

# Artículos

## Los textos, primera alternativa didáctica en la enseñanza-aprendizaje de la Lengua y Literatura

### *Texts: the first didactic alternative in the teaching/learning of language and literature*

Manuel ABRIL VILLALBA

Universidad de La Laguna  
mabril@ull.es

#### RESUMEN

El análisis (lectura y producción de textos reales, orales y escritos, discursos y textos) debería ser el núcleo del trabajo en la enseñanza-aprendizaje, tanto de la Lengua y la Literatura como en el resto de áreas curriculares en los niveles de la enseñanza obligatoria. Esta orientación metodológica permitirá el desarrollo de las capacidades comprensivas y expresivas.

#### PALABRAS CLAVE

Comprensión.  
Producción.  
Lengua.  
Literatura.  
Textos.  
Aplicaciones.

#### ABSTRACT

The analysis (reading and writing real documents, oral and written, speeches and texts) must be the essence of the teaching and learning, not only Language and Literature, but in the other subjects on Primary and Secondary levels. That methodology in the training allows the growth of the understanding and expressive abilities.

#### KEY WORDS

Comprehension.  
Production.  
Language.  
Literature.  
Texts.  
Teaching.

#### RÉSUMÉ

L'analyse (lecture et production de textes authentiques, oraux et écrits, discours et textes) devrait constituer le centre du travail d'enseignement-apprentissage, tant de la langue que de la littérature que des autres matières du curriculum aux différents niveaux de l'enseignement obligatoire. Cette orientation méthodologique permettra le développement des capacités de compréhension et d'expression.

#### MOTS-CLÉS

Compréhension.  
Production.  
Langue.  
Littérature.  
Typologies.  
Application.

**SUMARIO** 1. Fundamentación. 2. Modelo de transferencia. 3. Tipologías textuales. 4. Aplicaciones. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

## 1. Fundamentación

Las orientaciones que fundamentan la enseñanza en la actualidad reclaman la claridad y coherencia que son imprescindibles para abordar con eficacia el desarrollo de las habilidades de *comprensión y expresión*, sin distinción de niveles educativos, y no sólo en el área que incluye los contenidos relacionados con la educación *lingüística y literaria*. Desde estos planteamientos asumimos convencidos la perspectiva de perseguir la eficacia como objetivo, la funcionalidad como praxis, la motivación como recurso y la globalidad (o las relaciones interdisciplinares) como marco.

Recurro —suelo hacerlo como referencia y aval— a diferentes investigaciones, voces y análisis que nos refuerzan en esta metodología activa, variada, real y necesaria. La meta final de una enseñanza que pueda convertir este poderoso recurso de la lengua en *instrumento de defensa, enriquecimiento y relación* es la autoridad que nos permite defender estos planteamientos, aunque no novedosos, sí olvidados con frecuencia. La primera de las referencias corresponde a las propuestas para centrar la programación en el área (Bronckart, 1996):

[...] los textos son lo primero, y el sistema de la lengua no es más que un constructo segundo, a cuya elaboración se han dedicado (con mayor o menor éxito) varias generaciones de gramáticos. Según esto, un planteamiento didáctico ideal de la enseñanza de la lengua debería comenzar por actividades de lectura y de producción de textos, y articular a continuación actividades de inferencia y de codificación de las regularidades observables en un determinado corpus de textos.

Un enfoque metodológico que concrete esta realidad hace necesario que pueda (y deba) ser asumida por cualquier profesional —sin distinción de áreas— de los niveles educativos de Enseñanza Obligatoria y Bachillerato. Los valores y funciones que sugiere son válidos por igual (y del mismo modo fundamentales) en cualquiera de los citados.

A partir de la LOGSE y del desarrollo para articular sus consideraciones, surgieron diversas voces para reclamar la obiedad en la concreción de los diseños teóricos sobre la enseñanza de la lengua y la literatura. En este sentido considero prioritaria la de M. Seco (1994), ratificada hoy por la urgencia metodológica de la renovación en nuestras enseñanzas:

Ésta es la verdadera enseñanza: el estudio de los textos reales. Expresarnos: codificar mensajes con el fin de que sean recibidos por los demás. Enterarnos: decodificar los mensajes que nuestros órganos receptores captan procedentes de los demás. Éstas son las dos caras del lenguaje articulado en cuanto recursos de comunicación. Los mensajes que recibimos son infinitamente más numerosos que los que emitimos. Y no hay que olvidar que la inmensa mayor parte de nuestros conocimientos de todo tipo procede de la transmisión externa y no de nuestra propia experiencia. Esta obiedad tiene su importancia a la hora de proyectar nuestra enseñanza y dosificar nuestra atención a cada una de las dos vertientes, teniendo en cuenta, además, que la adquisición de nuestra destreza emisora se logra de manera incomparablemente más eficaz con el calor vital

del examen de textos reales de habla (orales y escritos) que con las frías explicaciones gramaticales, sean las del libro impreso o las del libro-profesor.

