o una de las lingüísticas, sino mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos (2010, p. 382).

4. FUNDAMENTACIÓN LINGÜÍSTICA: ENFOQUES

4.1. El enfoque gramatical

Guerrero (2004, p. 21) considera necesario el conocimiento de la lingüística, en tanto que disciplina encargada del estudio de las características del lenguaje, dado que el futuro docente ha de preocuparse por el modo de lograr que el desarrollo lingüístico de la persona, en cualquier situación, sea eficaz y que las perturbaciones lingüísticas que lo dificultan puedan ser identificadas, valoradas y corregidas.

El marco lingüístico (Prado, 2011, p. 36) está formado por aquellas disciplinas que centran su atención en el uso de la lengua en contextos sociales y en las reglas y convenciones puestas en práctica por los hablantes cuando construyen sus mensajes en dichos contextos. Ahora bien, conviene señalar que estas aportaciones no surgieron pensando en su transposición didáctica en las aulas.

Es un hecho la evolución en el interés que el hombre ha tenido en el estudio de su propia lengua. Dejando a un lado la lingüística prehistórica (topónimos como fósiles lingüísticos), la lingüística como ciencia no surge hasta el siglo XIX (la aparición del término, en 1830): estudio científico del lenguaje humano. Hasta entonces, el investigador de la lengua recibe el nombre de «gramático» (Guerrero, 2004, p. 34).

Según Cassany, Luna y Sanz (2008, p. 303), si nos planteamos qué quiere decir saber lengua, hasta hace muy poco la respuesta tradicional era: *saber gramática y conocer las reglas de ortografía*. Pero las tendencias actuales apuntan hacia la funcionalidad y el uso social. De modo que su aprendizaje no se puede basar solo en el dominio del código escrito, ni en las palabras, oraciones o textos aislados de su contexto.

La enseñanza gramatical, a decir de estos autores, se planteaba el aprendizaje de una manera teórica. Eran *gramáticas preceptivas* cuyo estudio pretendía la «pureza» idiomática. Y el modelo de lengua que transmitían era poco real porque ignoraba la diversidad, evitaba las innovaciones y rechazaba los usos lingüísticos y particularidades idiomáticas de la mayoría de la sociedad. En general, daba también mucha importancia a la lengua escrita, utilizada como modelo para ser imitado oralmente.

En la formación del profesorado (Lomas y Osoro, 2010, p. 19), el sustento teórico de sus saberes prácticos estaba ligado a la teoría gramatical, al historicismo y al formalismo literario; una tradición didáctica «conservadora» a la que denominan «caverna pedagógica» (p. 19), que se

© Ediciones Pirámide

desentendía de la verdadera intención de la creación de un texto: producir un efecto determinado en una situación concreta de comunicación (mediante variados usos verbales y no verbales). La enseñanza de la lengua (Prado, 2011, p. 37) se basaba en la enseñanza de la gramática, con una orientación descriptiva centrada, exclusivamente, en la lengua escrita.

En el siglo XX, el nacimiento del estructuralismo y del generativismo supone el surgimiento del estudio científico del lenguaje (la lingüística) y, por tanto, un nuevo concepto de lenguaje y un nuevo modo de plantear su enseñanza: la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua, cuyo inicial campo de actuación fueron las lenguas extranjeras y segundas lenguas, si bien también tuvo su incidencia en la enseñanza de la lengua materna (Prado, 2011, p. 37). Sin embargo, aún estaban lejos del objetivo prioritario de la enseñanza en el aula, dado que, lejos de la realidad, presentan la lengua como algo homogéneo, y a los hablantes, como iguales ante su uso.

El estructuralismo, según Cassany, Luna y Sanz (2008), supuso un avance hacia puntos de vista más objetivos. Las *gramáticas descriptivas* se proponen explicar el funcionamiento del sistema de la lengua «tal como es y no como debería ser». El objeto de estudio de la gramática es ahora la estructura verbal (elementos y relaciones), pero no los criterios de corrección o la normativa. Aunque se progresó en el nivel de calidad científica del análisis lingüístico, la enseñanza continuó siendo básicamente gramatical, limitada al análisis y memorización de un conjunto cerrado de contenidos teóricos (Prado, 2011, p. 38). Un enfoque teoricista que excluía de su estudio en el aula el habla (asistemática, por estar sujeta a la variación individual) y el uso (Lomas, 2010, p. 35). Y es que, como señala Carlos Lomas, la teoría estructuralista no se desarrolla con fines didácticos, sino para facilitar la comprensión de la estructura de la lengua. Su adaptación didáctica, sin embargo, supuso un éxito respecto de la gramática tradicional (2010, p. 34).

Las gramáticas generativas, también llamadas *predictivas*, se inician con la obra de Chomsky *Estructuras sintácticas* (1957). Ciertos aspectos fueron relevantes: la importancia de la recursividad de la lengua, de la creatividad verbal de los hablantes y su capacidad para generar y comprender oraciones inéditas; la idea de que hay reglas gramaticales universales innatas y generalizables a todas las lenguas que posibilitan la adquisición de la lengua y su aprendizaje (Prado, 2011, p. 38); la revalorización de la semántica para definir los conceptos de gramaticalidad, etc.

