

PVP: 12,50 €

número 35



mayo de 2012

LENGUAJE

Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Y TEXTOS



número 35



mayo de 2012

LENGUAJE

Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Y TEXTOS



Director

Josep Ballester (Universitat de València)

Consejo de dirección

Francisco Gutiérrez (Universidad de Jaén)

Antonio Mendoza (Universitat de Barcelona)

Secretaría de redacción

Anna Devís (Universitat de València)

Noelia Ibarra (Universitat de València)

Consejo de redacción

José Manuel de Amo (Universidad de Almería)

Pilar Couto (Universidade da Coruña)

Antonio Díez (Universitat d'Alacant)

Pedro Guerrero (Universidad de Murcia)

Antonio García (Universidad de Málaga)

Rafael Jiménez (Universidad de Cádiz)

Celia Romea (Universitat de Barcelona)

Comité científico

Consol Aguilar (Universitat Jaume I)

Teodoro Álvarez (Universidad Complutense de Madrid)

Gustavo Bombini (U. N. de La Plata)

Pedro Cerrillo (Universidad de Castilla-La Mancha)

Arturo Delgado (Universidad de Las Palmas)

Clara Ferrao (Universidade de Aveiro)

Carmen Guillén (Universidad de Valladolid)

Peter Hunt (University of Wales, Cardiff)

Estelle Irizarry (Georgetown University)

Gabriel Janer (Universitat de les Illes Balears)

Juan Luis Luengo (Universidad de Córdoba)

Daniel Madrid (Universidad de Granada)

Aurora Marco (Universidade de Santiago de Compostela)

Roderick McGillis (University of Calgary)

Pascuala Morote (Universitat de València)

Christian Puren (Université Jean Monnet-Sant-Etienne)

Alfredo Rodríguez (Universidade da Coruña)

José Romera (Universidad Nacional a Distancia)

Peter J. Slagter (Universiteit Utrecht)

Rosa Taberner (Universidad de Zaragoza)

Isabel Tejerina (Universidad de Cantabria)

Jean Verrier (Université Paris VIII)

Ricardo Viñalet (Universidad de La Habana)

Edita y coordina

SEDLL (Sociedad Española de Didáctica de la Lengua
y la Literatura)

Colaboran

SEDLL y las universidades de Alacant, Autònoma
de Barcelona, Barcelona, Burgos, Cádiz, Complutense de Ma-
drid, Granada, Huelva, Jaén, A Coruña, Málaga, Murcia, Sevilla,
Valencia y Valladolid.

Diseño gráfico

Enric Solbes

Imprime

Imprimeix

ISSN: 1133-4770

D.L.: B-42533-2010

Edición y suscripciones

Editorial Graó de IRIF, S.L.

C/ Hurtado, 29

08022 Barcelona

Tel.: 934 080 464 / Fax: 933 524 337

revista@grao.com

PVP ejemplar suelto: 12,50 €

Suscripciones (dos números anuales):

España 25,00 € / Europa 38,00 € / USA 47,00 \$

LENGUAJE Y TEXTOS figura en diferentes bases de datos,
catálogos y portales de difusión de la producción cientí-
fica de reconocido prestigio, tanto nacionales como
internacionales. Entre otras, aparece en ULRICH'S, MLA,
RESH, ISOC, DICE, CARHUS Plus+ 2010, CIRC, como tam-
bién en el catálogo LATINDEX.



Sumario

Sección monográfica

5 **Presentación: La investigación en didactología de lenguas y culturas**

Alfredo Rodríguez López-Vázquez

9 **Metáfora, lenguaje y pensamiento**

Andrew Ortony

25 **The Communicative Interaction Model for Teaching and Learning Languages**

Pilar Couto-Cantero

35 **Funciones lingüísticas en niñas y niños gitanos**

Juan José Bueno Aguilar

47 **L'argumentation dans le discours: approches contemporaines et perspectives didactiques**

Henda Dhaouadi

61 **Las adaptaciones de Cervantes en la literatura infantil y juvenil española y checa**

Helena Zbudilová

73 **Dossier**

Henda Dhaouadi

Propuestas de trabajo y experiencias de aula

77 **Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria**

M.^a Isabel de Vicente Yagüe



Sumario

85 **Evaluación de la competencia en inglés de futuros maestros con el Oxford Online Placement Test**

Vicente Sanjosé López, M.^a Dolores García Pastor, José Ramón Insa Agustina y Ángela Gómez López

95 **Del aprendizaje tradicional al enfoque integrado de lenguas en estadios adquisitivos avanzados**

Yolanda Ruiz de Zarobe

101 **Factores que influyen en el aprendizaje del inglés en la tercera edad**

Otilia Martí, Eva Alcón, Patricia Salazar

Estudios e investigaciones

107 **Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques**

Anna Camps

115 **La competencia lecto-literaria para la formación de maestros: una experiencia con álbumes ilustrados**

Carmen Perdomo López

123 **El aprendizaje de las colocaciones por medio de las glosas de las funciones léxicas**

María A. Barrios Rodríguez

131 **Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado**

María del Rosario Neira Piñeiro

139 **Reseñas**

147 **Normas para la presentación de originales**

Presentación: La investigación en didactología de lenguas y culturas

Alfredo Rodríguez López-Vázquez | Universidade da Coruña

Presentamos cinco trabajos que desarrollan distintos aspectos de didactología de lenguas y culturas, tanto en el plano del lenguaje como en el de la tradición cultural literaria. El estudio de Ortony, un clásico sobre la metáfora, se traduce por primera vez al español para este monográfico; el de Zbudilová estudia las adaptaciones del Quijote en la reciente literatura infantil y juvenil española, y las adaptaciones en lengua checa; Henda Dhaouadi analiza los puntos centrales del concepto de argumentación; Bueno Aguilar presenta un trabajo sobre las funciones lingüísticas en los niños de etnia gitana y Pilar Couto resume una propuesta sobre un modelo comunicativo integrado para el aprendizaje de lenguas en contexto bilingüe. Se completa todo ello con un apéndice bibliográfico sobre didactología.

Palabras clave: didactología, metáfora, Quijote, argumentación, lenguaje.

We present five pieces of work that explore different aspects of Didactology of Languages and Cultures, at both language level and in the literary cultural tradition. Ortony's classic study on metaphor is translated for the first time in this monographic issue; Zbudilová's study looks at recent adaptations of Don Quixote for children and young people in Spain and the Czech Republic; Henda Dhaouadi analyses the central points of the very concept of argumentation; Bueno Aguilar presents a piece on language functions in gypsy children; and Pilar Couto sets out a proposal on an integrated communicative model for language learning in a bilingual context. Finally, there is an appendix with a bibliography of didactology.

Keywords: didactology, metaphor, Don Quixote, argumentation, language.

Nous présentons ici cinq études qui développent différents aspects de la Didactologie des Langues et des Cultures, tant au niveau du langage que de la tradition culturelle littéraire. L'étude d'Ortony, un travail classique sur la métaphore, est traduit ici en espagnol pour la première fois; celle de Zbudilová analyse les adaptations du Quichotte dans la récente littérature espagnole pour la jeunesse et aussi les adaptations en langue tchèque; Henda Dhaouadi analyse les points clés du concept d'argumentation; Bueno Aguilar nous présente un travail sur les fonctions linguistiques chez les enfants de culture tzigane et Pilar Couto résume une proposition sur un modèle communicatif intégré pour l'apprentissage des langues en contexte bilingue. Tout cela est complété par une annexe bibliographique sur la Didactologie.

Mots-clés : didactologie, métaphore, Don Quichotte, argumentation, langage.

Las ciencias cognitivas, y muy especialmente la psicología y la lingüística, han desarrollado en el último decenio toda una serie de investigaciones en torno a los conceptos de *metáfora*, *metonimia* e *ironía*, que la retórica clásica agrupaba en el apartado de las figuras. Su tratamiento y análisis desde una nueva perspectiva han abierto vías prometedoras a la investigación relacionada con la didáctica de la lengua y la literatura. Así, el reciente trabajo *Researching and applying metaphor in the real world* (Low *et al.*, 2010), que amplía el ámbito abierto por trabajos clásicos como los recogidos por Gibbs y Steen (1999) en *Metaphor in cognitive linguistics* o los más recientes de Deignan (2005), *Metaphor and corpus linguistics*, y Berendt (2008), *Metaphors for learning*. En conjunto tenemos un corpus científico que permite proponer y desarrollar investigaciones concretas en el campo de la didáctica de la lengua y la literatura, a partir del concepto de *metáfora* en su nueva percepción científica, asociado ahora a las ciencias cognitivas y fuera del esquema tradicional que la ha circunscrito a la retórica y a la teoría de la literatura.

Toda esta efervescencia científica tiene sin duda su origen en el volumen coordinado en 1993 por Ortony, *Metaphor and thought*, desgraciadamente todavía sin traducir al español ni al francés. En este volumen se planteaban las cuestiones centrales sobre la metáfora en tres grandes áreas: metáfora y significado, metáfora y representación y metáfora y entendimiento. Las aportaciones de estudiosos como Rumelhart, Levin, Lakoff, Kuhn, Miller, Gardner, Searle y otros trazaron un marco epistemológico condensado en dos grandes planteamientos críticos: el paradigma constructivista y el paradigma no constructivista en torno a la metáfora, a partir de dos aspectos centrales: en qué consiste

como entidad objeto de análisis y qué usos tiene en el mundo real y, más concretamente, en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y culturas. Sobre estos planteamientos teóricos y las exigencias metodológicas que se derivan de ellos, un grupo interdisciplinario constituido por estudiosos de las universidades de La Coruña y České Budejovice (República Checa) en los campos de la psicología, la pedagogía y la didáctica de la lengua y la literatura elaboramos un plan de investigación que contemplaba como eje de relación la metáfora en sus aspectos cognitivos y su aplicación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y francés) en un entorno bilingüe (castellano y gallego). Esta investigación interdisciplinaria culminó en la presentación de dos ponencias en la III Conferencia Internacional sobre Educación, Economía y Sociedad, celebrada en París del 20 al 23 de julio de 2011 (Couto Cantero, 2011; Rodríguez López-Vázquez *et al.*, 2011). La perspectiva de esta investigación se sitúa en el terreno de la didactología de lenguas y culturas en tanto que ámbito de reflexión teórico sobre la didáctica de lenguas en sus aspectos prácticos.

El presente monográfico tiene como objetivo la exposición coherente de los tres niveles que han permitido este planteamiento: el nivel teórico sobre la metáfora como elemento cognitivo central para los procesos de aprendizaje; el nivel práctico de la metodología de la investigación a partir de un corpus específico; una hipótesis crítica verificable y contrastable y una muestra de población sobre la que actuar en la de investigación. Al mismo tiempo integramos en este trabajo monográfico un estudio de campo de carácter teórico (aplicación del modelo de Halliday modificado en función de una investigación de campo sobre el habla

de los niños gitanos de Salamanca). Si el entorno teórico y la metodología práctica de la investigación sobre la metáfora en sus aspectos cognitivos son correctos (al menos parcialmente), la integración del ámbito metafórico puede resultar relevante para el desarrollo ulterior de las investigaciones en un campo en el que el condicionamiento cultural parece determinante.

En este sentido los tres primeros trabajos de este monográfico se componen de lo siguiente: la traducción al español del estudio introductorio del volumen antes citado de Ortony (1993), «Metaphor, language and thought», traducción amablemente autorizada por Cambridge University Press para este número monográfico; con ello rescatamos una pieza esencial para la investigación sobre la metáfora en sus distintos ámbitos conceptuales y educativos. El estudio es una revisión global del estado de la cuestión a mediados de los años noventa, que es muy necesario conocer para articular e integrar correctamente las actuales investigaciones sobre el tema.

El segundo estudio, «The Communicative Interaction Model for Teaching and Learning Languages», a cargo de Pilar Couto Cantero, describe de forma sucinta los elementos de las investigaciones interdisciplinarias presentadas en la citada conferencia internacional de París.

El tercer estudio, de Juan José Bueno Aguilar, condensa dos trabajos previos relacionados con su investigación doctoral sobre el habla de los niños gitanos. Hay dos aspectos esenciales en este estudio: la necesidad de modificar la propuesta tipológica de Halliday en función de los resultados de la investigación de campo en un ámbito que el estudio inglés no había contemplado, y la integración del modelo de análisis de χ^2 (de larga tradición en estudios lin-

güísticos, pero menos frecuente en el terreno de la didáctica) aplicando logaritmos neperianos para medir su proyección en el factor tiempo. Parece prometedora la aplicación de este criterio metodológico para determinar su validez en ulteriores investigaciones sobre el modelo que se propone para la metáfora en el estudio aludido anteriormente. Entendemos, pues, que hay una convergencia metodológica entre ambas propuestas y que los criterios de verificación objetiva deben poder ser validados o refutados proyectando el segundo modelo sobre las variables encontradas en el primero, tarea que se deja para otra fase de la investigación.

Obviamente, todo esto requiere un marco de referencia en el ámbito general de la didáctica de lenguas y culturas, que es lo que aborda Henda Zhagouani-Dhaouadi en su análisis sobre el texto argumentativo, tanto en su trayectoria histórica como en sus implicaciones teóricas y epistemológicas. En este sentido, la indagación sobre las características del texto argumentativo nos sitúa ya en el umbral de los trabajos de análisis de elementos culturales, entre los que la literatura sigue siendo preponderante. En el caso de la creación cervantina, el punto de partida para abordar los graves problemas de la falta de absorción por parte del alumnado hispánico es otro estudio de campo realizado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña. Vale la pena detallar aquí los elementos del test practicado en una muestra de población universitaria en el curso 2010-2011. Se trata de cinco preguntas de respuesta múltiple (cuatro posibilidades) y dos de desarrollo explicativo. Sobre la voz «quijote» como pieza de armadura, con las siguientes posibilidades: *espalda*, *antebrazo*, *cadera* o *pierna*, las respuestas acertadas

están por debajo del límite de aciertos aleatorios; en cuanto al icono cultural de don Quijote, conforme lo describe Cervantes, de las posibles respuesta del elenco: *bigotes negros caídos, barba y bigote canosos, bigote y barba negros o bigote canoso*, las respuestas acertadas están también muy por debajo de la probabilidad aleatoria; lo mismo sucede para la esposa de Sancho Panza (*Juana Panza, Teresa Gutiérrez, Mari Gutiérrez o Teresa Panza*) o para la identificación del personaje del bachiller Sansón Carrasco (*Ginesillo de Pasamonte, el caballero del verde gabán, maese Pedro o el caballero de los espejos*). La única pregunta que supera el índice aleatorio previsible es la que atañe al significado del adjetivo «macilento» en la propuesta (*menesteroso, demacrado, cetrino o poderoso*), lo que no evidencia que el relativo acierto proceda de la lectura atenta de la obra cervantina. Las dos preguntas de desarrollo sobre dos episodios importantes del relato (las bodas de

Camacho y el retablo de maese Pedro) se dejaron en blanco por la inmensa mayoría de la muestra de población encuestada.

Parece claro que hay un déficit cultural importante en la enseñanza de la obra central de la literatura hispana y que es urgente proponer alternativas educativas. A ello se encamina el minucioso y claro trabajo de Helena Zbudilová, que sistematiza las adaptaciones del *Quijote* hechas tanto en España como en la República Checa, seleccionando de forma crítica varios textos recientes de literatura infantil y juvenil española y haciendo ver las bases sobre las que se funda la adaptación checa de Jaromír John, la más conocida en el ámbito cultural de ese país.

Completa todo ello el trabajo de compilación de las revistas, sitios web y estudios más importantes en el terreno de la didactología de lenguas y culturas, de la que se ha encargado la profesora Henda Zhagouani-Dhaouadi, de la Universidad de Saint-Etienne (Francia).

Bibliografía

- BERENDT, E. (2008). *Metaphors for learning*. Tokio: John Benjamins.
- COUTO CANTERO, P. (2011). «Implementing and supporting drama in the EFL early childhood classroom through storybooks. A classroom action research in a bilingual school in Spain». En TCHIBOZO, G. (dir.) (2011). *Actes de la 3^{ème} Conférence Internationale Éducation, Économie et Société* (pp. 163-170) (París, 20-23 julio). Estrasburgo (Francia): Analytrics.
- DEIGNAN, A. (2005). *Metaphor and corpus linguistics*. Leeds: University of Leeds.
- GIBBS, R.; STEEN, G. (eds.) (1999). *Metaphor in cognitive linguistics: Selected Papers from the 5th International Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- LOW, G. et al. (eds.) (2010). *Researching and applying metaphor in the real world*. Amsterdam: John Benjamins.
- ORTONY, A. (ed.) (1993). *Metaphor and thought*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. et al. (2011). «Un modèle intégré pour la recherche en Didactologie des langues: des asises épistémologiques». En TCHIBOZO, G. (dir.) (2011). *Actes de la 3^{ème} Conférence Internationale Éducation, Économie et Société* (pp. 503-510) (París, 20-23 julio). Estrasburgo (Francia).

Metáfora, lenguaje y pensamiento

Andrew Ortony | Professor of Learning Science

Este artículo corresponde a la presentación general del volumen Metaphor and thought (Ortony, 1993),¹ que recoge distintas aportaciones de estudiosos de la metáfora en cuatro grandes ámbitos científicos: metáfora y significado, metáfora y comprensión, metáfora y ciencia y metáfora y educación. El resumen de los distintos artículos que ofrece Ortony como editor del volumen representa una síntesis de los dos grandes planteamientos epistemológicos respecto a la metáfora: el constructivista y el no constructivista. La visión de conjunto, interdisciplinaria y científicamente objetiva, permite plantear el estudio de lo metafórico abarcando los aspectos sociales, individuales, culturales y educativos.

Palabras clave: *metáfora, constructivismo, pensamiento, lenguaje, educación.*

This article offers a general introduction to the volume Metaphor and thought, which brings together different contributions by metaphor scholars in four major scientific areas: Metaphor and Meaning, Metaphor and Comprehension, Metaphor and Science, and Metaphor and Education. The summary of the different articles presented by Ortony as editor offers a synthesis of the two great epistemological approaches concerning metaphor: constructivist and non-constructivist. This interdisciplinary and scientifically objective ensemble vision lets us present the study of metaphor by encompassing social, individual, cultural and educational aspects.

Keywords: *metaphor, constructivism, thought, language, education.*

Cet article correspond à la présentation générale du volume Metaphor and thought, recueillant différentes contributions de chercheurs sur la métaphore dans quatre grands domaines scientifiques : Métaphore et Signification, Métaphore et Compréhension, Métaphore et Science et Métaphore et Education. Le résumé des différents articles que nous offre Ortony en tant qu'éditeur du volume, représente une synthèse des deux grandes approches épistémologiques concernant la métaphore : le constructivisme et le non-constructivisme. La vue d'ensemble, interdisciplinaire et scientifiquement objective, permet de poser l'étude du métaphorique en tenant compte des aspects sociaux, individuels, culturels et éducatifs.

Mots-clés : *métaphore, constructivisme, pensée, langage, education.*

1. Este capítulo introductorio es una revisión del que aparecía en la primera edición con el título: «Metáfora: Un problema multidimensional». La traducción del inglés es obra de Arturo Rodríguez López-Abadía.

Un presupuesto central de nuestra cultura es que la descripción y explicación de la realidad física es una tarea valiosa y respetable; una tarea a la que llamamos «ciencia».