Defiende el autor el uso de textos como núcleo de toda enseñanza y como referente de las actividades derivadas, algo que, por otra parte, a pesar de su evidencia, no está generalizado. El recurso al libro de texto o al libro-profesor, según su categorización, es por desgracia una limitación común (todavía) en la mayoría de las intervenciones de los profesionales de la enseñanza. Luego nos detendremos en algunas necesarias concreciones a este respecto, pero bien está considerar las palabras del académico como base de nuestras reflexiones y sugerencias.

Citamos una aplicación específica de lo que supone esta orientación metodológica. Corresponde a un profesional universitario que también ha abordado estas mismas cuestiones (Mantecón, 1992). Él denomina «Textos referenciales» a los que permiten nuclear la intervención tanto del profesional de la enseñanza como de los usuarios, puesto que defiende instrumentalizar los textos para el trabajo de todos los aprendizajes del área. Distingue cuatro tipos:

- «Texto de estudio» (como fuente de información).
- «Texto de aplicación» (en el que ejercitar la teoría).
- «Texto de ejercitación» (útil para el desarrollo de destrezas).
- «Texto auxiliar» (como elemento ocasional de complemento).

Obviamente ha de entenderse que la distinción de textos orales y escritos ha de tenerse presente, y al mismo tiempo son requeridas algunas especificaciones que habrán de garantizar la eficacia de sus aportaciones. Se trata, en definitiva, como otras voces también han advertido, de evitar que lo *ocasional* se convierta en alternativa a lo *sistemático*: el libro de texto tiene la ventaja de reunir diferentes actividades y por lo general abordar las diferentes destrezas; esta metodología a partir de textos entraña el riesgo de convertirse en ocasional y anecdótica, lo que hace perder eficacia y puede quedar reducida a floritura, pasatiempo o relleno o a una dispersión de actividades desconectadas y heterogéneas, con efectos nocivos a largo plazo en la programación de los docentes y como consecuencia en el aprendizaje de los aprendices. Conviene tener presente esta advertencia en la práctica docente.

Por lo que se refiere al recurso de los textos literarios como referencia para la construcción de los significados y sentidos de los textos, asumimos una última propuesta coincidente (Escandell, 1993:243):

La participación del lector es, pues, cognoscitiva e imaginativa: tiene que utilizar sus conocimientos y capacidades para construir todo el mundo de ficción que se presenta ante sus ojos. [...] El emisor da muchos datos; pero es el lector quien crea el marco en el que suceden las cosas.

La tarea de descodificación en el acto lector, como actividad que facilite la construcción de significados vertidos en la obra, debe ser activa, siempre atenta y siempre cambiante, aunque se sabe que depende de cada sensibilidad, del estado temporal del ánimo y de los conocimientos individuales que singularizan —y posibilitan— la construcción más plena. Así han de concebirse los textos como estructuras abiertas, establecidas entre el discurso y su destinatario.

## 2. Modelo de transferencia

El libro de texto es un excelente instrumento para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura, pero no es ni el único ni el mejor. Limitarse a su uso puede provocar rutina, urgencias, limitaciones y deficiencias. En la enseñanza ha de defenderse también la salud y el equilibrio mental de los profesionales, pues es una condición «sine qua non» la práctica docente jamás va a llegar a ser adecuada, gratificadora y significativa para los dos elementos que permiten el acto educativo, profesionales y aprendices. Desde hace algún tiempo venimos defendiendo (y poniendo en práctica) esta metodología, por otra parte común a otras propuestas. Siempre es estimulante descubrir coincidencias que resultan motivadoras y eficaces, por lo que estos ejercicios y aplicaciones que alguien denominó de «sensatez comparada» no pueden significar sino gratificaciones (y ratificaciones).

A partir del uso de los textos como referencia, hace tiempo señalamos una triple función derivada de sus potencialidades (Abril, 1993): el texto puede en principio servir como *motivación* (un cuento, un poema, una lectura específica, un artículo periodístico, una viñeta, un cartel publicitario...) y la sola recepción puede hacer posible la descodificación. La comprensión de significados requiere primero la recepción (con la expresividad se facilita la comprensión). Esta tarea de comunicación puede resultar suficiente, no es requerida una profundización para hacer patentes los entresijos de diverso signo que subyacen en los textos de cualquier tipo.

Es posible una segunda función derivada de las referencias iniciales: se puede aprovechar el texto para identificar los elementos narrativos o que constituyen el andamiaje de las palabras (sean personajes, espacio, tiempo como «anclajes» o elementos semánticos y morfosintácticos). La historiografía no puede convertirse en el núcleo de los textos literarios, pero como contexto o marco puede ser de utilidad para permitir su *identificación* y por tanto su desentrañamiento, del mismo modo que el análisis morfosintáctico no debería convertirse en fin sino en recurso.

Una tercera posible función derivada es la de la *reflexión*: desentrañar el significado y el sentido, aplicar las informaciones gramaticales, extender las aplicaciones con lo personal o identificable como proyección... para poder llegar a la *interpretación* del texto, son algunas de las tareas derivadas de ella. Así todos los textos pueden convertirse en cauce y en caudal, en combustible y en vehículo.