Dado que el lenguaje es una capacidad innata del ser humano que se actualiza al adquirir una lengua concreta, el lingüista ha de construir ese modelo que permita dar cuenta de su competencia lingüística, formada por el conjunto de reglas que posee y que le permiten, como hablante-oyente ideal, producir y comprender, de modo creativo, cualquier oración gramaticalmente válida (Lomas, 2010, pp. 36-37); una gramática universal, que supera las diferencias entre las lenguas.

La aportación de mayor trascendencia del generativismo en el aprendizaje de lenguas es el llamado *mentalismo,* que pone en duda la concepción conductista del aprendizaje, basada en la correlación estímulo-respuesta. Un hablante es capaz de producir un número infinito de estructuras lingüísticas, incluso sin haberlas oído o leído antes. La producción verbal no es, pues, mera repetición de un modelo. Según Chomsky, los humanos poseemos una capacidad innata para adquirir el lenguaje que nos permite deducir las reglas a partir de los modelos recibidos; es decir, deducimos la gramática de las muestras verbales que recibimos y la proyectamos para la elaboración de nuevos enunciados. De modo que el aprendizaje lingüístico consiste en este «descubrimiento» creativo de reglas y no en la repetición monótona de un estímulo.

La repercusión principal de esta concepción en la enseñanza es la revalorización del contacto rico y variado con hablantes, en detrimento del estudio de reglas y estructuras gramaticales, cuyo conocimiento constituye la *competencia lingüística,* que se opone a la *actuación,* entendida como el uso particular que un hablante hace de la len-

© Ediciones Pirámide

gua en cada situación de comunicación concreta. Así, el aprendizaje de la lengua es posible sin la enseñanza de la gramática. La competencia lingüística se adquiere, sobre todo, con el contacto y el uso reales de la lengua.

Otro punto en el que el generativismo ha modificado ideas y planteamientos es la concepción del error y de la corrección. Las faltas orales o escritas de los aprendices ya no son pecados irremisibles, ni peligrosos que hay que erradicar urgentemente para que no creen hábito, sino síntomas del proceso de aprendizaje: el alumno todavía no ha alcanzado un punto gramatical concreto, que es lo que provoca el error; pero, a medida que escuche y lea «soluciones» correctas, las irá rectificando automáticamente.

Newmeyer (1982), citado por Mendoza (2008, p. 95), presenta algunas implicaciones críticas del modelo generativo que muestran la necesidad de recurrir a un aprendizaje comunicativo de la lengua:

a) No es adecuado centrar la enseñanza, exclusivamente, en el aprendizaje de respuestas automáticas a estímulos predeterminados, sino que es preciso potenciar el uso creativo del lenguaje en situaciones nuevas.
b) Se debe adquirir mediante la escucha y la expresión, más que mediante la repetición y la memorización.
c) La instrucción programada tendrá siempre resultados limitados.
d) La misión de los profesores y los libros es proporcionar el *input* necesario para que el alumno construya la gramática, más que enseñar una gramática necesariamente incompleta.
e) Lo importante al aprender una lengua es la captación del mensaje, la semántica, más que una traducción literal que oscurece el sentido.
f) El aprendizaje de las relaciones sintácticas no se consigue mediante tareas de análisis gramatical de la estructura superficial.
g) Los errores sistemáticos (como *cabo* por *quepo*) son evidencias de que el niño está aprendiendo las reglas principales.

4.2. El enfoque comunicativo

A partir de los años sesenta (Guerrero, 2004, pp. 47-48), desde otras disciplinas se toma interés por la función comunicativa del lenguaje humano, se investiga el lenguaje humano no como esquema abstracto *(langue),* sino como uso lingüístico que de esa lengua hacen los hablantes *(parole)*.

En la enseñanza de la lengua, se pone el acento en otros aspectos que conforman la competencia comunicativa del hablante. Canale y Swain (1996a, 1996b) identifican cuatro ámbitos de actuación:

a) Gramatical: enseña a expresar y comprender significados de los enunciados.
b) Sociolingüístico: está integrado por normas culturales que rigen la adecuación del uso.
c) Discursivo: determina cómo atender a las propiedades del discurso (propiedades de cohesión y coherencia textual).
d) Estratégico: incluye los componentes verbales y no verbales en la interacción semiótica verbo-icónica.

El enfoque comunicativo (Mendoza, 2008, p. 14) se resume en el axioma: *a hablar se aprende hablando*. Se trata, pues, de enseñar a hablar, no de enseñar «lengua», lo que requiere la ubicación del alumno en un entorno comunicativo significativo (el aula) donde la actividad básica sea no tanto aprender gramática como hacer cosas empleando el idioma; la lengua es un instrumento que se ha de aprender a usar de manera apropiada y adecuada, por lo que sólo es posible con su uso.

El objetivo fundamental de este enfoque no es ya enseñar gramática, sino conseguir que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua. Y los

© Ediciones Pirámide

primeros métodos de estas características se desarrollaron en los años setenta para facilitar el aprendizaje de segundas lenguas a adultos. Ya a principios de los años noventa los planteamientos comunicativos han llegado a todos los niveles educativos.

