

# SIGNOS

# American

folklore

oralidad

# Futuro

# Garamont

lector

retórica

# Helvetica

aprendizaje

TYPEWRITER  
BOLD CONDENSED

MEDIUM



TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Asmyth LIGHT

# SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 2 • Número 3 • Abril-Junio 1991

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devuelve los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos. SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECCIÓN  
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL

Carlos López (director CEP)  
Fernando Alonso, César Cascante,  
Porfirio Rojo, Susana Puertas,  
Urbano Rodríguez, Consuelo Carrera,  
Soledad Liébana, Humberto  
Fernández, Juan Nicieza,  
Carlos Lomas (director SIGNOS)

CONSEJO DE REDACCIÓN  
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Miguel  
Ángel Murcia, Carlos Rodríguez

CONSEJO ASESOR

Carlos López, Jorge Antuña, Francisco  
Gayoso, Josefina Muñoz, Amparo Tusón,  
Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel  
Ángel Murcia, Guillermo Palicio, Luis  
Fernández, Carlos Rodríguez, Martín  
Cabrejas, Gustavo Bueno, Santiago  
Trujillo, Horacio Gutiérrez, César  
Vázquez, Beatriz Martínez, Rafael  
Fernández, Gerardo Ruiz, Javier  
Tamargo, Nicomed García, Antonio  
Reguera, Paula Izquierdo

DISEÑO GRÁFICO  
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES

Maria Fernanda Leonato  
Amada Sebastián

EDITA

Centro de Profesores de Gijón  
Magnus Blåstad 58  
33207 GIJÓN (ASTURIAS)  
Telfs.: (985) 341415 - 342100 - 354807  
Fax: 535 48 63  
Printed and made in Spain

DISTRIBUCIÓN:  
Terrier (98-5310580)  
Román Moratal Alonso

COMPOSICIÓN: Pontizón  
IMPRESIÓN: Lidergraf  
Depósito Legal:  
AS-450790

PORADA: CARLOS RODRIGUEZ  
CARLOS LOMAS

## S U M A R I O

20

HELENA USANDIZAGA  
*La formación semiótica  
del lector escolar*

3

*Editorial*

30

CARLOS LOMAS  
*Estética, retórica e ideología  
de la persuasión*

4

Mª MAR RGUEZ. ROMERO  
*Las unidades didácticas y el  
aprendizaje del profesor*

52

Mª TERESA RODRÍGUEZ  
*Valores didácticos de la  
literatura popular*

14

AMPARO TUSÓN VALLS  
*Las marcas de la oralidad  
en la escritura*

62

LIBROS

**E**n este alucinante fin de siglo caen las siglas, los mitos y las fronteras, continuos conflictos bélicos nos retrotraen a las épocas de la barbarie humana y se desmoronan los modelos que inspiraron antaño las voluntades emancipadoras. En nombre del mercado y de la libertad los profetas del nuevo orden auguran épocas de reformas. El signo de los tiempos es el aparente descrédito de las utopías liberadoras y del igualitarismo social en beneficio de ideales como eficacia, individualismo y prestigio.

En educación nada nos es ajeno. Ni aprender es sólo acceder al desarrollo de facultades innatas ni la selección escolar se realiza desde una presunta igualdad de oportunidades ni el sistema educativo es neutral: el mercado de trabajo, los estereotipos sexuales, raciales o sociales o los valores ideológicos dominantes son elementos que encuentran en la escuela un eficacísimo sistema de reproducción y legitimación de sus desigualdades.

A las puertas de la reforma educativa no deja de sorprender el significativo contraste entre la densa fundamentación teórica de las concepciones sicoevolutivas y pedagógicas manejadas en torno a los procesos del desarrollo personal y del aprendizaje y la cicatería con que en los documentos curriculares se alude a la esfera sociológica y a nociones tan relevantes como poder, división del trabajo o capital cultural. Da la impresión de que una vez más se apuesta por un ajuste más sensato del sistema escolar al servicio de la hegemonía ideológica a través de conceptos tan etéreos como los de europeísmo, competitividad o fomento de lo lúdico y de la creatividad.

En SIGNOS creemos que, desde la selección de contenidos a la organización de las áreas y los ciclos, desde los proyectos curriculares de centro hasta los aspectos más concretos de la organización escolar, desde los modelos de aprendizaje a los sistemas de evaluación, la escuela -reformada o no- toma opciones socioculturales y políticas concretas. Como constructo social, las escuelas no deben, a causa de las rutinas pedagógicas, jugar un papel de inconsciente adhesión al sistema sociocultural sino ser capaces de interpretar de forma crítica el entorno en el que se sitúan y transformar su propia práctica. La reforma, sin duda un paso adelante con respecto a la situación actual al incorporar aspectos innovadores, debe contribuir, más allá de los propósitos oficiales, a caminar en esta línea.

# TEORIA

*La actuación del profesor se orienta básicamente a comprender la parcela de la realidad educativa en la que desempeña su labor con la finalidad de poner orden en ésta, en función de su concepción de la*

*enseñanza y el aprendizaje. Las herramientas didácticas se presentan como medios muy útiles para facilitar estas tareas, ya que permiten organizar tanto el conocimiento y comprensión de los contextos educativos como la intervención en ellos.*

## LAS UNIDADES DIDÁCTICAS Y EL APRENDIZAJE DEL PROFESOR

Mº MAR RGUEZ. ROMERO\*

**S**ea cual sea el nivel de trabajo en el que nos situemos, el centro, el ciclo, el nivel, permiten tener en cuenta los elementos más relevantes del contexto de enseñanza de un modo relacionado y con una orientación determinada, que tiene claras repercusiones en la práctica. Es decir, las herramientas didácticas dotan a dichos elementos de una estructura y una lógica relacional específicas, que actúan de soporte para explicitar y sistematizar las concepciones del enseñante sobre su actividad profesional y contrastarlas con su práctica. Al mismo tiempo, facilitan la creación y utilización de un código profesional que hace posible la comunicación entre los profesores.

En el proceso de elaboración del currículum, el profesor tiene un espacio de creación que debe asumir. Nuestra intención es mostrar a título orientativo algunas consideraciones que faciliten su papel de constructor del currículum mediante la utilización de una de estas herramientas, la unidad didáctica. El propósito es que a partir de estas orientaciones el profesor configure de un modo personal ésta, para que desde su experiencia profesional la adapte al contexto de trabajo en el que se desenvuelve.

### **Las herramientas didácticas y el aprendizaje del profesor**

Las herramientas didácticas sustentan las decisiones prácticas elegidas en relación con las dimensiones más significativas de la realidad educativa, dotándolas de sentido al organizar las relaciones entre ellas. La virtualidad práctica de estas herramientas está en función de la coherencia entre las partes, es decir, del grado en el que se refuerzan unas a otras hacia la orientación elegida y de la manifestación de las teorías prácticas acerca de la enseñanza que se refleja en las opciones elegidas por el enseñante.

Dada la variedad de enfoques al entender el currículum, se presentan también modos diversos de concebir las herramientas utilizadas para diseñarlo y desarrollarlo. No sólo porque varía el modo de entender los elementos que se seleccionan como significativos de la realidad educativa, sino también porque la lógica que preside la interrelación entre ellos y, en definitiva, la orientación global de la herramienta con respecto a la práctica de la enseñanza es distinta.

Simplificando, desde las perspectivas más pragmáticas y cerradas prima la orientación hacia la eficacia y el control del proceso de E/A, en consecuencia las herramientas que se manejan desde este enfoque se presentan como acabadas y pretenden un nivel de especificación de los resultados esperados muy alto; asimismo la estructura propuesta suele ser muy formal puesto que está pensada desde fuera de la práctica. Desde las orientaciones más comprensivas y abiertas, el interés se centra en el análisis de la práctica y en la resolución de sus problemas, las herramientas se presentan como flexibles, sujetas a revisión desde la práctica, y su propósito está más próximo a la orientación y mejora del proceso de E/A que a su control; en último término están pensadas para promover la reflexión del profesor sobre su actuación y, por ello, los procedimientos de desarrollo curricular intentan estar al servicio de éste.

Parece evidente que esta última orientación es la que presenta más potencialidades formativas y, en este sentido, constituye la perspectiva desde la que se plantean las sugerencias recogidas en el presente documento, ya que el propósito es implicar al enseñante en un proceso de aprendizaje profesional. Desde esta concepción, apoyada en la metáfora del profesor investigador (STENHOUSE, 1984 - 1985) y en las estrategias de investigación/acción (ELLIOT, 1986, 1990 - CARR y KEMMIS, 1988 - KEMMIS y MACTAGGART, 1988 - HOPKINS, 1989), las unidades didácticas no dan soluciones sino que exploran problemas y se orientan hacia la transformación de las situaciones de enseñanza. Las opciones tomadas se plantean más bien como hipótesis a contrastar con la práctica, utilizando ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. En definitiva, se trataría de racionalizar el problema, llevar a la práctica lo planificado observando con detenimiento qué es lo que sucede y, por último, extraer consecuencias para la redefinición del problema y la actuación inmediata, a la luz de lo observado y de las teorías prácticas de los profesores puestas en evidencia. Los ciclos se suceden de modo ininterrumpido en un proceso en espiral, es decir, que la indagación de los problemas en la práctica es un proceso continuo que conduce al tratamiento de nuevos problemas o a la reconsideración de los ya conocidos. Esta estrategia adquiere pleno sentido cuando es aplicada por grupos de enseñantes, de manera que se configuran comunidades reflexivas, ocupadas en la modificación de sus circunstancias.

Cualquier herramienta didáctica, en este caso las Unidades Didácticas, constituyen un procedimiento para indagar en la realidad de las aulas y, al mismo tiempo, en los propósitos e intenciones que guían la actuación en ellas. En consecuencia, estos instrumentos ayudan a mejorar la comprensión de lo que sucede y a influir positivamente en los acontecimientos educativos. En definitiva, actúan como herramientas de indagación y están involucradas en la construcción de conocimiento a partir de la experiencia profesional del enseñante.

### **Las unidades didácticas**

Las unidades didácticas constituyen las herramientas más cercanas a las decisiones más enraizadas en la práctica del aula, no sólo porque su alcance temporal es el más limitado, sino también porque el contexto al que se refieren es el último. En él repercuten las decisiones tomadas en los contextos en que se incluye el aula y en él están implicados los actores principales del proceso de E/A, los alumnos y el profesor. Podríamos decir que lo que define a una UD es el curso de acción que muestra, la secuencia de tareas en la que se encarnan los contenidos y da sentido a los objetivos. Por eso mismo, es una vía muy apropiada para aprender de la práctica.

La UD puede concebirse como un núcleo de contenido y acción con sentido en sí mismo, que indica una secuencia de aprendizaje susceptible de ser tratada como un todo completo en relación a los procesos de aprendizaje que se ponen en marcha y se desarrollan. Por lo tanto, su duración, límites y estructura no pueden prefijarse de antemano, sino que se adaptan a las peculiaridades del contenido y del curso de acción a los que se refiere y a las condiciones del contexto educativo para el cual está pensada.

No obstante, no puede considerarse como aislada del resto del proceso de desarrollo del currículum. Las decisiones que se concretan en una UD tienen que estar en estrecha concordancia con las tomadas en los niveles de decisión pre-

**"Desde las orientaciones más comprensivas y abiertas, el interés se centra en el análisis de la práctica y en la resolución de sus problemas, las herramientas se presentan como flexibles, sujetas a revisión desde la práctica, y su propósito está más próximo a la orientación y mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje que a su control"**



THE GRYPTIC CORPORATION

vios ( proyecto curricular de ciclo y proyecto educativo) y entre las mismas UD tiene que apreciarse una lógica relacional de continuidad, que las muestre como parte de un mismo proyecto curricular.

Vamos a considerar una serie de elementos esenciales con la intención de presentar claves de interpretación de los mismos y de sus relaciones como conjunto. Sin pretender configurar una estructura formal pueden dar idea de como construir una UD, teniendo en cuenta que el orden en que se tratan no es prescriptivo.

### **1- El contexto**

Las decisiones prácticas tienen sentido en relación con el contexto a que se refieren. El análisis minucioso de este elemento es por tanto imprescindible para sustentar el diseño de la acción. Aunque el contexto inmediato de aplicación de la UD es el aula, hay que incluir aquellos datos sobre los contextos que engloban éste que más le condicionan. Datos sobre el contexto extraescolar, que muestran las características del entorno y su incorporación explícita o no en el proceso de aprendizaje, las características de las familias y los modos culturales de comunicarse y actuar. Con respecto al contexto escolar, interesa analizar las características organizativas más relevantes en relación con las personas implicadas (alumnos, profesores y padres) y los recursos materiales e infraestructura.

Asimismo cabría considerar datos relacionados con los alumnos (número, nivel, etc.), con las características cognitivas, afectivo/sociales y psicomotoras, con el ambiente general de relación de la clase, su disposición hacia el área o tema, los conocimientos previos que poseen y la experiencia. Así como información sobre alumnos diferentes por motivos variados: motivación, comportamiento y necesidades especiales en general.

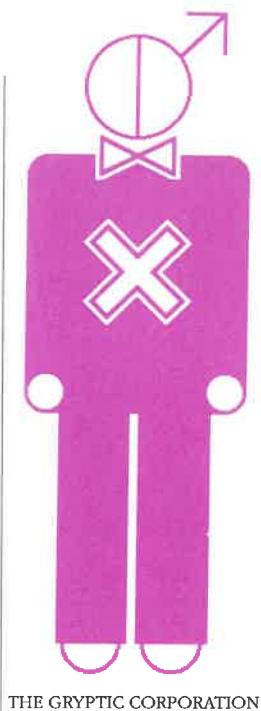
Es interesante aportar información sobre la experiencia profesional en general y en ese área, nivel, en particular, expectativas y disposición del propio profesor, ya que, como parte del contexto, ayuda a completar la pintura y facilita la comprensión y la autoexplicación de las

opciones prácticas seleccionadas. En resumen, habría que consignar la información que más ha influido en las decisiones tomadas en las restantes dimensiones.

## 2- Objetivos

Los objetivos ofrecen fundamentalmente una guía del proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que constituyen quizás la dimensión donde más deberían advertirse las intenciones del profesor. Desde una perspectiva abierta, por contraposición a su concepción tradicional como resultados de aprendizajes previstos y observables, se consideran explicitaciones de procesos de aprendizaje en los que se desea implicar al alumno, sujetos a lo imprevisto o no anticipado y lo difícilmente observable, es decir a los procesos más ricos que tienen que ver con las operaciones cognoscitivas superiores y la afectividad (GIMENO, 1981). Actúan como orientaciones de la dinámica de aprendizaje y se refieren tanto a procesos finalizados como no finalizados (es decir a procesos complejos de aprendizaje que no se consiguen en el plazo temporal limitado de una UD o un proyecto) (ZABALZA, 1987).

La reinterpretación de este elemento desde esta perspectiva ha llevado a diversos autores a proponer nuevas denominaciones que, por supuesto, conllevan interpretaciones novedosas de los objetivos, como los objetivos expresivos de Eisner y los principios de procedimiento de Stenhouse (1984). Mientras que el primero plantea una redefinición completa de los objetivos, centrándose fundamentalmente en los procesos no finalizados; el segundo presenta una alternativa que los anula. De modo que, los principios de procedimiento se conciben como criterios de actuación durante el proceso de aprendizaje, eliminándose la referencia a los fines. No obstante, en ambos casos se comparte la idea de que estos elementos orientadores del proceso funcionan más como diagnóstico que como pronóstico. Es decir, actúan como recursos heurísticos que anticipan ciertas condiciones y consecuencias del proceso de aprendizaje y que se transformaran durante el mismo (EISNER, 1983).



Puede decirse que el tratamiento y formulación de los objetivos dependen íntimamente de los contenidos y de las actividades, ya que en cierto modo los sintetizan, puesto que están formados por un verbo de acción que se refiere a una capacidad o habilidad a desarrollar o una actitud a interiorizar, que se ejerce sobre algo, en el caso de los objetivos del ámbito cognoscitivo la mayoría de las veces sobre contenidos. Con otras palabras, la tradición de la pedagogía por objetivos que homologaba una secuencia lógica de diseño de la acción a partir de los objetivos, no coincide con la secuencia práctica que, se ha observado, utilizan los profesores, que suele arrancar de contenidos y actividades (CLARK y PETERSON, 1989).

Como orientación general habría que considerar aquellas capacidades y actitudes generales más relevantes para el desarrollo del estudiante a lo largo de un período educativo determinado, por ejemplo en la etapa, y otras capacidades y actitudes que se desarrollan específicamente en módulos concretos.

## 3 - Contenidos

Los contenidos se presentan como la expresión académica del bagaje cultural de la sociedad. Con respecto al modo de concebirlos, se ha producido una evolución. La tendencia más tradicional, anterior al protagonismo de los objetivos, los consideraba el eje del proceso de enseñanza/aprendizaje, la pauta estaba marcada por su reproducción por parte del estudiante y eran concebidos como no problemáticos. Con la implantación de la pedagogía por objetivos se les concibió como medios para alcanzar éstos. En la actualidad y desde los enfoques curriculares más flexibles han adquirido un nuevo sentido al conceptualizarse como problemáticos, es decir, se cuestiona su presentación como verdades inamovibles, como interpretaciones únicas y no sesgadas, y al orientar el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos (PEREZ GOMEZ, 1983). Al mismo tiempo se han flexibilizado sus límites, de forma que junto con los procedentes de las disciplinas

**"Cualquier herramienta didáctica, en este caso las Unidades Didácticas, constituye un procedimiento para indagar en la realidad de las aulas y, al mismo tiempo, en los propósitos e intenciones que guían la actuación en ellas"**

*"Las decisiones que se concretan en una unidad didáctica tienen que estar en estrecha concordancia con las tomadas en los niveles de decisión previos (proyecto curricular de ciclo y proyecto educativo)"*

científicas se ha introducido el tratamiento de contenidos de carácter vivencial derivados del medio en el que se desenvuelven los alumnos.

Desde el campo de la psicología del aprendizaje se han realizado propuestas de clasificación y organización de los contenidos. La teoría de la elaboración propone considerar hechos, conceptos, principios y procedimientos, partiendo de esta clasificación se han añadido elementos del ámbito afectivo-social como valores, normas y actitudes (COLL, 1987). Dado su nivel de formalización se plantea la difícil aplicación práctica de esta propuesta, ya que siguiendo el procedimiento de organización de los contenidos que sostiene se deberían elaborar mapas de gran complejidad que incluirían submapas para cada componente (GIMENO, 1988).

Para su tratamiento en el aula los conocimientos necesitan sufrir una serie de operaciones que aseguren su incidencia en el aprendizaje. Básicamente, pasan por dos procesos, selección y organización. El primero de ellos tiene que ver con el establecimiento de criterios de relevancia de los conocimientos en relación con las características del alumno, las exigencias sociales y la naturaleza y orientación del área de conocimientos a que se refieren. Criterios adecuados pueden ser la validez, la representatividad y la potencialidad formativa (GIMENO, 1981).

La organización tiene por objeto poner en comunicación la estructura lógica de la materia con la estructura psicológica, es decir, con la forma en que el alumno aprende. Fundamentalmente en dos sentidos, dentro de la materia podemos hablar de la organización relacional de los contenidos. En este apartado se ha indagado en las jerarquías conceptuales siguiendo las orientaciones del aprendizaje significativo de AUSUBEL con los denominados mapas conceptuales (NOVAK y GOWIN, 1988) y en las secuencias de relación siguiendo la teoría de la elaboración (PEREZ GOMEZ, 1983). Entre las materias se propone la integración de los contenidos en dos vías, la globalización en la que prima la adaptación a la estructura psicológica y la interdisciplinariedad, que se basa en la búsqueda

de los elementos comunes a la estructura formal de varias disciplinas y en la integración de éstos en mayor o menor grado según se yuxtapongan o interactúen materias de campos de conocimiento próximos o lejanos.

Siguiendo a Gimeno (1988) una opción valiosa para organizar los contenidos es la opción modular. Se trataría de configurar "unidades globales", con integración coherente de conocimientos de diferentes campos de especialización o de procedencia, para ofrecer un todo coherente y con sentido cultural para los alumnos. Más allá del procedimiento concreto elegido centros de interés, núcleos interdisciplinares, módulos curriculares, la orientación común es la integración de los contenidos en unidades globales. La elección del contenido vendría dada por la capacidad de estimular al alumno, y en este sentido cabría considerar todo el campo de los conocimientos previos de los alumnos en la línea del aprendizaje significativo y de sus intereses, y por su pertinencia para integrar contenidos. Partiendo de la estructura propuesta por el MEC se trataría de buscar aquéllos que promovieran relaciones más consistentes con el mayor número posible de bloques de contenido. Pensar en la secuencia de módulos obliga a "establecer unas relaciones de dependencia y de independencia de las partes integrantes, dispuestas de tal forma que indiquen cuándo el orden de la secuencia puede ser optativo o aleatorio y cuándo ha de hacerse cuidadosamente para lograr la transferencia óptima para alcanzar destrezas u objetivos complejos" (Gimeno, 1988 p. 361).

Respecto a la estructura interna del módulo ya hemos mencionado la utilidad de los mapas conceptuales, puesto que ponen en evidencia las relaciones internas entre los elementos de cara a su aprendizaje por parte de los alumnos. La finalidad es organizar los componentes parciales del módulo para que adquieran significatividad para los alumnos, es decir, que se muestren como un todo coherente por medio del establecimiento de las relaciones de dependencia que se dan entre ellos. El procedimiento se basa en la jerarquización de elementos de los más generales o inclusores a los más concretos, a diferentes niveles de complejidad. Este procedimiento permite al profesor configurar una posible secuencia para la unidad, facilitando el descubrimiento de los conocimientos previos, los requisitos para acceder a nuevos contenidos y la separación entre la información relevante y la trivial (NOVAK, 1985).

#### 4- Estrategias didácticas y tareas: los cursos de acción

Son los elementos que sustentan la acción de enseñar y le confieren un sentido unitario, permitiendo desarrollar esquemas de actuación. La tarea es un fragmento de actividad que actúa como unidad de análisis de las situaciones de enseñanza por su capacidad de regular la práctica. Es decir, las tareas configuran la vida del aula de modo dinámico,

má, ya que desarrollan procesos de interacción específicos que promueven determinadas acciones en los alumnos y en el profesor sobre la base de ciertos contenidos y objetivos utilizando recursos específicos (GIMENO, 1988). Por ello, las tareas se diferencian unas de otras por el orden interno que permite organizar de modo coherente los elementos que intervienen en ellas. Hay que considerar que una tarea, por su entidad, incluye actividades más sencillas en las que se concreta y que responden a una secuencia de acciones. Asimismo, las tareas imponen al alumno un patrón de trabajo y relación que implica el desarrollo de ciertos procesos de aprendizaje y socialización y el descuido de otros (DOYLE, 1985).

Por lo dicho, en las tareas confluyen a un tiempo la acción de los alumnos y la acción del profesor, los procesos cognitivos y la interacción social (MEDINA, 1988). Sin pretender ser exhaustivo, el siguiente listado de elementos a considerar en una tarea, puede servir de pauta para configurarla de cara a su diseño:

- Las operaciones que deben realizarse, descritas de modo secuencial y con la suficiente información como para dar idea de las exigencias y procesos que desencadenan.
- Los recursos utilizados y las condiciones organizativas de trabajo.



RAYMOND GLOECKLER

- La finalidad o el producto.
- Las dificultades que deben ser superadas.
- El agrupamiento de los alumnos en los diferentes momentos que configuran la tarea y los modos de interacción.
- Las actividades del profesor que concretan el papel que asume.

Una estrategia se configura a partir de un conjunto organizado de tareas que responden a un modelo de acción. Son esquemas amplios de acción que imprimen una secuencia específica a las tareas y que las dotan de cierta impronta por el modo en que ordenan los elementos que las constituyen. Hay una gran variedad en función de los procesos de aprendizaje y de relación que ponen en juego. Desde la lección magistral al aprendizaje por descubrimiento hay toda una

*"Los objetivos ofrecen fundamentalmente una guía del proceso de enseñanza/aprendizaje, por lo que constituyen quizás la dimensión donde más deberían advertirse las intenciones del profesor. Actúan como orientaciones de la dinámica de aprendizaje y se refieren tanto a procesos finalizados como no finalizados"*

gama de opciones y variantes dentro de cada tendencia (JOYCE y WEIL, 1985) (MORINE y MORINE, 1978). De entre las dimensiones que hay que tener en cuenta para seleccionarlas, el contenido sobre el que se trabaja es de especial relevancia. Las diferentes áreas de conocimiento presentan una estructura interna peculiar, con procedimientos de creación y aplicación del conocimiento también especiales, de modo que su traslado al campo de la enseñanza requiere considerar las estrategias más acordes con la dimensión procedural de las diferentes disciplinas (GIMENO, 1988).

### 5- Medios

Cuando hablamos de medios nos estamos refiriendo al material de todo tipo que vehicula los mensajes didácticos. Su valor pedagógico depende más de la dinámica metodológica en que se sitúan que de sus posibilidades intrínsecas, de ahí que un mismo medio pueda cumplir funciones distintas en diversas situaciones de enseñanza (GIMENO, 1981). No obstante, hay que tener en cuenta que dentro del amplio abanico de medios, desde el material impreso hasta el entorno, cada uno de ellos tiende a inhibir o facilitar el desarrollo de procesos específicos de aprendizaje.

Hay que considerar la dependencia de los medios con respecto a los contenidos. Las áreas de conocimiento suelen requerir no sólo el trabajo con unos medios determinados, sino también influyen en el modo peculiar de tratarlos en las situaciones de aprendizaje.

De modo general, cabría considerar cómo los medios utilizados en el desarrollo de una secuencia de acción concreta están imbricados en la misma. Es decir, cómo orientan o sustentan las tareas de aprendizaje y las operaciones que están involucradas en ellas.

### 6- Evaluación

La evaluación ha experimentado una extensión en el modo de concebirse, que fundamentalmente ha venido dada por el protagonismo adquirido como guía del proceso de desarrollo curricular, lo que

**"Habrá que considerar aquellas capacidades y actitudes generales más relevantes para el desarrollo del estudiante a lo largo de un período educativo y otras capacidades y actitudes que se desarrollan específicamente en módulos concretos"**



lleva a su integración en dicho proceso (STENHOUSE, 1984). Esto quiere decir, que tanto el campo de aplicación, como la función y los procedimientos han variado desde una postura restringida de control, centrada en el rendimiento de los alumnos, a una opción holística y comprensiva, que intenta enfocar el proceso de enseñanza/aprendizaje como una totalidad. Asimismo, los criterios han evolucionado, desde la comprobación del éxito o fracaso de un programa educativo a la descripción comprensiva de los procesos que se viven en las aulas. Los métodos que sirven a este criterio son aquellos que ofrecen datos descriptivos de carácter cualitativo, por lo que se comienza a aplicar una variada gama que permite extraer datos acerca de los múltiples y ricos procesos que tienen lugar en el aula. Y que van desde la observación de las actividades y modos de relación hasta el análisis de documentos (WALKER, 1989).

Dado que la evaluación permite recoger evidencias de lo que sucede en el aula, a partir de las que tomar decisiones respecto a las opciones curriculares elegidas (PEREZ GOMEZ, 1983), constituye un recurso valiosísimo para el aprendizaje del profesor sobre su propia práctica. En esta línea cobran especial importancia aquellos procedimientos de recogida de información que permiten la exposición de los modos de pensar y hacer del docente durante su actividad profesional. Es el caso del diario, que hace posible el autoseguimiento de la puesta en práctica de lo planificado. Además desde esta perspectiva, denominada comúnmente cualitativa, los criterios de evaluación se presentan en evolución, es decir, frente a la evaluación "preordenada" está abierta a consecuencias no anticipadas.

Puesto que la evaluación está enfocada, en último término, a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje a través de su orientación e indagación continuas, es imprescindible el hacer accesible a los alumnos la información recogida durante la evaluación. Y, es también, necesario explicitar los criterios y procedimientos a utilizar puesto que, ya sean aplicados formal o informalmente por el profesor, se convierten en patrones de

calidad para el alumno (GIMENO, 1988). En cierto modo podría hablarse de iniciar tímidamente procesos de negociación, en el sentido en que se plantean en la evaluación democrática de programas educativos (MacDONALD, 1983).

Un concepto fundamental en esta perspectiva es el de contrastar la información, combinando datos y puntos de vista procedentes de diversas fuentes de datos y diversos participantes y utilizando procedimientos múltiples. Este es el sentido de la triangulación que, en último término, conduce a la observación participante (STENHOUSE, 1984), es decir a la observación sistemática de la actuación de un profesor por parte de otro colega.

Con respecto a la evaluación de la opción curricular tomada en la herramienta didáctica, cabría decir que se presenta en interrelación con la evaluación de los alumnos. Por lo mencionado anteriormente, la comprensión de lo que acontece globalmente podría darnos información acerca de la validez de nuestra decisiones. De forma que, los criterios de evaluación de la UD que se proponen a continuación sólo pueden ser aplicados al considerar con detenimiento los procesos que desarrollan los estudiantes en el ambiente que pretende organizar el profesor. Tomados de los sugeridos por STENHOUSE (1984) para la evaluación del currículum, proponemos los siguientes criterios:

- Significado o sentido que en la práctica tiene las opciones curriculares, es decir la interpretación, la orientación, el modo en que se concibe lo previsto al ejecutarse.
- Potencial, la virtualidad o los para qué a los que sirve.
- Interés de los problemas que plantea en la práctica, es decir que sean relevantes porque son problemas persistentes o cuestiones fundamentales para la mejora del proceso de aprendizaje.
- Relación y/o adecuación entre las condiciones del contexto de aplicación de la UD y el potencial y la relevancia de los problemas.
- Clarificación de problemas de la práctica y/o teorías implícitas del profesor.



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

**"Los contenidos se presentan como la expresión académica del bagaje cultural de la sociedad. Desde los enfoques curriculares más flexibles han adquirido un nuevo sentido al conceptualizarse como problemáticos, es decir, se cuestiona su presentación como verdades inamovibles y al orientar el proceso de aprendizaje como un proceso de construcción del conocimiento por parte de los alumnos"**

### Desarrollo de unidades didácticas

El diseño de la UD puede concebirse como el primer paso para poner orden en la realidad educativa en la que intervenimos, en función de nuestro modo peculiar de entender y orientar el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos. En este sentido, sirve para desvelar y organizar racionalmente todos aquellos elementos y dimensiones que se juzgan como más relevantes para comprender e incidir en la enseñanza.