Sea en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión lectora, o en la de las lenguas (tanto en L1 como en L2) o en la composición escrita, los resultados de investigaciones diversas coinci-

den en poner de relieve la necesidad de utilizar *estrategias* de diverso signo, de manera especial las que se denominan *cognitivas* y *metacognitivas*, las relacionadas con los procesos para desentrañar los componentes textuales o las que tienen que ver con el análisis estructural de los enunciados escritos; a las dos modalidades citadas han de añadirse las *afectivas* y las *sociales* como elementos de refuerzo para la construcción del entorno emocional que hacen más eficaz la intervención del docente (Oxford, 1990). Por lo que respecta a las estrategias que se precisan para generar ideas, esquematizar, organizar y traducir el código escrito, son más específicas y requieren habilidades que van modificando el aprendizaje en la práctica de la actividad (Solé, 1993; Cassany, 1999). Se trata, en resumen, de aunar efectividad con afectividad, lo directo con lo indirecto, los objetivos con los contenidos y las actividades, en fin.

Diferentes estudios nacidos de una perspectiva cognitiva han generado las concepciones constructivistas, y estas han aportado, sobre todo, una visión sistemática de las relaciones que denominamos enseñanza-aprendizaje. En el marco del constructivismo no se puede entender el aprendizaje como modelo de transmisión para que el alumnado lo integre de manera pasiva. Muy al contrario, se concibe que el aprendiz «es agente activo en la construcción de los conocimientos y se concibe el aprendizaje como la apropiación de unos saberes que se interrelacionan con unos conocimientos adquiridos, en un complejo proceso de construcción y reconstrucción» (Camps, 2001:8). Favorecer, por tanto, el eclecticismo y las apropiaciones desde diferentes enfoques didácticos supone enriquecer las metodologías, las perspectivas didácticas y, sobre todo, los resultados a largo plazo.

Propugnamos plantear el relevo del texto y del discurso —a partir de textos orales y escritos— como soportes, lo cual tiene su referente tanto en las investigaciones de diversos campos de la lingüística como en la necesidad de reparar las inconsistencias o insuficiencias diagnosticadas en la enseñanza de nuestra área. Y no se trata de cambiar por novedad o moda, sino por coherencia, como en otros lugares he escrito y defendido. Otra reflexión paralela lo ratifica (González, 2001):

Enseñar lengua debe consistir, ante todo, en *seleccionar y trabajar en clase con los textos, contextos y temas —es decir, con los géneros o modos del discurso— que se consideren socialmente necesarios para los alumnos de cada nivel educativo y trabajar conjuntamente significados y formas* (la cursiva es del autor).

La lectura debe convertirse en el *núcleo central del trabajo*. «Central» no significa que debe ser el primero, puesto que anticipaba la posible recurrencia a textos orales como motivación, pero sí que el grueso de las actividades debe referirse en última instancia a la lectura de los textos, tanto en su modalidad de lectura expresiva como en las estrategias de comprensión que tanto entrenamiento requieren, y lectura con alternancia de voces, sea por parte del profesional como la de los aprendices. Tanto el dominio en el uso oral de la lengua como en el escrito son destrezas que sólo con la práctica, el análisis y la reiteración se perfeccionan. La

inercia del sistema no parece producir mejoras, son precisas intervenciones específicas sistematizadas en *los dos ámbitos* (oral y escrito) y en *las cuatro destrezas básicas*: hablar, escuchar, leer y escribir; y *en todos los niveles* educativos.

Es preciso también advertir que las insuficiencias o deficiencias derivadas de las prácticas metodológicas en la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria y en Bachillerato no son debidas exclusivamente a los docentes de estos niveles y sí, sobre todo, a las carencias detectadas en la formación didáctica que reciben en las facultades: no es aún práctica general en las materias de nuestra área revisar la metodología y proponer una enseñanza reflexiva, actualizada, útil y motivadora a la vez.

### 3. Tipologías textuales

Se ha de hacer reconocible a los aprendices escolares —de manera intuitiva, inductiva y deductiva— que cada tipo de texto se organiza en una configuración peculiar. Identificada tal diferenciación, es este uno de los principales datos que permite a cada receptor reconocer la clase de información que tiene delante y prever así la dirección que el texto puede ir adquiriendo. Otras palabras lo reiteran (Bassols y Torrent, 1997:12):

El joven emisor o receptor de un texto escrito —para ser leído o escuchado— ha de aprender cómo es la trama, el tejido interno que liga las diversas unidades —desde la palabra hasta el párrafo— que lo componen. Y es que un texto tiene, además de unos componentes gramaticales que determinan su corrección, unos elementos relacionados que favorecen su cohesión, una estructura informativa que participa en su coherencia y unas marcas peculiares que indican qué tipo de texto hemos construido.