¿Qué puntos tienen en común estos métodos tan diferentes entre sí más allá de dar importancia a la comunicación y de fomentar el uso de la lengua? He aquí una serie de rasgos sobre la forma de trabajar el alumno en clase (Cassany, Luna y Sanz, 2008, pp. 86-87):

- Los ejercicios de clase recrean situaciones reales o verosímiles de comunicación, lo que lleva a una mayor implicación del alumno, que, motivado (por el interés del tema, falta de información, etc.), participa libre y creativamente, intercambia algún tipo de información y recibe una evaluación *(feedback)* de la interacción comunicativa.
- Los ejercicios de clase trabajan con textos completos, y no solo con palabras, frases o fragmentos entrecortados.
- La lengua que aprenden es una lengua real, heterogénea y contextualizada, además del estándar.
- La modalidad de trabajo de los alumnos atiende a agrupamientos para facilitar la comunicación en el aula, lo que supone una visión renovada de esta.
- Los ejercicios de clase facilitan el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas de la comunicación (habilidades lingüísticas, destrezas o capacidades comunicativas, *macrohabilidades*), que se distinguen de otras destrezas también lingüísticas pero más específicas *(microhabilidades)*.

Uno de los conceptos más relevantes empleados por el enfoque comunicativo para el aprendizaje de segundas lenguas, pero que se da paralelamente en el aprendizaje de la lengua materna, es el de *interlengua* (Mendoza, 2008). Selinker (1972, citado por Mendoza) lo utiliza por primera vez: «la gramática interiorizada de una lengua que en cada momento tiene el hablante extranjero que la aprende» (p. 97). Son gramáticas provisionales y en evolución, aunque, cuando el aprendiz logra un nivel que le satisface, se corre el riesgo de «fosilización», por lo que los errores perduran.

Carlos Lomas (2010, p. 155), siguiendo a Michael P. Breen (1987), señala como características:

- El objetivo esencial: la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado.
- Requiere el conocimiento formal e instrumental de la lengua.
- Pone el acento en los procedimientos por la relevancia pedagógica del uso lingüístico, dado que no solo se ha de enseñar un saber sino, sobre todo, contribuir a la adquisición de un saber hacer cosas con las palabras.

En el marco del enfoque comunicativo y funcional, Juan A. Vicente y Pedro A. Vicente, en *Enseñar y aprender lengua* (2013), bajo la influencia de teorías como el cognitivismo, la pragmática y la lingüística textual, proponen un acercamiento al estudio de la lengua para su conocimiento real *(gramática comunicativa)* convirtiendo el aula en un espacio de interacción dinámica, de reflexión y de crítica que lleven al alumno al desarrollo de su competencia comunicativa, a la vez que de su comprensión crítica, afectiva y estética (Vicente y Vicente, 2013, pp. 11-13). Consideran que el proceso cognitivo del alumno (dominio del código, del uso pragmático y creativo de la lengua y el control discursivo y textual) se completa con una didáctica comunicativa en el aula que fomente la interacción dialógica profesor-alumno y alumno-alumno para lograr un conocimiento consciente de la lengua. Todo ello frente a la concepción tradicional «bancaria», alejada de la idea del alumno como sujeto pensador y próxima a la del docente como mero reproductor del currículo prescrito, en la línea de la concepción de la educación como fuerza transformadora de Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido* (1970), una

© Ediciones Pirámide

pedagogía que considera aprendizaje y diálogo como indispensables para desarrollar aprendizajes significativos (Martín, 2009, p. 35).

4.3. El enfoque pragmático

En opinión de algunos lingüistas, más que una disciplina, se contempla como una nueva perspectiva en el estudio de la lengua (Guerrero, 2004, p. 50; Lomas, 2010, p. 56), que remite a los tratados de retórica clásica, donde se consideraba que hablar es hacer cosas con palabras con unas intenciones determinadas. Por tanto, su estudio se centra, de un lado, en la capacidad de quienes utilizan una lengua adecuándola al contexto comunicativo donde se produce la interacción; de otro, en la respuesta interpretativa del receptor (Lomas, 2010, p. 57).

Se interesa por el acto de habla (enunciado) —motivaciones psicológicas de los hablantes, reacciones de los interlocutores, tipos de discurso, objeto de discurso, etc.— (Prado, 2011, p. 39) y por el contexto —escenario físico y bagaje de conocimientos compartido entre los interlocutores— (Lomas, Osoro y Tusón, 1993, p. 32, citados por Prado, 2011, p. 39). En esta línea, Hymes (1984) propuso la noción de «competencia comunicativa» como uso adecuado del lenguaje que el individuo realiza en contextos concretos. Con ello, trasciende el ámbito escuetamente lingüístico otorgado por Chomsky a la competencia (el saber lingüístico), pues atiende a la competencia lingüística (habilidades de los subsistemas fónico, gramatical y léxico-semántico); la competencia pragmática (dominio de mecanismos no lingüísticos para hacer efectiva la comunicación); la competencia estratégica y la competencia periférica (conocimiento de aspectos sociolingüísticos, culturales, psicolingüísticos y textuales que intervienen en la producción de textos), la competencia discursiva y la competencia sociocultural.