El desarrollo de la UD, es decir, su puesta en práctica va a encargarse de mostrarnos la concordancia entre lo que queríamos o queremos hacer, anticipado en el diseño, y lo que hacemos; de paso que enriquece el conocimiento que poseemos del contexto de trabajo y de nuestras relaciones con compañeros y alumnos. Por este motivo, la puesta en práctica de la UD no puede verse separada del diseño sino que es su complemento. Diseño y desarrollo están estrechamente interrelacionados y los ajustes y modificaciones que se realicen en alguno de ellos inevitablemente, repercuten en el otro. Más aún, la puesta en práctica es la clave que da sentido a lo previsto.

En definitiva, las Unidades Didácticas podrían ayudarnos a aprender de la experiencia práctica. Este aprendizaje depende en gran medida del seguimiento atento y reflexivo de lo que va sucediendo. Con la intención de facilitar esta tarea pretendemos presentar algunas claves esenciales que pueden guiar de modo flexible el proceso de reflexión.

### Aprendiendo de la práctica

El registro del proceso de puesta en práctica fundamentalmente se organizaría en torno a estas preguntas: ¿qué quería y quiero hacer? y ¿por qué?, ¿qué está sucediendo? y ¿por qué?. Su respuesta tendría una proyección hacia el futuro, de modo que orientaría nuestra actuación subsiguiente, tanto de cara a las decisiones inmediatas como a aquellas de más largo alcance. Con otras palabras se podría descubrir si existe una adecuada concordan-

*"En las tareas confluyen a un tiempo la acción de los alumnos y la acción del profesor, los procesos cognitivos y la interacción social"*

cia entre nuestros propósitos y la realidad y si nuestras intenciones responden a intenciones valiosas.

En definitiva, habría que poner en relación lo previsto (diseño), lo hecho (ajuste a la realidad de lo previsto) y sus consecuencias, con la intención de una reconsideración de cara a la intervención inmediata y futura para asegurar el contraste entre las teorías expuestas y las aplicadas en la práctica y considerar los puntos de concordancia y/o contradicción. Es decir, establecer un proceso reflexivo (DEWEY, 1989).

Más que mostrar una estructura formal a la que acoplar el informe del desarrollo de la UD, presentamos algunas dimensiones estrechamente entrelazadas que pueden facilitar la organización de la información de cara a una consideración reflexiva de la misma.

#### A. Dimensión Descriptiva

a) Registro de lo que sucede en cada aula pormenorizadamente, considerando los factores y acontecimientos más significativos en relación con los elementos del currículum mencionados en el diseño de la U.D. (contenidos, estrategias, evaluación, etc.).

b) Consignar los ajustes a la práctica y las variaciones y dificultades encontradas con respecto al diseño de la U.D., explicitando las razones.

#### B. Dimensión Reflexiva

a) Relacionar las actuaciones o decisiones tomadas en la práctica con las consecuencias que desencadenan, explicando el por qué.

b) Detectar y definir los problemas que surgen en la práctica y establecer sus soluciones, generando alternativas de acción y/o nuevos modos de concebir los problemas.

c) Poner en evidencia los puntos de consonancia o contradicción entre las teorías expuestas (diseño) y las aplicadas en la práctica.

#### C. Dimensión de Contraste

Dado que la UD está aplicándose en aulas diferentes, por profesores distintos e incluso en centros también diferentes, es interesante contrastar el proceso seguido en el desarrollo de la UD en los diversos contextos de trabajo. Se podrían así establecer las variaciones y concomitancias que se producen entre ellos partiendo de un núcleo de trabajo común.

Esta información podría ser valiosa para otros profesores que trabajaran sobre el mismo tema, puesto que les ofrecería un abanico de posibilidades. Para ello, sería necesario describir minuciosamente las características esenciales de las aulas y centros implicados.

#### D. Dimensión Prospectiva

Conclusiones para orientar la práctica futura en el aula tanto a nivel de concepciones como de actuaciones, a medio y a largo plazo, en relación con opciones tomadas en cada elemento del currículum (objetivos, contenidos, evaluación, etc.) y/o con orientaciones claves del proceso de enseñanza/aprendizaje y teniendo en cuenta las peculiaridades del contexto de trabajo.

#### Aprendiendo con los profesores

Todo el trabajo relacionado con la UD adquiere un nuevo sentido cuando se produce en el seno de un grupo de profesores y obliga a poner en juego estrategias de comunicación y colaboración. Por ello, nos parece tan importante como aprender de la práctica del aula, aprender de los procesos de trabajo cooperativo que tienen lugar en dicho grupo.

Se podría aplicar al proceso de trabajo en grupo un esquema de reflexión semejante al sugerido para el desarrollo de la UD. De modo que se describan la evolución sufrida por el grupo, las decisiones y acuerdos tomados, las formas y procedimientos de trabajo utilizados (por ejemplo, el diario), la distribución de papeles y las relaciones establecidas. Asimismo, sería interesante que se consideraran, de manera razonada, los beneficios y las dificultades encontradas, los problemas claves surgidos y las soluciones implementadas. Por último, cabría plantearse reconsideraciones de cara al futuro, para orientar mejor el trabajo colaborativo entre profesores.

res. La inclusión de este apartado sería de especial utilidad para aquellos enseñantes que iniciaran procesos de cooperación semejantes a los vividos por estos profesores.

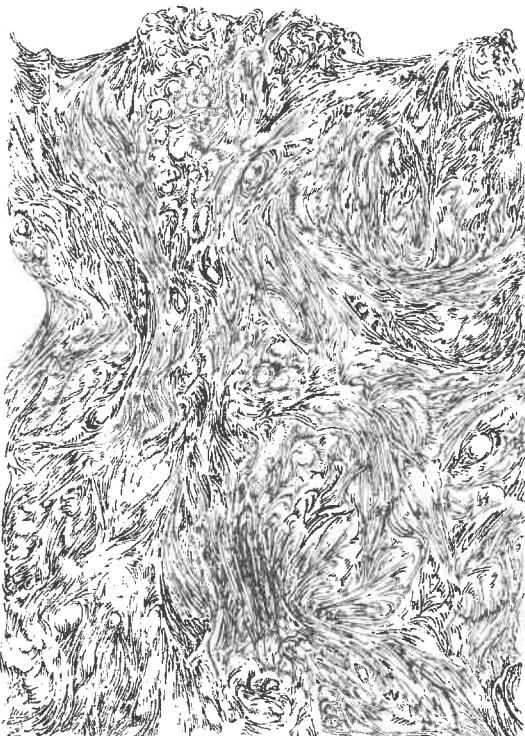
La potencialidad de la unidad didáctica para el aprendizaje, tanto del profesor como del alumno, está en estrecha relación con su configuración en torno a cuestiones problemáticas; vinculadas a la mejora de la actuación en el aula para el enseñante y ligadas a la construcción del conocimiento para el estudiante.

\* M<sup>a</sup> Mar Rodríguez Romero es becaria de investigación del departamento de Didáctica de la UNED.

(Tfno. de contacto: 93 - 5933073 / 5933045)

## Bibliografía

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca.
- CLARK, M. y PETERSON, P. (1989): "Procesos de pensamiento de los docentes" en WITTROCK, M. (ed) *La investigación de la enseñanza III*. Paidos/MEC.
- COLL, C. (1987): *Psicología y Curriculum*. Barcelona. Laia.
- DEWEY, J. (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidos. Barcelona.
- DOYLE, W. (1985): "La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado" en *Revista de Educación* n.º 277. MEC.
- EISNER, E. (1983): "Los objetivos educativos ¿ayuda o estorbo?" en GIMENO, J. y PEREZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- ELLIOT, J. (1986): *La investigación/acción*. Generalitat Valenciana.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación/acción en educación*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Morata.
- HOPKINS, D. (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor*. PPU. Barcelona.
- JOYCE, B. y WEIL, H. (1985): *Modelos de enseñanza*. Madrid. Anaya.
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988): *Cómo planificar la investigación/acción*. Laertes. Barcelona.
- MacDONALD, B. (1983): "La evaluación y el control de la educación" en GIMENO, J. y PEREZ, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- MEDINA RIVILLA, A. (1988): *Didáctica e interacción en el aula*. Cincel. Madrid.
- MORINE, H. y MORINE, G. (1978): *El aprendizaje por descubrimiento un desafío a los profesores*. Madrid. Santillana.
- NOVAK, J. y GOWIN, R. (1988): *Aprendiendo a aprender*. Barcelona. Martínez Roca.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de instrucción" en GIMENO, J. y PEREZ, A., *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid. Akal.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Modelos contemporáneos de evaluación" en *idem*.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid. Morata.
- STENHOUSE, L. (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de Educación*. n<sup>o</sup> 277. MEC.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- ZABALZA, M. A. (1987): *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid. Narcea.



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

"Puesto que la evaluación está enfocada, en último término, a la mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje, es imprescindible el hacer accesible a los alumnos la información recogida durante la evaluación"

# LENGUA

*Pretendo plantear aquí uno de los problemas que tanto los estudiantes como los profesores tenemos que afrontar en nuestra tarea de enseñanza-aprendizaje.*

*Me refiero al problema de cómo enseñar y*

cómo aprender a escribir de forma apropiada los tipos de texto que el ámbito académico exige que produzcan los estudiantes y que podríamos englobar de una forma algo genérica bajo el rótulo de “prosa expositiva”, un tipo de prosa que puede incluir diferentes tipos de secuencias textuales (Adam, 1985) tales como la argumentativa, la descriptiva, etcétera.

## LAS MARCAS DE LA ORALIDAD EN LA ESCRITURA

AMPARO TUSÓN VALLS\*

**E**ste problema no sólo afecta al ámbito académico, ya que, en realidad, es un síntoma del lugar que la escritura ocupa actualmente en el mundo occidental. Tal como R. Lakoff (1982) ha señalado, nuestras sociedades son cada vez más orales y están pasando "de un modelo de la comunicación humana ideal basado en la escritura a otro basado en la modalidad oral del discurso" (p. 241). La práctica de escribir está cada vez más limitada a determinados círculos, entre ellos los círculos educativos donde, sin embargo, desempeña un papel crucial.

Esta importancia capital de la escritura en el ámbito académico resulta evidente: aun si una gran parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo a través de la comunicación oral, la evaluación final prácticamente siempre se realiza a partir de actividades de escritura-lectura, tales como trabajos y exámenes.

Los investigadores que han trabajado sobre la oralidad y la escritura se han preocupado, fundamentalmente, de dos tipos de problemas. Algunos estudiosos han prestado atención a las diferencias entre esas dos modalidades de realización lingüística (Brown, 1978; Perera, 1984; Cassany, 1989), mientras otros han estudiado las implicaciones cognitivas, sociales y culturales de la escritura (Goody, 1977; Ong, 1982; Street, 1985). Existe también una importante tradición, básicamente europea, que ha centrado su atención en la descripción y el análisis textual y se ha dedicado a construir tipologías textuales (sobre este tema, véase Milian, 1990). Sin embargo, se ha prestado muy poca atención a estudiar las implicaciones pragmáticas y cognitivas del cambio de canales, del paso del canal oral —común a toda la especie humana— al canal escrito —específico de ciertas culturas y desarrollado por determinadas capas sociales—.

En un artículo de 1982, Gumperz, Kaltman y O'Connor afirmaban que "para comprender lo que implica aprender a escribir prosa explicativa, tenemos que ir más allá de las descripciones textuales y buscar (SEEK) generalizaciones sobre el conocimiento abstracto de las estrategias discursivas que suponemos que deben tener los hablantes para (TO MANAGE) ser capaces de cambiar de canal" (p. 17). Este "conocimiento abstracto" se compone, desde mi punto de vista, de todas las condiciones cognitivas y pragmáticas que regulan el proceso de escribir y que son diferentes de aquellas que regulan el proceso de hablar.

A lo largo de mi experiencia como profesora, he tenido la oportunidad de observar, año tras año, las dificultades que tienen los estudiantes que llegan a la universidad para construir los textos que se les piden en el ámbito académico. Incluso estudiantes que son muy competentes oralmente fracasan cuando se enfrentan con la tarea de escribir un trabajo, un examen o un simple resumen. Esos estudiantes ya han pasado, al menos, doce años en la escuela y, como todos sabemos, uno de los principales objetivos de esa institución es enseñar a escribir a los estudiantes. Así pues, si estamos de acuerdo en que los estudiantes fracasan en sus escritos, hemos de admitir, también, que los profesores fracasamos en la manera como les enseñamos y les corregimos. Si analizamos las correcciones que los profesores hacemos en los textos de nuestros estudiantes, podremos observar que esas correcciones corresponden a categorías muy diferentes (ortografía, selección morfosintáctica y léxica, organización textual, "contenidos", etc.) que, la mayoría de las veces, ni los profesores hacen explícitas ni los estudiantes comprenden.

### "Errores" de escritura y contaminación oral

Lo que intento demostrar con las reflexiones que siguen es que, en muchas ocasiones, los "errores" de los textos escritos por nuestros estudiantes se pueden explicar como marcas o interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad, que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados.

Puesto que ser competente comunicativamente en una situación determinada depende, básicamente, de la experiencia anterior de ese tipo de situación que nos permite interiorizar esquemas y guiones cognitivos, lo primero que hay que tener en cuenta es el tipo de experiencia comunicativa que tienen la mayoría de los estudiantes y que, en términos generales, incluye el siguiente repertorio:

1. La conversación informal con la familia y los amigos, es decir, el registro coloquial de la variedad dialectal de su zona.
2. La recepción de producciones orales a través de los medios de comunicación (sobre todo, la TV).

3. El discurso académico, no muy especializado, producido por ellos mismos y por los profesores, y que incluiría tanto textos orales como escritos.

4. Lecturas académicas, tales como libros de texto, y algunas lecturas literarias.

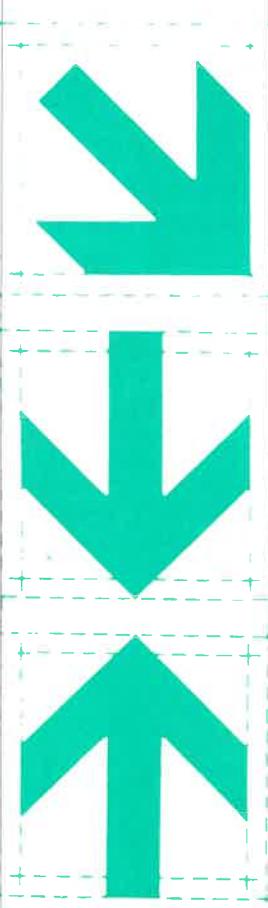
5. Otros textos escritos, como revistas, *cómics*, cartas y notas personales, diarios, etc.

Sin embargo, aun si todos esos tipos de discursos forman parte del repertorio de los estudiantes, el que domina en su experiencia comunicativa activa es el uso oral de la lengua en su registro más coloquial. Cuando pido a mis estudiantes de primero de magisterio que hagan una lista diciendo qué escriben, dejando de lado los textos académicos, toda la clase me mira con asombro y se oye un colectivo *¡¿QUÉEE?!*, que significa, naturalmente, que les estoy planteando algo bastante raro ya que no tienen mucho que decir al respecto.

Como sabemos, la conversación informal se caracteriza por ser espontánea, poco planificada con anterioridad y por la existencia de información implícita basada en el conocimiento compartido en el que la gente confía para construir el sentido a través de la cooperación entre los participantes, quienes hacen inferencias interpretando las convenciones contextualizadoras, que, en el discurso oral se vehiculan, muchas veces, a través de indicios prosódicos (entonación), paralingüísticos (calidad de la voz, ritmo, acento o entonación enfáticos, ruidos de asentimiento o de rechazo, etc.) o no verbales (gestos, posición de los cuerpos). Algunas de esas características se parecen a las de ciertos tipos de textos escritos, como las cartas o las notas personales (que son prácticamente los únicos textos que los estudiantes escriben aparte de los académicos), donde gran parte del significado puede ser implícito a causa del conocimiento compartido que existe entre escritor y lector.

En general, el cambio de canal —del oral al escrito— implica un conjunto de cambios en diferentes niveles gramaticales y discursivos, empezando por la ima-

**"Se ha prestado muy poca atención a estudiar las implicaciones pragmáticas y cognitivas del paso del canal oral —común a toda la especie humana— al canal escrito —específico de ciertas culturas y desarrollado por determinadas capas sociales—"**



gen de la situación comunicativa misma que los escritores han de tener mentalmente y que les llevará a aplicar un determinado guión o esquema para manejar y dar sentido a esa situación.

Una de las características más importantes del cambio de canales se produce en el nivel de los mecanismos cohesivos que se tienen que usar para construir una pieza discursiva coherente, dado que esos mecanismos son muy diferentes en ambas modalidades del uso lingüístico (véase Gumperz et alii, 1982). En el discurso oral, la coherencia se consigue la mayoría de las veces, tal como he dicho, a través del uso apropiado de pistas prosódicas, paralingüísticas y no verbales, así como a través del uso de elementos deícticos que se refieren directamente al contexto situacional (tú, eso, aquí, ahora, etc.). En el discurso escrito de tipo expositivo, sin embargo, la coherencia se consigue gracias al uso de elementos lingüísticos, tales como conectores, que sirven para organizar el flujo de información, así como a través de la organización iconográfica del texto (título, párrafos, apartados, tipos de letra, etc.).

### La comunicación escrita en los ámbitos académicos

Veamos, ahora, las características específicas del tipo de comunicación escrita que se produce en el ámbito académico:

Los textos académicos se diferencian de otros textos escritos, como las notas o cartas personales, en sus **fines**: los estudiantes, al escribir un texto, tienen como último objetivo el ser evaluados positivamente por su profesor, quien, por su parte, ya conoce —más y mejor que ellos— aquello sobre lo que versan sus escritos. Sin embargo, no se espera que los estudiantes confíen en el conocimiento del profesor para construir el sentido de sus textos. Se espera que los elaboren como si el profesor no supiera nada sobre el contenido de lo que escriben, y el profesor lee los textos de los estudiantes sin leer entre líneas, sin contribuir a dar sentido a lo que han escrito los estudiantes.

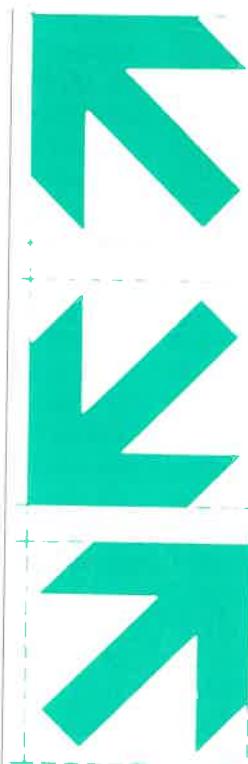
Así pues, en cierto modo, una de las principales características de las tareas de escritura que los estudiantes han de realizar así como de la posterior lectura que de esos escritos hace después el profesor es la **ausencia de cooperación** entre los participantes en el proceso de escritura-lectura. Los participantes no deben confiar en el conocimiento compartido y en presuposiciones, y no se tiene que esperar que se hagan inferencias para proporcionar al texto el significado adicional que no está explícitamente expresado en él. El proceso de evaluación —que puede ser más o menos sutil o incluso oculto en otras situaciones comunicativas— se convierte en el componente principal de este tipo de situaciones. La tensión entre cooperación y competición o conflicto, aquí, claramente se inclina hacia el conflicto.

Lo que quiero plantear es que los estudiantes a menudo fracasan en sus escritos porque no tienen en cuenta esos rasgos específicos que configuran el particular marco en el que se tienen que situar los textos académicos. En muchas ocasiones, escriben “como si hablaran”: no planifican con anterioridad, no vuelven atrás para corregir y reescribir, y confían en la cooperación del profesor.

### Algunas características de los escritos estudiantiles

Veamos algunas de las características superficiales de los escritos de los estudiantes que muestran lo que estoy diciendo:

1. El uso de expresiones anafóricas, tales como frases nominales definidas o pronombres que no tienen un referente en el texto previo pero que, claramente se refieren a alguna realidad que conocen tanto el estudiante como el profesor. Esto no sólo ocurre en este tipo de textos; el autor de un artículo periodístico, por ejemplo, puede usar expresiones anafóricas sin un referente en el mismo texto apelando al conocimiento previo que le supone al lector. El lector, en este caso, hará las inferencias apropiadas para aportar el significado adicional necesario. Por el contrario, cuando un estudiante lo



**"He tenido la oportunidad de observar, año tras año, las dificultades que tienen los estudiantes que llegan a la universidad para construir los textos que se les piden en el ámbito académico. Incluso estudiantes que son muy competentes oralmente fracasan cuando se enfrentan con la tarea de escribir un trabajo, un examen o un simple resumen"**

hace, los profesores no lo aceptarán diciendo que todo tiene que aparecer explícitamente en el texto.

2. El uso de la segunda persona del singular con significado impersonal. En español, el uso de la segunda persona con un significado impersonal es típico del registro coloquial en el que, al mismo tiempo, sirve para implicar al oyente en aquello que se está diciendo. Muy raramente los estudiantes usan las estructuras que serían adecuadas en la prosa explicativa, es decir, SE + V (3p), la primera persona del plural, o la tercera persona del singular.

3. Los cambios de estilo o registro, también muy comunes en el discurso oral, es decir, la inclusión de palabras o expresiones coloquiales que rompen la unidad del estilo neutro propio de la prosa explicativa.

4. El flujo de la información con frecuencia parece desorganizado y nos encontramos con repeticiones innecesarias, puesto que ha habido poca planificación previa, tal como sucede en la conversación.

5. La ausencia del uso —o el uso erróneo— de conectores es otra característica típica de los escritos de los estudiantes. Las relaciones sintácticas o semánticas no se hacen explícitas a través del uso de elementos lingüísticos; las estructuras sintácticas que abundan más son la yuxtaposición y la coordinación. La estructura oracional se presenta a menudo quebrada con lo que aparecen oraciones mal formadas, en las que algún elemento esencial está ausente, como ocurre con frecuencia en el uso oral espontáneo de la lengua.

6. La organización del texto en párrafos (así como la utilización de títulos y subtítulos) constituye otra de las dificultades que muestran —y reconocen— los estudiantes. Los párrafos son una de las peculiaridades de la escritura que no tiene correlato en el uso lingüístico oral y uno de los instrumentos más importantes para organizar el significado en los textos escritos.

*"Los "errores" de los textos escritos por nuestros estudiantes se pueden explicar como marcas o interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad"*

7. Los estudiantes muestran problemas en el uso apropiado de los signos de puntuación. Muchas veces me han comentado que, una vez han terminado de escribir un texto, lo leen en voz alta y ponen un punto o una coma cuando hacen una pausa. Esto explica, por ejemplo, que muy a menudo pongan una coma entre sujeto y verbo o entre verbo y objeto, ya que, en una lectura enfática, es posible hacer una pequeña pausa entre esos componentes. Los estudiantes raramente usan otros signos de puntuación a parte del punto y de la coma; el punto y coma, las comillas, los paréntesis, los dos puntos, los guiones son signos que apenas utilizan. Nótese que esos signos son también un instrumento específico y muy importante para organizar el significado en los textos escritos.

8. Asimismo, encuentran dificultades en el uso de determinados recursos típicos de la escritura, como el subrayado, los diferentes tipos de letras, etc.

He presentado algunas de las características, que corregimos como errores, en los escritos de nuestros estudiantes. El problema reside en encontrar las causas que los originan. Si buscamos las razones que pueden explicar ese tipo de "errores", debemos tener en cuenta, de nuevo, la experiencia comunicativa de nuestros estudiantes y que, como hemos visto, no incluye una serie de hechos que les podrían permitir manejar adecuadamente ante la tarea de escribir textos académicos.

En primer lugar, la mayoría de los estudiantes, debido a su origen socio-cultural, no tienen la experiencia de ver cómo otras personas "expertas" producen ese tipo de textos. No han visto cómo, al escribir, la gente rompe el papel y vuelve a empezar, busca en una gramática o en un diccionario una expresión o una palabra, pregunta a otros qué les parece una parte de su texto, etc.

En segundo lugar, los profesores, normalmente, no explicamos de manera explícita a los estudiantes el tipo de restricciones cognitivas y

pragmáticas que regulan el proceso de escritura, en general, y el de escribir textos académicos, en particular. No se presta atención a que los estudiantes se den cuenta de las diferencias que existen entre hablar y escribir y de las relaciones específicas que existen entre escritor y lector en el ámbito académico. Es decir, no se establece claramente el particular **contrato** que debe existir entre escritor (alumno) y lector (profesor).

En tercer lugar, los estudiantes no tienen acceso a un corpus de escritos similares a los que se espera que ellos produzcan. No leen ni analizan exámenes, trabajos o resúmenes guiados por el profesor con el fin de que entiendan qué es lo adecuado y lo inadecuado en este tipo de textos.

En cuarto lugar, normalmente, los profesores no toman parte en el proceso de escritura de los estudiantes, trabajando con ellos en sus borradores; simplemente leen el producto final, corrigiéndolo y poniendo, como mucho, algunos comentarios de tipo general como "A este texto le falta coherencia", "No usas las palabras apropiadas", etc. y poniendo la nota. Tal como he dicho antes, las correcciones en los textos son muchas veces poco claras e incluso desorientadoras y no ayudan a los estudiantes a que comprendan realmente qué es lo que resulta inapropiado en sus textos.

En quinto lugar, en muy pocas ocasiones se pide a los estudiantes que hablen usando un registro formal, produciendo un tipo de texto que exige ser planificado con anterioridad. Este tipo de discurso oral, como los ejercicios de la retórica clásica, podría funcionar como un puente entre la conversación espontánea y la prosa explicativa escrita.

Así pues, como podemos ver, los estudiantes no tienen la suficiente información de entrada, la experiencia comunicativa específica para construir el conocimiento abstracto que les permitiría manejar con éxito las peculiaridades de los textos académicos escritos. A falta de ese conocimiento abstracto, de ese marco cognitivo, aplican el que conocen mejor, el marco que están acostumbrados a usar en el discurso oral y, como consecuencia, producen textos escritos que son inadecuados desde el punto de vista pragmático.

Si seguimos pensando que es importante saber escribir, incluso si nuestras sociedades son cada vez más orales, hemos de tener en cuenta no sólo los problemas de la superficie textual de los escritos de nuestros estudiantes sino también



MAURICE SENDAK

las razones profundas, que son cognitivas, socioculturales y pedagógicas, con el fin de encontrar la solución apropiada.

\* Amparo Tusón es profesora de Filología Española en la Universitat Autònoma de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-5811134).

#### Bibliografía:

- BROWN, G. (1978), "Understanding spoken language", en *TESOL Quarterly*, 12, 3.
- CASSANY, D. (1989), *Describir el escribir*, Barcelona: ed. Paidós.
- GOODY, J. (1977), *La domesticación de la mente salvaje*, Madrid: Akal, 1985.
- GUMPERZ, J. J., H. KALTMAN y K. O'CONNOR (1982), "Cohesion in Spoken and Written Discourse: Ethnic style and the transition to literacy" en D. Tannen (ed.) *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*, Norwood, N. J.: ABLEX.
- LAKOFF, R. (1982), "Some of my favorite writers are literate: The mingling of oral and literate strategies in written communication" en D. Tannen (*op. cit.*).

MILIAN i GUBERN, Marta (1990), "Tipología de textos: reflexió per a l'ensenyament". En *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcanova. Barcelona.

ONG, W. J. (1982), *Oralidad y escritura*, México: Fondo de Cultura Económica, 1987.

PERERA, K. (1984), *Children's writing and reading*, London: Basil Blackwell.

STREET, B. V. (1985), *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press.

"La conversación informal se caracteriza por ser espontánea, poco planificada con anterioridad y por la existencia de información implícita basada en el conocimiento compartido en el que la gente confía para construir el sentido a través de la cooperación entre los participantes"

# LENGUA

*¿Cómo enseñar literatura? ¿Qué literatura hay que enseñar? Son preguntas que, para cualquier docente, suponen otras mucho más vertiginosas: ¿es realmente necesario enseñar literatura? y, en ese caso, ¿por qué? Para evitar los abismos metafísicos a los que nos pueden llevar esas incógnitas y no olvidar sin embargo que subyacen a la reflexión sobre la enseñanza de la literatura, proponemos centrar el interrogante en un elemento central del proceso educativo, pero olvidado con una insistencia que parece rozar la mala fe, o tal vez una oscura venganza: el destinatario de esa educación literaria.*

## LA FORMACIÓN SEMIÓTICA DEL LECTOR ESCOLAR\*

HELENA USANDIZAGA \*\*

**E**n efecto, parece pertinente preguntarse: ¿a quién enseñamos, o queremos enseñar, literatura? Y, como complementaria a esa pregunta: ¿a quién va dirigida la literatura, o los distintos tipos de textos literarios de épocas diversas? Si las respuestas nos remiten a dos personajes muy diferentes —lo que, según nuestra experiencia, parece probable— tal vez nos ayuden, sin embargo, a hacerles trabar conocimiento.

### El destinatario de la literatura

Justo es decir que, en los últimos tiempos, las disciplinas didácticas se han preocupado cada vez más por reflexionar sobre las condiciones sociológicas, psicológicas y pedagógicas del “público” al que va dirigida la enseñanza para llegar a establecer las estrategias de la misma. La problemática de los cambios sociales y culturales a los que responde el perfil del alumno actual, muy diferente al de hace unas decenas de años, ha sido examinada desde diferentes puntos de vista, al igual que las condiciones psicológicas de las diferentes edades.

Paralelamente, las disciplinas textuales parecen manifestar cada vez más la tesis de que un texto cualquiera requiere, para poder ser explicado, el análisis del papel que juega un hipotético destinatario que comprende, actualiza e interpreta, y el análisis de la manera en que el texto prevé su participación. Eco (1987: 6-8) consigna lo anterior y hace notar la proliferación, desde los años sesenta, de categorías destinadas a formular la presencia del dúo Autor-Lector en los textos. Se trata, de un modo más general, de tener en cuenta al sujeto de una interacción a través de la cual se construye el sentido de los discursos y de las actividades humanas: como puede verse, lejos queda la momentánea limitación del estructuralismo, según la cual el texto era un objeto aislado de las condiciones en que se produce y de los sujetos que lo actualizan.