Por eso pretendemos poner en relación los procesos de comprensión y de expresión a partir de sus similitudes y de sus diferencias, tanto en lo que se refiere a la producción de textos de diverso signo como a las estrategias necesarias para desentrañarlos a partir de la organización diferente, según sea el tipo de texto al que nos enfrentamos, pues hemos de anteponer que el hecho de establecer una tipología textual tiene sentido sobre todo en el ámbito de la lingüística del texto, que «*estudia tanto el proceso por el que el hablante llega a producir un texto coherente, como el que sirve al oyente para comprender ese texto; pero también considera las condiciones en las que se realizan esos procesos*» (Bernárdez, 1982:242). La elección se realiza en función del contexto: se busca la estrategia más adecuada para conseguir algo en el conjunto del proceso de transmisión, teniendo en cuenta las circunstancias contextuales. De cualquier modo queremos destacar algunas ideas aclaratorias que complementen tres clasificaciones:

- a) Advertimos que elaborar una clasificación sobre los textos es bastante imposible, además de no demasiado útil en sí. Son numerosos los trabajos que se han ocupado de los

diferentes tipos de textos, según criterios referidos al canal, a la intención comunicativa por parte del emisor, a las propias funciones del lenguaje, a la textura formal del discurso, a los distintos ámbitos y criterios pragmáticos... (Recomendamos la guía de recursos que recoge al respecto la revista *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1996).

- b) Adam, en un breve y famoso artículo de 1985, establecía una clasificación de los textos en ocho tipos (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo, predictivo, argumentativo, conversacional y retórico) definidos por su función comunicativa predominante y caracterizados por los mecanismos lingüísticos y discursivos que típicamente se encuentran en cada uno de ellos. El mismo, en un libro de 1992, los reduce a cinco (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo, conversacional) y a la vez introduce el concepto de «secuencia prototípica» que soluciona en parte el carácter híbrido de la mayor parte de los textos.
- c) Seleccionamos una tercera clasificación, más completa y funcional para nuestra intención, pues explicita los *tipos de textos y sus soportes*, el *enfoque y la composición*, la *intencionalidad* y los *aspectos lingüísticos* de los textos; consideramos que puede resultar útil en su aplicación, tanto en lo que afecta a la producción como a la lectura comprensiva, como es nuestra intención. Incluye los cinco primeros tipos de textos (Sánchez, 2002). A ellos añadimos —explicitando los valores— otros tres, los textos conversacionales (discursos) por su importancia en el uso social, los cuentos y los textos poéticos por la funcionalidad de los mismos en la enseñanza de la comprensión y expresión y de la Lengua y la Literatura (Abril, 2002). *Los ocho tipos de textos serían la referencia fundamental de nuestra alternativa didáctica* (y de la correspondiente metodología práctica que pretendemos desarrollar desde hace tiempo en los niveles de enseñanza Infantil y Obligatoria).

### 3.1. Descripción (de personas, paisajes, objetos; textos orales o escritos; noticias, cartas, novelas, etc.)

- Estructura: patrones visuales y orden en el espacio (de arriba abajo, de izquierda a derecha, de lo general a lo particular, y viceversa).
- Intencionalidad: expresar fenómenos y percepciones en la secuencia: poner de relieve el aspecto, las cualidades, los rasgos para que el destinatario perciba visualmente.
- Aspectos lingüísticos: precisión léxica, sustantivos y adjetivos señaladores y dísticos de lugar (véase Álvarez, 2002).

### 3.2. Narración (de hechos, historias, biografías, procesos; textos orales y escritos; cómic, películas, cuentos, noticias, historiografía, biografías)

- Estructura: procesos temporales y transformación de estados (orden cronológico vs. orden narrativo; planteamiento, nudo y desenlace; personajes, acción y voces narrativas).

- Intencionalidad: contar algo; expresar una acción en la secuencia: entretener, fundar un mundo posible, para que el destinatario perciba temporalmente.
- Aspectos lingüísticos: relación de tiempos verbales y dicticos temporales.

3.3. *Exposición (definiciones, explicaciones; manuales, tratados, conferencias, libros de textos, ensayos, textos académicos, textos didácticos, etc.)*

- Estructura: organización lógica y jerárquica de las ideas y de los datos (análisis o síntesis, conceptos y nociones, gráficos y esquemas); problema/ resolución; contraste; comparación.
- Intencionalidad: explicar, transmitir una información de manera razonada; facilitar la comprensión o el conocimiento; definir y caracterizar algo.
- Aspectos lingüísticos: oraciones subordinadas: causales, consecutivas, finales; abundancia de conectores de causa, de consecuencia, etc.; lenguaje preciso y convincente, objetivo.

3.4. *Argumentación (opiniones, críticas de obras artísticas, editoriales de periódicos, cartas al director, artículos de opinión, conferencias, etc.)*

- Estructura: relación entre la tesis y sus argumentos, entre las premisas y las conclusiones; citas y referencias de otros textos; relación entre los conceptos y la posición de los hablantes.
- Intencionalidad: persuadir, convencer, influir al destinatario; defender la posición del hablante; demostrar o refutar una tesis; dirigir la conducta del oyente; romper la inercia al cambio que se ha de justificar.
- Aspectos lingüísticos: oraciones subordinadas: condicionales, causales, consecutivas, finales; uso de preguntas; abundancia de conectores de causa, de consecuencia, etc.; verbos del tipo *decir, creer, estar seguro, opinar*; estrategias de persuasión.