Se supone que la ciencia se caracteriza por la precisión y la ausencia de ambigüedad, y se asume que el lenguaje de la ciencia es preciso y falto de ambigüedad; en resumen, literal. A causa de ello, a menudo se ha pensado que el lenguaje literal es la herramienta más apropiada para la caracterización objetiva de la realidad. Por ejemplo, en la filosofía occidental de comienzos del siglo xx, la creencia tácita en el estatus privilegiado del lenguaje literal era una importante idea subyacente en las teorías del significado (Russell, 1956; Wittgenstein, 1921/1961). Esta creencia alcanzó un punto álgido en la doctrina del positivismo lógico, tan aceptada entre los filósofos y científicos de hace sesenta años. Una noción básica del positivismo era que la realidad podía ser descrita con precisión por medio del lenguaje de forma que fuese clara, no ambigua y en principio verificable (la realidad podía y debería ser literalmente descriptible). Otros usos del lenguaje carecían de sentido porque violaban el criterio empírico del significado. En pleno auge del positivismo lógico, el lenguaje literal reinaba sin disputa.

Es posible, no obstante, un planteamiento diferente en el que no se descarte ningún acceso a la realidad que sea epistemológicamente verificable. La idea central de este planteamiento es que el conocimiento es el resultado de una construcción mental. El conocimiento de la realidad, en tanto que originado por la percepción, el lenguaje o la memoria, requiere ir más allá de la información dada. Surge de la interacción de esta información con el contexto en que se presenta y con el conoci-

miento previo que tiene quien conoce. Esta orientación general es el sello propio del planteamiento relativista (Sapir, 1921; Whorf, 1956), según el cual el mundo objetivo no es directamente accesible, sino que está construido según las restricciones del conocimiento humano y del lenguaje. Conforme a este punto de vista –que no permite una diferenciación rígida entre lenguaje científico y otros tipos de lenguaje–, el lenguaje, la percepción y el conocimiento están entrelazados de forma inseparable.

En cierto número de distintas áreas se encuentran expresadas creencias opuestas según estas dos perspectivas. Se pueden encontrar en antropología, en sociología, en lingüística, en psicología cognitiva, en epistemología y filosofía de la ciencia e incluso en teoría literaria (Bartlett, 1932; Berger y Luckmann, 1966; Blumer, 1969; Brooks y Warren, 1938; Chomsky, 1965; Greimas, 1970; Hanson, 1958; Hempel, 1965; Kant, 1963; Katz, 1966; Lévi-Strauss, 1963; Neisser, 1967; Price, 1950; Sperber, 1975). Me referiré a estas concepciones opuestas como «constructivismo» y «no constructivismo», aún reconociendo que la terminología está lejos de ser ideal. Diversos estudiosos apoyan, en distintos grados y de diferentes formas, estas creencias opuestas. Pocos las defienden en la forma radical en las que las he presentado y pocos estarán de acuerdo con las etiquetas que les asigno. No obstante, parece práctico intentar relacionar estas dos aproximaciones a la metáfora –la metáfora como una característica esencial de la creatividad lingüística y la metáfora como una desviación parasitaria de un uso natural– para una diferencia de opinión más clara y convincente sobre la relación que se establece entre el lenguaje y el mundo.

La distinción entre constructivismo y no constructivismo proporciona una interesante perspectiva para entender los estudios de este volumen colectáneo. El planteamiento constructivista parece otorgar un papel importante para la metáfora, tanto en el lenguaje como en el pensamiento, pero también tiende a socavar la distinción entre lo metafórico y lo literal. En cuanto a que, para el constructivismo, el significado tiene que ser construido más que directamente percibido, el significado de los usos no literales del lenguaje no constituye ningún problema especial. El uso del lenguaje es una actividad esencialmente creativa, como lo es la comprensión. Las metáforas y otras figuras del discurso pueden exigir a veces algo más de creatividad que el lenguaje literal, pero la diferencia es cuantitativa, no cualitativa. En contraste, la postura no constructivista trata las metáforas como algo poco importante, desviado y parasitario del «lenguaje normal». Si las metáforas requieren explicación, ésta lo será en términos de violación de reglas lingüísticas. Las metáforas caracterizan a la retórica, no al discurso científico. Son adornos vagos, no esenciales, apropiados para las intenciones de políticos y poetas, pero no para los científicos, porque el objetivo de la ciencia es proporcionar una descripción adecuada (es decir, literal) de la realidad física.

Mientras diversas disciplinas de las ciencias humanas lograron su independencia a lo largo de siglos y adoptaron sus propios ámbitos, técnicas y metalenguajes, el estudio de la metáfora sobrevivió como una curiosidad en algunas y desapareció como algo irrelevante en otras. Había en todo caso una disciplina en la que el estudio de la metáfora era algo central: la retórica. El área de la teoría literaria llamada

retórica estuvo durante varios siglos preocupada por el lenguaje figurado, en especial por los tropos (véase Preminger, 1974, para un escrutinio detallado de términos tan complejos como *literatura*, *retórica*, *poética*, *lenguaje figurado*, *tropo*, etc.). Lo que para otros no era más que un medio ocasional de comunicación, para los retóricos se convirtió en el principal objeto de estudio. Los estudiosos actuales de la literatura difieren en sus creencias teóricas casi en la medida en que lo hacen los constructivistas y los no constructivistas. Algunos teóricos de la literatura (por ejemplo, los semióticos) discuten la distinción entre *literal* y *figurativo*, mientras que otros (por ejemplo, los nuevos críticos y algunos estructuralistas) aceptan esto casi sin debate. Así pues, los estudiosos de la literatura difieren en cuanto a la importancia que tiene para su tarea el estudio de la metáfora y los demás tropos. Incluso aunque, hasta hace poco, algunos han rechazado que los tropos (de los que la metáfora es el arquetipo) sean algo específico de la literatura. En alguno de los capítulos que siguen, sin embargo, resulta implícito que todo lenguaje, incluyendo el lenguaje científico, se basa en los tropos. De nuevo, el planteamiento constructivista, al que se asocia principalmente esta conclusión, parece amenazar la diferenciación entre el lenguaje del poeta y el del científico, al rechazar la distinción entre lo metafórico y lo literal en la que habitualmente se basa dicha diferenciación.

Puesto que la retórica ha sido un ámbito de las ciencias humanas durante unos dos milenios, no hay que sorprenderse de que cualquier estudio serio de la metáfora sea casi obligado comenzar con la obra de Aristóteles. Aristóteles se interesó en la relación de la metáfora

con el lenguaje y en el papel de la metáfora en la comunicación. Su planteamiento de estos asuntos, especialmente en la *Poética* y en la *Retórica*, ha mantenido su influencia hasta hoy en día. Creía que las metáforas eran comparaciones implícitas, basadas en los principios de la analogía, un punto de vista que traduce lo que, en términos modernos, se llama generalmente la *teoría de la comparación* de la metáfora. En cuanto a su uso, creía que era principalmente ornamental. En los *Topica* argumentaba que es necesario ser cauto con la ambigüedad y la oscuridad inherentes a las metáforas, que a menudo se presentan como definiciones. Planteaba la necesidad de hacer una distinción clara entre definiciones genuinas y metáforas.

La influencia más actual en el estudio teórico de la metáfora es la de Richards (1936). Richards no sólo propuso un conjunto de términos prácticos para hablar sobre las metáforas (el *tema* o *tenor*, el *vehículo* y el *campo*), propuso también una teoría sobre cómo funcionan. Esta teoría, llamada el punto de vista «tensivo», pone de relieve la incompatibilidad conceptual, la «tensión», entre los términos (el *tema* y el *vehículo*) dentro de la metáfora.

Más recientemente ha habido un creciente interés en la metáfora en cierto número de diferentes disciplinas. En lingüística, por ejemplo, una creciente preocupación por la «actuación» lingüística y la pragmática (en contraste con el énfasis en la «competencia» lingüística, tan característica de la revolución chomskyana) y un creciente interés por la naturaleza del texto han llevado a una mayor consideración dada a los usos no literales del lenguaje. En psicología, especialmente en psicología cognitiva, la caracterización del proceso implicado en la comprensión de las metáforas no sólo es un desafío interesante por derecho propio, sino que la es-

pecificación de esos procesos también constituye una buena prueba del poder de las teorías de la comprensión del lenguaje en general. Hay otras disciplinas para las cuales la metáfora resulta de interés; algunas de ellas están representadas en este libro. Los capítulos que siguen tienen que ver en primer lugar con una variedad de implicaciones filosóficas, lingüísticas, psicológicas y educativas relacionadas con el estudio de la metáfora. Así, la atención se centra principalmente en la metáfora desde perspectivas no literarias, no porque las perspectivas literarias no sean importantes, sino porque han sido tratadas por extenso en otras partes. Esperamos que los teóricos literarios aprecien algo de valor en estas nuevas perspectivas disciplinarias sobre viejos problemas.

Los capítulos de este libro se podrían organizar y clasificar de muchas maneras. Por ejemplo, se podrían clasificar atendiendo a si el acercamiento a la metáfora es microscópico o macroscópico. En el enfoque microscópico, los argumentos y análisis tienden a basarse en ejemplos en los cuales las metáforas (y en algunos casos otros tropos) son de palabras o (a veces) frases. Como contraste, el enfoque macroscópico está más preocupado por los sistemas de metáforas, o modelos metafóricos o analógicos (Geertz, 1974). En tales casos, puede haber un nivel de frase, o metáfora raíz (Turner, 1974), pero se tiende a poner énfasis en el sistema más amplio que emana de él.

Una segunda y más fundamental forma de clasificar los capítulos es atendiendo a cuál de las dos grandes preguntas responden, aunque estas preguntas no se expliciten. Una de ellas: ¿qué son las metáforas?, tiene que ver con la naturaleza de la metáfora, y la otra: ¿para qué son las metáforas?, tiene que ver con los usos de la metáfora. Los capítulos de las tres primeras sec-

ciones, sobre metáfora y significado, metáfora y representación, y metáfora y comprensión, responden principalmente a la primera pregunta, aunque en modo alguno es el único tema de dichos capítulos. Las dos últimas secciones del libro, sobre metáfora y ciencia, y metáfora y educación, se centran en la segunda pregunta.

Las implicaciones surgidas en la primera sección, sobre metáfora y significado, tienden a presuponer que las metáforas son principalmente fenómenos lingüísticos. En la mayor parte, los ejemplos usados son de metáforas como palabras, y los enfoques asumidos son un tanto tradicionales. Las presuposiciones que subyacen en muchos de esos capítulos son que las metáforas son de alguna forma «desviadas», que necesitan ser explicadas en términos de uso «normal» o «literal» del lenguaje, y que su mera función es proveer un mecanismo lingüístico alternativo para expresar las ideas (una función comunicativa). Esto se puede ver claramente en el capítulo 2, de Black («More about metaphor», pp. 19-41).

Uno de los propósitos de Black es desarrollar más su teoría de la interacción de la metáfora, una teoría cuyos orígenes se pueden encontrar en la obra de Richards (1936), pero que primero fue articulada por Black (1962). Black busca ahora especificar la teoría en términos que no sean ellos mismos metafóricos. Él restringe la discusión a las metáforas que considera teóricamente interesantes, metáforas «vitales». Dirigiéndose a la cuestión de cómo distinguir las metáforas de otras formas de lenguaje (la cuestión central: ¿qué son las metáforas?), sugiere que cualquier búsqueda de un criterio de «metaforidad» está condenada al fracaso. Se puede ver, dice Black, que cualquier criterio que uno se moleste en sugerir se derrumba bajo ciertas circunstancias.

Black cree que las metáforas a veces actúan como «instrumentos cognitivos», una visión que anticipa la de Boyd sobre su papel en el discurso científico. Mientras que Boyd aduce que las metáforas constituyen de hecho teorías científicas, Black argumenta que algunas metáforas nos permiten ver aspectos de la realidad que ellas mismas ayudan a constituir. Esta afirmación está relacionada con dos temas que emergen repetidamente a lo largo del libro. El primero es la idea de que se crea algo nuevo cuando se entiende una metáfora. El segundo es que las metáforas permiten diferentes formas de ver el mundo. La cuestión de si las metáforas dan pie a algo nuevo cuando son entendidas es sólo en parte una cuestión empírica. Claramente, respecto a un individuo, un nuevo conocimiento puede derivarse de la comprensión del lenguaje en general y, al menos hasta ese punto, puede resultar de la comprensión de metáforas en particular. Pero el que, por ejemplo, las metáforas creen de manera especial nuevas semejanzas, como estaba implícito en Black (1962), depende, como Black apunta ahora, de cómo se figure uno nociones como «crear nuevas semejanzas» y «cambios en significados de palabras».

Es cierto que uno puede llegar a ver relaciones que no veía antes, pero que lo haga exclusivamente a través de la metáfora es cuestionable. Ciertamente, de alguna forma, las interpretaciones de las palabras en algunas metáforas son diferentes de sus interpretaciones en contextos literales, pero el que esto constituya un cambio en el significado de las palabras también es dudoso. Sin embargo, está claro que la emergencia de «algo nuevo» es un concepto axial en la teoría de la interacción de la metáfora de Black. Si Black está en lo cierto, entonces la idea necesita recibir la clase de ela-

boración que él ofrece, al menos como un primer paso.

La idea de que las metáforas permiten diferentes formas de ver el mundo es el eje de los capítulos de Schön («Generative metaphor: A perspective on problem-setting in social policy», pp. 137-163) y Reddy («The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language», pp. 164-201). Schön propone que, en contextos sociales, las metáforas «generativas» pueden acabar en una forma de miopía cognitiva en tanto que algunos aspectos de la situación son inopinadamente (o no) enfatizados, a expensas de otros aspectos posiblemente igual de importantes. Si uno cree que los problemas sociales importantes se pueden ver desde perspectivas «correctas» e «incorrectas» (o «sanas» e «insanas») (véase Geertz, 1974), entonces existe la posibilidad de que las metáforas puedan llevar en ocasiones a un punto de vista «incorrecto» (y, en consecuencia, socialmente dañino o no deseado). Schön se preocupa más por la planificación política social, especialmente la planificación urbana. Él describe cómo los males de la sociedad reciben descripciones conflictivas, frecuentemente escondidas bajo metáforas. Estas descripciones, estas «historias que la gente cuenta», llevan consigo, a veces de manera encubierta e insidiosa, soluciones «naturales». Así, la forma en que se ve una situación social reduce el conjunto de soluciones al problema de una forma errónea o inadecuada. Schön llama a este problema «conflicto de marco», y a su solución, «reestructuración del marco». La reestructuración del marco implica la coordinación y reconciliación de las descripciones conflictivas. Los conflictos de marcos, argumenta, no se pueden resolver apelando a los hechos, porque

todos los hechos «relevantes» están incrustados en la metáfora. Así, el capítulo de Schön enfatiza el alcance hasta el cual las metáforas pueden oprimir y, a veces, controlar peligrosamente la forma en que construimos el mundo en que vivimos. Es una advertencia para que seamos conscientes de esas metáforas «generativas», metáforas que generan sus propias soluciones, porque con mayor frecuencia fracasarán al presentarnos una caracterización objetiva de la situación del problema.

Reddy, aplicando la noción de Schön al propio lenguaje, argumenta que las metáforas que usamos para hablar de la comunicación humana nos animan a ver la comunicación de forma equivocada: nos animan a verla desde una perspectiva no constructivista en vez de una constructivista. Hablando sobre el inglés, los recursos metalingüísticos disponibles y que normalmente se usan son el resultado de los que él llama «metáfora conducto». Esta metáfora para la comunicación en lenguaje natural se basa en la idea de que el lenguaje es un portador de ideas, pensamientos, aspiraciones, etc., de tal forma que todo lo que el oyente necesita es desempaquetar el mensaje y sacar lo que había dentro de él. Reddy argumenta que la metáfora conducto ofrece falsamente una cierta objetividad, una objetividad que ignora la contribución del conocimiento y la experiencia del oyente o lector. Observa que esto lleva a intentos equivocados de resolver varios tipos de problemas comunicativos y –uno podría añadir–, hasta hace unos años, a intentos erróneos de descubrir el proceso psicológico implicado en la comprensión del lenguaje. El capítulo de Reddy contiene un apéndice de ejemplos de la metáfora conducto en acción. Este apéndice es en sí mismo una gran obra,

que provee a la lingüística con un corpus inusual, del mismo modo que sostiene las propias afirmaciones de Reddy sobre la omnipresencia de la metáfora raíz. La metáfora conducto, que Reddy ve como algo engañoso, resulta ser isomórfica con el enfoque no constructivista hacia el lenguaje y el entendimiento. La analogía alternativa que él propone («el paradigma del fabricante de herramientas») es un intento de esbozar una alternativa constructivista. Sin embargo, el punto principal de Reddy es, en esencia, el mismo que el de Schön: que la forma en que hablamos sobre las cosas (en el caso de Reddy, la comunicación humana; en el de Schön, los problemas sociales) depende frecuentemente de las metáforas raíz, que son esencialmente engañosas e imprecisas.

Como veremos más tarde hacia el final del libro, Petrie y Oshlag (en «Metaphor and learning», pp. 581-609) compensan el balance de alguna manera argumentando que la metáfora no tiene por qué ser la culpable; las formas alternativas de verla que esto permite no son sólo una ventaja en el contexto educativo, sino también una característica necesaria de dicho contexto.

Las afirmaciones constructivistas de Schön y Reddy encuentran su más exhaustivo y explícito tratamiento en el capítulo de Lakoff («The contemporary theory of metaphor», pp. 202-251). Lakoff, reconociendo su deuda intelectual hacia Reddy, presenta una descripción detallada de una teoría de la representación mental firmemente enraizada en la idea de que la metáfora juega un papel central en la forma en que pensamos y hablamos sobre el mundo. Muchos de nuestros conceptos más mundanos, como los de *tiempo*, *estados*, *cambio*, *causa* y *propósito*, argumenta Lakoff, están represen-

tados metafóricamente, esto es, en términos de otros conceptos. Lakoff repudia un cierto número de asunciones que él considera que subyacen no sólo a muchas aproximaciones a la metáfora, sino también, de forma más general, a ámbitos enteros de la investigación (ámbitos como la filosofía del lenguaje, las aproximaciones simbólicas a la inteligencia artificial y la psicología del procesamiento de la información).

Los enfoques macroscópicos de Schön, Reddy, Lakoff y otros contrastan de manera bastante evidente con algunos de los enfoques más microscópicos. Por ejemplo, Sternberg, Tourangeau y Nigro (en «Metaphor, induction, and social policy: The convergence of macroscopic and microscopic views», pp. 277-303) comparten la mayor parte de las conclusiones de Schön, pero llegan a ellas a través de un enfoque microscópico. Proponen una teoría de los procesos involucrados en la generación y comprensión de metáforas, igual que una caracterización de la representación del conocimiento consistente con el funcionamiento de dichos procesos. La construcción básica que emplean es la de los «espacios de contenido semántico». La idea es que una buena metáfora utiliza dos espacios conceptuales distantes que ocupan lugares similares dentro de cada espacio. Una cuestión importante que plantean es la de que la «bondad» o el «éxito» de una metáfora depende, según ellos, de la maximización de la distancia entre los diferentes ámbitos («espacios de contenido») implicados, a la vez que se minimiza la diferencia entre posiciones ocupadas por cada término dentro de cada ámbito. Esta concepción de la bondad o «agrado estético» de una metáfora la contrastan con la noción de «comprensibilidad» de la metáfora, que se mejora minimizando la dis-

tancia entre los dominios mismos. De esto se sigue que cuanto mejor es la metáfora menos comprensible es (hasta cierto límite). El análisis que Sternberg, Tourangeau y Nigro ofrecen es consistente con la creencia de que las metáforas son medios importantes de expresar ideas para las cuales el lenguaje puede no tener términos literales. Eso se debe a que, según su punto de vista, la función de las metáforas puede ser el identificar un punto en el espacio de contenido del tema, de modo que el punto correspondiente en un espacio de contenido diferente no tenga ítems léxicos asociados a él.