Según Escandell (1996, pp. 13-14), es una disciplina que atiende a aquellos factores a los que no hace referencia un estudio puramente gramatical: los que intervienen en un acto de comunicación y que, en última instancia, configuran el sentido. La gramática, como recuerda Escandell, no se ocupa de factores externos al sistema lingüístico (p. 17). Así, la pragmática se ocupa del uso del lenguaje concebido como negociación entre los interlocutores y, por tanto, de su carácter social.

Entre las aportaciones más significativas, destacan conceptos como *acto de habla* (Searle, 1964; Van Dijk, 1978), *principio de cooperación, implicatura* (Grice, 1975), estrategia al servicio de la eficacia comunicativa en la transmisión de información, y *reglas/principio de cortesía* (Leech, 1983; Brown y Levison, 1987), estrategia al servicio de las relaciones sociales.

En el primer caso, aunque la teoría de los actos de habla ha recibido críticas (Escandell, 1996, pp. 74-76), se ha considerado una aportación valiosa en el estudio de los problemas planteados por el análisis del uso efectivo del lenguaje. El *acto de habla* es la unidad mínima de la comunicación lingüística (Escandell, 1996, p. 62) que, al producirse, se somete a reglas, principios y actitudes. En su emisión, se producen tres actos simultáneamente (Prado, 2011, p. 40): *locutivo* (acto de emisión de un enunciado), *ilocutivo* (acto de decir algo con una determinada intención comunicativa) y *perlocutivo* (acto que responde al efecto que los anteriores provocan en el receptor). Por tanto, la interpretación correcta está determinada por la fuerza ilocutiva con que se presente el contenido proposicional, que, a veces, no llega a existir («¡Ay!»). Van Dijk (1989, p. 90) considera los actos de habla acciones ejecutadas con una intención comunicativa. A decir de Prado (2011, p. 43), especialmente significativa, por su valor didáctico, es su consideración de que la lengua se realiza como *interacción conversacional*, siendo la *conversación* la forma más genuina de comunicación. Y es que su estudio sobre el lenguaje se centra en la importancia del *discurso*, que, a diferencia del *texto* (producto lingüístico), necesita el contexto (cognitivo, cultural y social).

En el terreno estrictamente pragmático, se sitúa el *principio de cooperación* que Grice definió como aquel que regula (no de modo prescriptivo) el acto comunicativo como condición previa que

© Ediciones Pirámide

se espera que observen los participantes para que el discurso sea inteligible, tenga sentido y la conversación no sea inconexa ni absurda y acabe de mutuo acuerdo. Las cuatro *máximas* que rigen este principio, no de forma estricta, son: *cantidad* (no se dé ni más ni menos información de la necesaria), *calidad* (dígase la *verdad* y no se diga aquello sobre lo que no se tengan pruebas suficientes), *relación* (dígase aquello que sea relevante y pertinente) y *manera* (de modo claro, breve y ordenado).

Se trata de un principio no solo aplicable a la conversación sino extensible a la conducta humana en general. El incumplimiento de las *máximas,* aun no siendo obligado, produce cierto efecto de sentido o cierta sanción social según la gravedad de la transgresión (como señala el mismo Grice, no produce el mismo efecto no ser breve que decir algo que se crea falso) (Escandell, 1996, p. 80).

Grice distingue entre *lo que se dice* (contenido proposicional) y *lo que se comunica* (toda la información que se transmite en el enunciado). Al contenido implícito que permite cubrir la distancia entre uno y otro le da el nombre de *implicatura: convencional* (derivada directamente de los significados de las palabras) y *no convencional* (generada por la intervención de otros principios: de cooperación y sus máximas —*conversacional*— y de naturaleza estética, social o moral —*no conversacional*—, como, por ejemplo, «sea cortés») (Escandell, 1996, pp. 80-81).

Son relevantes las aportaciones relacionadas con la *cortesía*. Leech (1983), como Grice, propone un *principio de cortesía*, desarrollado en una serie de máximas, que regula la distancia social entre los interlocutores y su equilibrio (relación coste-beneficio para estos). La cortesía es, pues, el principio que justifica, por ejemplo, el uso de formas indirectas (no imponen una obligación), que resultan más corteses que los actos directivos. Este principio se desglosa, también, en una serie de *máximas*: *de tacto, de generosidad, de aprobación, de modestia, de acuerdo y de simpatía* (Escandell, 1996, p. 146).

Por último, fueron las aportaciones de Brown y Levison (1987) las que mejor completaron el funcionamiento de la cortesía en el uso comunicativo de la lengua añadiéndole la faceta interpersonal de la que carecía: la cortesía permite controlar, con eficacia, el potencial de agresividad que es inherente a la sociedad para mejorar las relaciones entre sus miembros y salvaguardar la imagen pública de los mismos (Escandell, 1996, p. 148; Mendoza, 2008, p. 88).