3.5. *Instrucción (órdenes, mandatos, normas; recetas de cocina, instrucciones de uso, etc.)*

- Estructura: orden lógico de las secuencias, información objetiva y precisa.
- Intencionalidad: dirigir la actuación del destinatario; generar la acción de la secuencia; instar al oyente.
- Aspectos lingüísticos: uso de la 2ª persona verbal, modo imperativo, ordinales y cardinales, perífrasis de obligación.

3.6. *Textos conversacionales*

La mayor parte de nuestro intercambio social está regulado por el discurso, aunque se pone escaso énfasis en el análisis y desarrollo de esta técnica en el ámbito escolar. Y convendría también tener presente que los tipos distinguidos hasta ahora requieren tanto el uso (en

primer lugar) del código oral, como el refuerzo que suponen, antes de estructurarse en el escrito y convertirse en textos con las características y elementos diferenciados.

Las estrategias, rasgos pragmáticos y las características están descritas en Bassols y Torrent (1997) en lo que denominan «conversación». Álvarez (2002) los nombra «dialogales-conversacionales», e introduce las diferencias entre los aspectos pragmlingüísticos (marcas) y sociopragmáticos (contextualizadores) como identificadores de las características y propiedades que permiten la comunicación más común. Abundan tanto las descripciones como los modelos de trabajo (p. ej. Calsamiglia y Tusón, 1999; Cañas, 1997; Tough, 1996) para que sean tenidos en cuenta y puestos en práctica.

### 3.7. Los cuentos

«Son el hecho cultural vivo más antiguo, a la vez al más extendido sobre el planeta y es, en cambio, el que peor trato ha recibido por parte de la cultura de clase, según el análisis de R. Almodóvar con el que coincido» (Abril, 2002:663). En el itinerario de la formación lectora y la educación literaria, los valores de la oralidad se convierten en hilo conductor de la magia de las palabras y la creación y evocaciones de significados en los receptores. Desentrañar sus claves y acceder a sus componentes dota a los aprendices de herramientas de comprensión y expresión. Han de tener su tiempo y lugar en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, y no como pasatiempos o relleno, sino como textos con características singulares que pueden aportar un doble valor, pragmático y creativo.

### 3.8. La poesía

«Si damos a la palabra "útil" un sentido profundo, la poesía es útil. Útil como ejercicio intelectual, como reflexión moral sobre el mundo y la condición humana» (Abril, 2003:88). Junto a los cuentos, parece atribuirse una importancia secundaria a este tipo de textos, o se acepta más en los niveles inferiores de enseñanza como componente lúdico de categoría inferior a los otros tipos nombrados. Pero sus valores son innegables, tanto en la organización como en los contenidos, por lo que sus usos pueden ser múltiples y excelentes sus efectos.

### 3.9. Otros textos

Puede que se echen de menos en la relación que presento, y con el mismo grado de pertinencia, otros modelos textuales como los *textos periodísticos* con sus variantes, el tipo *epistolar*, el texto *dramático*... Somos conscientes de la variedad y eficacia de todos los nombrados y de otros que no mencionamos, puesto que defendemos que sólo se puede aprender a comprender y producir textos si se tiene ocasión de interactuar con sus variedades, para así reflexionar sobre cada singularidad (un folleto, una revista, un poema...). Esta es una consecuencia directa que pretendemos dejar sentada, que la variedad no puede quedar reducida a los más comunes, pues cada uno se organiza por medio de diferencias singulares, por lo que la coherencia, cohesión, utilidad... se pueden enseñar y aprender por medio del análisis, compren-

sión y construcción de las diferentes características particulares. Nuestro objetivo es hacer patente todo esto, pues la heterogeneidad —que es propia de la vida social— enriquece las diferentes interpretaciones y las capacidades necesarias para la interrelación de los seres humanos.

#### 4. Aplicaciones

Asumimos otra reflexión didáctica (Álvarez, 2000), en buena manera síntesis de algunos conceptos fundamentales de esta metodología pragmática que parece necesario hacerse extensible, y no sólo en nuestra área:

Consideramos importante resaltar el interés que tiene para la enseñanza de la lengua —y por consiguiente para las demás materias, ya que se trata del principal instrumento en la enseñanza-aprendizaje— diferenciar los niveles o planos de organización del texto, a saber: a) aspectos gramaticales y pragmáticos, b) organización secuencial, y c) representación del esquema superestructural que subyace a cada tipo de texto. Tanto los mecanismos pragmalingüísticos y las secuencias de proposiciones como los esquemas mentales son para el alumno herramientas muy útiles en la comprensión y producción de textos. Algunos de ellos —la narración, el relato— resultan más fáciles por adquirirse tempranamente y ser eminentemente culturales; otros, sin embargo, requieren una enseñanza y aprendizaje más formales.