Sadock (en «Figurative speech and linguistics», pp. 42-57), Rumelhart (en «Some problems with the notion of literal meanings», pp. 71-82) y otros plantean preguntas desafiantes sobre la distinción entre significado literal y metafórico, compartiendo la duda de Black sobre la posibilidad de un criterio válido de «metaforicidad». Sadock cree que, si se concibe la lingüística de una manera estricta, tradicional, entonces el estudio de la metáfora no constituye una parte correcta de dicha disciplina, porque las metáforas son características del uso del lenguaje, más que del lenguaje en sí. Él argumenta que parece no haber ninguna base racional para diferenciar el lenguaje literal del metafórico. ¿Dónde debemos trazar la línea? ¿Por qué no se puede aducir que el uso de la palabra «león» se puede referir tanto a la especie, en general, como a los miembros macho de la especie, en particular, y que es un tipo de extensión semántica o metafórica de ambos significados? ¿Quién debe decir cuál es el significado «nuclear» y cuál el significado extenso? Incluso a este sencillo nivel hay preguntas sobre cómo lo metafórico se puede distinguir de lo literal. Sin embargo, estos autores, como

Searle, que defienden posiciones más extremas, quieren acordar que la noción de *sentido literal* no está exenta de problemas, aunque dicha noción tenga que presuponerse para que sus relatos despeguen del suelo.

Rumelhart llega a la misma conclusión desde un punto de inicio diferente. Su postura es que la distinción entre lenguaje metafórico y lenguaje literal no tiene una correlación psicológica en los procesos subyacentes implicados en la comprensión. Los procesos requeridos para entender ambos lenguajes son los mismos. De acuerdo con Rumelhart, la metáfora juega un papel crucial en la adquisición del lenguaje. Al aplicar palabras viejas a nuevos conceptos, los niños se meten en un tipo de extensión metafórica. A veces estas extensiones son consistentes con los usos convencionales de la palabra, y percibimos que los niños han aprendido algo más sobre las aplicaciones de la palabra. A veces no son consistentes con el uso convencional de la palabra, y los adultos, en su sabiduría, atribuyen rápidamente un error al niño. Así, cuando un niño, tras haber aprendido el uso de la palabra «abrir» en el contexto de abrir la boca, usa esa misma palabra en el contexto de abrir la puerta o la ventana, está haciendo exactamente lo mismo que cuando la usa «incorrectamente» en el contexto de «abrir la luz». En el primer caso, el uso es convencional, mientras que en el segundo, no. Bajo este punto de vista, la metáfora no puede ser contemplada como una clase de aberración lingüística que requiere una explicación extraordinaria. Más bien, debe ser contemplada como un ingrediente esencial de la adquisición del lenguaje y, en consecuencia, como un fenómeno lingüístico normal y natural. Desde la perspectiva de Rumelhart, la metáfora todavía es inmensamente importante,

pero su papel en el lenguaje ahora se ve de forma bastante diferente. Se ve desde una perspectiva constructivista.

El enfoque defendido por Black probablemente no es un punto de vista típico pragmático, tal y como es el propuesto por Searle en su capítulo («Metaphor», pp. 83-111). Es pragmático en su confianza en el contexto, pero no sigue el rumbo familiar griceano (Grice, 1975; Searle, 1969). Ambos puntos pragmáticos, sin embargo, entran en agudo contraste con el enfoque semántico apoyado por Cohen (en «The semantics of metaphor», pp. 58-70). Para Cohen, las metáforas sólo tienen cabida dentro de una teoría semántica, siendo ella misma parte de una teoría general del lenguaje, más que una teoría del uso del lenguaje. Así, Cohen intenta caracterizar los tipos de violaciones sistemáticas de las reglas semánticas que serían necesarias para explicar la base de las metáforas. Él examina, en particular, las reglas que especifican la cancelación de las características semánticas como un medio para llegar al significado metafórico directamente desde el significado literal. Su capítulo es interesante, provocativo, y representa un relato bien construido basado en un enfoque –ahora pasado de moda– del significado. La postura de Cohen es que todo lo que se requiere tomar en cuenta para las metáforas es, esencialmente, un conjunto de reglas lingüísticas.

Por otra parte, Searle ve la cuestión fundamental, más o menos, como los actos de discurso indirecto, es decir, ¿qué mecanismos, independientemente del sentido de la frase, se pueden relacionar con lo que quiere decir el emisor? Searle comenta algunos mecanismos posibles, incluyendo la propuesta de que ese vínculo puede alcanzarse porque el receptor

«trae a la mente» los elementos de relación adecuados. Searle distingue las metáforas de los actos de discurso indirecto y sugiere que, mientras que en los actos de discurso indirecto el emisor tiene intención de que se transmitan tanto el sentido de la frase como el sentido indirecto, en las metáforas la intención sólo puede ser la transmisión del último. El capítulo de Morgan («Observations on the pragmatics of metaphor», pp. 124-136) se cuestiona el poder de la noción de Searle de «traer a la mente». Searle escoge una red muy amplia, dice Morgan. Así, aunque generalmente coincide con el enfoque de Searle, Morgan no está del todo conforme con los detalles. Searle argumenta que, si se rechaza una interpretación literal, se tiene que buscar una interpretación metafórica. Morgan objeta que esa afirmación es demasiado vaga, ya que falla al distinguir entre metáforas, errores, ironía y una multitud de actos de discurso indirecto.

El aviso de Morgan sobre la necesidad de distinguir los principios que subyacen bajo diferentes clases de tropos se ve respondido, aunque de manera indirecta, en dos de los nuevos capítulos incluidos en esta segunda edición, el de Gibbs («Process and products in making sense of tropes», pp. 252-276) y el de Winner y Gardner («Metaphor and irony: Two levels of understanding», pp. 425-443). Gibbs toma como punto de partida la «teoría contemporánea» de Lakoff y presenta algunos resultados empíricos diseñados para apoyar la aseveración de que las metáforas y otro variado número de tropos se comprenden sin esfuerzo porque la experiencia se conceptualiza en los tipos de formas metafóricas que describe Lakoff. Naturalmente, con su orientación, Gibbs rechaza la propuesta pragmática de Searle, basada en una

aguda distinción entre usos literales y metafóricos del lenguaje. Por otra parte, Winner y Gardner aceptan en su capítulo la distinción entre uso literal y uso no literal del lenguaje, y ofrecen datos de estudios de comprensión con niños para arrojar luz sobre la diferencia entre metáfora e ironía. De este modo, examinan los papeles relativos en el proceso de comprensión de conocimiento de dominio y conocimiento metalingüístico, así como las teorías emergentes sobre la mente de los niños.

Un enfoque semántico de la metáfora, llevado al epitome en el capítulo de Cohen, sitúa a las metáforas de manera primaria en el nivel de los significados de las palabras, de tal forma que los significados metafóricos aumentados de una palabra contribuyen al diferente significado de la frase. El enfoque pragmático, ejemplificado en el capítulo de Searle, asciende un nivel y sitúa las metáforas al nivel de los diferentes usos de las frases por los hablantes: el significado del hablante puede ser el mismo que el significado de la frase, o puede requerir de una reinterpretación metafórica del significado de la frase. Como ya hemos visto, sin embargo, algunos autores rechazan ambas teorías, aunque no por las mismas razones (compárense, por ejemplo, las razones de Rumelhart con las de Lakoff). Glucksberg y Keysar (en «How metaphors work», pp. 401-424) también rechazan de plano el enfoque pragmático apoyado por Searle, pero su punto de vista también choca con el de Lakoff. Glucksberg y Keysar proponen que las metáforas son afirmaciones de inclusión de clase y se entienden como tales en el curso normal de la comprensión del lenguaje.

Levin, por otra parte (en «Language, concepts, and worlds: three domains of metaphor», pp. 112-123), quiere aceptar el esquema

general del enfoque de Searle, especialmente la separación entre sentido de la frase y sentido del hablante, una separación que él ve como de utilidad teórica. Levin aduce, sin embargo, que los mecanismos por los cuales se entienden las metáforas son más complejos, y él anticipa un par de razones para ello. Primero, sugiere que la transferencia metafórica se hace artificialmente unidireccional mediante el uso de ejemplos que introducen el predicado a través de la cópula (X es una Y). Esto, dice, hace difícil concebir una transferencia metafórica que va de X a Y , en vez de de Y a X . Él argumenta, sin embargo, que si cogemos una frase como «el arroyo sonrió», podemos ver que hay una elección entre atribuir las características de la sonrisa al arroyo o atribuir características del arroyo a la sonrisa. Su segunda reserva es más radical. El tipo de enfoque defendido por Searle, sugiere, puede valer para las metáforas del día a día, pero sería más apropiado otro enfoque para las metáforas literarias. En las metáforas literarias, la conceptualización lingüística –por la cual se reinterpreta el lenguaje para que cuadre con el mundo– puede ser más correctamente sustituida por una conceptualización fenomenológica, donde el modelo del mundo del lector se cambia para acomodarse a una interpretación literal de la metáfora. Este enfoque, sugiere Levin, puede proveer una mejor base para entender qué es lo que hacen los poetas. Lo que es defectuoso, según él, no es el uso del lenguaje, sino el modelo del mundo que se construye. La noción de una conceptualización fenomenológica encaja bastante bien con el debate del proceso de lectura presentado por Miller en su capítulo («Images and models, similes and metaphors», pp. 357-400): lo que se requiere en literatura es una suspensión de la incredulidad, más que una reinterpretación del lenguaje.

Tal vez los puntos de vista semántico y pragmático de la metáfora no necesitan ser tan antitéticos como sus más fuertes postulantes afirman. La posición de los pragmáticos radicales acepta la noción de *significado literal* (significado de la frase), que alegan que se desvía del significado del emisor. Así, sería posible, al menos en principio, concebir los mecanismos de transformación de un significado en otro de la forma que implican las reglas semánticas que, según los radicales semánticos, la metáfora requiere que se tengan en cuenta. Para estar seguros, el enfoque pragmático querrá más que eso, pero resulta dudoso que pueda quedarse con menos. Sin embargo, no todas las posturas sobre este tema son sensibles a este acercamiento. Lakoff, Rumelhart y, en menor medida, Miller creen que no existe una base cognitiva para una aguda distinción entre lo literal y lo no literal. Más bien, la metaforicidad es una dimensión que las afirmaciones pueden hacer variar. Rumelhart cree de verdad que no se necesitan postular unos mecanismos especiales que se tengan en cuenta para la comprensión de las metáforas: no se requieren ni una reinterpretación semántica ni una pragmática. Y si no se requiere una reinterpretación, las reglas de los radicales semánticos se quedarían sin contrapartida cognitiva.

La controversia sobre si la metáfora se puede tratar puramente dentro de la semántica es un reflejo de una cuestión mayor: ¿qué son las metáforas? La disputa atañe a cómo se deben categorizar las metáforas: como un fenómeno puramente lingüístico, como un fenómeno comunicativo más general o, según los postulados más radicales de Lakoff y Gibbs, como un fenómeno de representación mental. Si las metáforas pueden ser manejadas por una teoría puramente lingüística, no es necesario in-

vocar un conocimiento extralingüístico para tenerlas en cuenta. Las alternativas extremas parecen dirigirse de manera bastante directa a los enfoques constructivista y no constructivista, respectivamente. El capítulo de Black nos urge a considerar casos genuinos de metáforas no triviales. Pero uno no considera el contexto en que ocurren, aunque las «metáforas que ocurren de forma natural» son frecuentemente incomprendibles si uno no asume el contexto en que tienen lugar. Si nos tenemos que remitir a un contexto de uso para saber si algo es una metáfora, parecería que un enfoque puramente semántico es algo un tanto restrictivo. Tal enfoque no se puede acomodar a las observaciones de Black y Searle de que en algunos casos el emisor puede querer transmitir tanto el sentido literal de una declaración como el metafórico. Además, ni siquiera puede empezar a explicar ese nivel de comprensión de las metáforas que Black llama «interacción». No parece claro, sin embargo, que la clase de aproximación que defiende Searle sea mejor para la explicación de la interacción. En efecto, se podría argumentar que las tres teorías tradicionales de la metáfora –el punto de vista substitutivo, el comparativo y el de la interacción– son todos igualmente compatibles o incompatibles con los enfoques semántico y pragmático. Ambos enfoques parecen ocuparse primariamente de la naturaleza de la relación entre sentido metafórico y sentido superficial. Por supuesto, a Black no le interesa realmente qué significan las metáforas particulares. Como se indica más arriba, se preocupa de dar una descripción de la metáfora que satisface una intuición que él y otros tienen de que hay alguna «cosa nueva» emergente que se crea cuando una nueva metáfora se comprende, algo nuevo que se puede atribuir más a la metáfora que a su novedad.

La emergencia de algo nuevo está considerada por Paivio y Walsh (en «Psychological processes in metaphor comprehension and memory», pp. 307-328) como uno de los problemas centrales que rodean a la comprensión de las metáforas. Ellos ven la noción de *integración* como una herramienta para su explicación, donde elementos dispares en la aseveración se combinan para formar algo más grande que la suma de las partes. Ellos ven los conceptos de *similitud* y *relación* como factores también implicados, y su capítulo comenta estos tres conceptos centrales y su relación con la metáfora. Paivio y Walsh hacen varias sugerencias sobre la forma en que el conocimiento se representa al interactuar modos verbales y visuales, sugerencias que se relacionan con el papel de las imágenes en la metáfora. Emparejadas con estas sugerencias se hallan algunas predicciones empíricas sobre la relativa efectividad de vehículos metafóricos concretos frente a otros abstractos.

Fraser (en «The interpretation of novel metaphors», pp. 329-341) rescribe algunas respuestas interpretativas recolectadas sistemáticamente para un conjunto de aseveraciones. Las aseveraciones estaban construidas para ser semánticamente anómalas, pero a los sujetos de Fraser se les pidió que dieran una interpretación metafórica, lo que aparentemente hicieron de muy buena voluntad. Fraser encontró poca consistencia entre las varias interpretaciones ofrecidas, lo que sugería que, en sus interpretaciones, los sujetos volcaban sus asociaciones y conocimientos sobre los predicados que requerían interpretación metafórica. Fraser concluye que hay poco acuerdo entre la gente sobre la interpretación de las metáforas. Merecer ser notado, tal vez, que los sujetos del estudio de Fraser puede que fueran forzados a sacar interpreta-

ciones metafóricas de frases carentes de apoyo contextual («Ella es un pulpo»). En casos más naturales hay mayor acuerdo. Esto es una consecuencia que parece requerir el hecho de que la gente puede, y en efecto así es, comunicarse usando metáforas.

La cuestión lanzada en el capítulo de Paivio y Walsh y en muchos otros capítulos concierne al papel de la similitud en las metáforas. Esta cuestión se comenta en mi propio capítulo («The role of similarity in similes and metaphors», pp. 342-356). Aunque se centra en el papel de la similitud en los símiles, se atrae parte de la atención sobre la relación entre símiles y metáforas. Una de las afirmaciones más controvertidas es que los símiles no pueden ser construidos como comparaciones literales, afirmación aparentemente también hecha por Searle. Aunque no aparece una respuesta clara a la pregunta: ¿qué son las metáforas?, se rechaza una posible solución: que las metáforas son comparaciones implícitas. Se argumenta que las comparaciones que subyacen en las metáforas tienen que ser entendidas como no literales, como metafóricas. En consecuencia, no hay valor explicativo al aseverar que las metáforas son comparaciones a menos que uno explique la diferencia entre comparaciones metafóricas y literales.

Puede haber otras razones para rechazar el punto de vista de que las metáforas son comparaciones implícitas. Glucksberg y Keysar, por ejemplo, lo rechazan porque creen que las metáforas no son comparaciones; son lo que parecen ser en superficie: aseveraciones de inclusión de clase. Glucksberg y Keysar le dan la vuelta al punto de vista tradicional de la comparación, argumentando que, cuando las metáforas se expresan como comparaciones (es decir, símiles), se entienden como afirmaciones implícitas de inclusión de clase.

El papel de la comparación en las metáforas es una de las principales cuestiones abordadas en el capítulo de Miller. Reconociendo que una de las persistentes críticas a su teoría comparativa de la metáfora es su vaguedad, Miller ofrece un tratamiento detallado de las varias formas en las cuales las afirmaciones de similitud subyacen a las metáforas. También toca otros asuntos importantes, incluyendo el reconocimiento de las metáforas, la interpretación de las metáforas, la construcción de una cosmovisión en la que «encajar» una metáfora y la uniformidad fundamental del proceso de comprensión tanto para el lenguaje literal como para el no literal. Éstos y otros asuntos se juntan en el intento de Miller de encontrar un lugar para la comprensión de las metáforas en un marco más general de la comprensión del texto.

Se podría argumentar que las posturas marcadamente constructivistas de Schön, Reddy, Lakoff y otros tienen importantes implicaciones para las teorías del lenguaje, sean filosóficas, lingüísticas o psicológicas. De hecho, así lo afirma explícitamente Lakoff. El argumento sería que las afirmaciones constructivistas son bastante inconsistentes con una distinción aguda entre las interpretaciones semánticas y las pragmáticas, o incluso entre lenguaje y conocimiento. Son inconsistentes con enfoques basados en la lógica formal, o con sistemas semánticos como la semántica interpretativa (véase Katz y Fodor, 1963) o con la semántica generativa (véase Lakoff, 1971). Ambos enfoques parecen pobremente equipados para enfrentarse a lo que muchos ven como un aspecto central del pensamiento humano y la cognición, es decir, la capacidad para entender las cosas desde diversos puntos de vista. La postura no constructivista extrema es que la cognición significa entender

las cosas en la forma en que son, mientras que la postura constructivista extrema es que la noción de formas alternativas de entender las cosas es fundamental para la cognición. Así pues, si las metáforas son importantes por su capacidad para proveer formas alternativas de ver el mundo, el llamado «lenguaje literal» puede ser demasiado restrictivo debido a su incapacidad para ofrecer esas perspectivas. En consecuencia, los enfoques que atribuyen al lenguaje literal un estatus privilegiado de cara a su acceso a la realidad tendrían que ser contempladas como fundamentalmente incorrectos. Este aspecto es central para el capítulo de Boyd («Metaphor and theory change: What is “metaphor” a metaphor for?», pp. 481-532), una gran parte del cual se preocupa de la naturaleza de nuestro acceso a la «realidad objetiva». También se mete en cuestiones más generales de la historia y la filosofía de la ciencia, como evidencia el capítulo de Gentner y Jeziorsky («The shift from metaphor to analogy in Western science», pp. 447-480).

Gentner y Jeziorsky examinan el papel de la metáfora y la analogía en la historia de la ciencia occidental como vehículo para explorar la cuestión de si el razonamiento analógico (que, junto con la percepción de similitud, ellos asumen que subyace a ambas) es una capacidad cognitiva innata. Su conclusión es que, mientras que la extracción de comparaciones es universal, al menos en el sentido de que ha sido un componente principal demostrable del pensamiento científico durante siglos, el uso al que se han visto sometidas las comparaciones y los criterios de su uso legítimo han cambiado dramáticamente. Un punto que emerge claramente de su comentario es que históricamente las metáforas y analogías han jugado un papel importante en la formulación y transmisión de

nuevas teorías, una función de las metáforas en la que Boyd se centra en su capítulo.