Las dos perspectivas de las que hemos hablado hasta ahora, y que son maneras diferentes de estudiar al destinatario de los textos, podrían resumirse a grandes rasgos diciendo que la primera —aquella de la que hemos hablado a propósito de las disciplinas didácticas, pero que por supuesto las trasciende— se sitúa más cerca del destinatario *empírico*, y para hacerlo recurre a la sociología, a la psicología, a

la pedagogía, y, en otro sentido, a la historia literaria y cultural; en cuanto a la segunda, por el contrario, estudia fundamentalmente al destinatario que se ha llamado *implícito*, y que es aquél marcado o exigido por el texto. Este destinatario *inscrito* es el que interesa, en principio, a las disciplinas textuales, aunque en su seno pueden apreciarse acercamientos más o menos “pragmáticos” o “inmanentes”.

En cualquier caso, y a pesar de que en el ámbito escolar se han desarrollado ampliamente estudios del primer tipo, parece que los conceptos puestos en juego por las teorías textuales tienen también en ese ámbito un interés indudable, no sólo porque pueden dibujar al destinatario “modelo” de textos alejados culturalmente de nuestros alumnos, sino también porque pueden enriquecer la descripción que de esos alumnos nos dan las disciplinas sociológicas y psicológicas, al definir al destinatario “modelo” o “ideal” de los textos —literarios o audiovisuales; culturales, “subculturales” o “paraculturales”— que constituyen el mundo lector de ese sujeto empírico: de los niños, adolescentes y jóvenes de esta época.

En este punto se encontrarían seguramente los diferentes ámbitos de los que venimos hablando, y se podría producir un intercambio entre el tratamiento de los sujetos empíricos y el de los sujetos inscritos en el texto.

De hecho, algunos planteamientos renovadores sobre la enseñanza de la literatura que se niegan a desconectar el problema del mundo en el que se proyecta recurren, de manera más o menos explícita, con conceptos más cercanos a lo empírico o a lo inscrito, a la idea de este enfrentamiento entre destinatarios —el alumno y el lector ideal de los textos— cuya lucha virtual no podemos ignorar si queremos que acabe en diálogo. Son interesantes, en este sentido, las aportaciones de Armellini (1985, 1987), los trabajos editados por Bertrand y Ploquin (1988), y por Colombo y Sommadossi (1985), y la sistematización de una experiencia llevada a cabo por Rincón (1989).

### Las teorías textuales y el lector

En la perspectiva que estudia al lector inscrito en el texto se sitúan fundamentalmente las teorías textuales. En el ámbito literario, foco de interés de nuestro trabajo, estos estudios tienen una larga tradición en la hermenéutica y, más

recientemente, en las teorías de la recepción, que confluyen en un momento dado con la semiótica para enriquecer esa insistencia actual “casi obsesiva”, según Eco (1987) en “el momento de la lectura, de la colaboración o de la cooperación del receptor”.

Desde el punto de vista de la semiótica, y en relación con los textos literarios, el problema se ha tratado en los trabajos de Eco (1981) con el concepto de “lector modelo” y en los de Greimas y algunos de los semióticos de su escuela (Greimas, 1976 y 1983, Bertrand, 1985, Fontanille, 1987). Tanto Eco como Greimas se guían, para establecer esta instancia del lector y definirla semióticamente, por los “huecos”, las “ventanas”, las “flechas”, las focalizaciones que el texto dispone para que un enunciatario las siga como si de un recorrido se tratara. La diferencia entre los dos estaría en el punto de partida y en los presupuestos teóricos. Mientras que Eco, desde una perspectiva en última instancia más pragmática, se preocupa más por cómo el sujeto debe llenar esos huecos del texto (qué debe saber, qué debe tener en su enciclopedia, qué códigos debe manejar y qué mundos de referencia debe confrontar con el mundo narrativo del texto), Greimas y los greimasianos, desde una perspectiva semiótica que respeta el principio de inmanencia del texto, se preocupan más por cómo los huecos y las marcas del texto construyen y dibujan al sujeto apto para su recepción, cómo la lógica narrativa y los juegos discursivos, detectables por unas marcas formales, construyen el saber del sujeto de la enunciación. Sin embargo, no se trata tampoco, en este último caso, de aislar el texto de los sistemas de significación culturales y estéticos: los textos, según A. J. Greimas (1983 b), contienen sus propias marcas de isotopías de lectura, que señalan los universos en que puede leerse cada uno de ellos: eso nos permite estudiarlos en relación con los valores de un universo sociocultural determinado. Este estudio de las estructuras cognitivas y pasionales que el texto propone al enunciatario-lector implícito, y que están basadas en un contrato de lectura, estaría ligado al estudio de las formas (géneros, por ejemplo)

**“Un texto cualquiera requiere, para poder ser explicado, el análisis del papel que juega un hipotético destinatario que comprende, actualiza e interpreta, y el análisis de la manera en que el texto prevé su participación”**



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

en cuanto vehiculadoras de contenidos y valores y creadoras de determinadas focalizaciones y propuestas de distancia estética sobre los mismos, y formaría parte de la historia de las formas.

Para A. J. Greimas, la significación se explica a partir del concepto de *recorrido generativo*, una construcción ideal independiente de los lenguajes que pueden manifestarla, y que los precede; sus estructuras se consideran en este sentido como una articulación del imaginario humano.

Este “artefacto” nos permite dar cuenta de la significación, o, en primer lugar, de las “condiciones de la captación y de la producción del sentido” (Greimas y Courtés, 1979: 345), lo cual evita la perspectiva ontológica que tomaría al signo como protagonista. A lo largo del recorrido generativo, se viaja de lo más simple a lo más complejo, de lo más abstracto a lo más concreto (ibidem: 158). El último estrato de este recorrido, el nivel discursivo, constituye la explotación de las formas sintácticas y semánticas situadas en el nivel inferior, semio-narrativo, que las formas discursivas toman a su cargo y es, al mismo tiempo, el punto donde se instala la instancia de la enunciación (Greimas, 1983 a: 48).

Muy relacionado con el problema que nos interesa, uno de los conceptos que determinan el nivel discursivo, el componente figurativo, ha mostrado en diferentes análisis sus virtualidades explicativas y heurísticas. Lo figurativo pretende dar cuenta de la manera como el universo se presenta al hombre, en tanto que conjunto de cualidades sensibles pero como algo que ya está informado de significación, es decir, culturalizado. El componente figurativo, que dota al texto del “efecto de realidad”, se relaciona además con el otro componente semántico discursivo, el temático. Lo figurativo, lo concreto, nos envía al nivel temático y en general a lo abstracto. Esta vía que va de lo figurativo a lo temático es la que se convierte en el lugar de ejercicio de la competencia del enunciatario de un texto y, por lo mismo, es a la vez resumen de la competencia cultural del lector (fundada, en buena parte, en el conocimiento

de las configuraciones discursivas y sus correspondencias temáticas posibles, como una especie de “código” perceptivo) y también campo de batalla intersubjetivo donde, a partir de un contrato de lectura, se podrá describir una interacción, a veces polémica o adversativa, consistente en un hacer persuasivo del enunciador, al cual corresponderá un hacer interpretativo del enunciario. Para este último, se trata de armonizar la competencia y el saber del cual el texto (o su enunciador) le dota con su propia competencia cognitiva, o más exactamente, con lo que Greimas llama el “universo cognitivo de referencia” (Greimas, 1983 b: 133). El hacer persuasivo del enunciador, en relación con este universo de referencia, da lugar en el texto literario a juegos complejos que marcan recorridos de lo figurativo a lo temático, el más simple de los cuales es quizás la alegoría, en la que hay una correspondencia término a término entre el significado figurativo y el significado temático, entre lo perceptivo y un “valor” adjudicado.

En relación precisamente con los estudios literarios, habría que subrayar el interés de estos trabajos que abren vías para la descripción de discursos con componente mítico, simbólico, metafórico y parabólico (un interés que, por otro lado, no es solamente literario) a la luz de esta relación entre lo figurativo y lo temático y de las indicaciones o “claves” que el texto da para la conexión de isotopías (o globalidades homogéneas, figurativas o temáticas). Estas indicaciones presuponen el contrato de lectura del que hemos hablado, y también esa manipulación-persuasión del enunciador que dota al enunciario de ciertas competencias, proponiéndole así un recorrido interpretativo. Ciento es que ese recorrido puede variar en función de los diferentes universos cognitivos de referencia, pero hay que señalar que las “aperturas” del texto —contrariamente a lo que afirma la tesis de la “infinidad de lecturas posibles”— señalan ciertos universos, ciertas competencias culturales y rechazan otras: el texto propone en cada caso unos recorridos que el lector debe saber seguir a partir de sus competencias.



JOSÉ ANTONIO PÉREZ

## La epistemología interna del texto

En este mismo sentido de considerar la interpretación como una propuesta epistemológica que el texto dibuja, el estudio de los mecanismos textuales que marcan los trayectos de lectura ha sido emprendido por J. Fontanille (1987), que lo ha tratado en términos de “reparto del saber” en el texto. Respetando el principio de inmanencia, Fontanille se centra en el texto mismo y estudia la manera en que éste prevé la participación del enunciario: se trata de describir su *referente interno* en el marco de una *epistemología interna*. Los trayectos epistemológicos pueden a menudo describirse a partir de mecanismos discursivos que organizan el saber en el texto. En otras palabras, los juegos discursivos, que podrían ser interpretados como adornos retóricos en un sentido estrecho, se revelan como constitutivos de la epistemología interna del texto y pueden llegar a hablarnos, por lo menos en la obra literaria, de la ética y la estética que le subyacen.

Los últimos estudios semióticos sitúan la problemática del saber en la dimensión cognitiva, que maneja valores “cognoscibles” o cognitivos. En esta dimensión se sitúa el concepto clave de “*hiper-saber*”, un operador modal o saber meta-semiótico que se distingue del saber semiótico, considerado como simple continente de saber (Fontanille, 1987: 49-54). Se presta una especial atención al hiper-saber del enunciador, que se considera como el saber-hacer del enunciador en cuanto a la manera como regula el intercambio de saber (ibidem: 65-75), y que requiere un enunciario capaz de seguir esas operaciones preparadas por el texto.

De acuerdo con la organización que la semiótica greimasiana postula para la significación, Fontanille (ibidem: 53) señala dos tipos de hiper-saber que corresponden a otros tantos tipos de relaciones cognitivas en el texto, la primera de orden vertical (entre los diferentes niveles del recorrido generativo) y la segunda de orden horizontal (entre las diferentes proyecciones cognitivas de un delegado del enunciador en el texto). Se trata del *hiper-saber inferencial*, que permite tratar

**"Se trata de tener en cuenta al sujeto de una interacción a través de la cual se construye el sentido de los discursos y de las actividades humanas. Lejos queda la limitación del estructuralismo, según la cual el texto era un objeto aislado de las condiciones en que se produce y de los sujetos que lo actualizan"**

*"A partir de un contrato de lectura, se podrá describir una interacción, a veces polémica o adversativa, consistente en un hacer persuasivo del enunciador, al cual corresponderá un hacer interpretativo del enunciatario"*

el problema ya citado de la competencia simbólica y metafórica, y del *hiper-saber transverso*, que da cuenta de las operaciones de embrague y desembrague (ibidem, 1987: 68), y que permite acceder a la problemática de los puntos de vista y de los juegos discursivos que producen. Ambos hiper-saberes pueden detectarse en el texto a partir del recorrido marcado por el enunciador para ser seguido por un enunciatario, que debe ser así capaz de seleccionar las unidades pertinentes y de relacionarlas a partir del hiper-saber inferencial y del hiper-saber transverso. El concepto de punto de vista, tal como lo reformula Fontanille, apela a ambos hiper-saberes y tiene una importancia capital en la consideración del lector; en la definición que da del mismo en el volumen II del Diccionario de semiótica (Greimas y otros, 1986: 171), Fontanille señala que: "todo punto de vista impone al enunciatario, instancia de recepción, una interpretación del enunciado (...). Dicho de otro modo, construir un punto de vista es también construir un enunciatario enunciado. Los "poder saber", "querer saber", etc., que modalizan al observador se convierten en este sentido en coerciones y límites impuestos a la construcción de la significación por el enunciatario".

### **Problemas de lectura y manejo del hiper-saber**

Estos conceptos se han manejado en el análisis de una serie de problemas de lectura manifestados por un conjunto de resúmenes de un relato (Usandizaga, 1988). Los resúmenes, hechos por estudiantes de primer curso de Formación del Profesorado de EGB sobre el cuento "El ahogado más hermoso del mundo" (García Márquez, 1972), manifiestan en efecto problemas relativos a la naturaleza de las operaciones discursivas que intervienen en los procesos de comprensión y producción de lo escrito, y concretamente de lo literario. Aunque todo

parece indicar que la percepción del sentido de un texto literario tiene en buena medida que ver con la capacidad de situarse en determinada actitud estética que le subyace y que a menudo puede definirse, en parte, por el uso de los puntos de vista, parece que esa capacidad responde no tanto a una sensibilidad privilegiada como a una educación epistemológica adecuada.

Para confirmar la impresión según la cual los resúmenes se presentan a menudo como una sucesión de hechos desligados y carentes de sentido a causa de una incorrecta percepción de los puntos de vista, se ha comparado el análisis semiótico del relato con el de los resúmenes para observar de este modo cuáles son los trayectos que no se han seguido y concluir si existe un problema en cuanto a la competencia comprensiva y/o productiva.

Para analizar el relato hemos tenido en cuenta como un recurso estructural el ya mencionado efecto de "punto de vista" al cual se accede, según Fontanille, (1987:54), mediante una descripción en términos de desembrague (proyección, fuera de la instancia de la enunciación, de las categorías que simulan tiempos, espacios y actores del enunciado o de la enunciación) y de embrague (vuelta ilusoria a la instancia de la enunciación) y un análisis de la interacción entre el *observador* y el *informador*, conceptos que enriquecen el del punto de vista clásico, porque se basan en la interacción informativa. Fontanille (Greimas y otros, 1986: 112-113 y 155-156) define al informador como el actante que "organiza, a partir de los actantes y actores del enunciado, una información que se supone debe aprehender un observador" y al observador como "el sujeto hiper-cognitivo delegado por el enunciador e instalado por él, gracias a los procedimientos de desembrague, en el discurso enunciado". Lejos de "ontologizar" estas dos instancias, lo que importa es tomarlas como puntos de referencia: según el ejemplo de Fontanille (ibidem: 113), el visitante proustiano (observador) se mueve en relación con la ciudad (informador).

El análisis pormenorizado del relato de García Márquez muestra dos tipos de recorridos: los *verticales* (tematización de las figuras), que nos permiten hallar los valores del texto y comprender el valor de los actantes y de las estructuras narrativas, sobre todo el del destinador, un hermoso ahogado que aparece en la playa de un desolado pueblo del Caribe, (y que será el detentor del sistema de valores y el encargado



PETE KNAPP

de impulsar los programas destinados a conseguirlos); y los *horizontales*, con la gradación como efecto principal del relato, formulada por una serie de puntos de vista sucesivos, encajados cada uno dentro del siguiente, que cada vez aclaran un aspecto más o dan fe de uno anterior, pero que no son contradictorios entre sí, sino que producen una serie de juegos intersubjetivos, cada vez más ricos en saber, entre un informador (el ahogado) y un observador (diferentes grupos del pueblo, el pueblo, el narrador) en relación de gradación y que dan lugar por tanto a una presentación “ascendente” de la figura del destinador. Las transformaciones figurativas (pragmáticas o cognitivas: la de la figura del ahogado y la de mejora del pueblo que éste impulsa) que se producen en el relato nos ilustran sobre esos valores abstractos y están presentadas en estrecha relación con el juego de puntos de vista. La reproducción incompleta de la historia y la incapacidad para dar cuenta de su sentido parecen estar estrechamente relacionadas con la desatención hacia los programas de tipo cognitivo (sueños, deseos, esperanzas de los personajes), con la incapacidad de responder al hiper-saber transverso que ha programado el juego de puntos de vista, y con la incapacidad de responder al hiper-saber inferencial, a esa habilidad para leer las figuras seleccionando las que son pertinentes para ligarlas con niveles más

profundos del recorrido generativo, es decir, una suerte de competencia simbólica o metafórica que parece que falla demasiado a menudo.

Este estudio de las estrategias textuales que permiten leer y comprender el relato comprueba la hipótesis de que no se trata de apreciar las figuras retóricas, sino de seguir el trayecto epistemológico que éstas proponen. A partir de las dificultades de lectura que revelan los resúmenes, se abre un camino para proponer estrategias encaminadas, no sólo a la adquisición de ciertos conocimientos enciclopédicos necesarios, sino sobre todo a la de estas competencias, que parecen fundamentales para la comprensión de lo literario.

### Los caminos abiertos a la investigación

En este sentido, cabría replantearse de modo más concreto la primera pregunta que nos hacíamos: ¿cómo enseñar literatura? Nuestro breve viaje por los senderos teóricos no nos proporciona una respuesta, pero sí la posibilidad de asumir fructíferamente los problemas planteados por la investigación y de trabajar en este sentido. En primer lugar, las aproximaciones semióticas (frente a las que, en este nivel, creemos que se puede ser ecléctico) evidencian, por un lado (Eco), la necesidad de poseer una determinada enciclopedia y de desarrollar una

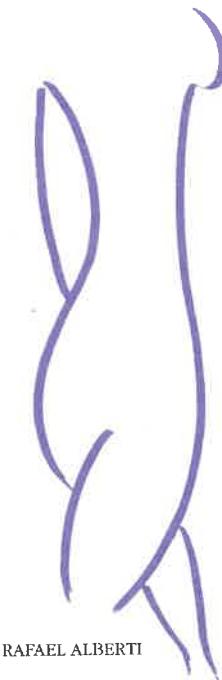
determinada actividad pragmática para convertir al texto en algo significante; y por otro lado (Greimas), el hecho de que el texto se estructura según unos modos de razonamiento y una epistemología interna que dibujan al sujeto apto para su recepción y que determinan los universos culturales en que puede leerse. Si, en este nivel en que parecen difuminarse las diferencias entre las teorías o en todo caso hacerse complementarias, imaginamos al “lector ideal” que tenemos que formar, podemos reflexionar sobre el tipo de educación cultural que tendería a configurar una enciclopedia adecuada, y sobre el tipo de trabajo capaz de desarrollar las competencias discursivas que hay que poseer para leer bien un texto literario: las que rigen los razonamientos y las actitudes estéticas, y que tienen que ver a menudo con la correcta estructuración de las figuras y con la percepción de su valor, en relación con el juego de los puntos de vista o proyección del saber en el texto.

Sin embargo, no podemos considerar a ese lector ideal como una instancia abstracta, sino como un personaje que debe entrar en interacción con el lector empírico que tenemos en la clase. La confrontación de los lectores empíricos con la diversidad de lectores implícitos que se presentan en los diferentes discursos literarios de las distintas épocas y cuyas competencias no poseen esos lectores empíricos de modo paralelo —en favor, sin duda, de las competencias audiovisuales— nos ayudaría a situar la problemática de la educación literaria en el marco más amplio de la crisis de la cultura humanística y literaria (o, por lo menos, de su rol social), crisis que se manifiesta en el conflicto entre las actitudes hacia la literatura considerada “alta” y hacia la cultura de masas en general, y en la necesidad de revisar el modelo historicista. Los términos maniqueos en que se ha planteado a veces el problema (la vieja pugna entre apocalípticos e integrados) no han colaborado a resolverlo; parece, pues, más adecuado tratar de determinar el problema de la literatura sin obviar otros textos presentes en la cultura de hoy. La mayoría de los profesores de literatura,

**“El hacer persuasivo del enunciador, en relación con este universo de referencia, da lugar en el texto literario a juegos complejos que marcan recorridos de lo figurativo a lo temático, el más simple de los cuales es quizás la alegoría, en la que hay una correspondencia término a término entre el significado figurativo y el significado temático, entre lo perceptivo y un “valor” adjudicado”**

por otro lado, creemos que los textos literarios, incluso los más antiguos, tienen todavía mucho que decir a los lectores actuales y que responden en cierto modo a las mismas demandas que subyacen a la consumición de los ahora privilegiados productos de la cultura de masas, e incluso que son capaces de satisfacerlas de modo a menudo más rico, complejo y crítico. Sin embargo, tal vez es preciso admitir que ha cambiado el lugar de la literatura —para bien o para mal—, que quizás se consumen los textos literarios de modo diferente, y que a menudo se leen en un diálogo con otros textos hasta hace poco considerados sacrílegos. Lo que Bourdieu (1979: 25, citado por Armellini, 1985: 98) llama la “cultura libre ilegítima” de nuestros alumnos, considerada por otros como algo muy cercano a la barbarie (Armellini, 1985: 99), no puede ignorarse si deseamos plantear el problema honestamente.

La paradoja de encontrarnos con dos lectores —uno demasiado fantasmal y el otro demasiado real— a los que hay que hacer dialogar sólo puede resolverse tomando a ambos en consideración. Al empezar el trabajo, observábamos también cómo en el planteamiento de la enseñanza de la literatura se está empezando a incorporar la problemática del lector, ya sea desde una perspectiva más sociológica, o desde una que tome en cuenta los mecanismos textuales. En este sentido, las alusiones de Armellini (1985: 111) y de Colombo (1985: 83) a los valores asociados socioculturalmente a los diferentes tipos de discurso y a su consumo (alto/bajo, diversión/obligación), al tiempo simultáneo que propone la enunciación de los textos de los media frente a las diferentes categorías del tiempo histórico, y a las características del tiempo de la enunciación que se podrían relacionar con el ritmo y con marcas específicas como inmediatez, rapidez, etc., podrían ayudar a definir al lector implícito de la nueva cultura, y colaborarían así a nuestra comprensión del lector empírico y del conflicto de valores y prestigios asociados a las diferentes culturas. Del mismo modo, todos los trabajos semióticos que estudian el sujeto de la enunciación presupuestan



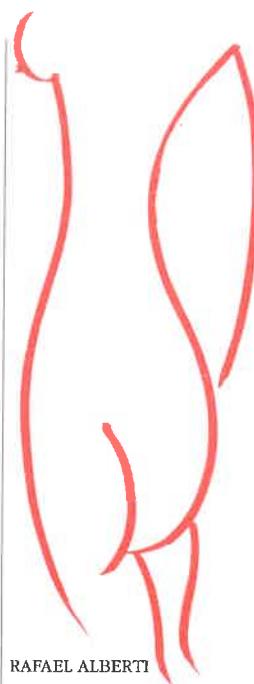
RAFAEL ALBERTI

por los diferentes discursos (artísticos, científicos, de los mass media...) pueden contribuir a establecer ese diálogo que nos interesa crear en la escuela.

Curiosamente, la consideración teórica del enfrentamiento lector empírico escolar/lector implícito literario nos está llevando a responder a las primeras preguntas, aquellas que obviábamos por demasiado generales o demasiado abstractas, sobre si hay que enseñar literatura y por qué. Pero las respuestas no vendrán de la teoría sola: no solamente existen las aportaciones que la teoría puede hacer a la práctica, sino que también, en sentido contrario, la investigación puede renovarse escuchando a la didáctica, tal como recomienda W. Benjamin (1931: 138-139, citado por Armellini, 1985: 96).

Cabría hablar en este sentido de todas las experiencias escolares en las que la lectura no es algo que se da por sentado, sino que se trabaja en función de sus destinatarios. El mismo Armellini (1987), cuando reflexiona sobre el conjunto de actividades que él mismo programa y sistematiza, parte de la consideración de la cultura de sus alumnos. Nos interesa especialmente una experiencia que tiene lugar en nuestro ámbito escolar, por la amplitud de la práctica y la sistematización a la que ha sido sometida: se trata de la llevada a cabo por Rincón y Sánchez Enciso (1984, 1987). La tesis doctoral de Francisco Rincón (1989) donde se reflexiona sobre la experiencia y se propone formalmente una nueva programación de la literatura para los adolescentes, da pie al estudio del lector implícito en interacción con el más empírico que ésta presenta a través de la práctica didáctica y de la caracterización sociológica.

Pero hay más: uniendo los interrogantes que suscita la teoría con los problemas que plantea la práctica podríamos llegar a reflexionar también sobre qué literatura hay que enseñar: sobre cuál y cuánto *saber* literario hay que transmitir en la escuela, aunque coincidiríamos seguramente en que ese *saber* sobre la literatura y la cultura está estrechamente ligado y hasta supeditado al componente más primordial del *saber-hacer*, o sea, a la lectura y a la escritura, a la compren-



RAFAEL ALBERTI

**"En este mismo sentido de considerar la interpretación como una propuesta epistemológica que el texto dibuja, el estudio de los mecanismos textuales que marcan los trayectos de lectura ha sido emprendido por J. Fontanille, que lo ha tratado en términos de "reparto del saber" en el texto"**

sión y disfrute de los textos literarios considerados como un lugar de proyección individual y social, donde se puedan encontrar y dialogar los diferentes universos socioculturales; en una palabra, al cultivo de una competencia lectora que permita visitar y habitar esos universos y cooperar con la dinámica interna del texto, para luchar así contra la uniformidad de experiencias que propone el "sentido común" predominante, como señala A. Colombo (1985: 85). En esta problemática es preciso no olvidar el conflicto entre las dos culturas de que hablábamos, para propiciar un diálogo entre ellas incluyéndolo en el ámbito más amplio de un estudio sobre el imaginario humano, y lograr que el lector implícito diga algo a ese sujeto marcado por los medios de comunicación de masas y por las nuevas tecnologías que es el lector empírico de nuestros pecados. Este *saber-hacer* debería tener como complemento una especie de "*saber-cómo-se-hace*", una dimensión analítica que podría ser la culminación del proceso de manipulación y conocimiento del texto, una atención más distanciada y menos instrumental a los recursos del mismo, un saber meta-literario que explique lo que se ha manejado en la práctica lectora y escritora y que lo ligue a su contexto.

En esta sistematización del *saber*, *saber-hacer* y *saber-cómo-hacer* habría que tratar problemas en los que no nos es posible entrar ahora, como el de la crisis del modelo historicista y las posibles alternativas al tratamiento estrictamente histórico (para una amplia consideración del problema, vid. Rincón, 1989, y también Colombo, 1985 y Marchese, 1985). Lo que sí parece evidente es que la reflexión teórica no tiene por qué resolverse en una aplicación mecanicista de conceptos en la clase (pues éstos son más bien instrumentos de investigación), ni la práctica tiene por qué ser una pura acción sin reflexión ni programa que le de coherencia.

En cuanto a la dimensión histórica y diacrónica, la reflexión teórica confirma en cualquier caso que forma parte de los mecanismos lectores: en efecto, los diferentes trabajos que determinan al lector implícito de diferentes épocas y horizon-

*"Los juegos discursivos, que podrían ser interpretados como adornos retóricos, pueden llegar a hablarnos, por lo menos en la obra literaria, de la ética y la estética que le subyacen"*

tes, lejos de proponer una perspectiva sincrónica, nos ayudarían a poner al lector actual en relación con la estética y los valores de diferentes épocas y a mostrarle que los textos no nacen en el vacío sino que se apoyan unos en otros (y eso incluye a los textos no literarios, e incluso a los no escritos) y que la perspectiva histórica y el saber leer en ellos la actitud que pide su entrelazado histórico y cultural es lo que les da todo su sentido.

Las estrategias que tenemos que buscar pasan por lo tanto por establecer ese diálogo fructífero entre el lector inscrito en textos con valores diferentes, incluidos los clásicos, y ese mismo lector que tenemos delante, y por ampliar la gama de modos de disfrute del texto literario poniéndolos en contacto con otros tipos de discurso y no limitándonos sólo al tipo de lectura tradicional. En cualquier caso, es una empresa importante la que habría que emprender, pues saber historia literaria y conocer las formas literarias no basta para ser un buen lector: es preciso además entender las diferentes maneras en que lo percibido —el mundo— se hace significante. Parece necesario buscar una educación perceptiva e interpretativa, que haga posible comprender cómo la cultura dota al mundo de sentido en los textos literarios.

\* Una versión más amplia de este artículo ha aparecido, con el título "El lector desde la perspectiva semiótica", en A. Camps, ed., *Text i ensenyament*, Barcelona, Barcanova, 1990.

\*\* Helena Usandizaga es profesora de Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-5811134).

## Referencias bibliográficas

- ARMELLINI, G. (1985), "Cultura di massa, "cultura giovanile", educazione letteraria", en A. Colombo y C. Sommadossi (eds.), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori.
- (1987), *Come e perché insegnare letteratura. Strategie e tattiche per la scuola secondaria*, Bologna, Zanichelli.
- BENJAMIN, W. (1931), "Storia della letteratura e scienza della letteratura", en *Avanguardia e rivoluzione*, Torino, Einaudi, 1973, págs. 134-140.
- BERTRAND, D. (1985), *L'espace et le sens: "Germinal" d'Emile Zola*, París-Amsterdam, Hadès-Benjamins.
- BERTAND, D., PLOQUIN, F. (eds) (1988), *Littérature et enseignement: la perspective du lecteur, Le français dans le monde*, número especial febrero-marzo 1988.
- COLOMBO, A. (1985), "Storia della letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma", en A. Colombo y C. Sommadossi (eds.), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori.
- COLOMBO, A., SOMMADOSSI, C., eds. (1985), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori.
- ECO, U. (1979), *Lector in fabula*, Milano, Bompiani. (Trad. esp., Barcelona, Lumen, 1981).
- (1987), "Notes sur la sémiotique de la réception", *Actes Sémiotiques (Documents)*, IX, 81, págs. 5-27.
- FONTANILLE, J. (1987), *Le savoir partagé. Sémiotique et théorie de la connaissance chez Marcel Proust*, París-Amsterdam-Philadelphia, Hadès-Benjamins.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1972), "El ahogado más hermoso del mundo", en *La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada (Siete cuentos)*, Barcelona, Barral.
- GREIMAS, A. J. (1976), *Maupassant: la sémiotique du texte: exercices pratiques*, París, Seuil.
- (1983 a), "De la figurativité", *Actes Sémiotiques (Bulletins)*, VI, 26, págs. 48-51.
- (1983 b), "Le savoir et le croire", en *Du sens II*, París, Seuil.
- COURTÉS, J. (1979), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, vol. I, París, Hachette.
- COURTÉS, J. y otros, (1986), *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, vol. II, París, Hachette.
- MARCHESE, A. (1985), "La storicità del letterario in prospettiva semiologica", en A. Colombo y C. Sommadossi (eds.), *Insegnare la lingua. Educazione letteraria*, Milano, Bruno Mondadori.
- RINCÓN, F. (1989), *Didáctica de la literatura en la Enseñanza Media*, Tesis doctoral inédita, Universitat Autònoma de Barcelona.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ ENCISO, J. (1984), *Los talleres literarios*, Barcelona, Montesinos.
- (1987), *Enseñar literatura*, Barcelona, Laia.
- USANDIZAGA, H. (1990), "Juegos discursivos y epistemología interna", en *Investigaciones semióticas III*, Madrid, UNED.