(Recomendamos consultar este último artículo citado, pues el autor propone diferentes actividades de cada tipo de texto que analiza, e incluye otro, «textos dialogales—conversacionales» —que coincide con la distinción que establece Adam— en los que distingue otros niveles de análisis, pues la conversación presenta una complejidad específica.)

A partir del planteamiento metodológico de que es más eficaz el aprendizaje cuando se interrelacionan las destrezas del lenguaje y las habilidades de comprensión y expresión (sea en tratamiento globalizador o interdisciplinar), ofrecemos una relación de actividades de diverso signo que, obviamente, precisan tanto de la contextualización necesaria como de la gradación de dificultad y exigencia, de acuerdo con el nivel al que pretendan destinarse. Las que describimos vienen derivadas de las propuestas teóricas hasta aquí citadas, y ejemplifican algunas de sus orientaciones en la enseñanza-aprendizaje de la comprensión y de la producción. Son ejemplos:

- a) Planificar un cuento en la página del ordenador, textualizarlo y revisarlo hasta producir un texto definitivo que ocupe la mitad de una página; la mitad inferior se debe completar con la ilustración de los contenidos expresados, sea por medio de iconos seleccionados, sea con el dibujo personal de los referentes textuales.
- b) Distribuir el espacio de una página en tres o cuatro párrafos de extensión similar para producir un relato realista o fantástico a partir de los elementos que han de incorpo-

- rarse para la construcción del texto (personajes, contexto, motivaciones... como «andamiaje»). Puede a la vez hacerse más fácil (o más complejo) el texto mediante el uso de los marcadores textuales que introducen cada uno de los párrafos señalados.
- c) A partir del enunciado de un texto poético en verso, y tras el comentario oral colectivo, se trata de prosificarlo para analizar las diferencias entre ambas modalidades de expresión (el procedimiento que utilizamos es un folio apaisado dividido por la mitad). El contraste visual y expresivo hace innecesarios otros datos para advertir diferencias, aunque este descubrimiento puede ser el pretexto para profundizar en los contrastes.
  - d) Comentar colectivamente un texto narrativo e introducir modificaciones en las motivaciones de los personajes de un cuento, en la voz del narrador, o en el espacio, o en la introducción o final del relato... para analizar las diferencias que se producen y contrastar diferentes modelos de creación en las voces narrativas a partir de elementos comunes.
  - e) Ir completando una «Antología personal de textos», de manera progresiva y libre, que pueda incluir la letra de algunas canciones, determinados poemas o fragmentos, algún anuncio publicitario, noticias o secciones de un periódico, las etiquetas de algún producto, un cuento concreto... en definitiva, «una colección de los textos más hermosos, más incisivos, más conmovedores...» (Atxaga, 2002:133).
  - f) Utilizar el diario de lectura como recurso de motivación, síntesis, crítica y coherencia textual, sea para valorar los textos leídos, sea para llevar un registro personal de evolución, implicación y continuidad como lector.
  - g) Favorecer la tertulia de lectores en el aula tras el análisis de determinados textos (capítulos, episodios, cuentos, novelas...) para debatir, contrastar, analizar, interpretar, valorar las lecturas colectivas, y sin más exigencia que la alternancia y disparidad de voces (en la modalidad oral, en las voces narrativas, en las perspectivas de resonancia de la lectura en los receptores, diversos y multiformes).
  - h) Practicar el comentario de textos de opinión personal o ensayo (artículos periodísticos, editoriales, prólogos...) oralmente y por escrito, para entrenar en la organización de la información a partir de criterios de diverso signo, sean los criterios de autoridad, sea la argumentación personal (o contraargumentación).
  - i) Analizar diversos *hipertextos* (documentos en los que se combinan palabras, imágenes animadas, sonoridad y gráficos) para interactuar con las palabras y acceder a otros documentos relacionados con el tema. Seleccionar informaciones parciales para crear documentos de información específicos practicando ejercicios de síntesis.
  - j) Identificar en la superestructura de diferentes textos los patrones organizativos característicos a partir de las señales o claves de cada tipo para llegar a reconocer la estructura (causa-efecto, fases o estadios, semejanza-diferencia, problema-solución, descripción o secuencia, los más comunes en los textos expositivos).