Boyd argumenta que a veces las metáforas son esenciales para la formulación de nuevas teorías científicas. Él llama a tales metáforas: metáforas «constituyentes de teorías». Acepta que les puede faltar la precisión lingüística que muchos consideran importante en el discurso científico, pero esta imprecisión, argumenta, resulta de referencia. No es una característica específica de las metáforas en el discurso científico, sino de los términos en general. Así, Boyd ve el papel de las metáforas en la transmisión de concepciones científicas como una parte esencial de una teoría de la referencia más general. Continúa proponiendo una teoría de la referencia que no solamente se dirige a los problemas habituales de la epistemología asociada a tales teorías, sino también a la capacidad general de los términos para proveer «acceso epistémico» a aspectos importantes e interesantes de la realidad. El capítulo de Boyd ofrece, asimismo, una respuesta a la pregunta: ¿para qué son las metáforas? Permiten la articulación de nuevas ideas, de las cuales las teorías científicas son un caso especial. Es una función que no siempre puede cumplir el lenguaje literal.

Kuhn (en «Metaphor in science», pp. 533-542) acepta en gran parte la postura de Boyd, pero ve el papel de las metáforas como algo más extenso de lo que considera Boyd. Boyd limita su discurso a las metáforas «constitutivas de teorías», argumentando que algunos usos de las metáforas en ciencia son puramente exegéticos; por ejemplo, la metáfora de la estructura atómica como un sistema solar en miniatura. Kuhn cree que incluso una metáfora como ésta –donde se alega que conocemos exactamente la base de la similitud– requiere el empleo de un proceso casi metafórico.

Aduce que no debemos distinguir entre aquellos aspectos que son similares y aquellos que no lo son. Así, Kuhn quiere hacer extensivo un modelo interactivo de la metáfora al uso de modelos en general; no son meramente objetos heurísticos, pedagógicos, sino que yacen en el corazón de la teoría del cambio y la transmisión. Tanto para Boyd como para Kuhn, la necesidad de la metáfora reside en su papel de establecer enlaces entre el lenguaje de la ciencia y el mundo que ésta pretende describir y explicar. Están de acuerdo en su negativa a limitar esa función al lenguaje literal, como harían los no constructivistas.

Pylyshyn (en «Metaphorical imprecision and the “top-down” research strategy», pp. 543-558), aunque encuentra atractiva la idea clave de los argumentos de Boyd, lanza una cuestión planteada antes por Sadock y otros: cómo puede uno decidir si algo es una descripción metafórica o literal. Él argumenta que muchos de los ejemplos que da Boyd de términos metafóricos en psicología cognitiva son realmente ejemplos de uso literal, particularmente el concepto de *computación*. Más aún, Pylyshyn se preocupa por si sería posible distinguir entre metáforas poderosas y metáforas impotentes. En otras palabras, quiere distinguir aquellas que acarrear tanto explicaciones como descripciones de aquellas que no tienen potencial explicativo, aunque puedan dejar a sus protagonistas con una sensación indeseada e inútil de «comodidad». Así, emergen dos puntos importantes del capítulo de Pylyshyn: el primero, de nuevo, es que distinguir las metáforas del uso literal no es tarea fácil, y el segundo, que el uso indiscriminado de metáforas puede hacer más mal que bien.

Es interesante notar que, mientras que el debate sobre si es posible, o incluso significativo, distinguir entre uso literal y metafórico es

uno de los asuntos más nítidos en los capítulos teóricos, los capítulos con orientación más práctica, especialmente aquellos de la sección sobre metáfora y educación, aceptan implícitamente la distinción como útil y se centran en cómo se pueden usar de manera efectiva las metáforas para facilitar el aprendizaje. Mayer, por ejemplo (en «The instructive metaphor: Metaphoric aids to students», pp. 561-578), nos muestra cuán efectivos pueden ser los modelos metafóricos como medio para inducir conocimiento cualitativo y conceptual sobre nuevos dominios. Centrándose en la educación científica, Mayer nota la tendencia de los libros de texto a centrarse en información cuantitativa y a base de fórmulas, pero argumenta que hay muchas pruebas que apuntan a que la solución científica de problemas requiere una primera habilidad para abordar el razonamiento cualitativo. Para Mayer, una metáfora instructiva es aquella que induce con éxito representaciones que pueden ser la base de esa clase de razonamiento.

La transmisión de nuevas ideas y teorías científicas no es más que un caso especial de suministrar ideas que son nuevas (para el público potencial). Si uno toma esta línea, entonces el papel de las metáforas en el pensamiento y la comunicación humanas de repente parece cobrar importancia, como se puede ver en el capítulo de Mayer. La metáfora se hace ubicua, un fenómeno cotidiano en las vidas de la gente común, y tal vez, especialmente, de los niños. Esta es la postura asumida por Petrie y Oshlag, que argumentan que una de las principales funciones de la metáfora es permitir la comprensión de nuevos conceptos a través de un proceso iterativo de aproximaciones sucesivas desde el vehículo metafórico más familiar. Ellos ven este proceso como análogo al cambio de

paradigmas implicado en las revoluciones científicas (Kuhn, 1970). Mientras que Petrie y Oshlag argumentan que las metáforas, o algo que se les parezca, son necesarias en tanto que puentes entre lo conocido y lo desconocido, Green (en «Learning without metaphor», pp. 610-620) argumenta que no lo son. Green sostiene que la razón y la inferencia normalmente son suficientes para permitir el aprendizaje de algo radicalmente nuevo si, en efecto, ese aprendizaje tiene lugar. Ésta parece ser la conclusión que también extrae Sticht (en «Educational uses of metaphor», pp. 621-632), aunque él habla de otros usos de la metáfora en la educación. Este autor comenta el papel de las metáforas como indicadores de comprensión, como marcos de referencia para producir coherencia textual y como herramientas para la resolución creativa de problemas. Así, en el capítulo de Sticht encontramos más propuestas para responder a la pregunta: ¿para qué son las metáforas?

La contribución de este libro no estriba en el hecho de proporcionar respuestas definitivas a preguntas importantes; más bien estriba en el hecho de identificar esas preguntas. Las dos principales son: ¿qué son las metáforas? (básicamente, un asunto teórico) y ¿para qué son las metáforas? (un asunto más práctico). Estas dos preguntas engloban otras muchas planteadas en varios puntos del libro. ¿Cómo se puede distinguir el lenguaje metafórico del literal? ¿Cuán literal es el lenguaje literal? ¿Debe el problema de la metáfora ser asumido por una teoría del lenguaje, una teoría del uso del lenguaje o una teoría de la representación mental? ¿Son los procesos de comprensión los mismos para el lenguaje metafórico que para el lenguaje literal? ¿Se puede reducir las metáforas a comparaciones? ¿Constituye la reducción de las metáforas a compa-

raciones un acercamiento fructífero a la comprensión de la naturaleza de la metáfora? ¿Necesitan una explicación las comparaciones a las que se quiere reducir las metáforas? ¿Son las metáforas necesarias para la transmisión de nuevos conceptos científicos? ¿Son necesarias

las metáforas para la transmisión de nuevas ideas en general? ¿Cuáles son los peligros asociados al uso de metáforas para describir situaciones nuevas o problemáticas?... Éstas son sólo algunas de las cuestiones comentadas en los capítulos que siguen.

Bibliografía

- BARTLETT, F. (1932). *Remembering*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- BERGER, P.; LUCKMANN, T. (1966). *Social construction of reality: A treatise on the sociology of knowledge*. Nueva York: Doubleday.
- BLACK, M. (1962). «Models and metaphors». En: *Models and metaphors*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press.
- BLUMER, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Nueva Jersey: Prentice-Hall.
- BROOKS, C.; WARREN, R. (1938). *Understanding poetry*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- GEERTZ, C. (ed.) (1974). *Myth, symbol and culture*. Nueva York: Norton.
- GREIMAS, A. (1970). *Du sens. Essais sémiotiques*. París: Seuil.
- HANSON, N. (1958). *Patterns of discovery*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- HEMPEL, C. (1965). *Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science*. Nueva York: Free Press.
- KANT, E. (1963/1787). *Critique of pure reason*. Londres: Macmillan.
- KATZ, J. (1966). *The philosophy of language*. Nueva York: Harper & Row.
- KUHN, T.S. (1970a). *The structure of scientific revolutions*. 2.ª ed. Chicago: Chicago University Press.
- (1970b). «Reflections on my critics». En: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (eds.). *Criticism and the growth of knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1963). *Structural anthropology*. Nueva York: Basic Books.
- NEISSER, U. (1967). *Cognitive psychology*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.
- PREMINGER, A. (1974). *The Princeton encyclopedia of poetry and poetics*. Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- PRICE, H. (1950). *Perception*. Londres: Methuen.
- RICHARDS, I. (1936). *The philosophy of rhetoric*. Londres: Oxford University Press.
- RUSSELL, B. (1956). *Logic and knowledge*. Londres: Allen & Unwin.
- SAPIR, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Nueva York: Harcourt, Brace & World.
- SPERBER, D. (1975). *Rethinking symbolism*. Cambridge (Mass.): Cambridge University Press.
- TURNER, V. (1974). *Dramas, fields and metaphors: Symbolic action in human society*. Ithaca (N.Y.): Cornell University Press.
- WHORF, B. (1956). *Language, thought and reality*. Cambridge (Mass.): MIT Press.
- WITTGENSTEIN, L. (1921/1963). *Tractatus logico-philosophicus*. Londres: Routledge & Kegan Paul.

The Communicative Interaction Model for Teaching and Learning Languages

Pilar Couto-Cantero | Universidade da Coruña

Este artículo ofrece una propuesta diseñada para verificar los niveles de conocimiento en cuanto a la adquisición de lenguas extranjeras en el ámbito de los futuros maestros y profesores de lenguas extranjeras en primaria y secundaria en una comunidad bilingüe como Galicia (España). Uno de los principales objetivos consiste en analizar lo que los estudiantes creen que saben, lo que saben realmente y lo que se supone que deben saber acerca de la didáctica de lenguas extranjeras, para así completar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados obtenidos favorecen la propuesta de un modelo de investigación e intervención en el aprendizaje de lenguas en tres fases que hemos denominado «nuevo modelo comunicativo de interacción».

Palabras clave: *interacción, didáctica, comunicación, lenguas.*

This paper aims to determine levels of knowledge about learning foreign languages among trainee primary and secondary foreign-language teachers in a bilingual region such as Galicia (Spain). One of the main goals is to analyse and reach conclusions concerning what these students know, what they think they know and what they are supposed to know about teaching foreign languages to successfully complete the teaching and learning process. The results back a three-phase research and language-learning model which we have called the «new Communicative Interaction Model».

Keywords: *interaction, teaching and learning, communication, languages.*

Cet article propose un modèle dans le but de vérifier le niveau des connaissances concernant l'acquisition des langues étrangères des futurs enseignants dans le primaire et secondaire, dans une communauté bilingue comme la Galice (Espagne). Un des objectifs principaux est celui d'analyser et d'obtenir des conclusions tout en tenant compte de ce que les élèves croient savoir, ce qu'ils savent en réalité, et ce qu'ils devraient savoir à propos de la didactique des langues étrangères pour compléter le processus d'enseignement/ apprentissage. Les résultats de notre étude vont dans le sens d'un modèle de recherche et d'intervention dans l'apprentissage des langues étrangères basée sur trois étapes que nous appelons le « nouveau modèle communicatif d'interaction ».

Mots-clés : *Interaction, didactique, communication, langues.*

1. Introduction

Teaching and learning foreign languages requires trainee teachers to put a range of innovative techniques into practice in the classroom, amongst other things. We are supposed to be able to design our own materials, strategies and techniques for the foreign-language classroom and use different learning possibilities to achieve a list of previously established goals. In addition to developing communicative competencies in the classroom, we also need analyse and assess ourselves in action-research experiences in order to detect and prevent possible mistakes and shortcomings.

This article is based on a classroom action-research in which the research question is clearly stated to identify the problems future teachers of foreign languages may have in relation to communicative competency, mainly vocabulary, syntax and interaction in short dialogues.

2. Contextual framework and objectives

As mentioned above, one of the main aims of this research is to confirm and verify the real level of future teachers' knowledge of languages at the different levels of formal education. Their knowledge of lexicon and vocabulary and their communicative competency skills will also be rated through different tests and conclusions drawn.

Moreover, the data gathered to verify the production of short oral and written texts –mainly narrative, description and dialogue– will help create the necessary tool to reach our final target, a new Communicative Interaction Model for primary and secondary schools.

Although this kind of research is useful for detecting, analysing and making final conclusions about different objects, we also need to take a step beyond preparing new proposals for raising the quality of education. This means taking action right from the start at the Education Faculties where our students train to become teachers.

It should be said that this contribution only corresponds to one of the previous steps needed to prepare a comprehensive proposal and should be complemented by research studies and future actions in the same area of knowledge.

3. Theoretical framework and methodology

Three methodological approaches will be used to carry out this research. First, the principles of didactology as a field of theory and research in language education will be set out; second, the communicative approach for teaching and learning foreign languages will be developed; and third, the benefits of the classroom action-research experiences will be addressed.

The term «didactology»¹ can be defined as the science of studying the teaching phenomena of scientific disciplines, the conditions for the transmission of scientific culture and the necessary conditions for learners to acquire knowledge. A didactological perspective is also needed for taking decisions on what kind of science should be taught and which main elements of scientific education should be taken into account.

Didactology is based mainly on theoretical models from the teaching and learning process itself, but as an interdisciplinary science it is also

1. See Estany and Izquierdo (2001).

influenced by cognitive psychology, philosophy and the history of science and sociology. All these sciences help establish a field of theory and research known as didactology, which is a new word used to refer to this broad area of knowledge also called «pedagogy», «education science» or «didactics (teaching and learning)» (Estany & Izquierdo, 2001).

The second approach used to carry out this research is based on «communicative language teaching» or what we simply call the «communicative approach» (Richards, 1989, pp. 46-47). The communicative approach² constitutes a methodological approach which arose in Great Britain in the early 1960s in the context of teaching and learning modern languages in reaction to the methods used by Structuralism. Right from the start it benefited from research in teaching and learning foreign languages, but in a graded fashion it was also incorporated into teaching and learning mother tongues. This is because both first and foreign languages are based on the same theoretical presuppositions and they share very similar approaches to teaching and learning.

Traditional methods used to teach languages failed to take account of the speaker's intention or purpose in using the language. At the same time, this intention or purpose was seen to be key to its functionality. The most interesting facet of this new dimension of language is the way the language is presented. The way in which it is organised through the concepts expressed by the speaker at a given moment and the purpose are also important factors to take into account. This new formula for teaching and organising language materials

into notions and functions for teaching and learning foreign languages gave rise to the notional-functional approach, which is now known as the communicative approach.

Since the late 1960s, however, when proposals for communicative approaches to language teaching were first advocated, methodologists associated with this philosophy have followed through the original proposal to set out principles to design syllabuses, teaching activities, instructional materials and actual classroom procedures themselves. Such proposals can no longer hide under the theoretically safer umbrella of approach, but meet the full criteria of a method, since they offer prescriptions that cover every phase in the organisation of an instructional system. They can be referred to as examples of method proposals which draw on the approach spelt out under the more general term «communicative language teaching» or simply the «communicative approach» (Richards, 1989, pp. 46-47).

In addition, we decided to implement the above methodologies and benefits of a classroom action-research³ experience because it implies a reflective process which helps teachers explore and examine aspects of their own teaching and learning knowledge and to take action to change and improve them. The term action-research was first coined by Lewin in 1944 and it was used to describe a process of planning, finding and execution of facts. According to Kemmis's definition, action-research is a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social, including educational, situations in order to improve the rationality and justice of:

2. See Richards (1989).

3. Kemmis (2007).

1. Their own social or educational practices,
2. Their understanding of these practices, and
3. The situations in which the practices are carried out (Kemmis, 2007, p. 168).

Classroom action-research provides a framework for trying out different approaches and ideas, improves student learning, enables teachers to make choices and decisions about their teaching styles and helps both teachers and students develop reflective practice and confidence.

4. Development/Analysis

A sample of each of the above targets will be presented. Three main stages will be established according to three chronological sequences, starting from the research on simple vocabulary items based on ordinary things and objects to show students' abilities to produce short dialogues and then short descriptive/narrative writing texts.

4.1 First stage

The first stage is aimed at determining students' knowledge of vocabulary related to fifteen ordinary things or objects which can be seen or used in our everyday lives. The pictures are inspired by a picture book: *Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti* by V. Nezval⁴ and illustrated by Jiří Trnka (1912-1969)⁵, a famous Czech animator and puppeteer (see figure 1).

Nezval's picture book was thought to establish metaphoric relations among ordinary objects, animals, flowers and ordinary jobs

Figure 1. Illustration by Jiří Trnka



combining pictures with short texts very close linked to poetry. The metaphors suggested by the pictures and the reading of a short text can be either formal metaphors (sunflower = sun) or functional metaphors (coffee grinder = the smell wakes us up as a cock-a-doodle-doo from a cock).

The sample is offered in a grid in which some instructions are given to the students (see figure 2). In order to prepare a useful sample to cover the whole part of our research, a picture, its translation into Spanish and English language and the suggested metaphor are included in the grid even though, at this first step, we will only be analyzing the items related to vocabulary.

Once our foundations have been laid through the vocabulary acquired by our students on a metaphorical basis as a starting point, the next step involves providing a dialogue model to make use of its didactic possibilities according to ordinary practices within a teaching and learning languages context.

4.2. Second stage

The second stage of this research study is based on a dialogue model used in a method for teaching and learning French as a foreign language known as: *Méthode de Français Pile ou*

4. Nezval (1900-1958) was one of the most prolific avant-garde Czech writers in the first half of the twentieth century and a cofounder of the Surrealist movement in Czechoslovakia.

5. J. Trnka illustrated books for children throughout the Second World War and in 1968 won the Hans Christian Andersen Award, the most distinguished prize in children's literature.

6. See Rodríguez López-Vázquez (2011).

Figure 2. Grid for vocabulary and metaphors

Name:

Date of birth:

Age: Sex:

Degree/Master:










Course:

Date of data collection

1. Please use a pen to fill in your data and answer the test.

2. Write the **name of each picture in Spanish, English and give the suggested metaphor** in the corresponding square.

3. If you don't know the answer, draw a line

Number	Picture	Spanish	English	Metaphor
1		araña	spider	flower
2		cola de ardilla	squirrel's tail	maize cob corn on the cob
3		cactus	cactus	dwarf
4		cangrejo	crab	knight
5		caracol	snail	clown
6		cartero	postman	carrier pigeon
7		clavel	carnation	chocolate envelope
8		girasol	sunflower	sun
9		jarra	vase	dove white pigeon








Number	Picture	Spanish	English	Metaphor
10		mariposa	butterfly	small pieces of paper thrown in the air
11		molinillo de café	coffee grinder	cockrel
12		pavo real	peacock	rainbow
13		tenazas	tongs	index finger and thumb
14		tulipán	tulip	wine glass
15		zapatos	pair of shoes	cat and dog


Figure 3. The sunflower and the sun

Picture	Dialogue
	<p>—The sunflower is like a small sun.</p> <p>—Why?</p> <p>—Because its flower looks like a sun with rays.</p> <p>—And what else?</p> <p>—Because the sunflower is always spinning round.</p> <p>—Is the sunflower yellow?</p> <p>—Yes, it is.</p> <p>—Is the sunflower bigger than the sun?</p> <p>—No, it isn't.</p> <p>—The sunflower is as yellow as the sun.</p>

Face by Jeanne Vassal⁶. By using this method and asking about shape, colour and size, for instance, students are required to create a short dialogue in which they can answer a question about what a determined element is like.