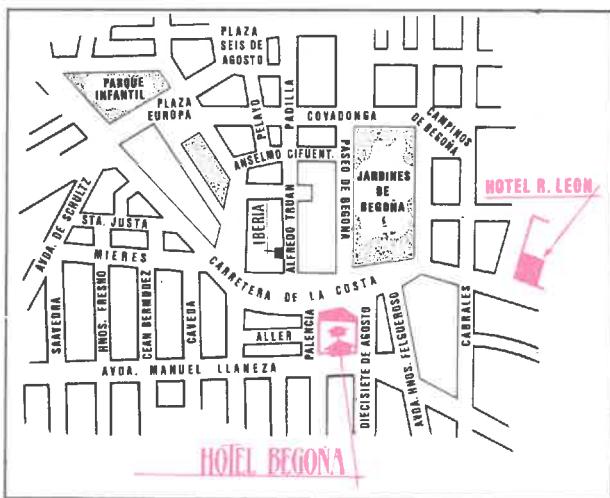
# HOTEL BEGOÑA

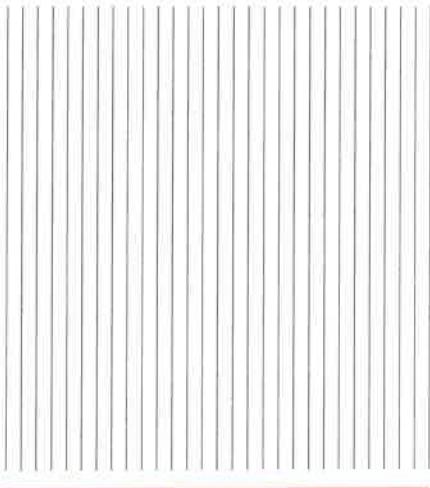
SITUADO EN EL CENTRO DE LA CIUDAD A 200 METROS DE LA PLAYA. CERCA DEL PUERTO DEPORTIVO, PLAZA DE TOROS, FERIA DE MUESTRAS, DISCOTECAS, ORGANISMOS OFICIALES, TERMINAL DE AUTOBUSES DE IBERIA Y FERROCARRIL.



Carretera de la Costa, 44  
Telf.: (98) 514 72 11 (8 líneas)  
33205 GIJON

Principado de Asturias





# LENGUA

*A la hora de abordar el estudio de los fenómenos de la significación y de la comunicación se puede optar por poner el acento en la descripción de la estructura abstracta de los diversos sistemas de signos, es decir, en el conocimiento de sus*

*unidades míni-*

*mas pertinentes y de su inserción en redes más amplias mediante reglas que las articulan en organismos más complejos o, por el contrario, considerar como postulado metodológico —y por tanto como objeto de saber científico— la posibilidad de establecer modelos teóricos que den cuenta de las realizaciones concretas del sistema, es decir, de la variedad de usos sociocomunicativos (verbales y no verbales) que los interlocutores ponen en juego en sus acciones cotidianas concretas con arreglo a finalidades diversas.*

## ESTÉTICA, RETÓRICA E IDEOLOGÍA DE LA PERSUASIÓN

CARLOS LOMAS\*

**E**n consecuencia, y sin restar un ápice de legitimidad e interés a los paradigmas estructuralistas a la hora de dar cuenta de algunos aspectos del sistema, como los fonológicos o los sintácticos, parece obvio que la significativa desatención de estos modelos inmanentistas al estudio de las modalidades de uso, su olvido intencional de los *actos de habla* o de las normas socioculturales que rigen la negociación de los significados, su escasa contribución, en fin, al conocimiento de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje o al análisis de los procedimientos verbales y no verbales de creación de sentido constituyen insuficiencias epistemológicas más que evidentes si de lo que se trata es de configurar una pedagogía de la comunicación cuyo objetivo prioritario se centre en la mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices, en la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e iconográficos en situaciones diversas de comunicación, a la apropiación de los instrumentos y mecanismos que generan la *competencia comunicativa* de los usuarios y a su cualificación simultánea para la reflexión en torno a los aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos insertos en las diferentes prácticas discursivas (1). La noción de *uso* se configura así como el eje de las concepciones pragmáticas del lenguaje y es entendida como un conjunto de normas y estrategias de interacción social puestas al servicio de la negociación de significados en el seno de situaciones concretas de comunicación.

La adopción de un enfoque comunicativo y funcional a la hora de acercarse desde una perspectiva educativa a los fenómenos del lenguaje y de la comunicación implica una revisión en profundidad de los paradigmas o teorías semióticas que han centrado el objeto de su estudio en el sistema abstracto de los signos e integrar, por contra, los hallazgos de disciplinas que intentan dar cuenta de la diversidad textual que los usuarios de los sistemas de signos ponen en juego en sus interacciones comunicativas atendiendo tanto al conocimiento de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje como a la comprensión de las condiciones socioculturales que determinan y regulan la producción y recepción de los discursos (OSORO, 1991). En este sentido se hace urgente adecuar las aportaciones de fuentes como la sicología cognitiva o genética, la sicolingüística, la sociolingüística, la

filosofía del lenguaje, la semántica práctica, las teorías de la enunciación, la lingüística del texto, la antropología cultural (en especial el interaccionismo simbólico o la etnometodología), el análisis del discurso, la cinésica y la proxémica, la pragmática lingüística y literaria..., sin olvidar la necesidad de recuperar la retórica tradicional en cuanto ciencia de la elocuencia y técnica de la comunicación eficaz.

### Semiotica y mercado cultural

Todos estos campos de investigación se caracterizan, desde perspectivas teóricas, ámbitos de actuación y presupuestos metodológicos diversos, por una obvia *pragmatización* de sus respectivos objetos de estudio al centrar su interés en el estudio de la diversidad de repertorios comunicativos (verbales y no verbales) que los interlocutores utilizan mediante acciones comunicativas desplegadas con finalidades muy precisas en situaciones lingüísticas y extralingüísticas determinadas. Todos ellos, más allá de límites académicos y corporativos, pueden y deben ser integrados a nuestro juicio en un ámbito cooperativo de trabajo que aúne los saberes emanados de las investigaciones estructurales y pragmáticas de las disciplinas citadas en una teoría general del modo de significación y uso de los signos, es decir, en una semiótica general entendida tanto en su vertiente de semiótica de la significación (teoría de los códigos) como de semiótica de la comunicación (teoría de la producción de signos).

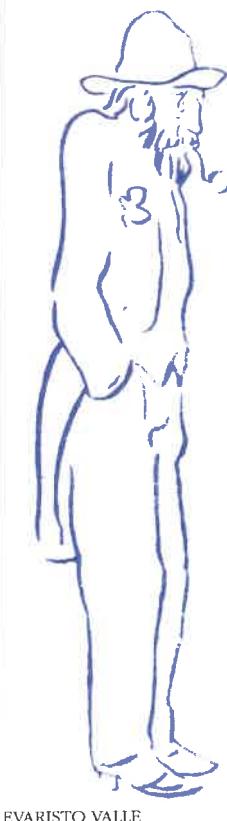
Entendemos con Eco (1972 y 1977) la semiótica como la disciplina que, integrando ámbitos teóricos de investigación que deben entenderse como solidarios, estudia los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento. La noción de "cultura" aquí manejada es de naturaleza fundamentalmente antropológica y estructural (la cultura como código) y supone entender los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales) como un complejo sistema de significaciones susceptible de ser estudiado desde el punto de vista semiótico, como un conjunto de códigos verbales (2) y no verbales (íconicos, objetuales...) cuyo referente no es tanto la realidad denotada en cada enunciación cuanto su significación cul-

tural. Como señala Halliday, “se trata de explicar el proceso lingüístico mediante el cual se conforma, se limita y se modifica la realidad social” (HALLIDAY, 1982: 165) por lo que “un texto es un suceso socio-lógico, un encuentro semiótico mediante el cual se intercambian los significados que constituyen el sistema social (...). Mediante sus actos de significación la realidad social se crea, se mantiene en un orden adecuado y se conforma y modifica continuamente” (HALLIDAY, 1982: 182).

No conviene olvidar en este sentido que los discursos puestos en juego por los usuarios de la comunicación tienen lugar en un verdadero *mercado de intercambios* en el que determinadas prácticas comunicativas aparecen legitimadas o sancionadas por criterios de *distinción social* ajenos a la lógica estrictamente lingüística del propio discurso. Dicho de otra manera, los usos lingüísticos y no lingüísticos de los usuarios adquieren *valor de cambio* y cobran sentido en el mercado de las prácticas culturales y actúan en última instancia como exponentes *simbólicos* de su ubicación en la estructura social. Quienes detentan el capital cultural valoran las prácticas comunicativas “con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes” (BOURDIEU, 1985) otorgando así *beneficios simbólicos* a quienes se ajustan a los usos legítimos del sistema de signos correspondiente. Estas prácticas actúan como modelos canónicos del bien hablar, del buen escribir o del gusto estético en los consumos culturales y generan presuposiciones de orden estético, retórico e ideológico enormemente arraigadas cuyo significado global ha de ser objeto de análisis semiótico y educativo por la dimensión socialmente clasificadora derivada de toda acción comunicativa.

Desde una semiótica de la comunicación, entendida ésta como una teoría sobre los modos socioculturales de producción de los discursos usados en las interacciones simbólicas, es a nuestro juicio posible tanto integrar las aportaciones concretas de disciplinas como las enunciadas, como analizar el conjunto de artificios y estrategias puestas en juego en las acciones concretas de los interlocutores.

**"La significativa desatención de los estructuralismos al estudio de las modalidades de uso constituye una insuficiencia evidente si de lo que se trata es de configurar una pedagogía de la comunicación cuyo objetivo prioritario se centre en la mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices"**



EVARISTO VALLE

## La competencia comunicativa como competencia cultural

Es evidente que una comunidad lingüística determinada, todos y cada uno de los sujetos que la integran, posee, además de un sistema de reglas lingüísticas concretas que le permiten identificar y reconocer la organización sintáctica y léxica del sistema —ésta es y no otra la noción chomskiana de *competencia lingüística* entendida como capacidad innata de todo oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados con arreglo a un número finito de reglas (CHOMSKY, 1970)—, un conjunto de normas, convenciones y habilidades que regulan y hacen posible los intercambios comunicativos. El propio Chomsky, tras limitarse a la descripción de la competencia lingüística ideal, se plantea la descripción de la actuación lingüística preguntándose qué es lo que hace aceptables o adecuados los enunciados cuando la competencia innata ha permitido estructurar gramaticalmente las frases. Es el punto de partida de un concepto de competencia comunicativa que integra las reglas de uso sociocomunicativo del sistema.

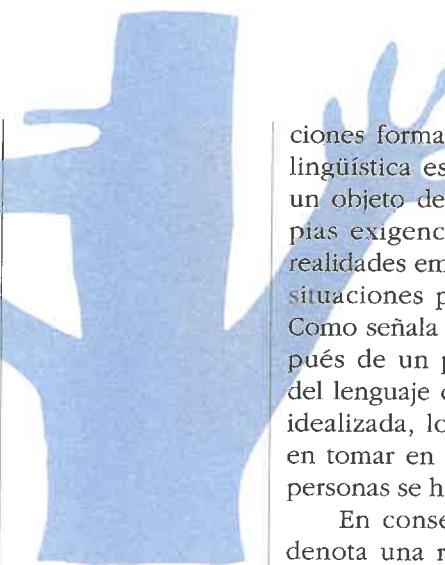
La noción de competencia comunicativa, entendida por unos como *conocimiento cultural* (HYMES, 1972) o por otros como las condiciones universales de la comunicación o *universales pragmáticos* (HABERMAS, 1989), avala una noción de lo comunicativo integrada en una teoría de la cultura como significación, en una semiótica general que intenta explicar el sentido de los códigos de la comunicación a través del uso expresivo y comprensivo que hacen de ellos los interlocutores sociales en sus interacciones simbólicas, de los procesos cognitivos y de las normas y presuposiciones que determinan culturalmente estos intercambios afectando a las estrategias de producción e interpretación de los mensajes y de los tipos de discurso desplegados. Desde esta perspectiva pragmática, la competencia comunicativa, textual o discursiva de los aprendices y de los usuarios del sistema de signos en general ha de entenderse como competencia cultural, como la

posesión y manejo de procedimientos y estrategias que hacen posible tanto la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones lingüísticas y extralingüísticas de comunicación como la comprensión de las presuposiciones, metáforas subyacentes y acciones ilocutivas y perlocutivas (AUSTIN, 1982) asociadas a la producción de sentido (3). O dicho de otra manera, la competencia cultural de los interlocutores "consiste en todo aquello que una persona debe conocer o creer para operar de manera aceptable para sus miembros, sea cual sea el papel que cada uno se asigne" (GOODENOUGH, 1964).

### El lenguaje como persuasión

Volvamos de nuevo al principio: el lenguaje no es en consecuencia un sistema semiótico abstracto, inmanente y ajeno a las intenciones de los usuarios, un reflejo neutro y aséptico de la realidad, sino un repertorio de códigos culturales cuya significación es construida socialmente y renovada al hilo de estrategias de cooperación y negociación con fines de persuasión, dominio o hegemonía. El texto así entendido aparece como una práctica semiótica coherente que guía los intercambios comunicativos a partir de enunciados cuya estructura se encamina a la construcción cooperativa del sentido. En todo texto el saber del enunciador se transfiere al enunciatario con lo que en su disposición semántica y pragmática encontraremos asociado un sistema de valores y una estrategia de convicción y confrontación con el receptor (BETTETINI, 1986).

El significado no es entendido como algo inherente a los signos que articulan un sistema de comunicación sino que se construye a partir del uso que en situaciones concretas y con arreglo a finalidades diversas hacen los grupos sociales cargando de sentido los actos de interacción simbólica (BOURDIEU, 1985 y 1988; VOLOSHINOV, 1976). Los signos que configuran sistemas de comunicación verbales y no verbales no son en fin entidades abstractas definidas por sus conven-



**"Entendemos la semiótica como la disciplina que estudia los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento. La noción de "cultura" aquí manejada supone entender los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales) como un complejo sistema de significaciones"**

ciones formales (tal y como pretende la lingüística estructural, que se construye un objeto de saber adecuado a sus propias exigencias de sistematicidad) sino realidades empíricas que crean sentido en situaciones pragmáticas de interacción. Como señala irónicamente Halliday, "después de un período de intenso estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta el hecho de que las personas se hablan entre sí" (1982: 248).

En consecuencia, el significado no denota una realidad neutral ajena a los conflictos ideológicos que se dan en el seno de la vida social sino que es esencialmente connotador de formas de interpretar o de designar esa realidad. En este sentido, los usos comunicativos actúan como escaparate simbólico de la ubicación de los usuarios en la estructura social por lo que los actos de comunicación se actualizan socialmente con arreglo a valores y normas que determinan la sanción, legitimidad y beneficio de los discursos puestos en juego.

Los sistemas sígnicos —y al fin vamos situándonos en el objeto de estas líneas, el discurso publicitario— no permiten la verificación de verdad de sus enunciados con respecto a la realidad presuntamente denotada sino que crean, como convención arbitraria que son, una cierta ilusión o falacia referencial. Son las connotaciones metafóricas las que crean realidades de sentido, que a su vez constituyen auténticas guías para la acción (LAKOFF y JHONSON 1986: 198). Todo sistema de signos es un sistema de valores en el que los procedimientos retóricos ponen en juego un conjunto de repertorios de connotación que, como expresiones parasitarias, crecen sobre el sentido literal o denotado de los enunciados hasta despojarlos de todo valor referencial: los discursos se configuran ocultando así sus vínculos con quienes ostentan la hegemonía e intentan producir impresión de verosimilitud o neutralidad. De esta manera, consiguen "abolir la complejidad de los actos humanos, les otorgan la simplicidad de las esencias, suprimen la dialéctica (...); las cosas parecen significar por sí mismas" (BARTHES, 1975: 239). Si la rea-

*"El lenguaje no es un sistema semiótico abstracto, inmanente y ajeno a las intenciones de los usuarios, un reflejo neutro y aseptico de la realidad, sino un repertorio de códigos culturales cuya significación es construida socialmente y renovada al hilo de estrategias de cooperación y negociación con fines de persuasión"*

lidad es, como defendemos, una construcción social, sólo puede ser construida en términos de intercambio de significados por lo que éstos se erigen en constituyentes de una realidad que debe ser objeto de un análisis semiótico que vincule los diversos sistemas de signos al sistema sociocultural en el que se inscriben y en el seno del cual cobran sentido.

Y si la ilusión de lo real se transmite a partir de sistemas tecnológicos de comunicación que permiten un alto nivel de iconicidad en la representación y una difusión indiscriminada a gran escala, mediante complejas maniobras retóricas y elaboradas estrategias estilísticas en las que el discurso borra sus huellas de producción, entonces estaremos en condiciones de entender los fenómenos de la comunicación de masas como fruto de un complejo entramado de operaciones textuales orientadas a producir determinados efectos de sentido traducibles en pautas colectivas de acción. Los textos iconoverbales contienen así en su estructura formal y temática instrucciones de uso lector puestas en juego con arreglo a normas sintácticas, presuposiciones culturales y estrategias discursivas muy precisas que generan la ilusión de lo real hasta crear un flujo hipnótico que deviene con frecuencia en discursos como el publicitario o el televisivo en eficazísimo recurso de persuasión (LOMAS, 1990 b).

### Cultura de masas, escuela y apocalipsis

Las industrias de la comunicación a gran escala, exponentes por autonomía del desarrollo económico, demográfico y tecnológico de las últimas décadas, han ido configurando un conjunto de prácticas comunicativas específicas, aún no suficientemente analizadas y ajenas en parte al repertorio retórico tradicional (anclado en recursos verbales), cuya finalidad última no es otra que la de crear formas de control social a través de sistemas altamente formalizados de

consumo cultural que utilizan diversos procedimientos textuales (verbales, icónicos, gráficos, sonoros...) orientados a asegurar, a través de la creación y estímulo de determinados estereotipos de recepción, la vigencia de formas concretas de percibir y entender la organización social.

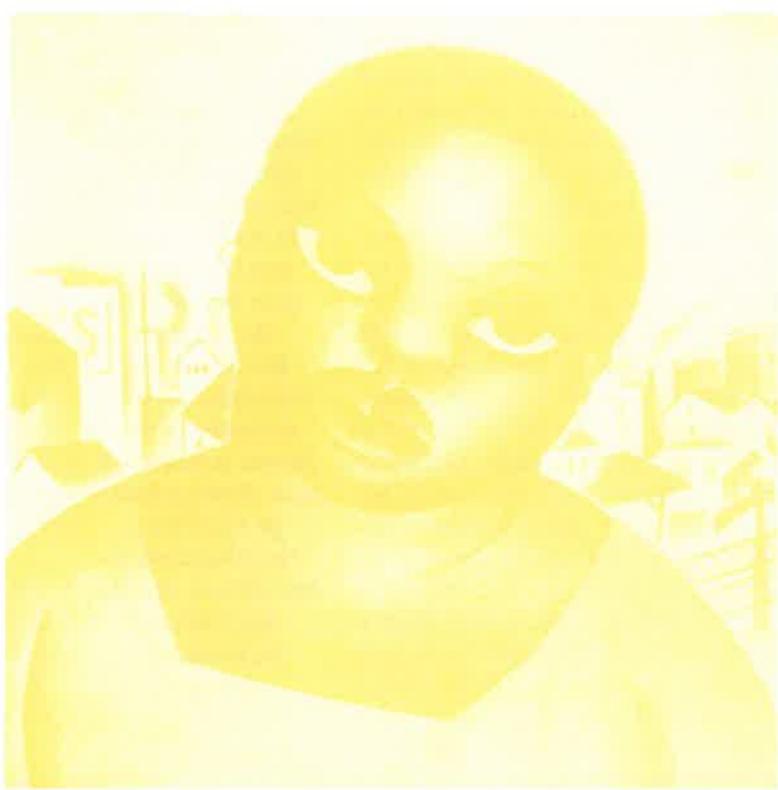
Si entendemos la cultura como un conjunto de normas, símbolos, mitos e imágenes que son interiorizados por los individuos estructurando sus instintos y emociones y orientando sus percepciones del entorno social, entonces estaremos de acuerdo en que una vía de integración en él es la identificación con los seres, objetos e ideologías que encarnan los valores culturales de una comunidad. Las industrias culturales dan en este sentido pautas de acomodación al entorno social desde la perspectiva del enunciador que constituyen puntos de apoyo imaginarios para la vida práctica y puntos de apoyo prácticos para la vida imaginaria. Los destinatarios de la cultura de masas van así integrando en sus esquemas cognitivos convenciones textuales muy consolidadas a través de años de consumo adicto e hipnótico. Nuevas formas de comunicación —nuevos tipos de enunciación y nuevos estereotipos de enunciadores— guían nuestras percepciones y nuestros actos a través de mecanismos de persuasión que persiguen un consenso ideológico similar al consenso lingüístico que hace posible que una comunidad de habla establezca interacciones orales en su seno.

En efecto, la cultura de masas, editada por eficacísimos sistemas ópticos y electrónicos de difusión, ha confirmado nociones en su día proféticas como las de "sistema universal" (ENZENS-BERGER, 1974) o las de "aldea global" (MC LUHAN, 1972) mediante las cuales se hacía referencia al efecto de ubicuidad comunicativa provocado por los medios de comunicación y se aludía a la configuración de una realidad medial —y mediatizada— en la que los canales tradicionales de distribución cultural se veían desbordados por las posibilidades tecnológicas de la era Marconi frente a la galaxia Guttemberg, por la hegemonía de la era de los sistemas de la comunicación verboíconica frente a los sistemas impresos de transmisión de la información.

Ante este hecho, intelectuales y educadores han adoptado —y aún adoptan— alguna de las actitudes descritas por Eco como *apocalípticas* e *integradas*. Según el semiólogo italiano, para el apocalíptico "la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario de una *interioridad refinada*(...) y la cultura de masas es la anti-

cultura (...), el signo de una caída irrecuperable, ante la cual el hombre de cultura (...) no puede más que expresarse en términos de Apocalipsis" mientras que para el integrado "estamos viviendo una ampliación del campo cultural en que se realiza (...) la circulación de un arte y una cultura popular" (ECO, 1968: 12). Ante tan radical antagonismo, más real en el debate intelectual de los airados sesenta que en la asepsia ideológica de los noventa, Eco opta ya entonces por una solución integradora —ecléctica— al aunar su consideración entusiasta en torno a las posibilidades de difusión que abren los nuevos soportes tecnológicos con la conciencia de que "la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios" y por grupos de poder político "con finalidad de persuasión y dominio" (ECO, 1968, 53). Otros autores insisten en señalar la actitud subsidiaria del destinatario en la interacción simbólica desplegada por los medios de comunicación de masas. Así, Habermas mantiene que el discurso de las modernas tecnologías de la información y de la comunicación contribuye "a cercenar, sin comparación posible con las comunicaciones impresas, las reacciones del receptor" (HABERMAS, 1981: 199) mientras que en la misma línea Baudrillard argumenta que "lo que caracteriza a los medios de comunicación colectiva es que son antimediadores, intransitivos, que fabrican la no comunicación, si se acepta definir la comunicación como un intercambio" (BAUDRILLARD, 1979: 202).

Desde la ya clásica polémica en torno a la cultura de masas, servida por la pluma de Marshall McLuhan o Umberto Eco, hasta nuestros días la investigación sobre los géneros y efectos de la persuasión ha adquirido un grosor bibliográfico considerable (4) que ha aumentado en estrecha relación con la creciente influencia sociocultural de las industrias culturales, en particular de la televisión. Desde la escuela ha ido entendiéndose, lentamente, la urgencia en abordar desde el aula el análisis de los lenguajes de la persuasión, aun-



MIGUEL COVARRUBIAS

que con frecuencia la actitud de diatriba apocalíptica frente a los mensajes de masas presidiera una estrategia educativa que a nuestro juicio debería haber puesto el acento en la disección de los códigos y recursos en juego al servicio del contenido simbólico de la comunicación a gran escala: al crear estereotipos de recepción, y por tanto de acción, resume y difunde los valores éticos y pragmáticos que quienes detentan la hegemonía social bendicen como útiles, razonables o placenteros. Rossi-Landi (1973) sostiene, en efecto, que quienes ostentan el poder detentan el lenguaje en tres sentidos: control de los códigos y de las modalidades de codificación, control de los canales y de las modalidades de circulación de los mensajes y, finalmente, control de las modalidades de interpretación y codificación.

No conviene olvidar que la significación derivada de las estrategias persuasivas de los medios de comunicación de masas se sustenta en discursos logoíconos que tienen en la imagen un recurso estilístico determinante. En efecto, las imágenes aparecen en discursos como el televisivo o el publicitario —o sea, aquellos que son devorados en los consumos comunicativos con más fruición por la población— como artefactos culturales que, a partir de las analogías estableci-

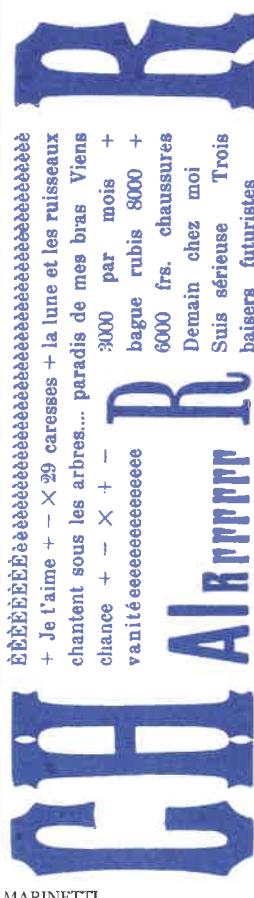
das entre los rasgos formales de los objetos denotados y convenciones gráficas de alto nivel de iconicidad, generan la ilusión de lo real creando un flujo hipnótico en los destinatarios que nos invita a confundir con frecuencia las imágenes de la realidad con la realidad de las imágenes.

Y si la argumentación de tono semiótico no es aún suficiente, vayamos con los datos estadísticos: según una encuesta del Consejo de Europa, hace ya una década los niños y las niñas de los países de su ámbito pasaban unas 25 horas semanales ante el aula sin muros de la televisión (tanto tiempo al menos como permanecen escolarizados). Ni que decir tiene que hay que presuponer que las formas discursivas con que se presentan los mensajes televisivos o publicitarios son, a los ojos de los usuarios, bastante más divertidas, eficaces y fascinantes que las formas que articulan el discurso pedagógico escolar, aunque, como señala Greimas (1976: 12), "el discurso didáctico pretende ser eficaz: pone en funcionamiento una serie de procedimientos de persuasión que se dirigen a obtener la adhesión completa del receptor" y "desde el punto de vista de su organización formal, no se distingue fundamentalmente del discurso publicitario o el político". Y si más del ochenta por ciento de los mensajes que recibe un habitante de una urbe desarrollada se articulan en torno a procedimientos icónicos de configuración que invitan a procesar la información a través de los mecanismos de la percepción visual (un habitante de Nueva York percibe semanalmente unos 16000 impactos icónicos) habrá que empezar a entender la urgencia por desterrar de los circuitos educativos las posiciones apocalípticas y a abordar el uso comprensivo, expresivo y metacomunicativo de los códigos icónicos de la comunicación que los *teleniños* —depredadores audiovisuales— consumen de forma indiscriminada y voraz (5).

## ¿Existe un discurso publicitario?

Como código integrador, que aúna lo icónico, lo gráfico, lo sonoro, lo verbal y lo no verbal, el discurso publicitario apa-

**"Los usos comunicativos actúan como escaparate simbólico de la ubicación de los usuarios en la estructura social por lo que los actos de comunicación se actualizan con arreglo a valores y normas que determinan la sanción, legitimidad y beneficio de los discursos puestos en juego"**



rece ante nuestros ojos como un documento omnipresente, reflejo por antonomasia de la conexión entre lo simbólico y lo económico, y se configura como un mosaico de prácticas discursivas en las que los objetos entran, a través de complejas redes de connotación, en el reino del signo. Es a la vez parte sustancial del sistema de objetos, discurso sobre el objeto y objeto en sí mismo. Quien cree sustraerse a las coerciones de la publicidad no ha entendido el sentido último de la persuasión: no se propone un objeto sino una determinada forma de entender el mundo. Lo dijo Dichter, ideólogo conductista: la publicidad “no vende productos sino que compra clientes”.

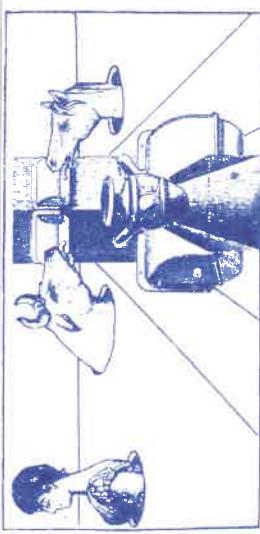
Dictadora de costumbres, valores y consumos a la vez que persuasora de deseos y sueños colectivos, la iconosfera publicitaria ("el aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad" según Guerin) va poco a poco absorbiendo todos los sistemas de expresión en una doble dirección: por una parte, imita los recursos estilísticos y retóricos de discursos como el oral, el literario, el cinematográfico, el mágico o religioso, el artístico, el televisivo, el político o el científico a la vez que contamina las formas de enunciación específicas de estos tipos de texto hasta imponer a toda práctica comunicativa "una forma de operar simplificada, vagamente seductora, vagamente consensual" (BAUDRILLARD, 1989: 5).