- k) Identificar recursos del plano *sonoro*, del plano del *significado* y del plano *morfosintáctico* en algunos textos propuestos, hasta llegar a la producción de creaciones individuales que los incorporen (aliteraciones, tropos, anáforas...).
- l) Comparar las formas verbales que aparecen en textos narrativos, descriptivos, argumentativos, instructivos, expositivo-explicativos... y usarlos en otros modelos producidos en el trabajo individual y colectivo.
- m) Completar las características diferenciales de los tipos de texto que hemos propuesto del 6 al 9 (conversacionales, cuentos, poesía, periodísticos, epistolares, dramáticos...) con los elementos propios que corresponden a cada soporte, estructura, intencionalidad y aspectos lingüísticos.
- n) Utilizar una guía de aspectos y elementos diferenciadores en los diferentes soportes y modalidades de los textos descriptivos, narrativos, conversacionales, ensayísticos, periodísticos... para entrenarse en la construcción de textos de diferente tipo, complejidad, enfoque e intenciones (véase, p. ej., una guía para la descripción en Álvarez, 1999).
- ñ) Analizar para comprender y poder producir textos diversos: folletos turísticos, anuncios publicitarios, artículos de periódicos, cartas, tebeos, álbumes de cromos, rótulos de envases, recetas, artículos de opinión, fichas bibliográficas, adivinanzas...

## 5. Conclusiones

- Las sugerencias metodológicas oficiales que recogemos ratifican esta perspectiva (MEC, 1989:313), pero ha de organizarse la manera de hacerlas concretas y efectivas:

Los textos, orales y escritos, que se propongan a los alumnos, adquieren un papel decisivo en el contexto de todos los aprendizajes del área: los de *tradición oral* para enriquecer el vocabulario, favorecer una dicción clara, proponer actividades lúdicas y de recreación, como modelo para la elaboración de producciones de los alumnos, para su dramatización, etc.; los *textos escritos*, para su utilización en las actividades relacionadas con la lectura, y posteriormente hacer suya la posibilidad de crear textos propios y recrear los ya existentes, lo que implica la búsqueda de los recursos expresivos y creativos que dotan a la lengua de su sentido más pleno; *todos los textos literarios* plantean cuestiones de forma que, en los aspectos más simples e importantes, pueden ser comentados para facilitar su comprensión.

Aunque estas orientaciones están referidas a los niveles de Educación Primaria, mantienen su eficacia en el resto de las etapas educativas, pues sus valores sólo han de ponerse en relación con los contenidos de los diferentes ciclos.

- Añado otra precisión paralela y que sintetiza nuestros objetivos. Quizá no sea «confortable», pero la asumimos también como un convencimiento y una necesidad (Nuñez y del Teso, 1996:14):

La inquietud por convertir la enseñanza de la lengua materna en una actividad que cumpla los objetivos propedéuticos que tiene fijados y que en verdad esté orientada al aumento de la competencia idiomática exige que el texto sea el centro de gravedad de contenidos y ejercicios.

- «Los estudiosos de los géneros textuales de la llamada Escuela de Ginebra (Adam, Bronckart, Dolz...) no aceptan la idea de enseñar a escribir; creen que no se enseña a escribir, sino a narrar, contar, describir, argumentar...» (Bassols y Torrent, 1997:14): según esta consideración, desde el aprendizaje de la escritura (y por tanto de la recepción del texto escrito) el usuario ha de relacionar palabras, buscar ideas, hacerse entender, lo que implica que la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura permite (y hace posible a su vez) la construcción del conocimiento por la vía más funcional y específica, más abierta y flexible, más directa y duradera. Conseguir que los escolares asuman su aprendizaje como la adquisición de una herramienta actual, útil y viva debe anteponerse como el objetivo primero de nuestra enseñanza. Y quizá el único.
- Nuestra propuesta de nuclear las actividades relacionadas con los objetivos y contenidos de la lengua y la literatura en los diferentes niveles escolares a partir de textos obedece tanto a las investigaciones de los diferentes campos de la Lingüística y de la DLL como a la multiplicidad de experiencias. Citamos otra confirmación (Colomer y Camps, 1996):

No es fácil hoy en día saber cómo enseñar lengua en la escuela, ya que las ciencias implicadas en esta tarea, tanto las lingüísticas como las psicopedagógicas y sociológicas, se hallan inmersas en una fructífera renovación de sus planteamientos. Esta situación, que es estimulante y positiva para los investigadores, puede ser desorientadora para el enseñante, abocado a una práctica sin referentes teóricos bien asentados.

De esta reflexión creemos que no debe extraerse la consecuencia de que ante la disparidad cada uno es libre de proceder de manera arbitraria en la enseñanza, y sí en cambio que ante la diversidad es preciso ser crítico para individualizar de manera coherente la actuación concreta, para enseñar a los escolares a enfrentarse a los textos —pues de eso se trata—, tanto para su interpretación como para su producción.

- Por nuestra parte estamos poniendo en práctica una metodología de trabajo basada en la construcción del conocimiento a partir de la comprensión, análisis, producción, comentario... de todo tipo de textos, por medio de actividades de conceptualización, documentación y búsqueda colectiva. La venimos aplicando desde los niveles de Educación Infantil a la Educación Secundaria. A la espera de una evaluación sistemática que nos proporcione datos objetivos, nos bastan los análisis satisfactorios de los profesionales implicados. Confiamos en los resultados a largo plazo de «una solución teorizada, una transferencia y adaptabilidad individual y un dominio abierto y afectivo» (Charmeux, 1992:65).