The metaphor in itself will be the starting point to create the dialogues. Both oral and written skills will be involved in this teaching and learning process. Two examples have been prepared to illustrate this stage of the research.

Figure 4. The coffee grinder and the cockerel

Picture	Dialogue
	<p>—The coffee grinder is like a cockerel. —Why? —Because it makes a smell and a noise in the morning. —Does the coffee grinder make a noise in the morning? —Yes, it does. —And what for? —Because the coffee grinder reminds us it is time to wake up in the morning. —Is the coffee grinder as noisy as a cockerel? —Yes, it is. —The coffee grinder is as noisy as the cockerel.</p>

The first one is based on a formal metaphor which can be easily demonstrated, sunflower = sun (figure 3), and the second one is based on a functional metaphor which is not as easy to verify but will be clearly understood when explained, coffee grinder = cockerel (figure 4).

The way of organising the dialogues depends on the idea of reinforcing the vocabulary items through *wh*-questions: *why?*, *what else?*, *what for?* This method can be used to get extra information and to repeat nouns or noun phrases in cadences so that vocabulary is easily acquired in a natural way. Moreover, adjectives are presented at various levels to practise comparative forms and their different degrees. The use of adjectives and their degrees of comparison are also useful for reinforcing the idea of acquiring vocabulary through a dialogue based on asking and giving answers to short questions around two or three noun phrases as in the examples above: sunflower, coffee grinder, sun, cockerel.

This second test, based on the construction of short dialogues through the two main elements involved in a metaphoric process, will be the basis for analysing and carrying out our re-

search on communicative competence in both oral and written skills.

4.3. Third stage

The third stage will take place after firstly verifying students' level of vocabulary through the cognitive connections made thanks to metaphors, and secondly after providing evidence of their ability to create short dialogues based on the aforementioned method. The next test will be used to gather data according to students' ability to produce oral and written texts to both narrate and/or describe ordinary things, animals and objects.

To illustrate this last stage of the research we have chosen two random examples from figure 2. Students are required to choose two pictures and are asked to prepare a short paragraph describing and/or narrating what the animal or object is about (figures 5 and 6).

If the starting point to make a short dialogue was the metaphor in itself for the second stage, now, for the third stage, it can be assumed that the metaphor in itself will be the final sentence in the explanation of the narrative/descriptive text made by the learners of a foreign language.

Figure 5. Example 1



Picture	Descriptive/Narrative short text
	<p>Tongs = index finger and thumb</p> <p>Tongs are a device consisting of two long pieces joined at one end. Tongs are usually made of metal. Tongs are used for picking up objects. Tongs are used to hold an object between them. Tongs look like our thumb and index finger.</p>

Figure 6. Example 2

Picture	Descriptive/Narrative short text
	<p>Tulip = wine glass</p> <p>A tulip is a plant. Tulips have a stem and a large bell-shaped flower. Tulips grow from a bulb. Tulips have different colours. A tulip looks like a wine glass. A tulip and a wine glass have very similar shapes.</p>

5. The distributed model of language acquisition

To give a comprehensive shape to this research, we need to give extra information about different types of models applied to textbooks in order to acquire language knowledge. Given that the model followed nowadays to plan language acquisition for primary and secondary textbooks is based on «concentration patterns», we suggest a different model based on «distribution patterns». The concentrated model usually proposes learning languages around different topics, all of them sequenced in the subject syllabus through what has been called «didactic units» or what I personally prefer to call «teaching and learning units» (TLU). To shed some light on this model and get a better understanding of this moment in our research, we aim to explain the differences between the concentrated and the distributed models through the following example.

English language teachers in primary or secondary schools are supposed to cover a series of pre-established objectives according to the four sections of contents included in the National Curriculum. The topic for this experience is «wild animals» and it is supposed to be covered in the first term of a school year. All the vocabulary, grammar structures, questions and answers concerning this topic are concentrated in a two-week period of time through two or three TLUs. Most textbooks are organised around a given number of units which are independent of one another. Therefore, it is quite unlikely that all the knowledge acquired in Unit One, for example, will be reviewed or reinforced in Unit Two and so on and so forth, so that at the end of the course all the acquired knowledge related to that topic will be lost.

This was an example of a concentrated planning with probably mistaken learning targets. However, we propose an alternative in-

cluding a distributed planning which we describe as follows. From a cognitive point of view it has been proved that most important psychologists agree on the fact that frequency and time are two variables needed to prove the acquisition of languages and they are both are very closely related to one another. If we understand frequency as the number of times something happens within a particular period, and time as the part of existence which is measured in hours, weeks, months, etc., it can be assured that the frequency of using a word is strongly related to the time used to comprehend a word, which will leave our short-term memory to settle down in our long-term memory.

According to these cognitive theories (Miller, 1993), the number of times needed to keep new words in our mind is eight, but for this to be successful, these cadences must be kept in mind following a specific pattern. The alternative to changing the classical concentrated model into a distributed model is based on an alteration which implies a modification in the planning perspective, which means the fact of distributing the repetition of items along a longer period of time which goes far away from a TLU.

6. Conclusion

As we have shown throughout this paper, the idea of building up a new communicative model to facilitate interaction among students from a didactological point of view seems to be mandatory. This paper constitutes just a first approach to the development of a new Communicative Interaction Model. Thanks to the samples obtained from our students' feedback on the different levels of teacher training education, we will be able to show that this is the right path to start with and to continue along in the process of teaching and learning foreign languages. There is still a large number of proposals and research studies to complete, but thanks to this one, the pillars of a new Communicative Interaction Model are now in place. The three stages established within this model start from the acquisition and knowledge of simple vocabulary items of a foreign language based on ordinary things, followed by a demonstration of students' abilities to produce short dialogues and short descriptive or narrative texts at the end of the process. It should be mentioned that the four language skills are taken into account, including oral and written skills and receptive and productive ones.

Bibliography

- BUENO AGUILAR, J.J. (1991): *El lenguaje de los niños con necesidades educativas especiales*. Salamanca. Servicio de publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- CHOMSKY, N.; MILLER, G.A. (1963): «Introduction to the formal analysis of natural languages», in DUNCAN LACE, R.; BUSH, R.R.; GALANTER, E. (eds.): *Handbook of Mathematical Psychology*, Vol. 2, pp. 269-321. New York. Wiley.
- CREESE, A.; WU, Ch-J.; BLACKLEDGE, A. (2009): «Folk stories and social identification in multilingual classrooms». *Linguistics and Education*, 20, pp. 350-365.
- ESTANY, A.; IZQUIERDO, M. (2001): «Didactología: una ciencia de diseño». *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, 14. Madrid. UNED, pp. 13-33.
- GALISSON, R. (2002): *Didactologie: de l'éducation aux langues-cultures à l'éducation par les langues-cultures*, Ela (128/4), pp. 497-510.

- KELLY, M.; GRENFELL, M. (2004): *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference. University of Southampton*. (Retrieved 15 September 2010 from <ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/profilebroch_en.pdf>). The main report can be found in full at <www.lang.soton.ac.uk/profile>.
- KEMMIS, S. (2007): «Action research», in HAMMERSLEY, M.: *Educational research and evidence-based practice*. United Kingdom. The Open University, pp 167-180. (Retrieved 19 January 2011 from <www.teachingenglish.org.uk/transform/teachers/teacher-development-tools/action-research>).
- LARSEN-FREEMAN, D. (2000): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford. OUP.
- MADRID, D. (1996): «The FL Teacher». In MADRID, D.; McLAREN, N. (eds.): *A Handbook for TEFL*. Alcoy. Marfil, pp. 107-128.
- MILLER, G.A. (1993): «Images and models, similes and metaphors». In ORTONY, A. (ed.): *Metaphor and Thought*. Cambridge. New York. Melbourne. CUP.
- MORGAN-KLEIN, B.; OSBORNE, M. (2007): *The Concepts and Practices of Lifelong Learning*. London. New York. Routledge.
- NEZVAL, V. (1981): *Věci, květiny, zvířátka a lidé pro děti*. Prague. Albatros. Illustrations by Jiří Trnka. The original book was published in 1953 (Prague. SNDK).
- NEZVAL, V. (1963): *Dinge, Blumen, Tiere und Leute für Kinder*. Prague. Artia Verlag.
- NEZVAL, N. (2001): *Antylirik and other poems*. Copenhagen. Los Angeles. Green integer. Translated by Jerome Rothenberg and Milos Sovak.
- ORTONY, A. (ed.) (1993): *Metaphor and Thought*. Cambridge. New York. Melbourne. CUP.
- PIMM, D. (1988): *Mathematics, Teachers and Children*. London. Hodder Arnold.
- RICHARDS, J. C. (1989): «The Status of Methods in Language Teaching». In LÓPEZ ORTEGA, R.; ÁLVAREZ RODRÍGUEZ, R. (eds.): *Communication theory and language teaching practice*. Salamanca. Universidad de Salamanca and Anglo-American Studies, pp. 33-54.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (1999): «Didáctica de los elementos poéticos». *Educación lingüística y literaria*. Granada. Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. (2011): «Sobre la traducción de textos poéticos en libros infantiles: una propuesta didáctica en torno a Ivo Štuka y a Vítězslav Nezval». *Lingua Viva* (13), pp. 58-65.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ-VÁZQUEZ, A. et al. (2011): «Un modèle intégré pour la recherche en didactologie des langues». In TCHIBOZO, G. (ed.) (2011): *Proceedings of the 3rd Paris International Conference on Education, Economy and Society*. Strasbourg. Analytrics.
- RUIZ BIKANDI, U. (2000): «La competencia comunicativa». In RUIZ BIKANDI, U. (ed.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid. Síntesis, pp. 101-136.
- VASSAL, J. (1991): *Pile ou Face. Méthode de Français*. Paris. Clé Internationale.

Funciones lingüísticas en niñas y niños gitanos

Juan José Bueno Aguilar | Universidade da Coruña

Este trabajo intenta desvelar los usos del lenguaje funcional de las niñas y los niños gitanos para establecer cuáles son sus intenciones comunicativas en la elaboración de sus discursos. La investigación utiliza metodología cuantitativa y cualitativa para establecer pautas de comportamiento lingüístico. El análisis de esta complejidad de la funcionalidad lingüística permite establecer pautas en la construcción de sus discursos, que van desde una funcionalidad instrumental y reguladora en los primeros años, hasta llegar a unos usos en los que predominan las funciones imaginativa y representativa.

Palabras clave: funcionalismo lingüístico, gitanos, educación.

This paper aims to explore the functional uses of gypsy children's language to discover their communicative intentions when preparing their discourses. The research uses a quantitative and qualitative methodology to establish patterns of linguistic behaviour. Analysis of this complex linguistic functionality makes it possible to see patterns in creating discourses, from an instrumental and regulatory function in the early years to uses dominated by imaginative and representative functions.

Keywords: functional linguistic, gypsies, education.

Ce document essaie de dévoiler les usages fonctionnels du langage des enfants tziganes pour établir quelles sont leurs intentions communicatives dans l'élaboration de leurs discours. La recherche utilise une méthodologie quantitative et qualitative afin d'établir des règles de comportement linguistique. L'analyse de cette complexité de la fonctionnalité linguistique permet de définir des normes dans la construction de leurs discours, à partir d'une fonction instrumentale et régulatrice dans les premières années, pour atteindre certains usages dans lesquels dominent les fonctions imaginative et représentative.

Mots-clés : linguistique fonctionnelle, Tziganes, éducation.

*Y los gitanos del agua
levantan para distraerse,
glorietas de caracolas
y ramas de pino verde.*
(Federico García Lorca)

*La rana significa tres cosas: la lujuria, la firma del
escultor y aquel que la veía, aprobaba los estudios
y volvía a Salamanca.* (Niña gitana, 7 años)

El lenguaje es un instrumento humano que insta a la comunicación, verifica información y se desarrolla en la interacción social; muestra una intencionalidad específica en quien lo produce y genera un efecto específico en la persona que lo recibe. El lenguaje sirve para comunicarse y expresarse, cuando se utilizan las claves comunes establecidas en el acto comunicativo. Es un sistema de simbolización para establecer claves comunicativas y representar la realidad comúnmente aceptado por la comunidad.

En este sentido resulta importante estudiar las acciones lingüísticas y la pragmática del lenguaje, que, como refiere Schlieben-Lange (1987), se corresponden con la descripción analítica de las relaciones de los medios lingüísticos de expresión y su construcción con los elementos de comunicación.

Así, los objetivos de la pragmática son los componentes psicológicos y sociológicos en el empleo de elementos lingüísticos, el diálogo que estudia la dicotomía saussuriana entre *langue* y *parole*, y la acción de hablar que entiende el uso lingüístico como forma de acción social. De esta manera, la pragmática lingüística se ocupa de:

- La acción con sus elementos de intención, interacción y sentido.
- La estructura del diálogo en entendimiento y comprensión.

- Los elementos de la situación de habla marcados por la deixis y los tipos de actos de habla.
- Los propios actos de habla, que son los fines y las estrategias de las acciones comunicativas, es decir, la comunicación orientada a la acción. Se destacan la perlocución, las técnicas del discurso y la secuenciación.
- Los universos del discurso, como las clases de textos y los juegos de acción comunicativa.

Dentro de esta relación, el proceso de significación es el más importante en el aprendizaje humano, tanto verbal como no verbal, porque contribuye a crear sentido de los discursos que se elaboran. O, como señala el propio Halliday (1985), aprender el lenguaje es aprender a significar. Por lo tanto, se trata de realizar estudios del significado y la interpretación de las palabras y las frases en los contextos de situación en los que se producen.

El funcionalismo lingüístico nos permite estudiar el lenguaje en uso, partiendo de la realidad concreta del acto lingüístico, evitando así construcciones teóricas que modifiquen el lenguaje, y nos permite centrarnos más en la pragmática del discurso (Clairis, 1996). Como señala Lenneberg (1982), el concepto de *función* se entiende como el principio organizador del sistema semántico, y constituye el corazón del lenguaje bajo la forma de los componentes del significado representativo, referencial, cognitivo, expresivo, estilístico y social.

La pragmática estudia la relación entre el signo, el comunicante y su intérprete, las condiciones bajo las cuales los signos o símbolos lingüísticos funcionan de la forma en que se producen, además de los principios que explican cómo funciona el lenguaje. El lenguaje es un sistema social compartido y utilizado en de-

terminados contextos. La pragmática del discurso permite analizar los actos de habla y la comunicación atendiendo a la interacción social en la que se produce. Halliday (1985) desarrolla los planteamientos de la gramática funcional y el estudio del lenguaje en uso, todos ellos encaminados al estudio real del discurso; para ello es necesario analizar las funciones pragmáticas que especifican los distintos elementos que participan en la comunicación y ponen de manifiesto las propiedades de las expresiones lingüísticas.

En este sentido, estos análisis sobre el funcionalismo lingüístico estudian el lenguaje desde un componente social que supone la interacción del lenguaje de la persona con el contexto social en el que se produce; en palabras del propio Halliday, «el potencial de conducta y significación». De esta forma se pretende describir y descubrir las verdaderas dimensiones del lenguaje en sus momentos de adquisición y desarrollo por parte de los niños. La adquisición del lenguaje se explica como los intentos por el control de las funciones lingüísticas y la progresiva integración del niño en el uso del lenguaje. Tratamos de identificar los modelos de lenguaje con los que el niño se inicia, y posteriormente, cómo se desarrolla. Así elaboramos y construimos nuestro propio modelo de análisis funcional para la comprensión del lenguaje de los niños gitanos y no gitanos, y analizamos las características propias de su lenguaje. Este modelo pone un énfasis mayor en los aspectos funcionales y pragmáticos del discurso, y acentúa la importancia del contexto comunicativo.

1. Funciones lingüísticas

Este sistema de análisis de las funciones lingüísticas consta de las siguientes:

- La **función instrumental**, que se caracteriza por la utilización del lenguaje para la realización de acciones concretas, como demandar objetos, pedir información o acción, y también como medio para que las cosas se produzcan. El lenguaje se presenta aquí como un instrumento para el control de la acción y tiene como base satisfacer las necesidades del propio individuo, tanto los gustos como los intereses personales. Esta función tiene como forma de representación más característica la expresión «yo quiero» como demanda explícita. También se manifiesta en las peticiones de información que requieren una respuesta directa por parte del interlocutor a cualquier tipo de solicitud formulada por el demandante; se instrumentaliza la petición para solicitar un asunto concreto o expresar una necesidad. Las demandas, las peticiones de información o las solicitudes de acción pueden venir enunciadas de forma afirmativa o negativa.
- La **función reguladora**, que permite utilizar el lenguaje como medio para modificar las conductas de los demás según los intereses personales. Esta forma de control de la conducta de otras personas, o incluso el intento de control de los objetos, se manifiesta mediante determinado tipo de expresiones, como: «¡hazlo enseguida de esta forma!». Aunque existen otras formas de control mediante la prohibición condicional: «no lo cojas porque se romperá», en la que se busca regular la conducta del otro. O a través de aprobaciones o desaprobaciones de determinado tipo de acciones: «pasad», «no pintes las paredes». Mediante esta función se dan pautas de comportamiento que directamente regulan el tipo de

comunicación que se quiere establecer con las otras personas.

- La **función interaccional**, que se basa en la utilización del lenguaje como medio de relación entre personas: actuación conjunta que relaciona el yo con los demás, y se tiene muy presente al otro en el tipo de comunicación que se establece. Las personas que participan directamente en el diálogo son los verdaderos protagonistas de la comunicación, independientemente del tema que se exprese: «cantamos juntos». Se incluyen también aquí las múltiples variantes que resultan imprescindibles para establecer la comunicación y dibujan un componente esencial del lenguaje, es decir, la complicidad y la implicación del otro. Se reflejan aquí relaciones de comunicación y diálogo. Esta función aparece reflejada en las intenciones del discurso cuando éste no resulta ser un monólogo, cuando se comunica algo pensando en el interlocutor a quien va dirigido el pensamiento.
- La **función heurística**, que permite utilizar el lenguaje como medio de investigación sobre la realidad, con la intención de comprender las cosas o establecer una mejor interpretación del medio. La forma que mejor caracteriza esta función tan singular es: «¿por qué?». Son los diferentes tipos de preguntas que interrogan sobre todo lo que acontece: «¿dónde?», «¿cuándo?», «¿quién?», «¿cuál?» o «¿qué?». Existe también la propia función heurística, que trata de clarificar el propio lenguaje: «¿qué significa describeme?», y está dirigida a determinados elementos del discurso, aspectos puntuales que necesitan una determinada aclaración: «¿cómo se escribe *bandido*?». La función heurística resulta ser la base de la expres-

sión verbal, ya que permite la investigación activa sobre el lenguaje y todos sus componentes, y además, si cabe, es la función más idiosincrásica de las funciones lingüísticas a la hora de entender el discurso de las personas.