En consecuencia, como postulado metodológico, cabría preguntarse si existe en realidad el discurso publicitario como tal, es decir, si posee unas señas de identidad específicas y distintivas que le diferencian del resto de las prácticas discursivas desplegadas en las interacciones comunicativas o si, por el contrario, hay que considerar el espacio publicitario como un lugar de encuentro e intercambio entre diversas modalidades de discurso y por tanto como un *pastiche textual* en el que se dan procesos de imitación o parodia de otros textos, transformándolos con arreglo a coerciones formales orientadas con intenciones semánticas determinadas: el plagio, la alusión, la cita, la paráfrasis... confirmarían la presencia de textos de diversa procedencia en el dis-

curso publicitario, convirtiendo a éste en un perfecto ejemplo de *intertextualidad*.

Desde una concepción restringida, si se suscribe —tal y como señala la tradición formalista— que cada tipo de discurso posee un *corpus* de recursos formales —léxicos, sintácticos, retóricos— que le es propio y que le caracterizan como tal frente al resto, entonces habrá que concluir que en efecto el discurso publicitario integra las aportaciones retóricas (poéticas, semánticas, pragmáticas) de tipos de discurso como los enunciados y en consecuencia quizás no sea adecuado entenderlo, tal y como señala Barthes (1968), como “un ejercicio específico del signo”.

Sin embargo, si defendemos un análisis de los discursos realizado desde opciones semióticas como las justificadas al inicio de estas líneas, entenderemos el discurso publicitario como un tipo específico de discurso que obedece a determinadas condiciones de enunciación y recepción, tiene una intencionalidad concreta, se inscribe en contextos culturales precisos y se halla marcado de forma expresa, de tal forma que es habitualmente reconocido por los usuarios sin ninguna dificultad. En este sentido, el discurso publicitario aparece como un universo semiológico en el que el sentido se crea a partir de un conjunto de estereotipos enunciativos (o reglas de enunciación a las que se someten quienes lo utilizan, como enunciadores o enunciatiarios, como emisores o receptores) puestos en juego en contextos culturales muy precisos en los que estas prácticas discursivas modelan determinadas acciones que, a su vez, y en cuanto exponente simbólico de la posición socio-cultural de los usuarios en la estructura de poder, pueden ser objeto de análisis semiótico, toda vez que entendemos que la finalidad última de la comunicación publicitaria es no tanto el estímulo al consumo cuanto la exhibición legitimada de prácticas culturales que consoliden la hegemonía de determinadas formas de percibir y entender la existencia (LOMAS, 1990a: 266). En ese sentido, el discurso publicitario integraría tanto una isotopía textual, es decir, un conjunto de marcas formales y semánticas redundantes (GREIMAS, 1966) como un conjunto de accio-



MAX ERNST

nes, en su doble vertiente de consumo y de alienación cultural, objeto asimismo de análisis semiótico si entendemos que toda práctica cultural constituye un tipo de discurso susceptible de ser estudiado en cuanto sistema de significación.

El discurso publicitario contiene estereotipos de enunciación y usos específicos en aspectos léxicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que crean, en fin, efectos de sentido y connotaciones de recepción que permiten configurarlo como tal. En este último sentido, ya Barthes (1975) sugirió en su día la posibilidad de establecer una tipología o catálogo de discursos a partir del estudio de las connotaciones específicas de cada familia de textos y en la misma línea Greimas y Courtes (1979: 105) señalan como elemento caracterizador de los discursos “su connotación social relativa a un contexto cultural dado independientemente y anteriormente a su análisis sintáctico o semántico”.

### Bases epistemológicas para el estudio del discurso publicitario

**"Los destinatarios de la cultura de masas van integrando en sus esquemas cognitivos convenciones textuales muy consolidadas a través de años de consumo adicto e hipnótico. Nuevas formas de comunicación —nuevos tipos de enunciación y nuevos estereotipos de enunciatiarios— guían nuestras percepciones y nuestros actos"**

A la hora de analizar las prácticas publicitarias son varias las ciencias o disciplinas que desde diversos presupuestos han investigado el hecho publicitario. Hay que señalar en primer lugar las diversas teorías sicológicas de la percepción, como por ejemplo las investigaciones conductistas sobre los umbrales perceptivos, tan determinantes a la hora del diseño gráfico de prácticas publicitarias. En este campo destacan la teoría de la Gestalt, que defiende la tesis de que la percepción no es un mosaico de sensaciones aisladas sino un proceso unitario, una organización sensorial sólidamente estructurada (6), y la teoría genética de Piaget, para quien la asimilación, acomodación y apropiación del entorno sensorial es un proceso cognitivo y dialéctico. No es posible ignorar las teorías sobre el recuerdo y la memoria, basadas en la sicología conductista y en la teoría pauloviana sobre estímulo y respuesta, cuyas implicaciones a la hora de investigar las motivaciones de conducta de los usuarios y en consecuencia los sistemas de provocación de reflejos

*"El discurso publicitario obedece a determinadas condiciones de enunciación y recepción, tiene una intencionalidad concreta, se inscribe en contextos culturales precisos y se halla marcado de forma expresa"*

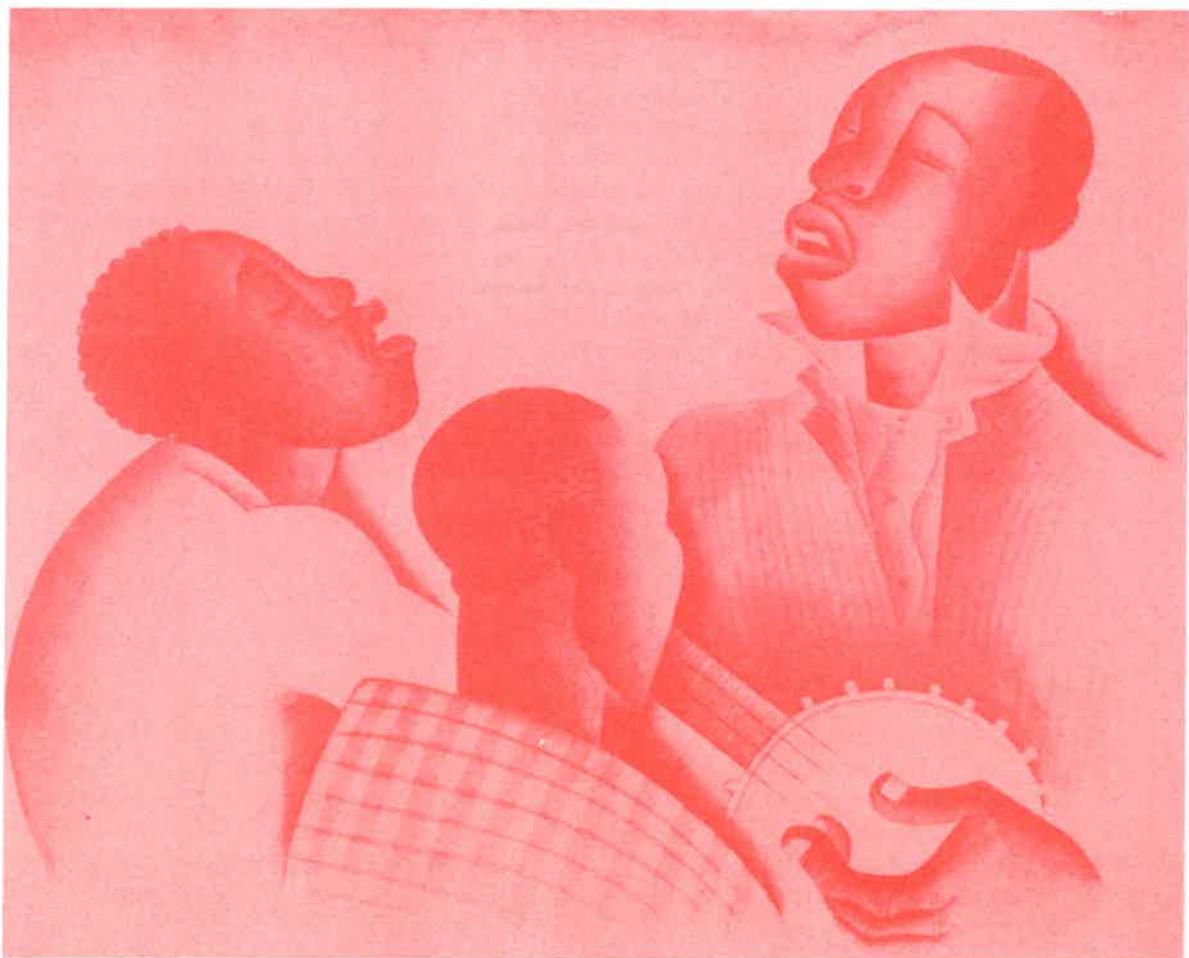
condicionados que den satisfacción a las necesidades creadas han sido la guía espiritual de tantos publicistas a la hora de planificar y racionalizar su praxis publicitaria, ni las teorías sicoanalíticas, con sus trabajos orientados a conocer los mecanismos de la irracionalidad colectiva —la autoafirmación, la identificación, la autosugestión— y los procesos síquicos del inconsciente (con sus aplicaciones en el campo de la persuasión oculta y de la publicidad subliminal).

Conviene destacar asimismo los estudios estructuralistas de raíz lingüística o antropológica y su afán por crear modelos abstractos que expliquen científicamente las lenguas, los ritos, la organización social... Su interés está en su voluntad en poner de manifiesto el código implícito que hace posible que los usuarios den sentido a las acciones intersubjetivas, aunque su limitación consista en algunas derivaciones lingüísticas de carácter inmanentista y en su obcecación metodológica por aislar los hechos comunicativos de sus contextos de producción y consumo. No es el caso de la semiología o semiótica en cuanto teoría de los sistemas significativos que trascendiendo una visión estrictamente lingüística o formal de los códigos se detiene en su dimensión de uso, en su vertiente pragmática de construcción del sentido en mercados culturales concretos en los que las prácticas comunicativas adquieren un valor simbólico (por lo que en el discurso publicitario la referencia denotativa —el objeto en cuestión— se carga de significado social a través de los valores connotativos asociados al objeto y a su consumo). Sobre esta perspectiva hemos insistido al principio de estas líneas por parecernos la más fecunda e integradora de disciplinas cuyo trabajo se centra en el análisis de los usos comunicativos.

La antropología aparece como una disciplina enormemente sugerente al considerar, desde una perspectiva etnológica, los objetos de consumo como formas simbólicas de reproducción de los sistemas culturales al entender que la satisfacción de los deseos a través del intercambio de bienes no atiende tanto a factores de tipo fisiológico cuanto a factores orientados a la integración tribal

o grupal. El intercambio y la circulación de objetos, impulsados por la persuasión publicitaria, no sólo genera riqueza sino que legitima y consolida el sistema social. En consecuencia, la conciencia de comunidad no sólo se aglutina en torno a códigos lingüísticos o a ritos mágicos, míticos o ideológicos arraigados en la tradición cultural sino a través de consumos que simbolizan, a través de los estereotipos, los roles asignados a cada miembro de cada comunidad concreta. Desde algunas escuelas antropológicas de raíz estructural (Lévi-Strauss, por ejemplo) se entiende que no sólo los signos lingüísticos o icónicos encierran significación sino que todo intercambio, sea de signos o de objetos, encierra sentido en cuanto proceso de cooperación, negociación y socialización. La comunicación publicitaria es así entendida como fuente de estereotipia cultural por lo que los hallazgos de la antropología derivan en la etnometodología (con su estudio de los procesos comunicativos en el marco de situaciones concretas de codificación y decodificación de los mensajes) y en el análisis semiótico de la cultura con lo que, al entender todo sistema social como universo simbólico, como sistema de significaciones, volvemos de nuevo a la reflexión semiótica con la que iniciamos estas líneas.

La sociología social tiene en el freudomarxismo una peculiar síntesis de sicoanálisis y sociología marxista. Para sus adalides, la insatisfacción sexual se relaciona con la represión social al expresarse ambas simbólicamente en las interacciones sociales. La publicidad actuaría en esta línea como un sistema de gratificaciones que compensaría las frustraciones ocasionadas por una sociedad alienante. En este sentido, la publicidad, inserta dentro de las prácticas comunicativas de los medios de comunicación de masas, es entendida ante todo como alienación ideológica y como enajenación del deseo. Ya metidos en harina sociológica no debemos ignorar los aportes funcionalistas (la publicidad como planificación racional de la irracionalidad del deseo y resorte económico y ético de integración social, con lo que se constituye en herramienta eficaz y funcional de consenso), críticos (la publicidad como expresión de las industrias culturales que otorgan a la posesión de mercancías valores simbólicos ligados a los fines de control y enajenación del sistema capitalista) y marxista en sentido estricto (la publicidad como expresión de la estructura de las relaciones de producción, distribución y consumo así como fomento de los valores, normas y leyes del mercado).



MIGUEL COVARRUBIAS

### **El papel de la retórica como ciencia de la eficacia del discurso**

A la hora de realizar un breve análisis de los presupuestos teóricos en los que fundamentar el análisis educativo del discurso publicitario nos parece urgente continuar en la sana tarea de recuperar la retórica tradicional, en cuanto disciplina “capaz de considerar los medios de persuasión acerca de cualquier cosa dada” (ARISTOTELÉS, 1964: 35), “arte y doctrina de la comunicación eficaz” (ENKVIST, 1987: 132) y saber cuyo objeto no es otro que describir las reglas y mecanismos de generación del texto. En este sentido la semiótica permite integrar los hallazgos lingüísticos (el conjunto de reglas de construcción del discurso) y semánticos (a través de la poética, el estudio de los significados trasladados, de las figuras) de la retórica clásica a la vez que pone un mayor acento en las relaciones intratextuales (en el caso del discurso publicitario, en la

interacción iconoverbal) y “en el funcionamiento social de los textos como formaciones semióticas unitarias” (LOTMAN, 1980). En el discurso publicitario nos encontramos con sistemas altamente formalizados de recursos de persuasión —verbales y no verbales— orientados a la creación de sentido. Entre estos sistemas cobra especial relieve el retórico, con su taxonomía de figuras y sus normas y operaciones de creación de textos. Como señala Durand, “las ideas más originales, los anuncios más audaces, aparecen como la trasposición de figuras retóricas inventariadas desde hace muchos siglos” (1970: 91).

En los textos publicitarios encontramos, como premisa y a la vez guía del intercambio persuasivo, un conjunto de mediaciones gráficas (esencialmente iconoverbales) que actúan como expresión de las opciones enunciativas realizadas por un enunciador (sujeto colectivo en el que se amalgaman tanto la empresa o institución social como la agencia que diseña la estrá-

tegía comunicativa desplegando diversos estereotipos de enunciación) con arreglo a un conjunto de presuposiciones culturales y estratagemas de convicción dirigidas a un público concreto que es concebido en términos de pertenencia a determinada clase, sexo, edad, sistema de valores... Estas estrategias de convicción operan en la retórica clásica a través de la argumentación y el razonamiento (deductivo e inductivo) mientras que en la retórica publicitaria es frecuente encontrar además procedimientos de persuasión asociados al uso de "entimemas" (7), silogismos que suprime las premisas que se dan por supuestas así como formas de pensamiento analógico, basadas en las semejanzas (proporciones) o referencias (atribuciones) entre varios objetos y seres, sistemas de connotación afectiva y estrategias de persuasión oculta, subliminal o inconsciente. En definitiva, "las formas de persuasión pueden agruparse en tres grandes grupos: la persuasión racional, basada en la argumentación; la persuasión emotiva, basada en el impulso de los sentimientos y las emociones; y la persuasión inconsciente, apoyada en los instintos y las tendencias" (SANCHEZ GUZMAN, 1985: 84).

Si todo texto —verbal o no verbal, icónico o gráfico— es un contrato implícito entre un autor y un lector en el que lo que se negocia es el saber común de ambos sobre las acciones y objetos descritos en él (LOMAS, 1990b: 21), entonces el discurso publicitario ha de ser entendido como un tipo de textos que comparte con los discursos de los medios de comunicación de masas en los que se inserta su carácter intransitivo, ya que prevé una vez emitido el mensaje, la ausencia de interlocución entre enunciatario y enunciador a modo de respuesta, como no sea por vía indirecta, es decir, a través de la acción simbólica del consumo que acredita la eficacia de la comunicación (no en vano el grado de eficacia comunicativa se mide en publicidad en los balances contables de los clientes). El autor (sujeto de la enunciación) del texto publicitario evalúa las diversas opciones sintácticosemánticas a las que va a someter su propuesta gráfica en función de las presuposiciones de orden sensocultural asignadas al lector

**"No sólo los signos lingüísticos o icónicos encierran significación sino que todo intercambio, sea de signos o de objetos, encierra sentido en cuanto proceso de cooperación, negociación y socialización. La comunicación publicitaria es así entendida como fuente de estereotipia cultural"**

implícito y éste a su vez, en función de sus destrezas perceptivas y de su competencia cultural, seleccionará algunos rasgos formales y temáticos en un proceso de cooperación y negociación en el que junto a los estereotipos enunciativos lanzados por vía literal o denotada por el autor inferirá otras connotaciones. Serán estas connotaciones, previstas en la enunciación, cuando no provocadas o guiadas por procedimientos que rozan lo subliminal o inconsciente, las depositarias por excelencia del sentido ya que es en ellas en las que el discurso publicitario "consigue su ideología, modela su estética y ajusta su sicología" (PENINOU, 1976: 64).

En síntesis, el texto publicitario contiene en su estructura formal y temática instrucciones de uso lector puestas en juego con arreglo a normas sintácticas, presuposiciones culturales y estrategias discursivas muy precisas por lo que desde un punto de vista educativo se hace preciso ir produciendo a lo largo de toda la escolaridad obligatoria un saber en torno a los mensajes de la persuasión entendido como competencia espectatorial mediante la cual los alumnos y las alumnas entiendan la comunicación publicitaria como un complejo proceso de producción de sentido orientado a producir determinados efectos culturales a través esencialmente de procedimientos de connotación.

### De la retórica de la publicidad a la semiótica del discurso publicitario

Tras los estudios iniciados a partir de los años veinte sobre la iconosfera publicitaria desde campos teóricos como la sicología, la economía, la sociología o la antropología, los años sesenta marcan el inicio de un acercamiento lingüístico y retórico que, a partir de una aproximación semiológica a los sistemas no verbales de la comunicación publicitaria (en especial, a los sistemas icónicos), supondrá el obligado preludio de los estudios semióticos de los setenta y ochenta. Así, cuando Barthes (1964) analiza la imagen como un conjunto de procedimientos retóricos destinados a producir un sentido denotado o literal que se complica



MAX ERNST

mediante la intervención determinante de las connotaciones está abriendo el camino para que autores como Durand (1970) estudien la estructura retórica del discurso icónico al demostrar que en la imagen es posible encontrar un repertorio de las figuras y tropos similar al habitual de los sistemas verbales de comunicación. Por su parte, estudios lingüísticos como los de Cardona y Fernández Berasarte (1979), Pignotti (1976) o Block de Behar (1973) han analizado en los enunciados verbales los procedimientos lingüísticos de los *publertextos* estudiando aspectos como la frecuencia de los grafemas, la estructura sintáctica, la función deíctica, el léxico, la tipografía, la redundancia, la bivalencia semántica o el lenguaje tautológico. Es esta perspectiva estrictamente lingüística la que de forma balbuceante ha ido incorporándose tanto a las prácticas innovadoras de algunos enseñantes como a algunos manuales escolares con lo que el lenguaje de la publicidad ha acabado sirviendo en unos casos como *corpus* de textos alternativo al literario a la hora de analizar los procedimientos retóricos y en otros en prueba irrefutable, con clara beligerancia normativa a favor de los usos legítimos del sistema de la lengua, de la perversión comunicativa (uso y abuso de los jergas, de las deformaciones sintácticas o de los conglomerados léxicos, los neologismos, los plagios y las elipsis, utilización inadecuada de los signos de puntuación...).

A finales de los sesenta la aproximación sociológica de autores como Dorfles (1972), quien afirmaba que "un estudio socioantropológico sobre nuestra época no podrá eximirse de considerar la publicidad televisiva como la fuente más densa en noticias en torno a la situación sicológica, estética y cultural de la humanidad actual", y el acercamiento semiológico de Eco (1972), quien conjugaba en sus trabajos el análisis de los recursos retóricos con la consideración de los aspectos ideológicos, van poniendo las bases de una investigación semiótica de la publicidad, a la que contribuyen el propio Barthes en trabajos más recientes (1970) o Georges Penninou (1976). Todos ellos ponen de manifiesto la pertinencia del análisis semiótico al abandonar metodologías de origen lingüístico



THEO VAN DOESBURG

**"En el discurso publicitario nos encontramos con sistemas altamente formalizados de recursos de persuasión —verbales y no verbales— orientados a la creación de sentido. Entre estos sistemas cobra especial relieve el retórico, con su taxonomía de figuras y sus normas y operaciones de creación de textos"**

obsesionadas con el puro inventario de las operaciones retóricas y al abrir el camino al estudio de los significados trasladados por la vía de la connotación (la perspectiva semántica) y al análisis de las estrategias de enunciación desplegadas en situaciones culturalmente determinadas.

La retórica deja de ser un saber o una técnica ligada tan sólo a los sistemas verbales de comunicación y pasa a constituirse en una disciplina integrada en la semiología, es decir, en un repertorio de procedimientos textuales en los que se manifiesta la ideología, entendida ésta como un universo simbólico de significados culturales cuyo sentido se construye a partir de los connotadores. Ello conlleva considerar la retórica como un conjunto de operaciones dependientes del campo semántico y en consecuencia subsidiaria y solidaria de una teoría del modo de producción de los signos (ECO, 1978), es decir, de una semiótica.

Desde Barthes es posible entender, en fin, el discurso publicitario no tan sólo como un conjunto de códigos abstractos sino ante todo como un conjunto de operaciones textuales concretas (verbales, icónicas, sonoras, gestuales, gráficas...) orientadas a crear significaciones de índole ideológica a partir de los saberes del lector. Estamos así en el umbral de un enfoque semiótico de la publicidad consistente en entender los textos que articulan los discursos de la persuasión como un conjunto de instrucciones orientadas a destinatarios concretos que crean el sentido en la interacción. Los textos así concebidos prevén de forma implícita a los lectores empíricos del mensaje en la disposición formal y semántica de los códigos y articulan estrategias estéticas, retóricas e ideológicas que parten de los saberes que se les presuponen y asignan.

El enunciador prevé así desde la estrategia discursiva el catálogo de posibles lecturas efectuadas por los destinatarios concretos de la comunicación publicitaria e intenta asegurar que los códigos puestos en juego sean interpretados en el sentido deseado. Los saberes del lector, al estar codificados culturalmente, hacen posible calcular, prever las significaciones otorgadas a los mensajes, incluso, o quizás

*"Consideramos como una connotación dominante que deriva a la postre en la proposición de estereotipos sociales y arquetipos de gusto colectivo el recurso a personificar los objetos, a dotar a las mercancías de cualidades y atributos humanos. Más preocupante es sin embargo el recurso inverso: la cosificación de los personajes, la atribución de las cualidades del objeto al estereotipo que lo encarna y, por extensión e identificación, al destinatario del mensaje"*

por ello, si están sólidamente connotados. En efecto, la atribución de sentido realizada por el destinatario puede ser prevista en el texto condicionando, a través de la elección del punto de vista, de la disposición y uso de los signos icónicos, de los valores simbólicos asociados a la banda sonora, de los efectos retóricos de los enunciados verbales y no verbales, de las acciones, escenarios, temas y atributos de los personajes... de forma que la cooperación interpretativa se vea guiada desde el texto en la dirección adecuada. El universo semántico inserto en el texto publicitario interactúa con el universo cultural (simbólico y connotado) del destinatario. De esta forma, el hacer persuasivo del enunciador se dirige al hacer interpretativo del destinatario y el texto deriva así en contrato de cooperación en el que los saberes se comparten y negocian en un mismo "universo cognitivo de referencia" (GREIMAS, 1983: 155). Todo está previsto: lo connotado ya no es necesariamente infinito o ambiguo, no hay infinidad de lecturas sino una, regulada y prevista por el enunciador en función de las competencias culturales del destinatario que le han servido de guía en la articulación sintáctica del anuncio.

Dicho de otra manera: el texto contiene un conjunto de presunciones (estéticas e ideológicas) atribuidas al destinatario que se unen a formas discursivas coherentes con esas presuposiciones. En consecuencia, las opciones estéticas, retóricas e ideológicas que contenga la disposición sintáctica y semántica de los mensajes verbales y no verbales del anuncio parten del universo simbólico de valores atribuido a un destinatario modelo, configurado por sus roles sociales, sexuales, étnicos, generacionales... En última instancia, quien construye la enunciación construye al enunciatario al sembrar estrategias de estereotipia cultural mediante arquetipos de gusto.

Es importante señalar, en fin, cómo el discurso publicitario construye, a través de instrucciones de uso contenidas en él y de diversos procedimientos formales —como determinadas figuras retóricas verbales y visuales, el uso reiterado de la linealidad diagonal, las angulaciones aberrantes, las manipulaciones cromáticas, la acotación del espacio representado en el plano...— y semánticos (individuos, paradojas...) arquetipos de gusto y estereotipos culturales que consolidan los tópicos e hipótesis ideológicas que constituyen la "encyclopedia" del destinatario (ECO, 1981). Así, el autor o enunciador pone en juego una compleja red de actividades semióticas que invitan a la cooperación por parte del lector o enunciatario, quien en última instancia atribuye el sentido al texto con arreglo a "un sistema complejo de competencias enciclopédicas" (ECO 1990: 91). Esta cooperación textual, realizada desde el despliegue discursivo de un enunciador que reitera hasta la saciedad el uso de formas y mensajes, va creando en los destinatarios hábitos de lectura que a la postre constituyen una competencia textual específica (PEREZ TORNERO, 1982:103-104).

### **La perspectiva semántica**

Si el enfoque retórico permite un acercamiento a los mecanismos de creación de los textos y a los procedimientos formales orientados a garantizar la eficacia del discurso, la perspectiva semántica intenta estudiar el universo de los significados culturales. De ahí que no solo haya que atender a los significados literales de los signos sino ante todo a los significados culturales —connotados socialmente— de los mismos en situaciones concretas de comunicación. Se trata de pasar de una semántica del valor a una semántica pragmática que introduzca como objeto de estudio el contexto extralingüístico.

Una semántica pragmática de la comunicación publicitaria ha de atender a nuestro juicio a dos factores:

- el significado latente: el discurso publicitario resulta débil en contenido semántico literal y éste tiene siempre un contenido genérico o abstracto. Esta débil semanticidad de los textos publicitarios crea en el destinatario significados latentes y connotaciones orientadas a producir "efectos y gratificaciones y a insinuar la identificación del público con un cierto ambiente"

(CASTAGNOTTO, 1970: 14). Son los valores referidos a los deseos o los instintos los que, apelando a la esfera inconsciente del pensamiento, actúan sobre los significados literales cargando de sentido simbólico y de eficacia persuasiva la comunicación publicitaria a través de la disolución de la sintaxis lógica, de una sistemática tendencia a la expresión implícita y del simulacro de la situación de enunciación mediante un uso reiterado de deícticos que buscan la inserción por vía poética, fáctica o apelativa del destinatario en la interacción comunicativa y del recurso a símbolos y fetiches verbales y no verbales.

- la metaforización como creación de sentido: la metáfora es aquí entendida no sólo como un recurso formal, como una figura retórica, sino como una herramienta de producción de significados. Peninou afirma que “la metáfora es siempre direccional (pues orienta la interpretación del sentido)” (1976: 118) mientras por su parte Castagnotto considera que, al contrario que en la metáfora literaria, en publicidad los repertorios metafóricos se mueven en el campo de los estereotipos retóricos por lo que el efecto de tal uso es la redundancia: “el público se nutre de significados muertos” (1970: 53).

Este enfoque pragmático de la investigación semántica pone pues el acento no tanto en el valor abstracto de los signos cuanto en el uso y funcionamiento de los sistemas significantes en situaciones y contextos de comunicación concretos en los que se tengan en cuenta las mediaciones interpretativas del destinatario ya que cada signo tiene un valor concreto en cuanto es intencionado en relación con el mundo.

Miquel de Moragas analiza el componente semántico del discurso publicitario desde una perspectiva semántica integrada en lo semiótico, atendiendo al estudio del contenido como un paso previo “al conocimiento del sistema de valores de la cultura de masas” (MORAGAS SPA, 1980: 157). Tras un análisis del componente escrito e icónico de una serie de anuncios,



MIGUEL COVARRUBIAS

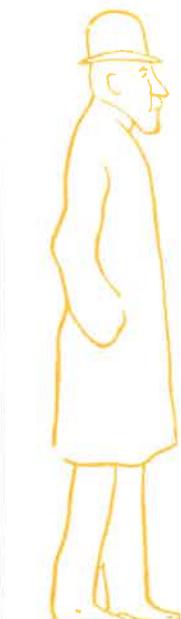
investiga los “ítems” más frecuentes tras una exhaustiva encuesta semántica realizada en 1973 con el fin de conocer “el universo simbólico de la publicidad comercial” (1980: 176). Moragas señala el papel dominante del registro icónico en la significación publicitaria y el sentido de las atribuciones de connotación asociadas tanto al consumo de los productos como a los personajes que los encarnan. El fin del discurso de la persuasión a su juicio no es otro que “dar al hombre la esperanza de una vida sin contradicciones. El universo simbólico de la publicidad comercial puede definirse como una gran tensión para superar la incomodidad y el dolor” (1980: 210). Por ello, “constituye un universo simbólico que ignora las contradicciones personales y sociales; de esta manera equivale a un fetiche que desnudando la realidad de su conflictividad da o pretende dar cohesión al sistema socioeconómico” (1980: 219).

## La interacción verboíónica: connotación y denotación

A la hora de trabajar en el aula los lenguajes de la publicidad habrá, en primer lugar, que trascender la perspectiva estrictamente retórica (es decir, la utilización de los enunciados publicitarios como pretexto para la búsqueda de figuras y troponos del repertorio clásico) y entender la conveniencia de un acercamiento semiótico al mensaje publicitario en el que los artificios retóricos constituyen una de las formas de uso de los códigos verbales y no verbales en juego persuasivo. De ahí la necesidad de ocuparse "de los códigos iconográficos, de los códigos del gusto y de la sensibilidad, de los códigos retóricos (y, por lo tanto, de las figuras, de las premisas y argumentos retóricos visuales), de los códigos estilísticos y de los eventuales códigos del inconsciente" (ECO, 1972: 293) de forma que un análisis de este tipo nos permita abordar "las relaciones entre retórica e ideología" (ECO, 1972: 294).