- En muchas ocasiones quizá nos convenga reflexionar para renovar buena parte de nuestra intervención profesional, so pena de convertir la enseñanza en estéril, ornamental y hasta creando aversión para el futuro. Si la consideración que se ha generalizado de enseñanza de la lengua y la literatura tras una evaluación a nivel nacional es que la hemos convertido en la materia más «odiosa y odiada» de la enseñanza secundaria, podemos concluir que algo les hemos hecho a los escolares, la culpa no es de los contenidos sino de nuestra transmisión. Que la reflexión nos permita introducir innovaciones. Todos los afectados (lengua, literatura, profesorado, alumnado...) saldremos ganando.
- Sin ninguna duda defendemos que la actualización de nuestra enseñanza no depende solo del componente al que aludo. Se precisan a la vez estímulos de diverso tipo, dotaciones de medios y recursos, revisión social y política de las responsabilidades asignadas, concesiones y condiciones educativas e instruccionales. Pero todo ello, sin la responsabilidad y participación que corresponde al *factor humano*, puede no llegar a traducirse en renovaciones. Es en este panorama crítico en el que pretendo, simplemente, aportar alguna reflexión y sugerir diferentes propuestas didácticas.

## 6. Referencias bibliográficas

ABRIL, M.

- 1993 «Enseñar literatura, tal vez soñar», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 91-99.
- 2002 «El cuento y la poesía en la enseñanza secundaria», AGRELO, M.<sup>a</sup> E. y otros. (coords.), *Narrativa e promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías*, Santiago de Compostela, Xunta de Galicia, 659-669.
- 2003 *Expresión y comprensión oral y escrita. Actividades creativas*, Málaga, Aljibe.

ADAM, J. M.

- 1985 «¿Quels types de texte?», *Le française dans le monde*, 192, 39-43.
- 1992 *Les textes: types et prototypes*, París: Nathan.

ÁLVAREZ, T.

- 1999 «La descripción en la enseñanza de la lengua», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 15-42.
- 2000 «Tipología de textos y discursos y enseñanza de la lengua», en BUSTOS, J. J. de, ed., *Lengua, discurso, texto (I Simposio Internacional de Análisis del discurso)*, Madrid, Visor Libros, I, 975-985.
- 2002 «Del conocimiento de la arquitectura de los textos a la competencia lectora», HOYOS, M.<sup>a</sup> del C., y otros (eds.), *El reto de la lectura en el siglo XXI* (CD), Granada, GEU, 1587-1598.

ATXACA, B.

- 2002 cit. por ZUBIZARRETA, P.: «Yo también habría jugado al fútbol», *Hablemos de leer*, Madrid, Anaya, col. La sombra de la palabra, 123-133.

- BASSOLS, M. y A. M. TORRENT  
1997 *Modelos textuales. Teoría y práctica*, Barcelona, Octaedro.
- BERNÁRDEZ, E.  
1982 *Introducción a la lingüística del texto*, Madrid, Espasa Calpe.
- BRONCKART, J. P.  
1996 *Activité langière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*, Laussane/Paris, Delachaux et Niestlé.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN  
1999 *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*, Barcelona, Ariel.
- CAMPS, A., coord.  
2001 *El aula como espacio de investigación y de reflexión*, Barcelona, Graó.
- CAÑAS, J.  
1997 *Hablamos juntos. Guía didáctica para practicar la expresión oral en el aula*, Barcelona, Octaedro.
- CASSANY, D.  
1999 *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.
- CHARMEUX, E.  
1992 *Cómo fomentar los hábitos de lectura*, Barcelona, Ceac.
- COLOMER, T. y A. CAMPS  
1996 *Enseñar a leer, enseñar a comprender*, Madrid, Celeste/MEC.
- ESCANDELL, M.<sup>a</sup>V.  
1993 *Introducción a la Pragmática*, Madrid, Anthropos.
- MANTECÓN, B.  
1992 *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Teoría, práctica e investigación*, Málaga, Librería Ágora.
- MEC  
1989 *Diseño Curricular base. Educación Primaria. Lengua Castellana y Literatura*, Madrid.
- NUÑEZ, R. y E. DEL TESO  
1996 *Semántica y Pragmática del texto común*, Madrid, Cátedra.
- OXFORD, R.  
1990 *Language learning strategies. What every teacher should know*, Boston, Mas., Heinle&Heinle Publishers.
- SÁNCHEZ CORRAL, L.  
2002 «Tipología textual y lectura comprensiva», en *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid, Aulas de verano, Instituto Superior de Formación del Profesorado, 37-74.

SECO, M.

- 1994 «La educación y las palabras», en *La enseñanza integrada de la Lengua y la Literatura en el nuevo sistema educativo. III Simposio de Actualización científica y pedagógica de Lengua Española y Literatura*, Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, serie Encuentros, 17-26.

SOLÉ, I.

- 1993 *Estrategias de lectura*, Barcelona, Graó.

TOUCH, J.

- 1996 *El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y estudio para el maestro*, Madrid, Visor.

VV.AA.

- 1996 «Textos. ¿Qué textos? (monografía)», *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 10.