- La **función personal**, que tiene como referente el aspecto expresivo del lenguaje y la manifestación propia de la persona que habla. Cada persona muestra su propia peculiaridad en el lenguaje en la manera propia de expresarse, y ofrece caracteres marcados de su propia personalidad. Esta característica se muestra mediante la forma «yo soy así». Pero debido a esta singularidad es muy difícil definirla en términos generales; más bien cada persona tiene su propia forma personal, y resulta necesario descubrirla en su discurso. La función personal está en los modos y las maneras especiales de comunicación de cada persona, que muestra rasgos específicos. También se incluyen todas aquellas expresiones en las que la persona emite sus valoraciones sobre determinados acontecimientos, cosas o personas, e incluso sobre sí misma. Este modelo personal refleja en sus expresiones el sentimiento o el interés mostrado, el placer, la sorpresa o las quejas, en las que la manifestación personal prima sobre todo lo demás. La función personal está al margen del lenguaje que no quiere decir nada; más bien es una forma de comunicación en la que se pone todo el sentimiento y se expresa la mayor subjetividad.
- La **función imaginativa**, que es la que está más vinculada al entorno de la infancia, o al mundo de la creatividad, y representa el matiz lúdico del lenguaje, en el que se permite dejar correr libremente la imagina-

ción. A través de la utilización de esta función se pretende crear una nueva realidad en la que las cosas sean como el hablante desea. Por medio del lenguaje se recrea la realidad, inventando un nuevo mundo que tiene muchos referentes de la realidad pero asociados de una manera diferente, y se dan a conocer precisamente mediante esta función. Se elabora un metalenguaje con un significado implícito, la mayoría de las veces diferente del común. La forma representativa que caracteriza esta función es: «jugamos a contar cuentos». Los elementos expresivos, la entonación, la fuerza del mensaje, las ideas, las reelaboraciones..., todo ello contribuye a reconstruir el significado de las palabras y las expresiones y cargarlos de una nueva realidad. No existe un claro referente en la realidad tal como aparece, sino que se reconstruye de tal forma que tiene un matiz de imaginación. Por sus características más específicas de uso se asocia con el lenguaje más creativo de la persona y, de una manera más concreta, con la imaginación desbordante que algunas veces manifiestan los niños en determinados juegos simbólicos. También aparece cuando la persona desea transmitir un sueño o algo que se ha inventado, modificando o bien la visión de la realidad (por ejemplo, en expresiones como «los pájaros se besan») o bien, simplemente, el elemento lúdico del lenguaje: «hijo-virijo-zarantantijo-ziripitijovete-a-la-vecina-virina-zarantantina-ziripitina-a-pedirle-la-olla-virolla-zarantantolla-ziripitolla...». Mediante el uso de esta función parece que la persona tiende a evadirse de la situación comunicativa común para desarrollar una nueva forma más creativa de comunicación.

- La **función representativa**, a la que también se puede denominar *informativa*: corresponde al uso de aquellas expresiones típicas para manifestar y expresar las respuestas habituales en la comunicación. Resulta ser la manera más aséptica de transmitir el mensaje sin ningún tono implícito, en la que prima la transmisión de un determinado contenido, sin buscar la implicación de otros elementos. La expresión que podría caracterizar mejor el espíritu de esta función es: «la casa tiene cuatro ventanas y una puerta». Todos los enunciados de la función representativa tienden a valorar el lenguaje sólo en su emisión, con su forma real, sin considerar ningún elemento distorsionador en el discurso que se transmite. La denominación o la atribución de rasgos son otras de las formas de la función representativa, aunque también podemos incluir dentro de esta utilización funcional del lenguaje las definiciones de objetos o personas, los razonamientos sobre una determinada actitud o pensamiento, los comentarios objetivos que no expresan valoraciones personales sobre la situación, predicciones, definiciones sobre normas, descripciones de sucesos, etc. Son sólo algunas de las atribuciones a esta función, que es la más utilizada en la comunicación normal entre adultos para la transmisión de todo tipo de mensajes. Esta función resalta los aspectos informativos de la comunicación del acto lingüístico.
- La **función ritual**, que se manifiesta a través de las expresiones aprendidas y estereotipadas por el uso de la comunicación, que no exigen ningún esfuerzo reflexivo por parte del hablante en su emisión, y sirven para definir y delimitar el grupo al que per-

tenece la persona que las emite. Se trata de expresiones ritualizadas que transmiten una información al margen de las simples palabras y en función del contexto. Una de las expresiones que mejor pueden definir este tipo de función es: «érase una vez», al introducir un cuento. Esta función se identifica con los buenos modales de la comunicación, pero en verdad expresa el rito de la comunicación. Otro ejemplo significativo es la expresión «mucha mierda» (dicho el día del estreno de una obra de teatro). También se podrían incluir aquí las fórmulas aprendidas de los cuentos infantiles, o en el recitado de una canción de rifa, las expresiones estereotipadas, o cuando la persona responde de una manera mecánica a una pregunta porque conoce previamente la respuesta. En cualquiera de estos ejemplos, el contexto juega un papel fundamental al atribuir este tipo de función lingüística, pero se resalta el componente comunicativo de dicha función mediante el uso de esta expresión ritualizada. Otra característica fundamental de la función ritual es que tiene efectos directos en las personas que la reciben en un contexto determinado; por ejemplo: «yo os declaro casados», dicho por un juez en un juzgado a una pareja.

- La **función respuesta**, que es la parte del discurso en la que el hablante desarrolla su mensaje a partir de las preguntas solicitadas por el oyente, por lo que se encuentra muy asociada a la función heurística pero con una dilación en el tiempo. La forma más característica de esta función es: «porque...». Estas respuestas son elegidas como contrapunto de los juicios expresados por el otro, o como contestación a cuestiones de interrogación, y estas respuestas pueden

ser de procesos, de conformidad o de clarificación, si bien todas las respuestas proporcionan información a una solicitud explícita y se producen en una situación de diálogo.

- Por último, la **función no verbal**, que incluye el registro de los componentes no verbales en el diálogo pero que transmiten información. El lenguaje no verbal incluye aspectos de la comunicación humana que trascienden de las palabras propiamente dichas, y que refuerzan y amplían el mensaje expresado. Se advierte que estas conductas no verbales se pueden interpretar como mensaje lingüístico, y no se deben estudiar al margen, sino como parte integrante del proceso de comunicación global que estudia el funcionalismo lingüístico, ya que tienen una significatividad directa, formando una unidad con el acto lingüístico propiamente dicho. Son muchos los ejemplos que se podrían poner sobre este tipo de gestos y que se incluirían en este apartado, siempre integrados en el código comunicativo; así, tendríamos «la forma de encoger los hombros» como respuesta a una pregunta, las «muecas o gestos» de la cara utilizados de una manera asertiva, señales explícitas con las manos en la comunicación, o incluso posturas corporales integradas en el acto de comunicación. En todos estos casos la información viene matizada por la persona que los produce y la significatividad que se les atribuye. Así, el registro de observaciones para registrar la conducta no verbal es clave para interpretar correctamente el discurso en clave de funcionalidad lingüística. Todas estas expresiones son exclamaciones o interjecciones interpretables en clave de comunicación, son el lenguaje

de los sonidos y del cuerpo que muestran una actitud.

A todo ello cabe añadir y resaltar claramente que cualquier expresión lingüística puede compartir distintos tipos de funciones como las que hemos referido.

2. Estudio de la funcionalidad lingüística de niños gitanos y niñas gitanas

El estudio sobre la funcionalidad lingüística en niños gitanos y payos tiene como objetivo analizar y conocer la funcionalidad lingüística de los niños gitanos en el ámbito escolar, tratando de desvelar su desarrollo y comportamientos específicos. La recogida de información se ha realizado a una muestra de niños gitanos y payos en Zamora y Salamanca en 24 centros, mediante entrevistas específicas y grabaciones en situación de juego y aula. Se ha recogido información lingüística de 74 niñas y niños gitanos de entre 4 y 10 años, y de 76 niñas y niños payos, para poder establecer la comparación lingüística entre el lenguaje de ambos grupos.

El procedimiento de recogida de información ha sido a través de entrevistas diálogo grabadas en audio con el fin de recoger el uso funcional del lenguaje de estos niños, en primer lugar a través de una entrevista individual y posteriormente mediante la grabación de juegos entre iguales, en el patio, a la entrada y salida de clase, en acciones concretas en el aula y en situaciones de recreo, incluso en representaciones teatrales de un juego. Todos estos registros del lenguaje se realizan mediante la estrategia de observador participante, que implica que durante una serie de sesiones anteriores el observador se ha dado a conocer y ha podido estar con los niños y las niñas en su aula

y en sus juegos para conocerlos mejor y que le conozcan él. De manera paralela a las grabaciones se realiza un registro de observación anecdótico detallado en el que se registran todas las situaciones comunicativas en los contextos en los que se producen, que posteriormente resultará muy útil para la interpretación correcta de la intencionalidad comunicativa de cómo se producen los mensajes.

El procedimiento utilizado para el tratamiento y el análisis de los datos ha sido mediante un análisis cuantitativo de todas las unidades lingüísticas mínimas con significado, y la asignación de la función o funciones lingüísticas correspondientes. Una vez establecido el cuadro diferencial de funciones lingüísticas producidas por todos los niños y las niñas, se han aplicado las pruebas de análisis de varianza o χ^2 (Spiegel *et al.*, 2000; Tejedor, 1999), que permite establecer una comparación diferencial entre los comportamientos de los distintos grupos para observar si se establecen diferencias significativas entre ellos. Las comparaciones de cada función lingüística se realizan por grupos de edad y de procedencia. Este análisis de las dispersiones en las producciones de las funciones lingüísticas toma como fuente principal el dato de la desviación estándar, en el que la varianza es el cuadrado de la desviación típica y permite establecer una comparación entre las funciones lingüísticas, estableciendo un rango de significación al 5%, al 1% o al 0,1% (Siguán, 1979). Y la *prueba de t* o de diferencia de medias se corresponde con la técnica paramétrica usual para la comparación de dos muestras independientes.

Los datos de la producción lingüística de los dos grupos, gitanos y payos, se someten a estas pruebas de diferenciación estadística. Una vez extraídos los resultados se establecen diferen-

cias en función de las funciones lingüísticas producidas por los miembros de cada uno de los grupos, y se determina el nivel de significación al 1% de las diferencias en función del grupo y la edad de las niñas y los niños que emitieron sus discursos.

También se ha procedido a realizar un análisis cualitativo de las producciones lingüísticas emitidas, a partir del registro anecdótico realizado de forma paralela a la recogida de información en las entrevistas y otras situaciones en las que se ha registrado el lenguaje funcional de estos niños (Cook y Reichardt, 1986), que proporcionan una base fuerte para interpretar correctamente la intencionalidad de las funciones lingüísticas emitidas.

El análisis de los datos y la comparación de los resultados se ha establecido en función de cuatro variables significativas en la emisión de los discursos:

1. El tiempo.
2. El género.
3. La edad.
4. El grupo de procedencia.

Cuando se analizan las producciones lingüísticas se observa que están condicionadas por el tiempo. Por esta razón se procede a agrupar el tiempo de las emisiones de cada persona en cuatro categorías elegidas aleatoriamente, que permiten discernir los datos, cada una de las cuales arbitra cinco minutos de emisión. Una vez que se realiza el análisis de varianza conforme a las categorías atribuidas, en todos los casos son muy favorables a la hipótesis de que el tiempo influye directamente en la producción de funciones lingüísticas. Pero como

se pretende que el tiempo no sea una función determinante en la producción de funciones lingüísticas, se procede con el cálculo del logaritmo neperiano del tiempo, que pondera cada una de las funciones lingüísticas, porque atenúa las diferencias encontradas en cada distribución normalizada de los datos. De esta forma se procede a analizar el tiempo como:

$$\frac{\text{Función lingüística}}{\text{Logaritmo neperiano del tiempo}}$$

En relación con el género, se considera esta variable como fundamental para analizar las diferencias entre los niños y las niñas en la utilización del lenguaje. Entre los niños y las niñas payas, no resultan significativas las diferencias en la utilización del lenguaje, ni siquiera al 5% en el grado de confianza. En cambio, entre los niños y las niñas gitanas existe una diferencia significativa en el uso de las funciones lingüísticas interaccional, imaginativa, representativa y ritual, siempre con unas diferencias significativas al 1% a favor de las niñas gitanas.

3. Las funciones lingüísticas de los niños y niñas gitanos

La muestra analizada es de 75 niños y niñas de entre 4 y 10 años de varios colegios públicos de Zamora y Salamanca, y nos describe el uso del lenguaje general de la población gitana.

La **función instrumental** es la más utilizada por los niños de 4 años (166),¹ para descender en su uso hasta los valores más bajos a los 9 años (68). El uso de esta función pierde su intensidad de los primeros años porque los niños y las niñas la empieza a compaginar con otras funciones que van aprendiendo y cuyo uso van

1. Valor que representa la producción media por cada persona de esta edad.

experimentando. Además, en la escolarización se produce un proceso de aprendizaje, en el que van descubriendo otros matices y usos del lenguaje. Este desarrollo inverso de la función instrumental es similar en la población paya. Esta función es una de las primeras en aparecer, pero también una de las primeras en evolucionar hacia otras formas de uso del lenguaje.

La **función reguladora** muestra un desarrollo similar a una *v* invertida, en la que el punto más alto del desarrollo está a los 6 años (178), pero a partir de ahí entra en una fase de menor utilización. En la vertiente ascendente cabe destacar que a los 5 años es la función más utilizada por los niños y las niñas gitanas (175). La función reguladora se incrementa y se desarrolla más que otras cuando los niños acceden a la escolaridad. Utilizan expresiones de manera reiterada solicitando y mandando, como forma habitual de expresión. Las órdenes y los ruegos se dirigen tanto a las personas mayores como a sus iguales.

La **función interaccional** es una de las más importantes en el tipo de lenguaje que emplean los gitanos, casi me atrevería a decir que es la más importante en el cómo y la forma que tienen de utilizar sus expresiones lingüísticas y construir su discurso, ya que hacen continuas increpaciones al otro en el momento del diálogo. En la construcción de su discurso utilizan de manera habitual estas referencias al otro para elaborar su propio mensaje.

Para corroborar esta afirmación nos basamos en el hecho de que es la función más utilizada por parte de los niños a los 6 años (205), a los 7 años (186) y a los 8 años (195), y siempre está en los primeros lugares de utilización en todas las edades. Aunque cabe decir, también, que por el cariz evolutivo de la propia función, cobran relevancia otras locuciones

diferentes de los niños y las niñas gitanas que van sustituyendo a ésta.

La **función heurística** tiene un desarrollo latente a lo largo de los años y a los 10 años, el último año analizado, cuando se representa un avance muy considerable en los índices de uso. Parece como si los niños no se atreviesen a utilizarla, o la utilizaran sólo para lo imprescindible. Pero es a los 10 años cuando se despierta la curiosidad almacenada y cuando surgen las preguntas sobre el lenguaje y el mundo circundante. Todo el análisis está marcado por esta evolución, lenta pero consistente. Las desviaciones típicas son todas muy bajas, lo cual corrobora este comportamiento homogéneo y constante.

La **función personal** muestra también una gran homogeneidad y consistencia en sus producciones, como factor clave en la elaboración de sus discursos por parte de las niñas y los niños gitanos, que hace que manifieste unos valores muy semejantes en los años de escolaridad. Así, la producción media por persona está en 74 a los 4 años, 81 a los 5 años, 97 a los 6 años, 90 a los 7 años, 95 a los 8 años, 94 a los 9 años y 98 a los 10 años.

La **función imaginativa** es la función más claramente evolutiva de todas las analizadas en el discurso de los niños y las niñas gitanas junto con la función representativa. En ambos casos el desarrollo es continuo y siempre progresivo, sin que se haya encontrando ningún retroceso en ninguna de las edades estudiadas. De esta forma pasamos de las 92 producciones de media de los niños de 4 años a las 233 producciones lingüísticas de media de la función imaginativa de los niños y las niñas de 10 años. Además cabe resaltar que ésta es la función más utilizada por parte de los niños y las niñas de entre 9 y 10 años, con 208 y 233 producciones lingüísticas, respectivamente.

En el continuo de máximos de utilización lingüística por parte de los niños y de las niñas gitanas se puede observar una línea muy definida: en primer lugar aparece la función instrumental; posteriormente, la función reguladora; a ésta le que siguen tres años hegemónicos de la función interaccional, y por último, los dos últimos años, la función imaginativa. Esta perspectiva completa permite comprobar que se repite el mismo patrón hegemónico en otros colectivos en la misma dirección y sentido, aunque con diferente intensidad. Además cabe decir que otra de las funciones que cobra fuerza en este proceso es la función representativa.

La **función representativa**, como ya adelantaba en el párrafo anterior, muestra una progresión continua y continuada desde los valores más bajos de 42 producciones de media a los 4 años hasta los índices más elevados de 149 de los niños de 10 años. Aunque la evolución en orden cuantitativo no es muy importante, sí lo es debido a la intensidad y a la muy baja desviación típica encontrada. Estos datos sirven para homogeneizar los valores dentro del mismo grupo de edad y poder establecer mejor las diferencias con otros grupos. Con esta función se establecen los niveles de integración dentro de la norma lingüística de la escuela y la sociedad adulta. Recordemos, simplemente, que es la función más utilizada por las personas adultas en sus intercambios verbales.

La **función ritual** señala un signo negativo en su evolución, de modo que aparece su valor más alto de emisión en los niños de 5 años, con 102 producciones de media; en los años sucesivos va descendiendo, lo cual implica que no es una de las funciones más relevantes en el discurso de la población gitana, como se po-

dría prever. Sus índices son mínimos si se comparan con los cómputos generales. Además su uso se encuentra muy diluido en el de las otras funciones y alcanza una relevancia relativa en el cómputo total de funciones.

La **función respuesta** presenta unos valores muy similares, con una variación de apenas 10 puntos: todos los valores de uso están en una producción media de entre 55 y 65 por cada persona. Ahora bien, a medida que los niños y las niñas se va desarrollando, la utilizan más, pero sus índices en los siete años estudiados apenas presentan variación. Esto se puede deber a que ya la tienen adquirida en su composición del discurso y no presenta mucho cambio en sus años de escolarización, aunque también se puede atribuir a que el diálogo que se establece con ellos y entre ellos no exige excesiva utilización de esta función, aunque sí de las funciones heurística e interaccional. Se podría decir que los niños y las niñas preguntan más que responden en el diálogo que hemos establecido, pero sobre todo en la forma que tienen de comunicarse con los demás.

Los elementos no verbales del discurso son muy importantes en los primeros años, en que se utilizan con mayor asiduidad, pero poco a poco se van relegando a un segundo plano. Los valores más altos se alcanzan a los 4 años, con 147 elementos no verbales de media por persona, y los más bajos, a los 10 años, con 86. Una de las razones puede ser el progresivo dominio del lenguaje y el mejor control de los matices del lenguaje.

El número total de funciones lingüísticas producidas muestra un valor elevado a los 6 años, con 1030 producciones de media por cada persona que hemos estudiado. A esta edad los niños y las niñas gitanas dan un salto cuantitativo y cualitativo en el uso de las fun-

ciones lingüísticas, que corresponde al inicio de la escolarización primaria. A los 7 años dicho uso retrocede hasta las 942 producciones de media por cada persona, y llega a las 990 producciones de media a los 8 años. A los 9 años pasa a 1.024 producciones de media. Pero es a los 10 años cuando alcanza el valor más alto y significativo: 1.148 producciones de media. La eclosión de los 6 años aparece cuando la niña y el niño gitano acceden a la escolarización primaria, lo cual les ayuda a utilizar más y mejor el lenguaje en la elaboración de sus discursos. La evolución es constante hasta alcanzar la cota de los 10 años, con un aumento paulatino y constante.