4.4. El enfoque de la lingüística del texto (análisis contextualizado)

Junto a la renovación de los estudios de gramática generativa, en el último tercio del siglo XX aparece, en Europa, una nueva corriente lingüística como alternativa a todas las anteriores: la lingüística del texto (LT) (a veces llamada *gramática del discurso*), que toma como unidad de análisis lingüístico y comunicativo el *texto,* el mensaje completo del proceso comunicativo, por lo que supone una superación de las teorías anteriores. Ni el estructuralismo ni el generativismo habían ido más allá del estudio de las oraciones aisladas. Pero teóricos de ambos enfoques empezaron a plantearse fenómenos sintácticos (la coordinación, la pronominalización o la concordancia verbal, p. ej.) que no podían explicarse sin tener en cuenta el contexto de los intercambios comunicativos, lo que supone una coincidencia con la pragmática, esto es, el lenguaje como acción comunicativa (Lomas, 2010, p. 60).

Surgió como un nuevo modo de enfocar el análisis del lenguaje en su integridad, pues estudia las relaciones que existen entre el texto y los diversos factores condicionantes (psicológicos, sociológicos, etc.) y también la estructura del texto como totalidad. Trata de armonizar los resultados de las otras disciplinas: el funcionamiento interno del sistema (gramática, fonología, léxico-semántica); los procesos cognitivos que influyen en su desarrollo (psicolingüística); el carácter social del código (sociolingüística); la intención y aspectos contextuales (pragmática), etc. No es un conglomerado de disciplinas, sino una disciplina que estudia la estructura textual como totalidad

© Ediciones Pirámide

comunicativa e integra, armónicamente, las aportaciones epistemológicas oportunas. Se define el texto como unidad comunicativa superior en la que cobran sentido pleno las oraciones (Bernárdez, 1982) y que ha de cumplir las siguientes propiedades textuales (Cassany, Luna y Sanz, 2008, p. 316): coherencia, cohesión, adecuación, corrección gramatical, presentación y estilística. Sus características posibilitan la comunicación oral y escrita y actúan en colaboración con los principios de *eficiencia, eficacia* y *adecuación,* que regulan los intercambios comunicativos (Lomas, 2010, p. 59).

La LT implica mucho más que una ampliación de la unidad de estudio: es un punto de vista nuevo y más global del hecho lingüístico. Si la comunicación es un proceso de transmisión entre un emisor y un receptor en un contexto determinado, la LT incluye todos los factores que influyen en la elaboración y descodificación del texto, al tiempo que entiende la comunicación en sentido pragmático como actividad verbal, como actividad humana. Unidades lingüísticas menores como las palabras o las oraciones no tienen sentido si no es como parte del texto, y este tampoco puede entenderse si no se inserta en una determinada situación comunicativa.

Los estudios de la LT suponen una aportación reciente y valiosa en la enseñanza de la lengua que se resume en la constatación de la insuficiencia de los conocimientos gramaticales referidos solamente a nombres y frases y en la necesidad de incorporar conocimientos sobre la globalidad del texto en la enseñanza: la organización de los discursos, las formas de cohesión, los diversos tipos de texto, los mecanismos de comprensión y producción de mensajes, las convenciones sociales para cada comunicación, etc. En la línea de influencia de estos estudios en la enseñanza de la lengua, Prado (2011, p. 43) destaca las aportaciones de autores como Cassany, Camps o Zayas.

E influye en otras cuestiones de la práctica didáctica cotidiana: los ítems gramaticales (nombres, frases, etc.) se estudian siempre insertos en un texto y en un contexto comunicativo; el interés y el trabajo sobre el proceso de generación de textos han sustituido la dedicación casi exclusiva al producto final; los criterios de corrección han ensanchado los horizontes más allá de la obsesión por la ortografía, valorando aspectos más comunicativos; y, en cuanto a los materiales de aprendizaje, se han renovado bastante (ya no trabajamos en el aula con muestras lingüísticas fragmentarias y elaboradas por los maestros, sino con textos completos, reales, orales y escritos, como cartas, carteles, grabaciones...).

4.5. El enfoque de la semiótica (análisis integrador)

La semiótica es una ciencia interdisciplinar encargada del estudio de los signos y su significación dentro de la vida social (Prado, 2011, p. 41). Su padre, Peirce, décadas antes que Saussure, ya afirmaba que no existe pensamiento sin signos y sobrepasaba la lingüística saussureana en el sentido de que no se limitaba a oponer el significante al significado, sino que planteaba la significación como un triángulo de relaciones donde el *signo* remite a un *objeto* (0) por mediación de un *interpretante* (I).

Inaugura, así, el concepto correlativo y dinámico de *semiosis*, que introduce la «vida» democrática de las palabras, pues el signo tiene que vérselas pragmáticamente con el referente y la verdad deja de ser un asunto privado al someterse al horizonte infinito de las interpretaciones de toda la comunidad humana. La semiosis proviene de integrar en el signo, además del significante y el significado, el referente y la capacidad infinita de la interpretación.

En los últimos treinta años, se ha estrechado la relación entre semiótica y teoría de la comunicación con nociones funcionales tan importantes como:

1. *Contexto:* contacto-referente-entorno.
2. *Feedback:* comunicación como participación en diálogo (Kienz, 1974).
3. *Enunciación:* en ella, interactúan signos verbales y no verbales, participantes y con-

© Ediciones Pirámide

textos diversos en un proceso significativo infinito («semiosis»).