Es conveniente a nuestro juicio entender los códigos verbales y no verbales como pertenecientes a órdenes diversos aunque solidarios, de cuya interferencia y colaboración surge un tipo de discurso cuyo sentido se construye a partir de las operaciones desplegadas por el autor teniendo en cuenta las competencias culturales de los destinatarios. De ahí que partiendo de Barthes (1964) resulte útil como metodología educativa distinguir los mensajes lingüísticos de los mensajes icónicos así como los valores simbólicos (connotados culturalmente) de los valores literales (objetos y acciones denotados) de los enunciados verbales o visuales, aunque, como más adelante veremos, entendemos estos planos de descripción de los textos como esencialmente connotados. Cabe también atender a la interacción verboíónica y a las funciones de anclaje, relevo (BARTHES, 1964), redundancia, paradójica o suplementaria (CHEBAT y HENAUT, 1974) que los textos icónicos y verbales establecen entre sí para subrayar lo connotado a la vez que para acotar la pluralidad de sentidos (polisemia) que el lector puede otorgar a la enunciación publicitaria.

**"El uso concreto de los códigos verbocónicos desplegado por los autores del anuncio no tiene que ver con una voluntad de estilo más o menos estetizante a la hora de articular los mecanismos formales de la enunciación publicitaria sino con el universo simbólico y las presuposiciones sensoculturales asignadas a los destinatarios empíricos entendidos en términos de clase social, sexo, edad, grupo étnico..."**



EVARISTO VALLE

Sin duda el procedimiento más frecuente de las interacciones establecidas entre los textos verbales y los textos icónicos, entre las palabras y las imágenes, es el de *anclaje* al ser esta función la que permite identificar la intencionalidad explícita del mensaje, aunque, pese a lo que creyera Barthes en su clásico estudio, no se trata tan sólo de una función asignada al enunciado verbal para acotar el valor polisémico de los enunciados icónicos ya que en gran parte de la publicidad de las dos últimas décadas es el texto verbal el que se carga de connotaciones y valores polisémicos (por un uso significativo y reiterado de la función poética) actuando en estos casos las imágenes como anclaje de la producción del sentido. En efecto, en sus estudios iniciales, y quizás por el peso de la tradición lingüística, Barthes parece haber creído que sólo el texto verbal, al actuar como anclaje de los textos visuales, podía producir significación. La investigación plástica y semiótica más reciente demuestra que los signos básicos de las imágenes se articulan con arreglo a criterios sintácticos que crean instrucciones de uso que invitan a un orden de lectura determinado del sentido.

Sean los enunciados visuales o verbales los que cumplan esta función de anclaje, este cometido supone en última instancia un control ideológico, una guía para la acción lectora que a la postre tiene "un valor represivo" (BARTHES, 1964: 45).

En última instancia, la interacción entre los códigos verbales y no verbales se produce en los mensajes publicitarios a través de procedimientos de redundancia o de oposición real o aparente. A veces incluso los límites entre lo verbal y lo icónico no están del todo claros. Si en efecto la imagen proyecta la ilusión del referente a través de un simulacro perceptivo de alto nivel de iconicidad mientras el texto verbal estructura el conocimiento del mundo a través de signos arbitrarios (LOMAS, 1990b: 17), sin embargo en ocasiones en los anuncios la escritura tipográfica se dota de rasgos icónicos o de manipulaciones gráficas (letras que evocan objetos, estilización de caracteres, caligramas, logotipos, anagramas...) que invitan a una lectura analógica de los signos lingüísticos.

Más sugerente es desde un punto de vista educativo la distinción entre imagen literal e imagen simbólica, entre textos icónicos denotados y connotados. Los primeros parecen invitar a una lectura *natural*, señala Barthes (1964), mientras que los segundos actúan desde los saberes *culturales* del lector. Esta aparente yuxtaposición en la lectura de imágenes publicitarias entre naturaleza y cultura es a nuestro juicio una falacia ya que, como señalamos más arriba, todo texto está connotado culturalmente y su lectura depende de los saberes y competencias (idiolectos) del destinatario desplegados en toda interacción simbólica. En el caso, por ejemplo, del lenguaje icónico, aquel que en principio aparece como más fiel en la representación analógica del referente, los objetos denotados aparecen designados y nombrados a partir de determinadas opciones formales y tecnológicas que suponen en realidad una estrategia de enunciación que a la postre crea connotaciones y hace que la mediación gráfica no sea neutral ni natural sino filtrada a partir del punto de vista del enunciador.

De esta forma los significantes connotadores crean una retórica que actúa como significante de la ideología negociada entre el autor y el lector (BARTHES, 1964: 49). Son pues los repertorios de connotación los que construyen el sentido con arreglo a las instrucciones de uso contenidas en la disposición formal y temática de los textos icono verbales siendo el destinatario quien, al identificar los atributos sugeridos por competencia cultural, dota de coherencia a los mensajes publicitarios. De ahí que desde una perspectiva pragmática como la que defendemos quizá convenga reconocer que la denotación no es sino la última de las connotaciones ya que toda interacción se hace sobre la base de la "enciclopedia" de los destinatarios.

Por lo demás, consideramos como una connotación dominante que deriva a la postre en la proposición de estereotipos sociales y arquetipos de gusto colectivo el recurso a personificar los objetos, a dotar a las mercancías de cualidades y atributos humanos. En publicidad asistimos, mediante complejas redes de conno-



EVARISTO VALLE

**"Los textos publicitarios, como otros tipos de textos, son formas de comunicación objetivamente encasadas —es la estructura social la que impone el espacio de los intercambios comunicativos y de los consumos culturales— que se convierten en la interacción social en prácticas encasantes al consolidar los arquetipos de gusto, las presuposiciones ideológicas y en consecuencia los estereotipos sociales y las pautas de conducta."**

tación verboicónicas tejidas por el repertorio retórico, al "paso del realismo de la Materia (...) al simbolismo de la persona. Todo discurso antropocéntrico que la publicidad hace respecto a los objetos resulta concebible por la mediación de la marca, que hace penetrar al objeto en el circuito de la persona, porque la marca es, a menudo, tratada también como analogía de la persona" (Peninou, 1976: 97). Más preocupante es sin embargo el recurso inverso: la cosificación de los personajes, la atribución (normalmente verbal) de las cualidades del objeto al estereotipo que lo encarna y acompaña en la propuesta gráfica y, por extensión e identificación, al destinatario del mensaje. La publicidad dice una cosa pero predica otra al cargarse de connotaciones que aluden a valores codificados culturalmente bajo la etiqueta del prestigio, la eficacia o el placer que, encarnados por los objetos, pasan a constituir atributos de los personajes. Si Salvador de Madariaga (1926) escribió acerca de la *sanchificación* de don Quijote y de la *quijotización* de Sancho para aludir a la contaminación sicológica mutua entre caballero y escudero, en publicidad la inmensa mayoría de los procedimientos retóricos de connotación se dirigen a la *cosificación* de los personajes y a la *personificación* de los objetos. Sobra aludir a la trascendencia educativa de estas estrategias comunicativas y a su contribución a la creación de formas estereotipadas y adocenadas de percibir y entender la realidad.

### Gusto estético y clase social

Una tentación frecuente, en las aulas y en otros foros, a la hora de analizar anuncios es la de caer en cierta asepsia culturalista, es decir, en la consideración de los textos publicitarios como expresión por autonomía del arte iconográfico contemporáneo. Los códigos de la persuasión son usados por los enunciadores de formas verboicónicas con un grado de cualificación tal que las imágenes o los eslóganes publicitarios, con su alusión, plagio o imitación de las convenciones estilísticas de textos canónicos del arte

*"El discurso publicitario se incorpora al prestigio estético del discurso poético y artístico mediante una tendencia, a veces patética, a salirse de lo normal, a buscar el énfasis semántico y el hallazgo formal, derivando todo ello en un repertorio lingüístico e icónico hiperbólico, enfático, metafórico"*

plástico, el cine o la literatura, adquieren el prestigio estético que consagran las academias, los museos, el sistema escolar o la crítica especializada. De nuevo hay que considerar aquí la necesidad de abordar el análisis de los textos publicitarios desde una perspectiva pragmática que entienda que el uso concreto de los códigos verboíconicos desplegado por los autores del anuncio no tiene que ver con una voluntad de estilo más o menos estetizante a la hora de articular los mecanismos formales de la enunciación publicitaria sino con el universo simbólico y las presuposiciones socioculturales asignadas a los destinatarios empíricos entendidos en términos de clase social, sexo, edad, grupo étnico... Dicho de otra forma, las opciones estéticas elegidas por el enunciador se derivan del tipo de saberes que se le presuponen como premisa y guía de la enunciación a los destinatarios, cuyos criterios de gusto se inscriben en la propuesta formal del anuncio con el fin de garantizar, por la vía del halago a sus convicciones formales, a sus gustos y a sus cánones sensoculturales, la eficacia del discurso.

De ahí el diferente tratamiento estético hecho por un mismo enunciador, por ejemplo, de los anuncios de detergentes o de perfumes: es el destinatario quien inscribe su perfil socio-cultural en el texto siendo el enunciador el responsable de articular el aparato formal e ideológico adecuado a las intenciones comunicativas. Es obvio, no obstante, que la tarea del enunciador no es tan sólo consagrarse el nivel tópico de la retórica publicitaria, es decir, las connotaciones estereotipadas asignadas a los destinatarios sino que construye, legitima y reproduce ese nivel tópico no sólo presentando acciones, escenarios y personajes arquetípicos sino procedimientos formales encubiertos que consagran la diferencia social o la discriminación sexista (8).

Y, pese al planteamiento aparentemente transgresor, en lo formal o en lo ideológico, de algunos anuncios, una lectura pragmática de las

connotaciones últimas del mensaje nos permite identificar una visión esencialmente conservadora de la realidad dispuesta a asegurar, tal y como señalaba el *Código de Prácticas Legales en Materia de Publicidad* y como consagra la *Ley General de Publicidad* (1988), “el respeto a las tradiciones morales del país al cual se dirige” y a contribuir al fomento de estereotipos que desempeñan los roles habituales como aval a todo riesgo de las formas ideológicas más interiorizadas de la dominación. En este sentido, la publicidad trabaja con arquetipos de gusto aunque a veces se caiga en la tentación de pensar que determinados enfoques formales o temáticos transgreden las convenciones estéticas o ideológicas de los destinatarios. No es así si consideramos que la noción de destinatario no es unívoca y se rige por variables de orden social, sexual, ideológico, étnico, generacional... por lo que habrá que partir de la consideración de que lo estético —y el gusto y el disfrute de lo bello— es una categoría determinada socialmente.

Con su “crítica vulgar” de las “críticas puras”, Pierre Bourdieu (1988) pone de manifiesto las bases sociales de la percepción y apreciación de categorías como lo bello, el arte, el gusto o la cultura, valorando que son las instituciones sociales (incluida la escolar) las que otorgan “los títulos de nobleza cultural” y que éstos suelen coincidir con las prácticas simbólicas de quienes detentan la hegemonía social, por lo que conviene analizar “la dependencia de la disposición estética con respecto a las condiciones materiales de existencia (...) que constituyen la condición tanto de su constitución como de su realización” por lo que “el estilo —percibido y apreciado mediante la comparación con otros estilos— es una dimensión de una relación global con el mundo y con los otros, de un estilo de vida en el que se exteriorizan (...) los efectos de unas condiciones particulares de existencia” (BOURDIEU, 1988: 51). En consecuencia, si el gusto estético es reflejo simbólico de una posición privilegiada o no en el espacio social, en última instancia actúa como elemento aglutinador y diferenciador de quienes tienen unas determinadas formas de existencia que les unen a los suyos y les separan del resto.

El gusto estético actúa así como la afirmación de una diferencia que se legitima por oposición al resto de consumos culturales y adquiere valor en la medida en que la disposición estética clasifica socialmente. Y “es en la relación (...) entre la capacidad de producir unas prácti-

cas y unas obras *enclásables*, la capacidad de diferenciar y de apreciar estas prácticas y estos productos (gusto) donde se constituye el *mundo social representado*, esto es, el *espacio de los estilos de vida*" (BOURDIEU, 1988: 169-170). De ahí la división, tan arraigada e interiorizada en las evaluaciones estéticas de todo tipo de discursos —incluido el publicitario— entre consumos puros —que gozan de los beneficios de distinción y legitimidad— y consumos vulgares —considerados subculturales o bárbaros—, entre el gusto puro y la estética popular.

Conviene pues entender la disposición estética de los anuncios —la elección de determinadas opciones formales y semánticas frente a otras posibles opciones— como expresión de la estrategia de convicción diseñada por el enunciador en función del capital cultural asignado socialmente al destinatario, en función en fin de la posición de clase (con las variables de edad, sexo, grupo étnico...) prevista en el texto mediante operaciones sintácticas y retóricas concretas. Por ello, los textos publicitarios, como otros tipos de textos, son formas de comunicación objetivamente *enclasadas* —es la estructura social la que impone el espacio de los intercambios comunicativos y de los consumos culturales— que se convierten en la interacción social en prácticas *enclasantes* al consolidar los arquetipos de gusto, las presuposiciones ideológicas y en consecuencia los estereotipos sociales y las pautas de conducta. Existe pues correspondencia entre la producción de bienes y la producción de gustos mediante "la pertenencia de las elecciones estéticas al conjunto de las elecciones éticas constitutivas del estilo de vida" (BOURDIEU, 1988: 283). De ahí que quienes diseñan mensajes publicitarios tengan en cuenta la conveniencia de respetar los códigos sociales del gusto y eviten transgredirlos con innovaciones formales o semánticas que pongan en riesgo sus estrategias de convicción.



MIGUEL COVARRUBIAS

. Los textos publicitarios contienen de forma implícita por tanto en sus instrucciones de uso lector al destinatario empírico y los recursos icónicos, verbales, gestuales, proxémicos, paralingüísticos, sonoros o gráficos se corresponderán con los códigos sociales del gusto usados en los consumos culturales por los diversos sectores sociales del público. Por ello, a nuestro juicio, toda apariencia de innovación discursiva hay que verla en relación con el grado de apertura y tolerancia formal e ideológica de los destinatarios concretos de la comunicación publicitaria: se trata de rozar los límites, en aras de lo novedoso o sorprendente, sin traspasarlos ya que conviene tener en cuenta "la hostilidad de las clases populares y de las fracciones menos ricas en capital cultural de las clases medias con respecto a cualquier especie de investigación formal" (BOURDIEU, 1988: 30).

### Innovación y redundancia

Otros autores por el contrario consideran que, aunque la comunicación publicitaria "se basa en la proposición de arquetipos de gusto"

(ECO, 1972: 294) a través de estereotipos enunciativos, no obstante es frecuente observar como procedimiento metodológico un claro intento de violar las convenciones textuales e intentar soluciones originales de forma que esta “violación del sistema de expectativas en el ámbito retórico” (ECO, 1972) se traduzca en un aumento de las persuasiones ideológicas. Conviene aquí recordar que desde la teoría de la información se considera que un mensaje transmite más información cuanto más novedoso o sorprendente resulta en relación con el sistema de expectativas y estereotipos de recepción del destinatario. Es por ello que el mensaje publicitario articula los repertorios retóricos y los procedimientos sintácticos en función de la eficacia de las estrategias de persuasión y no de finalidades líricas o estetizantes que le son ajenas aunque, en aras de la adecuación comunicativa, recurra en ocasiones a textos verboíconicos prestigiados culturalmente por valores canónicos de distinción.

En efecto, la enunciación publicitaria recurre con frecuencia a sistemas de configuración gráfica o a estilemas connotados socialmente como distinguidos, como cultos: desde las paráfrasis y alusiones a imágenes de la historia del arte o del cine hasta plagios o citas del discurso literario, las opciones formales de los textos de la persuasión se derivan del tipo de destinatario implicado en las estrategias enunciativas. Como señala Dorfles, el discurso publicitario pone en juego las diversas convenciones y usos sociales con el fin de lograr la adecuada decodificación mediante una sabia dialéctica entre redundancia y novedad, entre estereotipia y aparente transgresión de los arquetipos sin olvidar nunca la necesidad de “semantizar las figuras retóricas de un modo preciso y eficaz” (DORFLES, 1972: 141). Ello conlleva un cuidado exquisito de la función fática (JAKOBSON, 1974), a la que se subordinan otras funciones omnipresentes, como la poética o la connativa, ya que en la comunicación publicitaria de lo que se trata casi siempre es de crear, legitimar y satisfacer las expectativas de los destinatarios por lo que el discurso publicitario no es sino un uso específico de formas preexistentes “que se hace la ilusión de inventar

**"La tarea del enunciador no es tan sólo consagrarse al nivel tópico de la retórica publicitaria, es decir, las connotaciones estereotipadas asignadas a los destinatarios sino que constituye, legitima y reproduce ese nivel tópico no sólo presentando acciones, escenarios y personajes arquetípicos sino procedimientos formales encubiertos que consagran la diferencia social o la discriminación sexista"**

IVÁN

tar nuevas formas expresivas” ya que “topos y tropos están estrictamente codificados y cada mensaje no hace más que repetir lo que el receptor ya esperaba y conocía” (ECO, 1972: 320 y 318). De nuevo insistimos en la consideración del discurso publicitario más allá de la promoción de objetos o servicios. Pese a la diversidad y dinamismo formal de sus mensajes, el discurso publicitario es un todo unitario cuyos modos de construcción y funciones remiten a un universo simbólico cuyo repertorio retórico busca construir formas adocenadas de percibir las cosas mediante apelaciones constantes a la privacidad y al sistema de gratificaciones procuradas por el consumo de deseos.

Las estrategias de la enunciación publicitaria incorporan la teoría formalista del *desvío* expresivo frente al uso habitual del lenguaje. Nada mejor que romper las rutinas comunicativas en aspectos fónicos, léxicos, sintácticos y retóricos y así lograr la eficacia informativa y persuasiva del mensaje por la vía de lo inesperado, lo novedoso o lo sorprendente. Así, el discurso publicitario se incorpora al prestigio estético del discurso poético y artístico mediante una tendencia, a veces patética, a salirse de lo normal, a buscar el énfasis semántico y el hallazgo formal, derivando todo ello en un repertorio lingüístico e icónico hiperbólico, enfático, metafórico. Los mensajes publicitarios más eficaces condensan en el nivel lingüístico la retórica más rica a la vez que tocan los universales del sentimiento y del pensamiento por lo que, para autores como Barthes (1963), los presupuestos del discurso publicitario son los mismos que los del discurso poético.

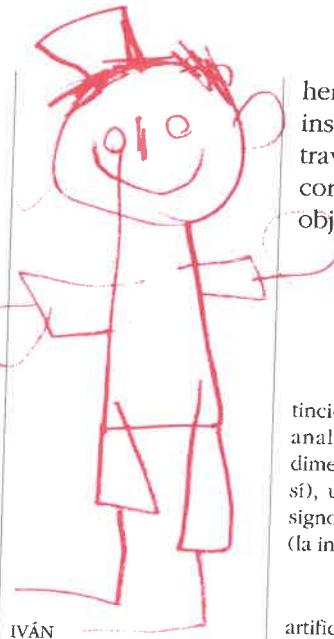
Sin embargo, a juicio de Pignotti, “un atento examen de las formas lingüísticas prevalentes nos mostrará cómo, en sustancia, no salimos del repertorio ni del esquema de las metáforas muertas, de los lugares comunes, de los refranes y de las formas artísticas codificadas como tales y, por ello, degradadas a kitsch” (PIGNOTTI, 1976:22-23). Este mismo autor analiza el saqueo realizado por el lenguaje publicitario del discurso literario y pictórico y de los hallazgos formales de las vanguardias europeas del período de entreguerras (PIGNOTTI, 1976: 81-129).

## Lo lingüístico

En el terreno estrictamente lingüístico, no deja de ser evidente en el apartado léxico el recurso a arcaísmos y términos grecolatinos cuando de lo que se trata es de dotar de distinción culta al objeto —y, por proyección, al usuario— mientras que los extranjerismos —especialmente los anglicismos— intentan atribuir al objeto y al destinatario connotaciones relativas a los valores más típicos del país de origen. Junto a barbarismos, tautologías, conglomerados léxicos como las haploglórias, prefijos y sufijos, encontramos también recursos fónicos (aliteraciones, onomatopeyas, rimas, cacofonías y eufonías), sintácticos (elipsis, anáforas, paralelismos...) y semánticos (polisemias, sinonimias, sinédoquias, metonimias, antonimias, metáforas, imágenes, símbolos, alegorías, símiles, homonimias...) completando el repertorio retórico las figuras descriptivas (etopeyas, retratos...), patéticas (exclamaciones, apóstrofes, personificaciones, hipérboles...) y lógicas (perífrasis, antítesis, paradojas, sentencias...).

Los enunciados verbales así constituidos crean estilemas y sintagmas oracionales específicos que dan origen a textos paratáxicos, a frases brevísimas yuxtapuestas en las que rige el estilo nominal, la adjetivación superlativa e hiperbólica junto a usos adjetivales asociados a sustantivos integrantes de áreas semánticas distintas (en una especie de *extrañamiento* o desvío de la norma como el señalado por los formalistas y usado en los discursos líricos), el abuso del modo imperativo y de sistemas de puntuación heterodoxos, así como una variedad de registros y usos discursivos que van desde la jerga juvenil hasta lo coloquial pasando por los barnices poetizantes o el tono científico.

El enunciado lingüístico dota así de identidad (nominación) al objeto, diseña su personalidad mediante la asignación retórica —normalmente por vía metafórica, metonímica o por sinédoque— de atributos (predicación) y exalta el nombre y los valores asociados al consumo en una estrategia de convicción dirigida al destinatario (exultación). El objeto se transforma en ídolo y de esta manera la marca



hereda atributos sicológicos e ideológicos, inscribiéndose en una historia concreta a través de la cual el mensaje publicitario se convierte en creador de "una poética del objeto" (PENINOU, 1977).

## Notas

(1) Partimos a este efecto de la ya clásica distinción establecida por Morris (1938) a la hora de analizar las relaciones de los signos entre una dimensión sintáctica (la unión de los signos entre sí), una dimensión semántica (la conexión de los signos con los objetos) y una dimensión pragmática (la interacción entre los signos y los usuarios).

(2) "Sin lugar a dudas el lenguaje verbal es el artificio semiótico más potente que el hombre conoce; pero, a pesar de ello, existen otros artificios capaces de abarcar posiciones del espacio semántico general que la lengua hablada no siempre consigue tocar" (ECO, 1977: 269).

(3) Desde una perspectiva sociolingüística (en concreto desde la etnografía de la comunicación) nos parece sumamente sugerente el trabajo de Tusón (1991), quien subraya y analiza la existencia de "normas de uso socioculturalmente condicionadas" (p. 54) que regulan los intercambios comunicativos y propone criterios educativos para el análisis, la producción y la observación del discurso oral.

(4) Un panorama de los diversos paradigmas en la investigación sobre los medios de comunicación de masas puede encontrarse en Piccini y Nethol (1990: 11-66), en Reardon (1983), McQuail (1985) y en Wolf (1987). En ellos, se abordan desde los estudios funcionalistas sobre control social, análisis de contenidos, técnicas de persuasión e influencia, efectos y audiencia, hasta las teorías críticas, con sus observaciones sobre la alienación, la homogeneización cultural y el papel de reproducción ideológica de las industrias culturales, sin olvidar los enfoques comunicativos procedentes de la teoría de la información y de la semiótica o el estudio de las diversas formas y contextos de la persuasión.

**"El discurso publicitario ha de ser entendido como un tipo de textos que comparte con los discursos de los media en los que se inserta su carácter intransitivo, ya que prevé, una vez emitido el mensaje, la ausencia de interlocución entre enunciатario y enunciador a modo de respuesta, como no sea por vía indirecta, es decir, a través de la acción simbólica del consumo que acredita la eficacia de la comunicación"**

(5) En estas mismas páginas de SIGNOS hemos realizado una extensa reflexión en torno a los signos icónicos de la comunicación y a la noción de texto visual como conjunto de instrucciones de uso desplegadas por el enunciador, a partir de presuposiciones de diversa índole referidas a un enunciador implícito y con finalidades semánticas y pragmáticas diversas, sin olvidar sugerir algunas derivaciones educativas orientadas a "producir en el aula conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales capaces de generar una competencia textual dirigida a la lectura de imágenes paralela a la competencia lingüística del aprendizaje lectoescritor a edades tempranas" (LOMAS, 1990b).

*"Se hace preciso ir produciendo a lo largo de toda la escolaridad obligatoria un saber en torno a los mensajes de la persuasión mediante el cual los alumnos y las alumnas entiendan la comunicación publicitaria como un complejo proceso de producción de sentido orientado a producir determinados efectos culturales a través esencialmente de procedimientos de connotación"*

(6) Rudolf Arnheim, en su valioso intento por aplicar a las artes visuales los principios de la psicología de la *gestalt*, escribirá: "la visión no es un registro mecánico de elementos sino la aprehensión de esquemas estructurales significativos" (ARNEHIM, 1979: 18).

(7) En la lógica aristotélica, el "entimema" es un tipo de silogismo que permite llegar a una conclusión gracias a la eliminación de las premisas que se dan por supuestas. En general, "entimema" es sinónimo de silogismo retórico.

(8) Pongamos un ejemplo: en la publicidad televisiva dirigida al segmento infantil de la población, y en concreto en la publicidad de juguetes, es frecuente observar rasgos formales o temáticos que connotan discriminación sexual. Así, no hace falta ser un lector de iconogramas publicitarios muy despierto para ver, por ejemplo, el diferente uso de los códigos cromáticos que se hace en los anuncios dirigidos a niños o a niñas (en función de la asignación tópica, aunque codificada e interiorizada culturalmente, de determinados colores a uno u otro sexo), los estereotipos encarnados por los personajes en sus acciones o escenarios (a los niños se les supone una mayor capacidad física e intelectual, un mayor dinamismo y creatividad, frente al presunto estatismo y ternura de las futuras mamás) o el sentido ideológico obvio asociado a los enunciados verbales. Más complejo sería, sin embargo, comprobar, tras una observación rigurosa de un *corpus* significativo de anuncios, que el número de pianos en el mismo periodo de tiempo es mayor en el caso de los anuncios dirigidos a niños que en el caso de los anuncios destinados a las niñas. Este tipo de opciones sintácticas, que afectan al ritmo de la narración audiovisual y en consecuencia al ritmo de suministro de la información, esconde presuposiciones de orden tópico que asignan menores recursos cognitivos a las niñas constituyendo así sistemas de discriminación sexual más eficaces, por menos obvios, que el tradicional tratamiento estereotipado de los colores, los personajes, las acciones o los escenarios. De ahí la necesidad de analizar las implicaciones educativas de manipulaciones de esta índole y de trabajar en el aula por la competencia cognitiva de los aprendices dotándoles de estrategias de procesamiento de la información y de habilidades para la comprensión de los textos verboíconicos cuya sintaxis supone no una mera técnica de inserción de unidades aisladas sino opciones ideológicas concretas.

CARLOS LOMAS: es asesor de Lengua y Literatura del CEP de Gijón y director de la revista SIGNOS (Teléfono de contacto: 98-5341415).

## Referencias Bibliográficas

- ARISTOTELES (1964): *Retórica*. Aguilar. Madrid.
- ARNHEIM, R. (1979): *Arte y percepción visual. Psicología del ojo creador*. Alianza. Madrid.
- AUSTIN, J. L. (1982): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona.
- BARTHES, R. (1963): "Le message publicitaire, revue et poésie". En *Cahiers de la publicité*, num. 7, pp. 91-96. Traducción española en *La aventura semiológica*. Paidós, Barcelona, 1990.
- BARTHES, R. (1964): "Rétorique de l'image". En *Communications*, num. 4, pp. 40-51.
- BARTHES, R. (1968): "Società, immaginazione, pubblicità". En *Pubblicità e televisione*, pp. 164-174. RAI. Roma.
- BARTHES, R. (1970): *S/Z*. Seuil. París. Traducción española en Siglo XXI, Madrid, 1980.
- BARTHES, R. (1975): *Mitologías*. Siglo XXI. México.
- BAUDRILLARD, J. (1979): *Crítica de la economía política del signo*. Siglo XXI. México.
- BAUDRILLARD, J. (1989): "Publicidad absoluta, publicidad cero". En *Revista de Occidente*, núm. 92. Madrid.
- BETTETINI, G. (1986): *La conversación audiovisual. Problemas de enunciación filmica y televisiva*. Cátedra. Madrid.
- BLOCK DE BEHAR, L. ((1973): *El lenguaje de la publicidad*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- BOURDIEU, P. (1985): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal. Madrid.
- BOURDIEU, P. (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid.
- CARDONA, D. y FERNANDEZ BERASARTE, R. F. (1979): *Lingüística de la publicidad. El idioma español y la publicidad*. Júcar. Madrid.
- CASTAGNOTTO, M. (1970): *Semantica della pubblicità*. Silva. Roma.
- CHEBAT, J. Ch. y HENAUT, G. M. ((1974): "L'efficacité de l'image publicitaire". En *Communications et langages*, num. 22, pp. 109-116.
- CHOMSKY, N. (1970): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid.
- DORFLES G. (1972): "La publicidad: retórica y semántica". En DORFLES. *Naturaleza y artificio*. Lumen. Barcelona.
- DURAND, J. (1970): "Rhétorique et image publicitaire". En *Communications*, num. 15.
- ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados*. Lumen. Barcelona.
- ECO, U. (1972): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Lumen. Barcelona.
- ECO, U. (1977): *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona.
- ECO, U. (1981): *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona.
- ECO, U. (1990): *Semiótica y filosofía del lenguaje*. Lumen. Barcelona.
- ENKVIST, N. E. ((1987): "Estilística, lingüística del texto y composición". En BERNARDEZ (ed.), *Lingüística del texto*. Arco-Libros. Madrid.