Por último, el logaritmo neperiano del tiempo, valor utilizado para analizar la variable tiempo, sólo se utiliza como elemento ponderador del resto de las funciones lingüísticas y, por lo tanto, tiene un matiz de apoyo para clarificar y definir mejor todo el cúmulo de datos, si bien se aprecia una gran homogeneidad y poca variación, como demuestra el análisis de varianza muy bajo que hemos hallado (test $F = 0,819$, al que le corresponde un $p = 0,559$), lo cual corrobora la hipótesis de variación mínima y gran homogeneidad entre los valores.

4. Análisis cualitativo

El análisis cualitativo busca la compatibilidad y complementariedad con el tratamiento cuantitativo en esta investigación. El fin último es recoger la mayor cantidad de información para establecer una correcta interpretación del lenguaje mediante una descripción exhaustiva de todo el hecho lingüístico: una interpretación significativa del entorno y del significado de las acciones lingüísticas de las personas. Por ello, al mismo tiempo que se efectúan las grabaciones del lenguaje de los niños y las niñas, se recogen

todos los incidentes críticos que se van produciendo en los momentos de la grabación, además de registrar las circunstancias en las que se produce el discurso para poder analizar las funciones lingüísticas y realizar una interpretación correcta, lo más aproximada posible a la realidad de su producción, emisión e intencionalidad. Este registro anecdótico se complementa con la información del centro acerca de los niños, sus historias, sus circunstancias, además de los antecedentes sociofamiliares y académicos.

Todos estos elementos y el consiguiente registro de datos nos permiten hacer una valoración personal de cómo utilizan el lenguaje los niños y las niñas gitanas. De esta manera podemos extraer unos juicios críticos que dependen de la observación directa y la reflexión sobre el lenguaje de estos niños. Así podemos constatar una serie de factores que se repiten de manera recurrente y que paso a enumerar:

1. Plurifuncionalidad. Cada respuesta representa o puede representar varias funciones a la vez. Esto se refiere a la competencia comunicativa del mensaje y a los componentes de la emisión analizados, que permiten desentrañar las verdaderas intenciones comunicativas del mensaje. Cada expresión, unidad funcional lingüística, puede corresponder a varias intencionalidades en su emisión. La multiplicidad de factores que intervienen en cada una de las unidades de funcionalidad lingüística mínima va muy unida al discurso y al mensaje producido.
2. Las unidades funcionales lingüísticas mínimas son el segmento de comunicación mínimo con valor funcional en el que se divide el discurso, y cada una de estas unidades se corresponde con una o dos funciones a la vez y permite seguir el hilo del pensamiento de los niños y las niñas.

3. Los distintos tipos de llamada de atención y la utilización de los verbos de acción. Los verbos de acción tienen un marcado matiz imaginativo en su lenguaje, ya que presentan un componente dinámico, junto con los verbos volitivos. Las llamadas de atención constante revelan aspectos propios de su tipo de comunicación.
4. Elementos no verbales específicos. Gestos, miradas y actitudes corporales enriquecen el mensaje oral y muestran el dominio de otros componentes lingüísticos.
5. Efecto Pygmalion durante la entrevista, ya que en el proceso de comunicación influyen los aspectos positivos del examinador sobre el contenido y las respuestas.
6. Canciones de rifa en los juegos, con las que expresan múltiples matices de comunicación intencional.
7. Elementos de personalización del discurso. Los niños y las niñas, en este proceso de crecimiento lingüístico, piensan y miden mucho más su discurso, las cosas que van a decir y cómo las van a comunicar; y progresivamente van introduciendo una mayor abstracción en el discurso, lo que mide su nivel de dominio lingüístico. Este hecho de personalizar su discurso está en la mayor integración de componentes imaginativos y la personalización de las expresiones, que adaptan a su discurso concreto.

El lenguaje así entendido es como un caleidoscopio: cada persona es un mundo y nada es igual a lo anterior, existen infinitas posibilidades que lo contemplan.

Bibliografía

- BUENO AGUILAR, J.J. (1993). *El lenguaje de los niños gitanos: Una perspectiva funcional*. Salamanca: Amarú.
- CLAIRIS, CH. (1996). «El funcionalismo lingüístico». *Onomazien*, núm. 1, pp. 71-80.
- COOK, T.D.; REICHARDT, CH.S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- HALLIDAY, M.A.K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Londres: Edward Arnold.
- LENNEBERG, E. (1982). *Fundamentos del desarrollo del lenguaje*. Madrid: Alianza.
- PANTHER, K.U.; THORNBURG, L. (2003). *Metonymy and pragmatic inferency*. Hamburgo: University of Hamburg.
- SANDRA, D.; ÖSTMAN, J.O.; VERSCHUEREN, J. (eds.) (2009). *Cognition and Pragmatics*. Amberes/Helsinki: University of Antwerp / University of Helsinki.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. (1987). *Pragmática lingüística*. Madrid: Gredos.
- SIGUÁN, M. (1979). *Lenguaje y clase social en la infancia*. Madrid: Pablo del Río.
- SPIEGEL, M.R.; SCHILLER, J.; SRINIVASAN, R.A. (2000). «Análisis de varianza». En: *Probability and Statistics* (pp. 328-361). México: McGraw-Hill.
- TEJEDOR, J. (1999). *Análisis de varianza*. Madrid: La Muralla.
- ZUFFEREY, S. (2011). *L'argumentation dans le discours : approches contemporaines et perspectives didactiques*. Ginebra: University of Ginebra.

L'argumentation dans le discours : approches contemporaines et perspectives didactiques

Henda Dhaouadi | Université Jean Monnet

Este artículo trata de indagar en la teoría de la argumentación en el discurso desde la Antigüedad griega hasta nuestros días. La investigación en este campo, como veremos, no ha dejado de evolucionar, aunque se haya desplazado desde el campo de la filosofía hasta el de las ciencias del lenguaje, pasando por las retóricas medieval y clásica. Este itinerario plantea cuestiones de orden epistemológico sobre las fronteras entre los diversos ámbitos en que se inscribe el estudio del discurso argumentativo. Pero, más allá de estos límites, todos los investigadores concuerdan en considerar la argumentación en el discurso como ligada al análisis del discurso y, por ello, a las ciencias del lenguaje. Esto ha permitido integrar la argumentación en los programas escolares en Francia ya desde el colegio. Por ello, el profesorado muestra reservas sobre las consecuencias y aplicaciones didácticas de este campo en la enseñanza secundaria. Los investigadores tienen problemas para simplificar o banalizar una disciplina de rica trayectoria en la historia de las ideas y hoy en vías de desarrollo.

Palabras clave: *argumentación, análisis del discurso, análisis del discurso político, Aristóteles.*

This paper explores the theory of argumentation in discourse from ancient Greece to the present day. As we shall see, research in this field is ever evolving, although it has moved from the field of philosophy to language sciences, by way of medieval and classical rhetoric. This progression raises epistemological questions about the boundaries between the different areas where the study of argumentation in discourse takes place. But above and beyond these limits, all researchers agree that argumentation in discourse is linked to discourse analysis and therefore to language sciences. This has made it possible to include argumentation in school syllabuses in France from school onwards. As a result, most teachers have very strong reservations about the teaching consequences and applications in this field in secondary education. Researchers find it hard to simplify this excellent area with such a rich development in the history of ideas, and which is still evolving today, in order to try and make it more engaging.

Keywords: *argumentation, discourse analysis, political discourse analysis, Aristotle.*

Cet article se veut une exploration de la théorie de l'argumentation dans le discours depuis l'Antiquité grecque jusqu'à nos jours. La recherche dans ce domaine, comme on le verra, n'a cessé d'évoluer bien qu'il se soit déplacé du champ de la philosophie à celui des sciences du langage, en passant par les rhétoriques médiévale et classique. Cet itinéraire n'est pas sans soulever des questions d'ordre épistémologiques, sur les frontières entre les divers domaines où s'est inscrite l'étude du discours argumentatif. Mais au-delà de ces bornes tous les chercheurs s'accordent aujourd'hui à considérer l'argumentation dans le discours comme relié à l'analyse du discours et ainsi aux sciences du langage. C'est

d'ailleurs ce qui a permis l'intégration de l'Argumentation dans les programmes scolaires en France dès le Collège. Par conséquent, les enseignants émettent des réserves sur les retombées et applications didactiques de cette matière, dans l'enseignement secondaire. Les chercheurs, quant à eux, éprouvent des difficultés à simplifier, voire à trop banaliser une discipline riche de son parcours dans l'histoire des idées et toujours en voie de développement.

Mots-clés : argumentation, analyse du discours, analyse du discours politique, Aristote.

Je serai bien aise que ceux qui me voudront faire des objections ne se hâtent point, et qu'ils tâchent d'entendre tout ce que j'ai écrit, avant de juger d'une partie : car : comme le tout se tient et la fin sert à prouver le commencement.

Descartes (Lettre à Mersenne)

Peut-être, y a-t-il d'autres connaissances à acquérir, d'autres interrogations à poser aujourd'hui, en partant, non de ce que d'autres ont su, mais de ce qu'ils ont ignoré.

S. Moscovici

Joignez ce qui est complet et ce qui ne l'est pas, ce qui concorde et ce qui discorde, ce qui est en harmonie et ce qui est désaccord.

Héraclite

Je serai bien aise que ceux qui me voudront faire des objections ne se hâtent point, et qu'ils tâchent d'entendre tout ce que j'ai écrit, avant de juger d'une partie : car : comme le tout se tient et la fin sert à prouver le commencement.

Descartes (Lettre à Mersenne)

Peut-être, y a-t-il d'autres connaissances à acquérir, d'autres interrogations à poser aujourd'hui, en partant, non de ce que d'autres ont su, mais de ce qu'ils ont ignoré.

S. Moscovici

Joignez ce qui est complet et ce qui ne l'est pas, ce qui concorde et ce qui discorde, ce qui est en harmonie et ce qui est en désaccord.

Héraclite

1. Introduction

L'argumentation dans le discours, au centre des préoccupations langagières, s'inspire des théories philosophiques les plus anciennes depuis Aristote. Elle continue à évoluer dans les sciences du langage et prend une large place due à son interdisciplinarité. Au-delà de son intérêt en tant que discipline théorique, elle peut s'investir aussi dans la didactologie des langues et des cultures et prend ainsi toute son importance dans un monde où la liberté d'expression, dans le respect des diversités, pose encore bien des problèmes. C'est à partir de cette interrogation que nous rappellerons les principales théories actuelles de l'argumentation.

2. L'argumentation: approches théoriques et évolution

Aristote, dans son ouvrage fondateur, *Rhétorique*, rédigé entre 329 et 323 av. J.-C., posait déjà les bases de l'art de persuader à travers trois grands types de discours : l'épidictique, le judiciaire et le délibératif. La théorie aristotélicienne du discours présente la rhétorique comme un art persuasif dans un espace politique et institutionnel où son usage prend source et fonc-

tions dans les règles qui régissent la *polis*. Ces règles créent une sorte de consensus, base sur laquelle l'orateur construira son argumentaire. Ainsi, toute rhétorique est en rapport direct avec les pratiques traditionnelles grecques de ces trois types de discours. Le judiciaire et le délibératif traitent du politique ainsi que de tout objet de l'avenir, l'épidictique est en revanche un discours prononcé pendant les cérémonies, notamment les commémorations et les louanges. Ces trois discours sont tout aussi importants pour l'orateur et doivent être inscrits dans une éthique de l'honnêteté et du bien, contre le mensonge et le mal. Ainsi la rhétorique doit être au service de la cité et du maintien d'un ordre en partage où toutes les parties (orateurs et auditeurs) sont du même avis.

Au Moyen-âge et jusqu'au *xviii*^e siècle, la rhétorique post-aristotélicienne évolue. Le discours argumentatif sera supplanté par une rhétorique conçue comme art de bien dire. C'est ce qui produit une disjonction entre le raisonnement dialectique (au sens philosophique chez Aristote) et la rhétorique réduite au style (figures et tropes).

La rhétorique classique, quant à elle, se fonde sur quatre parties du discours : l'invention comme une recherche de matériel discursif ; la disposition qui organise les éléments du discours, l'élocution qui pose la question du style utilisé ; la mémoire consistant en la mémorisation du discours ; l'action, enfin, qui est l'exercice de la parole publique portant sur la voix et le geste.

Cette rhétorique va ensuite évoluer vers l'abandon de l'*inventio* et de la *dispositio*, en plus de l'affaiblissement de la fonction de l'exercice oral du discours (l'*élocutio*). Cette rupture est strictement reliée à une restitution des connaissances et de leur conception au Moyen-

âge, cadre du Trivium des arts libéraux, où la rhétorique se situait entre grammaire et dialectique (non pas au sens hégélien) et a pour objet d'examiner les moyens discursifs liés à la démonstration et au refus.

Pour Pierre de La Ramée (1555), ce qui relève du raisonnement, c'est-à-dire du *Topos*, du domaine de la rhétorique est déplacé à celui de la dialectique. Ainsi la topique et la disposition, réduisent la rhétorique à un art de l'ornement. La rhétorique, limitée à l'élocution crée une brèche entre fond et forme que la stylistique moderne perpétue dans l'étude consacrée par Gérard Genette aux livres respectifs de Dumasais intitulé *Des Tropes* (1730) et de Pierre Fontanier, *Les figures du discours* (1821-1830).

En effet, dans sa « Rhétorique restreinte », parue en 1972, Genette évoque la réduction topologique initiée par Dumasais et par Fontanier. Comme le souligne à juste titre Ruth Amossy (2006 : 12), elle « oriente résolument la rhétorique vers les seules relations de similitude (la métaphore) et de contiguïté (la métonymie) ». L'avènement de la linguistique structurale, initiée par Ferdinand de Saussure, a affermi la dimension figurale de la rhétorique dès les années 1960. Néanmoins cela s'est traduit par un double déplacement par rapport aux traités traditionnels : « d'un côté, le structuralisme ayant intégré l'idée de système dans la langue, on tend à examiner les faits de discours en émettant des lois générales pour construire des modèles d'intelligibilité » (Ruth Amossy, *Ibid.* : 12), d'un autre côté, ces travaux mènent à l'étude de l'art oratoire amorcé dès l'époque classique. Tout l'intérêt porté à la rhétorique s'attache principalement au discours littéraire et plus généralement à l'esthétique. C'est ce qui amène Ruth Amossy à considérer que : « De Ramus aux néo-rhétoriques issus du structuralisme, on est

aux antipodes du modèle aristotélien que reconduit et prolonge l'analyse argumentative dans le cadre des sciences du langage contemporaines. L'importance de la réflexion sur les figures ne peut manquer cependant de soulever des questions fécondes sur le rapport complexe qu'entretient le style avec l'argumentation » (*Ibid.* : 13).

Les questions des rapports entre rhétorique et esthétique littéraire se sont ainsi complexifiées. Certains stylisticiens comme G. Molinié et A. Hershberg-Pierrot les abordent aujourd'hui. Mais on s'interroge toujours sur les moyens que la communication sociale met en œuvre pour remporter l'adhésion de l'auditoire, ce qui ouvre de nouvelles perspectives à la rhétorique.

Chaïm Perelman et L. Obrechts-Tyteca, dans leur *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, publié en 1958, puis réédité plusieurs fois dès 1970, rompt avec les rhétoriques restreintes qui ne sont pour eux que le lieu de l'analyse des figures et de leur classification. Ainsi les auteurs définissent l'argumentation, dans sa dimension communicationnelle, comme l'ensemble des techniques discursives provoquant ou renforçant l'adhésion des esprits aux thèses qu'on propose à leur approbation. On insiste ainsi sur l'idée que tout orateur, afin de mieux faire passer ses idées, doit d'abord s'adapter à son auditoire. Ruth Amossy le rappelle d'ailleurs en ces termes (2006 : 13) : « L'orateur tente d'infléchir des choix et de déclencher une action ou, tout au moins, de créer une disposition à l'action susceptible de se manifester au moment opportun ».

Cette action n'est possible que si l'orateur inscrit son discours dans le cadre des opinions en cours, qui constituent l'ensemble des croyances, convictions et opinions dominantes et

souvent indiscutables. Pour rompre définitivement avec la conception de l'argumentation comme un raisonnement logique déployé en dehors de tout contexte communicationnel, Perelman imagine trois étapes permettant de convaincre son auditoire :

- Partir de l'idée d'un accord sur des concepts communs, ce qui constitue les prémisses de l'argumentation.
- Appuyer son argumentation sur des lieux communs (les *topos* chez Aristote) dans lesquels on intègre progressivement ses idées et arguments propres.
- Finalement, cela permet de reconduire l'accord octroyé initialement.

L'argumentation dans le discours s'inscrit désormais dans un contexte précis, où il y a une prise en compte à la fois des interlocuteurs et des lieux communs qui les lient. La démonstration est donc strictement séparée de l'argumentation. Perelman insiste sur la nécessité d'intégrer les arguments et leur articulation dans un cadre précis, celui de la communication entre l'orateur et son auditoire, même si ce dernier n'y participe pas par la parole. C'est cette relation de dynamique discursive entre l'orateur et son auditoire, avec notamment un accent mis sur leur influence réciproque que Chaïm Perelman réhabilite la rhétorique aristotélienne, clef de voûte de ce qu'on a appelé « la nouvelle rhétorique ». À l'instar de la rhétorique classique, Perelman réhabilite l'épidictique aux côtés du judiciaire et du délibératif. La rhétorique classique, considérait l'épidictique comme un genre où l'argumentation est faible.

Perelman lui restitue donc une dimension argumentative plus importante : pour lui, le discours épidictique n'est pas seulement un morceau d'apparat ou un spectacle, mais, comme

l'avait déjà souligné Aristote, il est destiné à accroître l'adhésion de l'auditoire à certaines valeurs et ainsi à « créer une certaine communion autour de certaines valeurs reconnues par l'auditoire, en se servant de l'ensemble des moyens dont dispose la rhétorique pour amplifier et valoriser» (1970 : 67). Amossy, à ce propos, rappelle à juste titre qu'« en revalorisant l'épidictique dans sa forte dimension argumentative, Perelman en étend le domaine et enrichit la signification du rapprochement qu'avait déjà élaboré la rhétorique traditionnelle entre l'épidictique et le littéraire, uniquement orientés vers le beau et non vers l'exigence d'un exposé où une démonstration est soutenue. La littérature et le discours d'apparat se trouvent ainsi conduits dans le champ de l'argumentation en même temps que l'éloquence judiciaire et politique » (2006 : 15).

La rhétorique développée par Perelman offre une analyse des techniques argumentatives ainsi qu'une «étude typologique des liaisons argumentatives et leur classification tout en prenant en compte les fonctionnements langagiers sans les étudier en tant que tels ». Il souscrit à une approche philosophique du discours qui offre « à l'analyse du discours –comme le souligne Ruth Amossy (2006 : 16)– un cadre essentiel dans la mesure où elle insiste sur quelques constituants majeurs : l'importance de l'auditoire, le caractère fondateur des prémisses et des points d'interaction argumentative, et les lieux communs qui balisent l'argumentation ». De ce fait, les linguistes et analystes du discours y trouvent une source innovante pour la recherche linguistique.