4. *Intertexto:* Iser (1976), Kristeva (1981) y Riffaterre (1989) han estudiado los procedimientos de diálogo de los textos entre sí y con las personas. Prado (2011, p. 42) destaca cómo las aportaciones de la semiótica han sido decisivas para considerar el papel relevante de los códigos no verbales en los procesos de comunicación y, en consecuencia, su inclusión como objeto de estudio en el aula.

En suma, la evolución del marco lingüístico desde los diversos enfoques reseñados ha facilitado, en opinión de Cristal (1981), citado por Guerrero (2004, p. 57), un mejor entendimiento del lenguaje. Entre sus aportaciones decisivas para el desarrollo de la Didáctica de la Lengua, señala:

Aportación empírica (hechos)	Aportación metodológica (métodos)	Aportación teórica (teoría)
Estudios de campo sobre el uso lingüístico: diferencias entre lenguaje hablado/lenguaje escrito; distintos usos funcionales de la lengua: coloquial, científico...	Principios lingüísticos con que sustentar la práctica pedagógica: principio de experiencia (ofrecer a los alumnos la diversidad lingüística acorde con la capacidad de su habla) y principio de adecuación (medir el empleo de cada lengua en el contexto de su propio uso).	Dos líneas de actuación: en general, mostrar tolerancia respecto de las diversas variedades y usos lingüísticos y, en particular, disponer de un marco teórico consistente y comprensivo que ayude a realizar sus tareas lingüísticas.

5. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA COMUNICATIVA DESDE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

El peso de Europa y de las evaluaciones internacionales en la valoración de las competencias adquiridas por los estudiantes ha llevado a que buena parte de los planteamientos curriculares se inclinen por diseños que centren su atención en el desarrollo competencial sobre todo, lo que implica el trabajo colaborativo del profesorado y la funcionalidad de lo aprendido (Casanova, 2012, pp. 13-14). Este enfoque competencial pretendía ofrecer una respuesta válida para la formación de los jóvenes en sociedades globalizadas (p. 47).

El punto de partida es el *Proyecto DeSeCo* (Definición y Selección de Competencias Clave) que la OCDE comenzó en 1997 con el objetivo de abordar la aspiración común de apoyar el desarrollo sostenible y la cohesión social mediante una sociedad cuyas competencias abarquen el conocimiento, las destrezas, las actitudes y los valores con independencia del país o sus diversas culturas (p. 49).

El dominio de la competencia comunicativa (concepto propuesto por Hymes en 1967 como superación de la competencia lingüística que, por oposición a la actuación, distinguía Chomsky en 1957) supone la adquisición de saberes, destrezas, habilidades y actitudes para interactuar, lingüísticamente, de forma oral o escrita (expresar ideas, opiniones, vivencias) y hacerlo adecuadamente en distintos contextos sociales (Fernández, 2003, p. 28; Lomas, 2010, p. 35; Casanova, 2012, p. 60). El alumno es, así, como usuario de la lengua, un agente social (Consejo de Europa, 2002, p. 9; Morote y Labrador, 2004, p. 19).

Esto supone la adquisición de una serie de competencias o subcompetencias, definidas por Canale (1983) (lingüística, sociolingüística, textual, estratégica), a las que se añaden la semiológica y la literaria, en torno a las cuales se articula la labor educativa para el desarrollo pleno y eficaz de un comportamiento comunicativo, lo que implica el saber lingüístico y literario junto al saber hacer con las palabras (Lomas, 2010, pp. 35-37). Los componentes de la competencia comunica-

© Ediciones Pirámide

tiva son (Mendoza, 2008, p. 83; Lomas, 2010, pp. 35-37):

- Competencia lingüística o gramatical (conocimiento gramatical): dominio del código lingüístico, que favorece la *corrección* de la expresión.
- Competencia sociolingüística (conocimiento de normas socioculturales), cuyo dominio favorece la adecuación al contexto y situación, a las intenciones y normas de interacción, etc.
- Competencia discursiva o textual (conocimiento de propiedades textuales), cuyo conocimiento condiciona la expresión coherente y cohesionada (oral o escrita).
- Competencia estratégica (conocimiento de recursos verbales y no verbales que regulan la interacción comunicativa), cuyo conocimiento facilita la negociación entre los interlocutores, la efectividad en la comunicación.
- Competencia semiológica (conocimiento de recursos empleados en los medios de comunicación y la publicidad), que facilita su interpretación crítica.
- Competencia literaria, que facilita el uso y disfrute de los textos literarios.

La adquisición de la competencia comunicativa implica, pues, el conocimiento y dominio del código y las habilidades y estrategias necesarias para su uso (Prado, 2011, p. 55).