- ENZENSBERGER, H. (1974): *Elementos para una teoría de los medios de comunicación*. Anagrama. Barcelona.
- GREIMAS, A. J. (1966): *Sémantique Structurale*. Larousse. París. (Traducción española en Gredos, Madrid 1971).
- GREIMAS, A. J. (1976): "Sémiotique narrative et textuelle", en *Pratiques*, núm. 11/12.
- GREIMAS, A. J. y COURTES, J. (1979): *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette. París (Traducción española en Gredos, Madrid 1982).
- GREIMAS, A. J. (1983): "Le savoir et le croire". En *Du sens II*, pp. 115-133. Seuil. París.
- GOODENOUGH, W. (1964): "Cultural anthropology and linguistics". En D. HYMES (ed.), *Language in Culture and Society*. Harper & Row. New York.
- HABERMAS, J. (1981): *Historia y crítica de la opinión pública*. Gustavo Gili, Barcelona.
- HABERMAS, J. (1989): *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Cátedra. Madrid.
- HALLIDAY, M.A.K. (1982): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. México.
- HYMES, D. (1972): "On Communicative Competence". Filadelfia. En PRIDE-HOLMES (ed.), *Sociolinguistics*, pp. 269-293. Londres.
- JAKOBSON, R. (1974): *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral. Barcelona.
- JEFATURA DEL ESTADO (1988): *Ley 34/1988, de 11 de noviembre, General de Publicidad*. BOE, núm. 274 (15-XI-1988). Madrid.
- LAKOFF, G. y JHONSON, M. (1986): *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra. Madrid.
- LOMAS, C. (1990a): "El discurso publicitario". En ALCALDE CUEVAS-LOPEZ HERNANDEZ (ed.), *El área de Lengua y Literatura en la etapa 12-16*. CEP. Salamanca.
- LOMAS, C. (1990b): "La imagen. Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada". En *Signos*, núm. 1, pp. 14-27. Gijón.
- LOTMAN, I. M. (1980): "Retórica". *Encyclopædia Einaudi*. Turín.
- MADARIAGA, Salvador de (1926): *Guía del lector del Quijote. Ensayo psicológico sobre el Quijote*. Madrid.
- MC LUHAN, H. M. (1972): *La Galaxia Gutemberg. Génesis del homo typographicus*. Aguilar. Madrid.
- McQUAIL, D. (1985): *Introducción a la teoría de la comunicación de masas*. Paidós Comunicación. Barcelona.
- MORRIS, Ch. W. (1938): "Foundations of a Theory of Signs", en *International Encyclopedia of Unified Science*, vol. 1, tomo II, University of Chicago Press. Chicago (Traducción española en Y. BAR-HILLEL et alt.: *Presentación del lenguaje*. Taurus. Madrid 1972).
- MORAGAS SPA, Miquel de (1980): *Semiótica y comunicación de masas* (2ª edición ampliada). Península. Barcelona.
- OSORO, A.: "Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria". En *Signos*, núm. 2, pp. 20-36. Gijón.



MAX ERNST

- PENINOU, G. (1976): *Semiótica de la publicidad*. Gustavo Gili. Barcelona.
- PEREZ TORNERO, J. M. (1982): *La semiótica de la publicidad. Análisis del lenguaje publicitario*. Mitre. Barcelona.
- PICCINI, M. y NETHOL, A. M. (1990): *Introducción a la pedagogía de la comunicación*. Trillas. México.
- PIGNOTTI, L. (1976): *La Super-Nada. Ideología y lenguaje de la publicidad*. Fernando Torres Editor. Valencia.
- REARDON, K. (1983): *La persuasión en la comunicación. Teoría y contexto*. Paidós. Barcelona.
- ROSSI-LANDI, F. (1973): *Semiótica e ideología*. Bompiani. Milán.
- SANCHEZ GUZMAN, J. R. (1985): *Introducción a la teoría de la publicidad*. Tecnos. Madrid.
- TUSON, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". En *Signos*, núm. 2, pp. 50-59. Gijón.
- VOLOSHINOV, V. N. (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje (El marxismo y la filosofía del lenguaje)*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- WOLF, M. (1987): *La investigación de la comunicación de masas*. Paidós. Barcelona.

# IDIOMAS

*Este trabajo pone de relieve el rico potencial didáctico que para la enseñanza de idiomas —en este caso del inglés— tienen las rimas, las leyendas, los cuentos infantiles y otras manifestaciones del folclore popular nativo, tanto en razón de su valor como muestras de documentos auténticos con una genuina carga de contenidos socio-culturales como por presentar diversos rasgos estructurales que pueden facilitar el aprendizaje de ciertos aspectos formales de la lengua. El artículo propone asimismo una taxonomía descriptiva de estos materiales e incluye numerosos ejemplos.*

## VALORES DIDÁCTICOS DE LA LITERATURA POPULAR Y DEL FOLCLORE INFANTIL INGLÉS\*

Mª TERESA RDGUEZ. SUÁREZ\*\*

**H**ace no muchos años, el editor de un periódico español afirmaba que si un ciudadano del siglo pasado tuviera la oportunidad de volver a este mundo no podría reconocerlo. A no ser que se le ocurriera visitar un aula de nuestro país Allí encontraría la misma distribución de espacios que en su tiempo; equivalentes modos de relación entre profesor y alumnos; parecido mobiliario, pizarra, libros, libretas, ...

Sin embargo, me atrevería a decir que tal ciudadano sería incapaz de reconocer alguna (sólo alguna) de las clases de idiomas de hoy día. Cualquier profano puede observar en ellas un modelo de enseñanza/aprendizaje totalmente distinto al tradicional: los libros de texto han sido sustituidos por materiales auténticos; los alumnos circulan por el aula, se distribuyen en el espacio y organizan sus saberes de forma autónoma; el profesor ha abandonado el rol dirigista y basa la enseñanza en principios comunicativos; vídeos y computadoras forman parte del entorno escolar, etc., etc.

Afortunadamente un nuevo concepto de enseñanza, escudado en medios tecnológicos e informáticos, comienza a llegar a las escuelas, aunque con pasos lentos. De la mano de lo que pretende ser una ingente reforma educativa, parece que el mito de los cambios de final de milenio quiera extenderse también al campo de la educación española. No obstante, es opinión generalizada que aún queda un largo trecho por recorrer. Concretamente en el caso de los idiomas, es necesario que todo el profesorado, tanto de EGB como de EEMM, armonicé su auténtica función docente con el carácter especialista que exige la asignatura.

### Educación y materiales para la enseñanza de idiomas

Aunque el paradigma de enseñanza/aprendizaje que preconiza la Reforma es familiar a muchos profesores de lenguas extranjeras en lo relativo a roles de profesor y alumnos y a principios metodológicos, no es menos cierto que una buena parte de este profesorado, especialmente de EEMM, todavía no asume la función educativa que les concierne. Anquilosado en una tradición bachiller de instructor, transmisor de conocimientos lingüísticos con fines esencialmente propedéuticos, el profesor no se ha hecho eco de su

papel primordial de maestro, co-artífice de la formación integral del alumno. En este sentido, la enseñanza de las lenguas en nuestro país sigue, mayoritariamente, los cánones clásicos del concepto de "asignaturiedad", que tiende a provocar en la mente de los estudiantes compartimentos estancos o parcelas de conocimientos aislados que nada favorecen su proceso formativo.

En la enseñanza de idiomas no solamente se están desaprovechando las posibilidades vehiculares de la lengua para trasmitir conocimientos de otras materias que integran el currículum, sino que todavía se pueden encontrar ejemplos donde se utiliza un input lingüístico carente de valor educativo. Tampoco es infrecuente encontrar determinados profesores que entre los contenidos de la materia no incluyen los socio-culturales, pues creen posible el aprendizaje de una lengua al margen de su cultura.

Se condonó la enseñanza repetitiva de frases vacías de contenido comunicativo, del tipo de aquellas tan populares como inútiles, que rezaban "this is my tailor. My tailor is rich" y en su lugar —en pro de una enseñanza comunicativa— se adoptaron "syllabus" o programas estructurados en funciones con el objeto de que el alumno aprendiera a comprar, cambiar, vender, pedir algo, etc. y así llegase a dominar la lengua. Algunos profesores, conscientes de que el aprendizaje lingüístico constituye un proceso creativo en el que la interacción es determinante, han liberado a sus alumnos de la dictadura de los programas estructurales y siguen en sus clases enfoques por tareas o proyectos sirviéndose de "documentos auténticos". Sin embargo, a la hora de seleccionar estos materiales didácticos, unos y otros parecen haber olvidado que "los profesores son educadores, además de especialistas, y por tanto tienen un grado de responsabilidad en la formación del muchacho/a, no únicamente en lo concerniente a sus destrezas lingüísticas", haciendo nuestras las palabras de Tricia Hedge.

Nuestra intención es presentar aquí un tipo de material didáctico que siendo "auténtico", y por tanto recomendado para la enseñanza /aprendizaje de las lenguas —"El input óptimo es el que proviene del resultado de un trabajo de negociación, en oposición al input que ha sido simplificado" (Faerch & G. Kasper 1986: 262)— es accesible al estudiante, pues como dice Alan Maley "Sostenemos que los estudiantes aprenderán mejor la lengua si están expuestos a porciones auténticas de la misma. Recono-

emos, no obstante, el peligro de hacer un dios de lo “auténtico”. Los inputs deberían ser ciertamente auténticos, (pero accesibles) o “modificadamente auténticos”; esto es, preservándoles las propiedades lingüísticas de los textos auténticos”. (A. Maley, 1986: 93). El material al que nos estamos refiriendo es aquél que procede de la tradición oral. Por su naturaleza, es auténtico pero accesible, pues forma parte del bagaje cultural del alumno, hecho que propicia el aprendizaje significativo del input recibido en la lengua extranjera. Reúne, además, otras características, lingüísticas, educativas, lúdicas y afectivas muy interesantes desde el punto de vista didáctico.

### **“Folk Stories” y “Nursery Rhymes”**

En la literatura popular y en el folklore infantil inglés, al igual que sucede en otros países, existe un amplio abanico de composiciones en prosa y en verso que, por haber sido transmitidas de generación en generación, de forma oral, poseen un esquema narrativo y unas peculiaridades léxicas, estructurales y rítmicas que facilitan la memorización del mensaje. Son, además, temáticamente recurrentes.

Entre las composiciones que existen en prosa, y que pueden utilizarse en la clase de inglés, cabe destacar ciertas *adivinanzas y chistes, las leyendas y los cuentos*. Estos últimos podemos agruparlos, de forma concisa, atendiendo a su contenido temático.

a) *Los cuentos maravillosos o “fairy tales”*, término no indicativo de que sus protagonistas sean siempre hadas. Son cuentos fantásticos del tipo de “Caperucita”, “Blancanieves y los siete enanitos”, etc., en los cuales la sucesión de funciones de sus personajes es siempre idéntica, según el estudio *Morfología del cuento*, realizado por Propp. De estos cuentos existen diferentes variantes en toda Europa, por lo que forman parte de la cultura infantil de españoles y británicos, tanto si son de origen sajón, como “Goldilocks and the Bears” y “Jack and

**“Algunos profesores no incluyen los contenidos de carácter socio-cultural en sus programas, pues creen posible el aprendizaje de una lengua al margen de su cultura”**

the beanstalk”, como si son patrimonio de otros países. Por el hecho de presentar un tema conocido, un esquema discursivo recurrente, los típicos encadenamientos de episodios, repeticiones, comienzos y finales idénticos y otros recursos estilísticos similares, constituyen excelentes piezas de audición y lectura para los primeros estadios de aprendizaje de niños y adultos. Para los pequeños siempre han sido aficionados a los cuentos de hadas, y para los segundos porque dichos relatos encierran una atracción afectiva especial, que motiva a los aprendices a analizarlos y a realizar nuevas lecturas e interpretaciones de los mismos.

b) *Los cuentos sobre elfos y otros personajes fantásticos de la mitología* de las Islas Británicas. Entre ellos aparecen las “fairies” irlandesas, los “Phoukas”, los “Brownies”, “Leprechauns”, “Merrows”, “Seals”, “Kelpies”, “Sea-serpents” y “Dragons”. Son historias que nos ponen en contacto directo con el mundo mitológico británico, algunos de cuyos personajes también se hallan en la mitología asturiana bajo el nombre de “xanas” y “trasgus”. Cuentos como los titulados “The Loch Ness Kelpie”, acerca del conocido monstruo escocés, y “Mester Stoorworn” que narra el nacimiento de las islas Orkney, Shetland y de Islandia, en la que, según el cuento, el fuego que Assipale (el protagonista) prendió en las entrañas de Stoorworn para desintegrarlo, todavía arde bajo la montaña islandesa (explicación del origen volcánico de la isla). Narraciones como éstas brindan la oportunidad de traer a la clase de inglés mito y geografía en simbiosis perfectamente contextualizada.



CARLOS RODRÍGUEZ

c) *Cuentos sobre brujos y brujas*. En la cultura popular británica existen constantes referencias al poder de las brujas (Hallowe'en, Macbeth, Mother Shipton...). Con estos cuentos se puede abordar el tema sexista. En efecto, las funciones del personaje, masculino o femenino, son bien distintas, pues mientras que la “witch” o bruja es autora de malas artes, el “wizard” o brujo es un maestro de la

magia, un seudo-científico. Cuentos como "Witches at Hallowe'en", "The hare's Parliament", etc., nos presentan las hazañas de estos personajes y su incidencia en la cultura inglesa.

d) *Cuentos de fantasmas y "Black-dogs".* Estos últimos pueden ser "bogies", o demonios, y también fantasmas de personas y perros que regresan a la tierra a purgar sus penas, como sucede con la "Santa Compañía" en Galicia.

Existen multitud de cuentos de fantasmas en Gran Bretaña y hacer una selección es casi tarea imposible. Todos sabemos que un castillo o una casa antigua, que se precie, ha de tener su propio fantasma, especialmente si se encuentra en las brumosas zonas norteñas.

e) *Cuentos jocosos.* Narran conflictos entre personajes, en los que siempre sale ridiculizado el más poderoso o el más fuerte. Desde un punto de vista didáctico, al igual que los chistes y las adivinanzas, ofrecen la oportunidad de presentar a los alumnos el típico humor inglés y de demostrar cómo la comunicación no es posible a menos que se conozca el código socio-cultural de la lengua. Algunos cuentos versan sobre personajes antiguos como "king Edward and the Salad", mientras que otros son de trazo moderno, como, por ejemplo, el titulado "The best Way to Die", que muestra la preocupación que tienen unos ancianos por elegir su final: mientras que el menor quiere morir en un automóvil a setenta millas por hora y el segundo en un viaje espacial, el tercero, de 96 años, dice: "I'd like to be shot by a jealous husband" (me gustaría que me disparase un marido celoso).

f) *Leyendas.* De éstas es necesario señalar el interés didáctico que, desde la óptica interdisciplinar poseen, en cuanto a que narran hechos relativos a personajes reales y míticos, tales como el rey Arturo, el capitán Drake, etc. o historias ciudadanas, como sucede en el relato titulado "The Oxford Student", donde se reflejan las pendenencias habidas entre los estudiantes de Oxford y los habitantes de la ciudad.



CARLOS RODRÍGUEZ

Otra parte de la literatura popular está compuesta en verso y se encuentra recogida en cualquier cancionero infantil bajo el apelativo genérico de "Nursery Rhymes". Incluye las siguientes composiciones:

- *Los refranes, dichos y sortilegios* que reflejan una buena parte de la sabiduría del pueblo. Algunas de estas composiciones siguen perfectamente vigentes en la comunicación diaria, refrendando usos y costumbres, como el conocido "an apple a day keeps doctors away" (manzana diaria aleja al doctor).

- *Las rimas para entretener y divertir.* Entre éstas destacaremos las nanas y demás canciones infantiles; los trabalenguas; las rimas de nunca acabar; las absurdas y disparatadas, comúnmente denominadas disparates rimados, y los "limericks", quintillas jocosas características de la lirica popular inglesa, en las que el destino del protagonista va irremediablemente unido a la sonoridad de su nombre, apellido o lugar de procedencia (ver ejemplo en el anexo). Estas composiciones fueron popularizadas por el poeta Edward Lear en estrofas de 4 versos, al igual que la que sigue:

"There was an old person of Harrow  
Who bought a mahogany barrow  
For he said to his wife. You are the joy of  
[my life!  
And I'll wheel you all day in this barrow!"

**"Los cuentos populares, por el hecho de presentar un tema conocido, un esquema discursivo recurrente, los típicos encadenamientos episódicos, repeticiones y otros recursos estilísticos similares, constituyen excelentes piezas de audición y lectura para los primeros estadios del aprendizaje"**

- *Las rimas para jugar:* adivinanzas, cantinelas de sorteo, rimas de acompañamiento de juegos táctiles, de contar por los dedos, de palmas y de otros juegos de corro, salto de comba, etc.

- En todo este material rimado aparecen rescoldos de la memoria del pueblo anglosajón, desde antiguas creencias hasta supersticiones y mitos que todavía persisten. En él se puede apreciar el humor anglosajón, el gusto por el "nonsense" y el disparate poético. Y, sobre todo, se puede observar el ritmo melódico, característico de la lengua inglesa.

*"Al igual que los chistes y las adivinanzas, los cuentos de corte jocoso ofrecen la oportunidad de presentar a los alumnos el típico humor inglés y de demostrar cómo la comunicación no es posible a menos que se conozca el código socio-cultural de la lengua"*

### Funciones: educativa, lingüística y motivadora

En la literatura aparecen nutridas referencias a las virtudes de la utilización del folklore en la formación del niño. Platón, en la República, ya aconsejaba comenzar la educación de los pequeños ciudadanos con fábulas, en lugar de por la enseñanza racionalizada. Para el psicólogo B. Bettelheim los cuentos de hadas constituyen una autoterapia natural, elaborada a lo largo de la historia de la humanidad, y han servido para trivializar las tensiones y los conflictos internos de la personalidad.

Las funciones educativas que pueden desempeñar la literatura popular y el folklore infantil en la escuela, aunque distintas, se hallan estrechamente interrelacionadas:

En primer lugar destacaremos una función socializadora y motivadora, inherente al carácter lúdico de este material. En efecto, en la vida cotidiana, el pequeño inicia el acercamiento al compañero a través del juego, escudándose en la magia de la rima, de la palabra hablada. Con cantinelas como la que dice

"Cinderella, Cinderella,  
went to the ball.  
walked through the door,  
fell through the floor,  
and OUT she went",

el niño sortea los roles del juego. Al aceptar las reglas pre-establecidas comienza a respetar los derechos de sus compañeros e inicia la socialización.

En el plano de la enseñanza de las lenguas los factores de motivación e interacción son indispensables; recordemos que, según Stevick, para que exista aprendizaje el sujeto ha de realizar respuestas cognitivas y afectivas. Dichas respuestas pueden originarse a través de una dinámica de juego acompañado de la correspon-

diente rima (de sorteo, corro, salto...), o bien con la simulación de un "fairy tale" o por la dinámica cognitiva que requiere la solución de las populares "riddles" (adivinanzas), o mediante la risa que provocan los disparates poéticos, los trabalenguas y el "nonsense" de algunas rimas.

El folklore desempeña, asimismo, una función *informativa y trasmisora* de conocimientos y de valores socio-culturales y morales. No en vano el apelativo cuento —vocablo, derivado de contar, ("tale", "to tell")— es la palabra que mejor define el hecho mismo. El cuento popular nace en una sociedad pre-literaria que perpetuaba sus saberes, valores y cultura de forma oral. Incluso algunas rimas tuvieron antiguamente una función narrativa, aunque los restos actuales, fruto de corrupciones lingüísticas y pérdida de referencia contextual, sean versos con sinsentidos, como es en el caso de la canción de corro que sigue:

"Ring a ring of roses  
A pocket full o posies,  
A-tishoo!, A-tishoo.  
We all fall down"

Según los investigadores Opie, dicha canción es un remanente de otra antigua que narraba los síntomas, tratamiento y desenlace fatal de la gente infectada por la Gran Peste.

Esta función trasmisora ha sido posible gracias al esquema narrativo y a los recursos estilísticos que posee el material. En efecto, las repeticiones, encadenamientos, rima de versos, ritmo, etc, constituyen recursos nemotécnicos naturales y son excelentes para trabajar con niños que todavía no utilizan la memoria relacional.

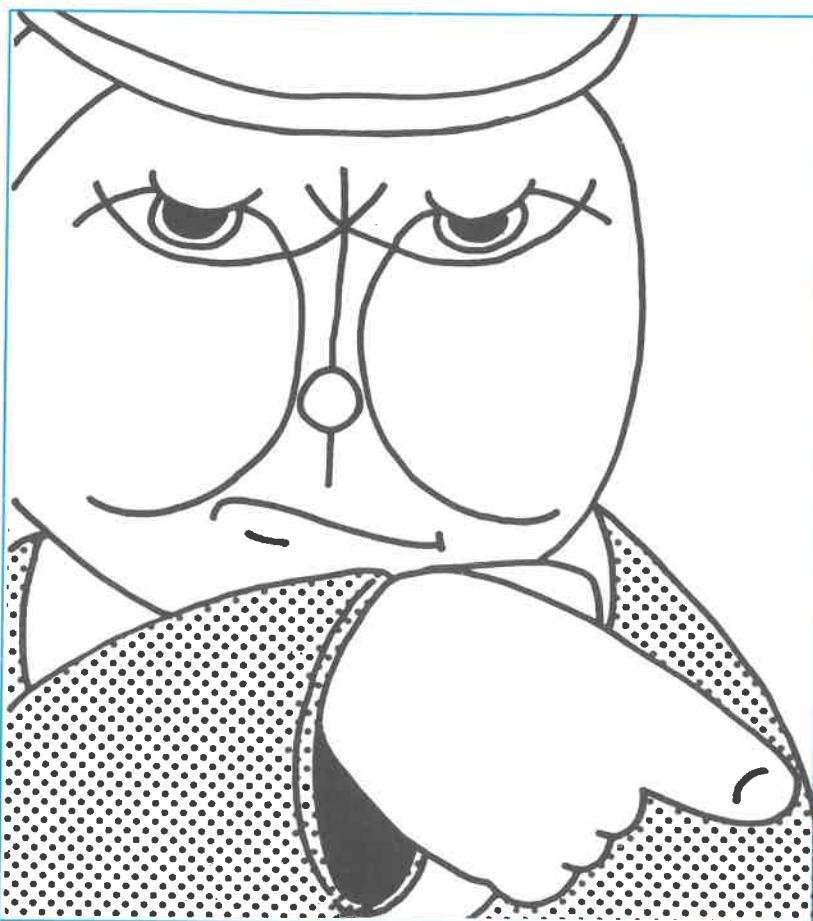
La literatura popular refleja el pensamiento y las creencias del pueblo: leyendas, mitos, conjuros, supersticiones, etc., contienen claves socioculturales que es necesario conocer para poder comunicarse correctamente. ¿Cómo si no, puede un español interpretar una felicitación de cumpleaños con un gato negro pintado? La rima "black cat, black cat, bring me luck / if you don't, I'll tear you up" (gato negro, gato negro dame suerte o te mato), frecuentemente repetida por niños ingleses, nos puede ayudar a descodificar el mensaje.

Además mediante cuentos, leyendas y rimas se pueden abordar hábitos de subsistencia y algunas actitudes y valores del pueblo inglés, así como presentar distintos datos geográficos e históricos sobre Gran Bretaña.

Finalmente señalaremos que el folclore desempeña una función estimuladora de facultades *intelectuales, artístico-literarias y lingüísticas*. Novelistas y poetas bebieron en el folclore y admiten que éste fue la chispa que alertó su genio creador. Lorca, Alberti, Casona, Ted Huges, C. S. Lewis, etc., reemprendieron "a tale began in other days... where echoes live in memory yet" (un cuento empezado antaño... cuyos ecos todavía perduran en la memoria), como dice Lewis Carroll en el prefacio a "Through the Looking Glass". Elizabeth Cook, experta en literatura infantil, llega incluso a afirmar que el mundo de la épica, del romance y de la alegoría pueden ser difíciles de comprender por quienes nunca hubieran oído cuentos de hadas en su infancia.

Desde el punto de vista lingüístico la utilización del folclore infantil en el aula permite abordar la dimensión socio-cultural de la lengua, a la vez que ejercitarse la pronunciación y entonación con diversas actividades de trazo comunicativo. Por ejemplo, muchas rimas terminan sus versos con el sufijo -ed del pasado, dato que el profesor puede aprovechar para trabajar de forma indirecta las distintas realizaciones fonéticas que presenta el pasado regular inglés. No solamente son útiles los trabalenguas, como el conocido "Robert Rowley rolled a round roll round...", para practicar la pronunciación de ciertos fonemas, sino que cualquier rima es buena para este fin. Por ejemplo, la rima siguiente nos proporciona la posibilidad de practicar algunos que los hispano parlantes tenemos tendencia a castellanizar, como /i:/, /I/, /e/, / /, //, /v/, /n/, y /z/:

"As I was going to St Ives  
I met a man with seven wives,  
Each wife had seven sacks,  
Each sack had seven cats,  
Each cat had seven kits,  
Kits, cats, sacks and wives,  
How many were going to St. Ives?"



THE GRYPTIC CORPORATION

En cuanto al aprendizaje del ritmo debemos mencionar aquí lo que dice Lakshmi Desai, tras una investigación realizada con adultos principiantes y falsos principiantes en Italia: los estudiantes que habían trabajado rimas con él leían con bastante mejor entonación que los alumnos del grupo de control.

Rimas, cuentos y adivinanzas en virtud de las técnicas acumulativas, de encabalgamientos y repeticiones, facilitan la retención memorística de vocabulario y estructuras gramaticales de forma natural. Recordemos que, según M. Sharwood Smith: 1986: 251, "una de las formas en que la información se fija es con la frecuencia". Esta frecuencia, o repetición contextualizada se da siempre en la literatura popular.

*"Platón, en La República, ya aconsejaba comenzar la educación de los pequeños ciudadanos con fábulas, en lugar de por la enseñanza racionalizada"*

El esquema narrativo que muestran los cuentos populares es muy simple y preciso, al igual que el argumento y las funciones de sus personajes. El título del relato ya adelanta el tema del cuento; eg.: Drake and the Armada. *The boy who was never hungry*. La acción es casi siempre única. Los personajes son limitados en sus funciones y generalmente antitéticos; bueno/malo: feo/bello... Los diálogos son cortos, lo que aporta dinamismo a la comunicación. El argumento es sencillo, introducido por un comienzo y un final bien determinados e incluso idénticos en su forma, caso de los cuentos de hadas: "Once upon a time... and they lived happy ever after". Estos finales, sosegados y rápidos, tienen la peculiaridad de responder a las expectativas creadas por el lector o el oyente.

Las mencionadas características estructurales, retóricas y culturales —familiares al alumno— y la temática reiterativa de los cuentos populares, confieren seguridad al lector, estimulándole a lanzar hipótesis de significados y a enfocar la comprensión del texto desde una perspectiva holística, como hace en su lengua materna. Podríamos decir que los cuentos populares son, por su naturaleza, "simple accounts" y no "simplified versions", tomando los términos de Henry Widdowson.

### Aplicación didáctica

Nuestra concepción epistemológica del Idioma, como medio de trasmisión de contenidos, de construcción del conocimiento y modificación del pensamiento, y la creencia de que una lengua se adquiere principalmente en situaciones de uso natural, nos lleva a organizar el material del folclore diseñando tareas para su explotación didáctica.

La experiencia nos dicta que si el material del folclore se inserta en el plan docente correlativamente al ciclo festivo anual, o en consonancia con otros contextos relacionados con el aula, puede motivar a los estudiantes, dando lugar a aprendizajes significativos, ya que se integra el escenario natural del alumno con el mundo formativo de la escuela. Una

**"La utilización del folclore infantil en el aula permite abordar la dimensión sociocultural de la lengua, a la vez que ejercitar la pronunciación y la entonación con diversas actividades de trazo comunicativo"**

experiencia interdisciplinar de este tipo, que sobre el tema de Carnaval realizamos en un Instituto asturiano de EEMM, fue valorada muy positivamente por los profesores y alumnos de las distintas asignaturas que formaron parte de la experiencia. En el aula de inglés se realizaron diseños de caretas y disfraces; se presentaron ejemplos de rimas petitorias inglesas y los estudiantes tuvieron oportunidad de compararlas con sus homólogas españolas, al igual que hicieron con la receta de cocina de los célebres "pancakes" ingleses. Con esta receta pudieron comprobar que en la cocina autóctona asturiana existe un plato idéntico, denominado "frinsuelos". De esta manera se comenzaron a recoger algunos datos socio-culturales del entorno y a contrastarlos con otros británicos, iniciándose así pequeños proyectos de investigación.

Existen rimas y cuentos mediante los cuales podemos llevar a clase el tema de "Hallowe'en", "Guy Fawkes Day", Navidad, San Valentín, Carnaval, Cuaresma, Vacaciones de Semana Santa, "April's Fool Day", Primero de Mayo, etc. (algunas de las rimas que aparecen en el anexo constituyen una pequeña muestra).

Otras rimas y cuentos pueden incluirse para reforzar el tema o proyecto que se esté abordando en clase. Por ejemplo, para revisar profesiones se puede utilizar una rima alfábética de las del tipo "A was an archer, who shot a dog,/ B was a butcher and had a great dog...." Con ella se pueden proponer competiciones del tipo de "Can you remember what the profession of A, B, or C was?"; o bien pedir a los alumnos que realicen actividades creativas de finalización del verso, o sugerirles recreaciones poéticas según el modelo propuesto. En cualquier caso una rima como la mencionada, o la que aparece en el anexo con el número 1, es siempre útil para practicar el deletreo en inglés.

Si se están tratando las partes del cuerpo la rima "Brow bender, eyer peeper, nose dreeper, mouth eater..." (cf. anexo), nos puede servir de apoyo escénico y de juego.

Estornudar cada día no acarrea siempre el mismo destino, según la rima "Sneeze on Monday, sneeze for danger,/



CARLOS RODRÍGUEZ

sneeze on Tuesday, kiss a stranger..." (anexo). Cualquier profesor de idioma sabe que esta rima, además de mostrar un contenido socio-cultural, puede servir para hacer una revisión léxica de los días de la semana o reforzar la pronunciación de la /i:/, de la /s/ inicial de palabra o de la /z/, fonemas que el hablante español con frecuencia realiza de manera incorrecta.

Los cuentos son especialmente útiles para practicar la comprensión oral y escrita, y también para potenciar la expresión y creatividad lingüística, pues como dice E. Cook en su libro titulado *The Ordinary and the Fabulous*, de la misma manera que los mitos y los cuentos de hadas pueden ser recreados para los niños, igualmente pueden recrearlos éstos; no solamente en lo que se refiere a las palabras, sino también al movimiento, la forma y el color. Los chicos pueden aportar su experiencia al proceso; siguiendo el ejemplo de los poetas clásicos y de los romanceiros medievales.'

A modo de conclusión general tan sólo nos queda recordar al lector que en el material del folclore anglosajón se dan una serie características de orden formativo y motivador, además de una serie de peculiaridades lingüísticas, socio-culturales y estilísticas que lo hacen aconsejable como material de apoyo al aula de inglés. Este material, familiar a la vida experiencial del alumno, le aporta una cierta seguridad para lanzar hipótesis de significados, al tiempo que le suele despertar curiosidad hacia las realizaciones culturales de la lengua que está aprendiendo.

\* El presente artículo es una adaptación, hecha por mí misma, del titulado "English Folk Literature and Nursery Rhymes: Authentic materials for the teaching of English as a Foreign Language", en *Studia Patriciae Shaw Oblata*, Ed. Universidad de Oviedo, 1991 (en prensa).

\*\* María Teresa Rodríguez Suárez es asesora de Idiomas en el CEP del Nalón (Asturias). (teléfono de contacto: 98-5697103).



CARLOS RODRÍGUEZ

## Referencias bibliográficas

- ALDERSON, Brian (Compiler), *A Book of Bosh. Lyrics and prose of Edward Lear*. London, Penguin, 1975.
- BETTELHEIM, Bruno, *Psicología de los cuentos de Hadas*. Barcelona: Crítica, 1979.
- CARROLL, Lewis, *The Complete Illustrated Works of Lewis Carroll*, London: Chancellor Press, 1985
- COOK, Elizabeth, *The Ordinary and the Fabulous*, Cambridge: C.U.P., 1976.
- FAERCH C. & KASPER G. "The role of comprehension in second language learning". *Applied Linguistics*, (Vol 7-3), 1986.
- HEDGE, Tricia, *Using Readers in Language Teaching*. London: ELTS MacMillan, 1985.
- LAKSHMI Desai, "Nursery rhymes and stress" en *Problems and Experiences in the Teaching of English*, (V. 4) Italy: Oxford University Press, 1986.
- MALEY, A., "A rose is a rose, or is it?: Can communicative competence be taught?", en *The Practice of Communicative Teaching*. ELT Documents, n. 124. Oxford: Pergamon Press/British Council, 1986.
- OPIE, Iona & Peter, *The Oxford Dictionary of Nursery Rhymes*. Oxford: O.U.P., 1983.
- PLATON, "La República o Justicia" en *Obras Completas*, Madrid Aguilar, 1979.
- PROPP, Vladimir, *Morfología del Cuento*. Madrid: Fundamentos, 1977.
- SHARWOOD SMITH, Michel, "Comprehension versus acquisition: two ways of processing input", en *Applied Linguistics* (V. 7-3) Oxford: O.U.P., 1986.
- STEVICK, Earl W., *Teaching and learning languages*, Cambridge, C.U.P., 1982.
- WIDDOWSON, Henry G., *Teaching Language as Communication*. Oxford , O.U.P., 1983.

## Selección bibliográfica sobre "Folk Tales" y "Nursery Rhymes"

- BRIGGS, M. Katherine, *British Folk Tales and Legends. A Sampler*. London. Granada Publishing in Paladin, 1977.
- MANNING-SANDERS, Ruth, *Scottish Folk Tales*. London: Methuen Children Books, 1982.
- McGARRY, M. (compliler), *Great Fairy Tales of Ireland*. London: Frederick Muller Ltd., 1973.
- Mother Goose Nursery Rhymes*. London: Pan Books, 1975.
- OPIE, Iona and Peter: *A Nursery Companion*. London: O.U.P., 1980.
- OPIE, Iona and Peter: *The Lore and Language of School Children*. London: Granada Publishing in Paladin, 1977.
- SMITH, R. A.: *The Blue Hill Games*. London: Puffin Books, 1982.
- SMITH, I. Crichton (selector): *Scottish Highland Tales*. London: Ward Lock Educational Co. Ltd., 1982.

# Anexo

Ejemplos de "riddles":

- What four letters do frighten a thief? - "O, I, C, U".
- What kind of fish do you wear on your shoes? - "Soles".
- What weather do mice most dislike? - "When it's raining cats and dogs".

Ejemplo de "limericks":

There was an old woman in Spain,  
To be civil went much against her grain;  
Yet she danced a fandango  
With General Fernando,  
this whimsical woman of Spain.

Ejemplo de *trabalenguas*:

Robert Rowley rolled a round roll round,  
A round roll Robert Rowley rolled round;  
Where rolled the round roll Robert Rowley  
rolled round?

Ejemplos de *rimas*:

1) De deletreo:

A was an apple-pie;  
B bit it,  
C cut it,  
D dealt it,  
F fought for it,  
G got it,  
H had it,  
I inspected it.  
J jumped for it,  
K kept it,  
M mourned for it,  
N nodded at it,  
O opened it,  
P peeped in it,  
Q quartered it  
R ran for it,  
S stole it,  
T upset it,  
V viewed it,  
W wanted it,  
X, Y, Z, and ampersand  
all wished for a piece in hand.

2) Sobre el ciclo festivo anual

- *Happy New Year! Happy New Year!*  
I've come to wish you a Happy New year.  
I've got a little pocket and it is very thin,  
Please give me a penny to put some money in.  
If you haven't got a penny, a halfpenny will do,  
If you haven't got a halfpenny, well,  
God Bless you!.

- Old father *Valentine*  
Draw up your window blind;  
If you wish to hear us sing,  
Come on and let us in.

- Roses are red  
Violets are blue  
Carnations are sweet  
and so are you.  
and so are they  
That send you this  
and when we meet  
We'll have a kiss.

- *Pancake Tuesday*, mother is baking,  
We are helping, lovely pancakes making,  
Pancake Tuesday, mix them up and fry them,  
When they are done you can come and try  
them.

- Tippety, tippety tin,  
Give me a pancake and I will come in.  
Tippety, Tippety, toe,  
Give me a pancake and I will go.

- A duck in the pond  
A fish in the pool,  
Whoever reads this  
Is a big *April fool*.

3) De representación corporal:

- Brow bender  
Eye peeper,  
Nose dreerer,  
Mouth eater,  
Chin chopper,  
Knock at the door,  
Ring the bell,  
Lift up the latch,  
Walk in....  
Take the chair,  
Sit by there,  
How do you do this morning?

4) De refranes y sortilegios:

- Sneeze on a Monday, sneeze for danger;  
Sneeze on a Tuesday, kiss a stranger,  
Sneeze on Wednesday, get a letter,  
Sneeze on a Friday, sneeze for sorrow



# SERVICIOS EDUCATIVOS MUNICIPALES

1991/92

PROGRAMA

HABITAR

PROYECTO

ARBOL

MUSEOS Y EXPOSICIONES

SEGURIDAD INFANTIL

PLANETARIO

GRANJA ESCUELA

EDUCACION PARA LA SALUD

EDUCACION PARA EL CONJUNTO

***Un año más al servicio de  
la comunidad educativa de Gijón.***

F M C

Fundación Municipal de Cultura

Ayuntamiento de Gijón

# LIBROS

Juan Delval: *Crecer y pensar. La construcción del conocimiento en la escuela*. Cuadernos de pedagogía. Paidós. Barcelona 1991.

Una obra rigurosa y amena sobre el niño y la escuela. Se analizan la función de la enseñanza y las etapas del desarrollo infantil.

Se señalan, además, los objetivos, la organización y los conocimientos que se precisan en una escuela que fomenta la autonomía y el desarrollo. Desde una perspectiva constructivista, el autor va desarrollando los diversos tópicos de la enseñanza y el aprendizaje referidos a distintos niveles educativos y áreas de conocimiento. En este mismo sentido se destaca el protagonismo activo del alumno así como el papel de mediador del profesor entre éste y el aprendizaje. En todos los planteamientos está presente la crítica radical al modelo de escuela tradicional y una apuesta firme por una escuela renovada, científica y creativa.

Ignasi Vila: *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Graó, Barcelona 1990.

El lenguaje es una de las conductas más valoradas en nuestra cultura, convirtiéndose a menudo en una auténtica arma de promoción o discriminación social. Este libro tiene como objeto especificar qué se entiende por lenguaje para poder adoptar un trámite escolar coherente con las expectativas sociales para comprobar la estrecha relación existente entre actividades lingüísticas y escolares exemplificando algunas propuestas relativas a la didáctica de la lengua.

Alfred K. Trelles: *Introducción a la Pedagogía General*. Editorial Herder, Barcelona 1990.

Este libro ofrece una introducción sistemática a la pedagogía general. Frente a la desorientación y perplejidad dominantes ante los problemas que se plantean hoy a la educación, el autor presenta un conocimiento básico fundado en una teoría de pedagogía general. En él se trata del desarrollo de la capacidad humana de la educación dentro del contexto de una teoría de la evolución orgánica. La educación se contempla en el centro de la evolución sociocultural de la humanidad: en las culturas arcaicas, en las culturas superiores y en la cultura moderna. Finalmente, trata del papel que desempeña la educación en la vida del individuo. A modo de epílogo, el autor apunta los problemas candentes que la postmodernidad plantea a la pedagogía.

Joan Ferrés i Prats y Antonio R. Bartolomé Pina: *El vídeo. Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*. Gustavo Gili, Barcelona 1991.

Auxiliar valioso de la televisión, fórmula privilegiada de recuerdo familiar, recurso inestimable para el consumo doméstico de cine y televisión, arma socio-política en manos de minorías, forma de expresión artística alternativa, recurso eficaz para la observación y el aprendizaje, herramienta para la investigación, instrumento para una comunicación alternativa... El vídeo es esto y más.

*El vídeo. Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo* pone a disposición de profesores y pedagogos una aproximación al medio desde diversos puntos de vista (tecnológico, artístico, comunicativo, social, didáctico...), destacando sobre todo su doble dimensión como objeto de estudio y como instrumento para el aprendizaje.

José Antonio de las Heras y Manuel Rodríguez Alonso: *Cuaderno de la prensa en la clase de Lengua*. Ediciones S. M., Madrid 1991.

Convencidos de que la prensa refleja las constantes variaciones del idioma, los autores ofrecen en este Cuaderno una reflexión sobre los problemas y usos del español, tomando como referencia los propios periódicos.

Por medio de una gran cantidad de textos escogidos entre los muchos diarios del Estado español, se van repasando contenidos propios de la asignatura de Lengua. Gracias a este acercamiento de la Lengua a una realidad cotidiana como es la información, el alumno se sentirá más motivado por el conocimiento de nuestro idioma. A partir de un texto de prensa, se presenta una breve exposición teórica, una sugerencia de trabajo y una conclusión práctica para mejorar el uso individual de la lengua española.

Kieran Egan: *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. MEC/Ediciones Morata, Madrid 1991.

Kieran Egan, convencido de que la educación de niñas y niños pequeños se ha racionalizado en exceso, adopta un original enfoque de la enseñanza para estas edades en el que revaloriza la importancia de la imaginación y de lo poético y, de este modo, crea una teoría radicalmente nueva sobre la educación. El autor caracteriza el proceso educativo como una secuencia de estados de comprensión cada vez más sofisticados, centrándose en estas primeras etapas de la escolarización, fundamento de las posteriores, en lo que denominó la «comprensión mítica».

Comenzando con descripciones sobre las distintas vías utilizadas por la infancia para dar sentido a su experiencia y a su mundo —como son la fantasía, los cuentos y los mitos— K. Egan construye una nueva teoría que afirma la importancia de la fantasía, la imaginación y los mitos en la educación infantil y primaria. Argumenta, asimismo, contra el predominio del discurso psicológico en educación, manifestando que éste no permite una completa comprensión de la

vida de los niños y niñas y que no puede ser el principal fundamento de los principios que deben orientar la actividad educativa.

José Antonio Alcántara: *Cómo educar la autoestima*. Ediciones CEAC, Barcelona 1990.

La autoestima es una actitud básica que determina el comportamiento y el rendimiento escolar del alumno. La vida escolar ejerce una influencia decisiva en la configuración del autoconcepto. Importa asumir la educación de la autoestima como un objetivo primordial en el diseño curricular de cada escuela, pero la pregunta que suelen plantearse los educadores es ésta: ¿cómo se educa la autoestima? ¿qué métodos, estrategias y actividades se nos pueden sugerir para empezar a trabajar en este sentido?

Este libro pretende responder a las preguntas, ofreciendo unas experiencias y unas orientaciones adecuadas. Así, se presentan las directrices y estrategias fundamentales, que facilitarán a todo educador la programación de un plan integral y coherente de intervención pedagógica.

Eulalia Bassedas y otros: *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Cuadernos de Pedagogía. Paidós, Barcelona 1991.

El marco de relación entre el psicólogo y el maestro se va ampliando cada vez más. Así, la intervención educativa del psicólogo no se centra sólo en el tratamiento de los alumnos con problemas, sino que afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje en su globalidad.

En este libro se explican las bases teóricas, inspiradas en el constructivismo de J. Piaget y en la teoría de sistemas, y se describen con detalle los diversos elementos que confluyen en el diagnóstico y en su seguimiento: entrevistas con padres y maestros, observaciones, revisiones de trabajos de clase, adaptaciones curriculares, etc.

Los autores ilustran las referencias teóricas mencionadas con ejemplos y descripciones de casos extraídos de la práctica cotidiana.

Joaquín Ronaguera, Esteve Rimbau, Juan Lorente y Anna Solá: *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Gustavo Gili, Barcelona 1991.

La deficitaria presencia del cine en las actividades académicas, paralela a una penetración masiva de los medios audiovisuales en el contexto cotidiano, ha generado diversas alternativas que, desde posiciones más o menos voluntaristas, han intentado introducir el lenguaje cinematográfico en el medio escolar.

Sin embargo, *El cine en la escuela* no pretende ser ninguna alternativa definitiva en la pedagogía de la imagen. Tampoco es un libro de texto, ya que su subtítulo, *Elementos para una didáctica*, pretende sintetizar su vocación de estimular la introducción del cine en la enseñanza desde una óptica dirigida tanto a los profesores como a los alumnos. La metodología utilizada, como una didáctica del lenguaje cinematográfico, ha sido la de partir el esquema que configura el proceso de elaboración de un film. Esta metodolo-

gía *interdisciplinar* queda abierta a los terrenos literario, teatral, plástico, musical y tecnológico, que son básicos en la configuración de una concepción del film como elemento equidistante entre el arte y la industria, el lenguaje y la técnica, sin perder tampoco de vista una cierta perspectiva histórica.

D. J. Hargreaves: *Infancia y educación artística*. MEC/Ediciones Morata, Madrid 1991.

Este libro aclara algunos de los procesos que subyacen en el desarrollo y en la conducta artística infantil, y examina cómo podemos promoverla tanto dentro como fuera de las instituciones escolares. Especialistas internacionales en las diferentes facetas de la educación artística exponen los resultados de las últimas investigaciones y experiencias educativas relacionadas con el desarrollo de la creatividad y de la sensibilidad estética en cada uno de los principales campos de las bellas artes.

El profesorado de educación infantil y primaria encontrará aquí sugerencias muy valiosas que le permitirán planificar y analizar situaciones de enseñanza y aprendizaje verdaderamente significativas, así como realizar evaluaciones más adecuadas del *curriculum* de educación artística.

Sue Askew y Carol Ross: *Los chicos no lloran. El sexism en educación*. Paidós, Barcelona 1991.

Este libro contempla los factores que afectan a la socialización de los chicos en la escuela, las presiones a las que se ven sometidos para que se adapten a estereotipos masculinos perjudiciales, las relaciones entre ellos y, en general, la conducta agresiva.

La obra presenta un análisis de las formas en que las escuelas pueden, sin pretenderlo, reforzar y perpetuar ciertos aspectos de la «masculinidad» que van en contra de los propios intereses de los chicos. La obra explora formas en las que esta atmósfera «masculina» se hace particularmente presentes en las escuelas para chicos.

J. Gerardo Ruiz Alonso: *Juegos y deportes alternativos en la programación de Educación Física escolar*. Agonos, Lérida 1991.

El libro de Gerardo Ruiz nos presenta unos contenidos nuevos que entran en la Educación Física con una gran fuerza y que suponen un enfoque más vivencial, unos juegos y deportes alternativos más cercanos a los intereses de los alumnos y como tal alternativa se presentan para ofrecer una E. F. innovadora, tanto en los contenidos como en la manera de impartirlos.

El valor de este libro es que no se queda en lo teórico o en una simple recopilación de juegos o actividades a realizar. Este libro es el esfuerzo de una experiencia real de un programa innovador. Supone una investigación en la acción dentro de la práxis didáctica. Las propuestas son muy variadas y cada profesor, tras un análisis de su propia realidad, decidirá aquellos contenidos que más se adecúen a sus circunstancias y a los intereses de sus alumnos.

Gerhard Steiner: *Aprender. Veinte escenarios de la vida diaria*. Biblioteca de Psicología, nº 164. Editorial Herder, Barcelona 1990.

Realizar malabarismos con tres pelotas, solucionar problemas con el mecanismo de unas cerillas, construir un heptágono, guiar en el entorno urbano de una ciudad, jugar al ajedrez, experimentar miedo ante un examen o ante la presencia de una bata blanca..., todos estos aspectos están relacionados con el aprendizaje humano. La lectura de los "guiones" o escenarios de Steiner pondrá de relieve la decisiva influencia que tienen los procesos de aprendizaje en nuestra vida.

A partir de situaciones de aprendizaje cotidianas del ámbito de la familia, de la enseñanza escolar en sus diversos grados, del trabajo en la fábrica, de las actividades del tiempo libre y de los deportes, se familiariza al lector con el vocabulario y los conceptos de la psicología del aprendizaje.

Julio Delgado: *Curso de Formación para Equipos Directivos. Centro Escolar y Acción directiva*. MEC, Madrid 1991.

Joaquín Gairín: *Curso de Formación para Equipos Directivos. Planteamientos institucionales en los Centros Educativos*. MEC, Madrid 1991.

José Luis San Fabián Maroto: *Curso de Formación para Equipos Directivos. Estructura y organización del trabajo en los Centros Docentes*. MEC, Madrid 1991.

José Vicente Peña Calvo: *Curso de Formación para Equipos Directivos. El Sistema de Relaciones*. MEC, Madrid 1991.

María Antonia Casanova y otros: *Curso de Formación para Equipos Directivos. La Evaluación del Centro Educativo*. MEC, Madrid 1991.

El presente curso de formación pretende analizar y dar respuesta a las cuestiones fundamentales que plantea la acción directiva del Centro escolar y su evaluación.

A lo largo de estos cinco interesantes volúmenes se estudia la actividad directiva de signo educativo sobre los objetivos y claves institucionales, sobre la estructura formal y la organización directiva en los centros, sobre el sistema de relaciones y sobre la evaluación.

M Alejandre - M. Simón: *Ortografía 1. Ortografía 2*. Ediciones S. M., Madrid 1991.

Cuadernos de ortografía y corrección lingüística de una serie dirigida primordialmente a la población escolar de Enseñanzas Medias y COT, pero válido también para adultos con problemas en ortografía y expresión escrita y para alumnos extranjeros que deseen reforzar sus conocimientos de la lengua española.

María del Pilar Romero: *Zumo de guindas*. Ediciones Ceac, Teatro escolar, Barcelona 1991.

María del Pilar Romero: *La nube que no podía llover*. Ediciones Ceac, Teatro escolar, Barcelona 1991.

Esta colección, a la que pertenecen los dos títulos reseñados, intenta proporcionar al colectivo de docentes y directores de grupos de teatro infantil, no sólo unos textos ideados para los espectadores, actores y lectores niños, sino también facilitar las instrucciones precisas para que puedan llevar a cabo dignamente el montaje de dichos textos.

Cada obra de teatro va seguida de una minuciosa explicación que permite la correcta puesta en escena: caracterización de personajes, vestuario, decorados, montaje sonoro, etc.

Margarita Recasens: *Cómo jugar con el lenguaje*. Ediciones Ceac, Barcelona 1990.

Todos somos, en realidad, profesores de Lengua. Aunque ésta se halle limitada, en la escuela, a unos horarios y a un contenido concreto, todos deberíamos profundizar en esta cuestión, ensanchando las barreas establecidas.

El libro de texto no debe ser el único recurso, pues no hay métodos únicos ni infalibles. Los propios alumnos, a partir de su dinámica, serán quienes irán marcando las pautas para lograr un mejor aprendizaje.

Inventar, crear, recrear constantemente; todo lo que nos aleje de la rutina y de las ideas preconcebidas será válido en el aula.

César Coll: *Psicología y currículum*. Cuadernos de Pedagogía/Paidós, Barcelona 1991.

*Psicología y currículum* presenta un modelo de diseño curricular pensado para servir como instrumento en la tarea de elaborar las propuestas curriculares de los diferentes ciclos y niveles de la educación escolar. El modelo parte de una discusión sobre la finalidad de la educación, las relaciones entre aprendizaje, desarrollo y educación, y las funciones que está llamado a cumplir el currículum en la planificación de la enseñanza. A partir de una serie de tomas de posturas sobre estos y otros puntos, y sobre la base de que las propuestas curriculares deben integrar informaciones que tienen su origen en diversas fuentes (socioantropológica, disciplinar, pedagógica y psicológica), se propone una estructura para la elaboración de propuestas curriculares que refleja los principales postulados de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza.

Jean-Pierre Duoyer: *Informática, Educación y Psicología del niño*. Biblioteca de psicología, nº 166, Editorial Herder, Barcelona 1991.

Esta obra examina la función del ordenador en clase con los cambios de prácticas pedagógicas que acarrea; la utilización de la informática en la educación de determinadas categorías de niños; la naturaleza y calidad de los programas más habituales de enseñanza asistida por ordenador y la actividad de programación y su impacto en el desarrollo cognoscitivo.

Antonio Díaz Blázquez y otros: *Cuadernos de Comentario crítico de textos*. Ed. S. M., Madrid 1991.

Este cuaderno, especialmente orientado a los alumnos de Enseñanzas Medias, responde a las nece-

sidades de aquellos estudiantes que se preparan para entrar en la Universidad o en las Escuelas Superiores. Se pretende ayudar a que adquieran las destrezas básicas e imprescindibles para poder superar con éxito la prueba *Análisis de un texto*, en el marco del examen de acceso a la Universidad. La metodología que sigue este cuaderno —ordenada, flexible y progresiva— incita a leer un texto de forma analítica, reflexiva y comprensiva, resumir con objetividad y precisión y a abordar el contenido central de un texto de un modo crítico.

Fernando Savater: *Etica para Amador*. Ariel, Barcelona 1991.

Recientemente, en los planes de estudio de Bachillerato se ha debatido la oportunidad de incluir una asignatura obligatoria de ética como alternativa a la de religión. Con buenas razones se tiene tal alternativa por injusta, tanto para la religión como para la ética. Pero ello no quiere decir que el estudio específico de la ética no puede figurar, al nivel adecuado, en los planes de Bachillerato. Nada menos superfluo que enseñar las opciones y los valores de la libertad si que quiere educar a hombres libres. El problema es: ¿cómo hablar de ética a los adolescentes, sin incurrir en la simple crónica de ideas morales o en el adoctrinamiento casuístico sobre cuestiones prácticas?

Fernando Monnast, Juan Antonio Vicente Matu y Ricardo Escavy: *La enseñanza de la lengua en Educación Secundaria*. Centro de Profesores de Cieza. Documentos Ceps. Cieza (Murcia) 1991.

*La lengua en la Enseñanza Secundaria Obligatoria* es un libro surgido de la necesidad de adecuar las enseñanzas de la Lengua en el nivel de edad comprendido entre los 12 y los 16 años, a los nuevos planteamientos de la Reforma del Sistema Educativo demanda, y lo que es más significativo e importante, a las propias necesidades reales de los alumnos y de la sociedad, algo que en buena medida por otra parte coincide con los planteamientos esbozados por el nuevo sistema educativo para este nivel de enseñanza. En relación con lo que decímos, uno de los autores del libro, Ricardo Escavy, en sus consideraciones previas, dice... “(...) los profesores enseñamos mucho, o por lo menos lo intentamos, sobre las reglas y la gramática, sobre el sistema y su funcionamiento inmanente, pero muy poco de las estrategias para superar situaciones pragmáticas con éxito (...) para usar convenientemente la Lengua y alcanzar el éxito en la actuación...”.

Este libro pretende proponer algunas pautas metodológicas que posibiliten la necesaria coherencia a estos desajustes existentes en la enseñanza de la Lengua, y conseguir la necesaria armonización y conexión entre los presupuestos teóricos de que se parte, los que se pretenden transmitir, y la activa ejecución de los alumnos en el dominio de la Lengua para la mejora de su competencia lingüística.

Los planteamientos esbozados en el libro están basados en las teorías constructivistas del proceso de

# signos libros

enseñanza-aprendizaje de autores como Novak y Ausubel. El libro no se limita a un enfoque teórico de los problemas abordados, sino al reflejo de algunas experiencias concretas de los propios autores.

Cecil D. Mercer: *Dificultades de aprendizaje. 1: Origen y diagnóstico*. Ediciones Ceac. Colección Educación y Enseñanza, Barcelona 1991.

Este libro ofrece a padres y educadores una amplia cobertura para un mayor y mejor conocimiento de las dificultades de aprendizaje y de la metodología para lograr éxitos académicos y sociales por parte de los afectados por dificultades. Para ello se presenta un cuadro equilibrado de las diversas teorías y prácticas conductistas, médicas y psicológicas que ayuden a ese fin.

## Literatura infantil

Gabriela Sánchez (ilustraciones de Francis Meléndez): *Cuentos que me contaron*. Fundación Nueva Empresa, Zaragoza 1991.

Este libro recoge los cuentos que se han narrado a los niños de Aragón desde hace varios siglos. Todas estas historias están llenas de las mismas ilusiones, alegrías y tristezas de hoy. Hay algo en ellas que existe y cambia constantemente; algo que las hace divertidas e interesantes a pesar de haber nacido hace tanto tiempo.

¿De dónde viene? Tal vez algún juglar las contó hace mucho en el patio de un castillo medieval para celebrar alguna fiesta. Luego se han ido contando año tras año, en familia, entre hermanos, de padres a hijos, pero el cuento no era nunca exactamente el mismo. La imaginación, el deseo de aventura, la manera de ser de cada uno, cambiaba en algo la historia original. Y así ha seguido llegando hasta nosotros.

Marinella Terzi: *Estornudos con sorpresa*. Edelvives. Colección “Ala delta”, Zaragoza 1990.

Bentito sufre alergia al polen. Lo que no puede sospechar es que, si estornuda en la playa, desencadenará la magia: el sereno Paquiño y el indio Achís audirán para ayudarle. (A partir de los 8 años).

# CRITERIOS PARA LA EDICION DE ARTICULOS

**L**os originales —inéditos— enviados a SIGNOS (trabajos de reflexión teórica, materiales didácticos, crónicas de experiencias educativas...) deberán ser remitidos al director de la publicación mecanografiados a doble espacio en formato DIN A-4, con márgenes a izquierda y derecha o, preferiblemente, en soporte magnético (en este caso, adjuntar copia de impresora). Las palabras que deseen ser resaltadas (en negrita o en cursiva) se subrayarán y las hojas deberán ir numeradas correlativamente.

El título, datos personales y profesionales y teléfono de contacto del autor o autores figurarán en hoja aparte. Las notas y las referencias bibliográficas utilizadas, al final del trabajo. La extensión aconsejable será de 6 a 12 folios. El trabajo deberá ir precedido de una introducción



(breve resumen del contenido) de unas ocho o diez líneas.

Los originales —sobre los que no se mantendrá correspondencia en caso de no ser solicitados— serán sometidos por el director de SIGNOS a la evaluación de dos asesores cualificados, con garantías de anonimato, quienes justificarán por escrito su posición favorable o contraria a la edición del trabajo. En caso de valorarse positivamente su publicación, podrán hacer algunas sugerencias relativas al contenido (precisiones, aclaraciones...) y al estilo, que serán remitidas al autor o autores para su posible revisión.

Se valorarán positivamente las aplicaciones didácticas contenidas en los textos presentados.

El Consejo de Redacción recibirá los informes de evaluación y con arreglo a ellos elaborará el sumario de cada número, cuyo visto bueno refrendará el Consejo Editorial.

## Almacenes Pumarín

Fotocopiadoras • Multicopistas  
Grabadores de clichés • Audiovisuales  
y accesorios de laboratorio  
Material escolar y de oficina • Juegos  
educativos y manualidades • Artículos deportivos  
Mobiliario escolar y de oficina

Teléfono 538 64 00  
Fax 514 78 44

Calle Ampurdán nº 19  
Pumarín  
33210 GIJÓN

# Cajastur

HACE

MAS SEGURAS SUS COMPRAS



U tilice la tarjeta CAJASTUR como tarjeta de compra. No necesitará llevar dinero encima para realizar sus compras en toda clase de establecimientos, restaurantes, hoteles, espectáculos, agencias de viajes...

Utilícela en Asturias allí donde vea el distintivo CAJASTUR, y en toda España en los locales señalados con RED 6.000. Estará libre de sus preocupaciones de robo. Además, entre otras muchas ventajas, su tarjeta CAJASTUR le proporcionará automáticamente un seguro gratis. Sin contar que, al usarla, usted recibirá en su domicilio un detalle de los gastos que le facilitará la contabilidad mensual, y el control de su presupuesto, y podrá aplazar a conveniencia el pago mensual de sus compras...

Y ahora ¡su compra pagada con CAJASTUR puede salirle gratis! Infórmese.

Si ya tiene la tarjeta CAJASTUR utilícela. Si aún no la tiene, éste es el mejor momento para solicitarla en su oficina de la Caja de Ahorros de Asturias.



## Cajastur

*Vale mucho y no cuesta nada.*



2013

THEY ARE

**BOLD CONDENSED** TYPEWRITER

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

ability

# America's forests

follow

retòrica

# Healthcare

rebel

# εἰσινδεῖρα

הנִיר

EXTRA BOLD