M.ª Antonia Casanova (2012, pp. 153-155) recoge una serie de indicadores que definen la competencia básica en comunicación lingüística y cuya flexibilidad permite su adaptación al proceso educativo. Entre otros: saber leer expresiva y comprensivamente, disfrutar con la lectura, expresarse oralmente de forma fluida, apropiada y adecuada, comprender los mensajes orales, saber expresar pensamientos, sentimientos, vivencias y opiniones, dialogar respetuosamente, argumentar, mantener un coloquio, convivir y resolver conflictos con el diálogo, conocer a los demás con la interacción, componer distintos tipos de texto según la intención comunicativa, así como adaptar la expresión al contexto y a las convenciones sociales.

Todo ello se orienta hacia el fundamento principal de la razón de ser de la Didáctica de la Lengua en el siglo XXI: su empleo instrumental estratégico para que los aprendices sepan desenvolverse en las circunstancias complejas de su vida personal actual y futura con eficacia comunicativa y desde una formación humana integral basada en la libertad de pensamiento y en el compromiso social. Sirva como pensamiento clave para su orientación la conocida frase de Edgar Morin (1997, p. 55) extraída de su iluminador libro *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999): «Si sabemos comprender antes de condenar, estaremos en la vía de la humanización de las relaciones humanas» (p. 55).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernárdez, E. (1982). *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid: Espasa-Calpe.

Canale, M. y Swain, M. (1996a). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos I. *Signos, 17*, 56-61.

Canale, M. y Swain, M. (1996b). Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos II. *Signos, 18*, 78-81.

Caro, M. T. (coord.) (2000). *Las clases de un clásico: Arde La Celestina.* Murcia: Consejería de Educación y Universidades.

Caro, M. T., García, M. E. y Guerrero, P. (2006). Introducción metodológica. En M.ª E. García (coord.), *La educación lingüística y literaria en Secundaria. Materiales para la formación del profesorado* (vol. I, pp. 9-18). Murcia: Consejería de Educación y Cultura.

Caro, M. T. y Guerrero, P. (2013). Didáctica de la lengua y educación literaria. En Facultad de Educación (ed.), *Boletín de Investigación* (pp. 35-61). Murcia: Facultad de Educación.

© Ediciones Pirámide

Casanova, M. Antonia (2012). *La evaluación de competencias básicas*. Madrid: La Muralla.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Dueñas, J. D. (2006). La educación literaria en un mundo tecnificado. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 42,* 81-90.

Escamilla, A. (2011). *Las competencias en la programación de aula* (vol. II). Barcelona: Graó.

Escandell, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel.

Fernández López, S. (2003). *Propuesta curricular y Marco común europeo de referencia: desarrollo por tareas*. Madrid: Edinumen.

Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato. *Didáctica. Lengua y Literatura*, *20*, 61-87. En http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0808110061A.

Guerrero, P. (2004). *Lengua, literatura y su enseñanza. Proyecto docente*. Murcia: Universidad de Murcia.

Lomas, C. (2010). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística (I, II)*. Barcelona: Paidós.

Lomas, C. y Osoro, A. (2010). Enseñar lengua. En C. Lomas y A. Osoro (eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (7.ª ed., pp. 17-30). Madrid: Paidós.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD, Subdirección General de Información y Publicaciones y Grupo Anaya, S. A. Subdirección General de Cooperación Internacional para la edición impresa en español.

Martín, R. A. (2009). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.

Mendoza, A. (2008). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* París: UNESCO-Santillana.

Morote, P. y Labrador, M. J. (2004). El Marco de Referencia Europeo y la enseñanza comunicativa de segundas lenguas. *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional, 12,* 17-28.

Prado, J. (2011). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículo.* Madrid: Morata.

Tusón, A. (2010). Aportaciones de la Sociolingüística a la enseñanza de la Lengua. En C. Lomas y A. Osoro (eds.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. (7.ª ed., pp. 55-68). Madrid: Paidós.

Van Dijk, T. A. (1989). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.

Vicente, J. A. y Vicente, P. A. (2013). *Enseñar y aprender lengua*. Madrid: Síntesis.

© Ediciones Pirámide

La lengua como objeto de conocimiento. Fonética y fonología

2

GINÉS LOZANO JAÉN

1. INTRODUCCIÓN

Las características fónicas de una lengua dependen de la fonética y de la fonología, cuya interrelación es obligada, pues no puede existir la una sin la otra. Sin embargo, hay que tener en cuenta que cada una nace de partes diferentes: la fonología, del fonema, y la fonética, del fono, alófono o sonido. La fonología, cercana a la lengua, posee un número finito y limitado de unidades, frente a las realizaciones articulatorias infinitas o ilimitadas que contiene el sonido en su producción dentro de la fonética.

Para entender con más claridad las diferencias entre ambas disciplinas, se debe recurrir al desarrollo principal del esquema de la comunicación misma. En el proceso comunicativo fónico intervienen el emisor, el receptor y el canal, pero en el código el aspecto fónico tiene un carácter funcional, abstracto, y se rige por unas reglas de combinación que tanto el emisor como el receptor deben conocer para codificar, descodificar e interpretar los distintos mensajes.

Es necesario tener en cuenta que la lingüística contemporánea inició su andadura con la obra *Curso de lingüística general* de Ferdinand de Saussure, obra recopilada por sus discípulos en Ginebra en 1911 y publicada en 1915. Él concebía el signo lingüístico biplánico compuesto del significante o imagen acústica y el significado o el concepto que el hablante posee.

Si se entiende el habla como la realización concreta de la lengua, se infiere que la lengua es inmaterial y abstracta. En opinión de Saussure, la lengua debe partir del habla, porque solo desde el habla se puede acceder al sistema, que es la lengua misma.

Sin embargo, el libro innovador y acertado de Louis Hjelmslev *Prolegómenos a una teoría del lenguaje* da un giro copernicano a la fonética y la fonología. Este entiende que el signo lingüístico posee un plano del contenido (parte conceptual) y un plano de la expresión (significante) con sus respectivas sustancias y formas cada uno de ellos. Lo que nos interesa en este tema es el plano de la expresión. La fonética estudia la sustancia del plano de la expresión que es el conjunto de ondas sonoras que se emiten como un *continuum;* es decir, el conjunto de sonidos que un hablante puede emitir desde el punto de vista de su producción, de su forma acústica y de su percepción. La forma de expresión de la que se ocupa la fonología investiga las características que son comunes en las distintas realizaciones de los sonidos de una lengua.

Al igual que en la lengua, en la fonología las unidades son limitadas y finitas, porque son un sistema combinatorio de reglas que se actualizan en el acto de habla. En cambio, las realizaciones articulatorias producidas en la fonética, como sucede en el habla, son ilimitadas e infinitas.

Coseriu delimita los ámbitos de ambas disciplinas:

> La fonología no constituye una disciplina autónoma: su existencia se halla vinculada a

© Ediciones Pirámide

> la de la fonética, ya que el reconocimiento de las unidades fonéticas se basa en el conocimiento previo de un sistema fonológico (lingüístico), de modo que la descripción del fonetista no se basa en una sustancia amorfa, sino en una forma organizada (Coseriu, 1962, p. 167).

Es preciso tener presente que cuando el hombre habla, emite ciertos sonidos que son realizados de modo diferente por todos los hablantes y que el contexto fónico que rodea la emisión de dichos sonidos facilitará que estos tengan un lugar de articulación distinto. La definición y división entre fonología y fonética es un tema controvertido, ya que muchos lingüistas piensan que cada una tiene unas funciones y unos elementos diferentes. Pero la fonología y la fonética no son independientes, resultan inseparables y se condicionan mutuamente. De hecho, algunos lingüistas designan a la fonología «fonología funcional» (Quilis, 1999, p. 25).

2. FONOLOGÍA

2.1. Concepto

La fonología estudia el significante de la lengua cuyas unidades son el fonema y las unidades suprasegmentales (acento y entonación). Hay quien define la fonología como la disciplina «que estudia la forma de la expresión [...] y estudia los elementos fónicos de una lengua desde el punto de vista de su función en el sistema de la comunicación lingüística» (Quilis, 1999, p. 23).

Téngase presente que fonemas como /p/ o /b/ pueden tener diferentes sonidos o alófonos dependiendo del contorno fonético. En la palabra *bola* [bóla], el fonema /b/ es oclusivo al estar cerrados los órganos articulatorios; sin embargo en la palabra *cabo* [káβo] el fonema /β/ es fricativo, ya que los órganos articulatorios no se encuentran cerrados totalmente. Como se comprobará, el fonema /b/ tiene dos alófonos o sonidos: [b] oclusivo y [β] fricativo.

Es preciso considerar que en la actualidad muchos lingüistas no conciben la fonología y la fonética como ciencias diferentes, sino inseparables e interdependientes.

2.2. El fonema

Se define el fonema como la unidad de la fonología. Hoy en día ha cambiado el término «fonema» por el de «rasgo distintivo» como unidad de la fonología, si bien seguiremos el concepto de fonema en aras del conocimiento general de profesores y estudiantes. Se suele definir el fonema como la unidad lingüística mínima carente de significado con rasgos distintivos en que se puede dividir un conjunto fónico. Así, la palabra *tasa* [tása] contiene cuatro fonemas indivisibles: /t/ + + /a/ + /s/ + /a/. Las unidades fonológicas se representan entre barras inclinadas / /, mientras que el sonido se introduce entre corchetes [ ].

Como ya dijimos anteriormente, un fonema puede tener distintas realizaciones fonéticas o alófonos que dependen de los movimientos realizados por los órganos articulatorios. El fonema /d/ contiene un alófono dental oclusivo [d], como en la palabra *dama* [dáma], o un sonido dental fricativo (según la RAE) por situarse entre vocales [ð], propio de la palabra *cada* [káða].

2.3. Los rasgos distintivos

Los fonemas poseen unos rasgos distintivos o pertinentes que los caracterizan como tales y pueden oponerse a otros fonemas diferentes. Por tanto, el concepto de oposición o contraste entre los fonemas facilita que exista una función distintiva de significados entre las palabras.

En español, los fonemas /b/, /d/, /g/ de las palabras /báta/, /dóro/ y /gása/ tienen los siguientes rasgos de articulación:

/b/: bilabial, oclusivo, sonoro, se opone al fonema /p/ por su sonoridad/sordez.

© Ediciones Pirámide