Par ailleurs, se développent deux conceptions, l'une logique et l'autre pragmatique de l'analyse argumentative, que nous résumerons succinctement.

3. L'analyse argumentative et les approches logiques du langage

Perelman, grâce à sa conception de la rhétorique, s'inscrit dans une dimension philosophique enrichissant ainsi la logique formelle.

En effet, l'argumentation est pour lui, comme c'est le cas pour Aristote, du domaine du vraisemblable, ce qui diffère de la logique formelle où le raisonnement obéit à d'autres règles. Perelman (1977 : 9-10) l'explique en ces termes : « Dans les domaines où il s'agit d'établir ce qui est préférable, ce qui est acceptable, les raisonnements ne sont ni déductions formelles correctes, ni des inductions allant du particulier au général, mais des argumentations, de toute espèce, visant à gagner l'assentiment des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment ».

Grize (1996 : 115) a aussi pris conscience que la logique argumentative est distincte de la logique formelle et qu'elle doit être analysée autrement : « la question se pose donc de saisir –ou pour le moins de décrire– le fonctionnement de la pensée lorsqu'elle ne mathématise pas ».

La recherche dans le domaine de la logique continue ainsi à s'investir dans celui de l'argumentation contrairement à celles qui maintiennent la dimension langagière de l'argumentation, d'autres s'intéressent plutôt à l'étude des modes et des normes du raisonnement. La « logique informelle » apportée par les investigations anglo-saxonnes à tendance normative et la « logique naturelle » de l'école de Neuchâtel à tendance descriptive en sont des exemples. Ruth Amossy (2006) reprend les principales perspectives de cette approche du discours.

4. Les Anglo-Saxons et la logique informelle

Dès les années 70, en Amérique du nord, se développe une approche informelle de la logique

(*informal logic*) prenant pour objet l'étude du raisonnement dans la vie quotidienne à travers des cas concrets : « dans ses diverses expansions, cette branche de la logique se propose de développer des instruments qui permettent non seulement d'analyser, mais aussi d'évaluer les arguments », souligne Ruth Amossy (2006 - 17).

C'est là une discipline philosophique focalisée sur la manière de fonder un raisonnement valable en dehors de la logique formelle. Elle concerne les recherches sur les méthodes d'analyse du discours tel qu'elles sont produites dans la polis. La logique informelle s'est intéressée notamment à la nature et à la structure des arguments, aux critères qui les valident et aux variétés de paralogismes, c'est-à-dire à la façon dont les arguments sont répertoriés et ce qui les invalide. Aristote à travers ses réfutations sophistiques s'est proposé de « dénombrer et d'exposer les vices de raisonnement permettant de différencier un argument valide d'un autre qui serait fallacieux d'où le concept anglais de *fallacies* (paralogismes), afin de décrire et d'estimer l'argumentation. La logique informelle s'est attachée à l'étude des paralogismes dont l'objectif est de dénoncer un raisonnement trompeur.

5. La logique naturelle de J.-B. Grize

Pour Grize, alors que le langage logico-mathématique ne comprend aucun sujet énonciateur, le langage naturel définit bien le cadre de l'énonciation puisqu'on est souvent face à deux interlocuteurs en situation de communication. L'argumentation est ainsi l'ensemble des stratégies discursives opérées par l'orateur s'adressant à un auditoire particulier dans le but de modifier, dans un certain sens, son jugement.

Grize construit sa conception de la communication sur le rapport qui s'instaure entre le locuteur et l'allocutaire. Ruth Amossy rappelle ainsi que la représentation discursive proposée par l'orateur est construite à partir de l'idée qu'il s'est fait de l'orateur. C'est au sein de cette interaction que se construit le discours.

Perelman et Grize dressent, malgré les divergences, dans leurs approches respectives du discours, des principes fondamentaux pour l'analyse argumentative.

Elles s'accordent sur l'idée que l'argumentation se déploie dans une situation de communication impliquant au moins deux locuteurs. On ajoute à cela ses caractéristiques à la fois discursives et dialogiques qui modèlent les façons de penser à travers l'image que projette chaque partenaire et les idées qu'ils se font l'un de l'autre avec tous les préconstruits culturels (prémisses, représentations, topoï) caractérisant l'échange ».

6. Les approches pragmatiques de l'analyse argumentative

Les travaux de Perelman sont passés inaperçus dans une période qui abordait la langue du seul point de vue structuraliste. Dans cette perspective où elle est appréhendée comme un système à étudier en lui-même et pour lui-même, comme le préconisait Saussure, la dimension rhétorique était totalement occultée et s'éloignait de la compétence des linguistes. Elle ne pouvait avoir de légitimité dans les sciences du langage. Grize construit sa conception de la communication sur le rapport qui s'instaure entre locuteur et allocutaire. Amossy rappelle ainsi que la représentation discursive proposée par l'orateur est faite à partir de l'idée qu'il a de son auditoire et ce dernier de l'idée qu'il a de l'orateur. C'est au sein de cette interaction

que se construit le discours grâce aux travaux de J.L. Austin et de John R. Searle en philosophie analytique que la rhétorique, en tant que théorie de l'argumentation, retrouve sa place et sa légitimité dans les sciences du langage. On parle alors d'actes de langage. Austin considère en effet le langage comme un savoir-faire et le dote d'une « force ». L'acte de parole est alors tourné vers un destinataire ou allocataire, renouant ainsi avec une tradition rhétorique séculaire dont l'intérêt s'est évanoui progressivement durant des siècles. Pour Maingueneau (1990 : 1) « dès l'émergence en Grèce d'une pensée linguistique, on a vu se manifester un grand intérêt pour ce qui touche à l'efficacité du discours en situation. La rhétorique, l'étude de la force persuasive du discours, s'inscrit pleinement dans le domaine que balise à présent la pragmatique ».

La rhétorique étant vue et appréhendée à côté de la logique dans la Grèce antique, le langage était ainsi étudié comme exerçant un pouvoir sur autrui dans un contexte bien déterminé.

Aujourd'hui, comme le note, à juste titre, Amossy (2006 : 22) la pragmatique « offre parallèlement, à côté d'une linguistique de la langue, une linguistique du discours ». Ces recherches examinent, de ce fait, la langue comme une activité humaine où se profile une dynamique énonciative dans un contexte donné. La Pragmatique dans ses divers intérêts et saisie ainsi, se présente plus comme une appréhension du langage qu'une discipline à part entière. Elle met en avant « la force des signes, le caractère actif du langage, sa réflexivité fondamentale (le fait qu'il réfère au monde en montrant sa propre activité énonciative) son caractère interactif, son rapport essentiel à un cadre permettant d'interpréter les énoncés [...] » (Maingueneau, 1996 : 66).

La relation essentielle entre rhétorique et pragmatique est admise de nos jours et figure dans des manuels et ouvrages divers à tel point que Philippe Blanchet dans *La pragmatique d'Austin à Goffman* (1995 : 10) déclare que les rhétoriciens « réfléchissaient aux liens existant entre le langage, la logique (notamment argumentative) et les effets du discours sur l'auditoire ».

Ainsi, les sciences du langage introduisent la rhétorique dans le champ de leurs recherches sur le discours et considèrent que la parole devra être analysée dans son influence et non dans sa pratique. C'est donc son efficacité discursive qui est mise en avant plan dans l'examen du langage humain.

7. La pragma-didactique

C'est là une théorie de l'argumentation fondée par le groupe d'Amsterdam avec Frans Van Eemeren et Rob Grootendorst dans deux ouvrages importants : *Fundamentals of Argumentation Theory* (par Van Eemeren & Alii, 1996), et *Crucial Concept in Argumentation* (Van Eemeren éd. 2001). En 2004, Doury et Moirand ont exposé les idées essentielles de ces ouvrages dans *L'Argumentation aujourd'hui*.

Van Eemeren considère que l'argumentation se résume à « une activité verbale et sociale de la raison » dont l'objectif est d'augmenter (ou de diminuer) chez l'auditoire « l'acceptabilité d'une position controversée en présentant une constellation de propositions destinées à justifier (ou réfuter) cette position devant un juge rationnel » (traduction: Ruth Amossy, 2006 : 23).

Les travaux de la pragma-dialectique se veulent à la fois descriptifs fournissant des analyses des processus langagiers et l'étude des arguments ainsi que leur validité lorsqu'ils

sont mis en œuvre. Ils reprennent aussi le concept de *force illocutoire* en le généralisant à un acte de langage complexe s'établissant à un niveau supérieur sur un ensemble d'énoncés. C'est ainsi qu'Amossy considère que « la pragma-dialectique analyse la construction et le déploiement de cet acte de langage complexe, dans le cadre d'un dialogue destiné à résoudre des conflits d'opinion. Elle est en cela descriptive » (2006 : 23).

Cependant, la pragma-dialectique vise finalement à mettre en œuvre un modèle exemplaire permettant d'évaluer et de décrire des argumentations réelles menant à une finalité consensuelle. Elle se distancie, de ce fait, des approches argumentatives qui refusent le principe du consensus par le biais d'un dialogue rationnel, pour s'attarder sur les discussions et des positions peu ou pas conciliables. Et il apparaît que cette position émane, comme le souligne Amossy, « d'une véritable éthique de l'échange argumentatif fondée sur des normes dont la transgression doit être dénoncée » (2006 : 24). La discussion est soumise à une déontologie selon Paul Grice puisqu'elle devrait aboutir à la résolution des conflits (2006 : 24):

Les deux parties doivent s'abstenir d'empêcher le partenaire d'exposer son point de vue ; elles sont tenues de défendre leur point de vue lorsqu'elles sont sollicitées à le faire ; une attaque doit se rapporter à la position qui a été effectivement avancée, etc.

Toute transgression de ce principe forme un paralogisme dû au non respect des règles de la discussion critique. Le domaine de la pragma-dialectique œuvre en ce sens à une certaine norme discursive et dialogique entre les interlocuteurs.

8. L'argumentation selon Anscombe et Ducros

Les travaux de Jean-Claude Anscombe et d'Oswald Ducros ont intégré en France une conception de l'argumentation distincte de celles motivées par la tradition aristotélicienne. En effet, leur approche se place entre des orientations sémantiques et des enchaînements d'énoncés. Oswald Ducrot définit alors le sens de l'énoncé en situation, comme un « composant rhétorique » qu'il oppose au « composant sémantique ». Il cherche à montrer comment « les circonstances de l'énonciation entrent en jeu, pour expliquer le sens réel d'une occurrence particulière d'un énoncé, seulement après qu'une signification a été attribuée, indépendamment de tout contexte, à l'énoncé lui-même » (Ducrot, 1984 : 16).

Le terme de rhétorique est donc ici d'une toute autre acception, et désigne le sens que prend l'énoncé en contexte, il est l'équivalent de « pragmatique ». L'argumentation se définit comme un enchaînement consécutif d'énoncés : « Un locuteur fait une argumentation lorsqu'il présente un énoncé E1 (ou un ensemble d'énoncés) comme destiné à en faire admettre un autre (ou un ensemble d'autres) E2 » (Anscombe et Ducrot, 1988 : 8). Il s'agit-là d'une définition qui considère l'argumentation comme un fait de langue et non comme discours, d'où son originalité. Les deux linguistes se situent dans la perspective d'une pragmatique dite « intégrée » indissociable du plan sémantique.

L'élément rhétorique n'est plus dépendant des champs disciplinaires extralinguistiques, mais fait partie intégrante du sens de l'énoncé, ce qui est bien explicité par les auteurs en ces termes (*Ibid.*, 1988 : Avant-propos) : « Le sens d'un énoncé comporte, comme partie intégrante, constitutive, cette forme d'influence

que l'on appelle la force argumentative. Signifier, pour un énoncé, c'est orienter ».

L'énoncé a pour visée première d'orienter vers certaines conclusions, ce qui naturellement fait partie de son sens :

l'utilisation d'un énoncé, notent Anscombe et Ducrot, a un but au moins aussi essentiel que d'informer sur la réalisation de ses conditions de vérité, et ce but est d'orienter le destinataire vers certaines conclusions en le détournant des autres . (Ibid.:113).

À cet égard, l'argumentation s'intègre dans l'inférence, acte par lequel la composante rhétorique participe au sens du discours au lieu d'être le produit d'une mise en discours : lorsqu'un énonciateur annonce à un autre « on mange bien dans ce restaurant », il insinue un argument: « Tu devrais y aller ». Le premier énoncé est donc destiné à en faire admettre un autre qui en est la suite et la conclusion. Dans ce cadre, les pragmaticiens reprennent le concept de *topoi*, emprunté à la rhétorique classique, pour indiquer les « garants des enchaînements discursifs » comme le précise Anscombe (1995:49-50) et qui opèrent le lien discursif entre E1 et E2. Les principes généraux au lieu d'être des raisonnements, leur servent finalement d'appui. Ducrot ira jusqu'à affirmer, dans un article de 2004, que « l'argumentation linguistique n'a aucun rapport avec l'argumentation rhétorique » (Ducrot dans Doury et Moirand, 2004 : 17). Amossy (*Ibid.* : 27) déclare ainsi que « ce rejet total de la rhétorique, de ses présupposés et de ses enjeux semble creuser un fossé infranchissable entre l'argumentation dans la langue et l'argumentation dans le discours. Il n'en reste pas moins que l'étude des moyens discursifs de persuasion continue à exploiter les ressources que lui fournissent les travaux de l'ADL. »

L'approche de Ducrot et Anscombe, permet néanmoins un examen de l'orientation argumentative des énoncés, des *topoi* qui garantissent leur enchaînement, les connecteurs qui admettent en surface ces enchaînements.

En plus de ces recherches, il est aussi important d'évoquer, mais rapidement, les approches conversationnelles de l'argumentation. Celles-ci ont été initiées par Jacques Moeschler qui s'est intéressé à l'étude des interactions argumentatives développées par Christian Plantin. Ce qui les rapproche est le fait d'avoir situé l'argumentation dans le cadre dialogique selon la rhétorique aristotélicienne.

Moeschler, influencé par les travaux d'Éric Roulet et du groupe de Genève, considère que l'interaction verbale, où la conversation est l'espace par excellence de sa réalisation, s'inscrit dans un cadre de « coaction et d'argumentation ». Il propose d'examiner le rapport « entre faits argumentatifs et faits conversationnels », et définit le cadre comme l'espace de l'engagement d'actions précises ou de déductions visées dans lequel :

Les interlocuteurs sont obligés de débattre, perdre ou gagner la face, marquer des points, négocier pour arriver ou non à une solution, confirmer des opinions ou polémique. L'analyse du discours conversationnel aura donc pour objectif de mettre à jour les coactions et argumentations qui interviennent dans les interactions verbales . (1985 : 14)

Une telle approche se distingue donc des études pragmatico-sémantiques qui se basent sur un discours idéal pour s'attacher à un corpus de conversations authentiques, empruntées aussi bien au débat politique qu'aux conversations familières » (Amossy, *Ibid.* : 28).

Dans le même cadre théorique, il serait aussi important de rappeler les travaux de Guy-laine Martel, au Canada, qui défend une rhétorique inspirée des échanges quotidiens (1998) avec toute sa dimension orale et ses procédés distincts. Elle opposera une rhétorique « naturelle » à une autre « savante ». Les échanges oraux apparaissent riches en schémas argumentatifs complexes et en modes d'organisations différant d'un locuteur à un autre. Les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni sur les interactions verbales se situent aussi dans le même champ d'investigation. Comme pour Gumperz qui considère que « parler c'est interagir », Kerbrat-Orecchioni formule ainsi l'importance de l'analyse conversationnelle et l'étude des tours de parole inspirée des travaux américains :

[...] -l'exercice de la parole implique normalement plusieurs participants – lesquels participants exercent en permanence les uns sur les autres un réseau d'influences mutuelles : parler c'est échanger, et c'est changer en échangeant. (1998 : 54-55)

Ainsi l'échange est soumis à un rituel et se fonde sur la politesse, gage d'une harmonie de la conversation. Christian Plantin (2005) développe, comme d'autres linguistes du discours, l'étude de l'interaction argumentative et en fera un modèle de la discipline. Il considère que la pragmatique privilégie la politesse dans l'étude des conversations en mettant en valeur l'idée de neutralisation des contradictions et oublie, de ce fait son potentiel de dissension.

Il s'agit donc de voir la dimension de confrontation, sur un point donné, dans l'interaction, considérant que « l'étude de l'interaction argumentative ainsi définie s'absorbe dans l'étude de l'argumentation » (Plantin, 1995 : 40). Il élabore ainsi un « modèle dialogal » de l'argu-

mentation dont la visée est de remédier à ce qu'il appelle « l'insatisfaction liée aux modèles purement monologiques » (2005 : 53).

Mais pour Amossy :

*Plantin passe des théories d'Anscombe et Ducrot à l'approche interactionniste en faisant quasiment l'impasse sur toutes les approches qui analysent l'argumentation dans le discours (plutôt que dans la langue ou dans l'interaction en face à face). (Amossy, *Ibid.* : 31)*

9. Démarche et objets de l'analyse argumentative du discours

9.1. Fondements de l'analyse argumentative

L'analyse du discours, dans sa visée persuasive, se place à côté des approches interactionnistes et des études inspirées par Ducrot et Anscombe. De ce fait, elle est nourrie de toutes ces approches à la fois rhétoriques, pragmatiques et logiques évoquées supra. Elle se définit donc dans divers approches :

- **Langagière** d'abord, puisque le discours argumentatif est aussi bien le fruit d'une suite d'opérations logiques, que la mise en œuvre des possibilités diverses qu'offre le langage dans l'éventail lexical comportant d'emblée une orientation argumentaire, de l'énonciation (cadres formels d'énonciation, déictiques...) des suites d'énoncés (connecteurs, *topoi* selon Ducrot), des présuppositions et des implicites.
- **Communicationnelle** car « le discours argumentatif vise un auditoire et son déploiement ne peut se comprendre en-dehors d'un rapport d'interlocution » (Amossy, *Ibid.* : 31). Toute argumentation ne se construit que dans son contexte discursif immédiat sans quoi, elle aurait du

mal à jouer son rôle de persuasion qui est fondamental.

- **Dialogique et interactionnelle** puisque le discours argumentaire vise la persuasion et veut agir sur l'auditoire, il devra s'adapter nécessairement à lui. Dans un échange entre partenaires même si l'interaction est potentielle, il est confronté aux discours des autres et y participe pour montrer son accord ou désaccord.
- **Dimension générique.** Le discours argumentatif s'intègre dans un type et un genre de discours, même dans sa complexité. La dimension générique du discours, bien ancré dans la société qui le produit, l'institutionnalise et le codifie, permet de cadrer l'énonciation et ainsi d'éclairer ses visées propres dans leurs diversités.
- **Dimension stylistique.** Les figures de style permettent un impact plus fort du discours sur l'auditoire ou l'interlocuteur et participe à sa visée persuasive.
- **Une dimension textuelle.** Le texte étant « un ensemble cohérent d'énoncés qui forment un tout » (Amossy, *Ibid.* : 2006), le discours argumentaire sera analysé dans sa charpente textuelle. On s'intéressera aux moyens et rapports de liaison qui participent à son développement. Dans ce cas, on s'attachera à l'étude des processus logiques utilisés dans le cadre du discours (syllogismes, analogies...)

9.2. Objets de l'argumentation dans le discours

L'analyse argumentative embrasse un large champ qui va des interactions verbales quotidiennes au texte littéraire en passant par le discours politique et journalistique. Mais, dans ce cadre, il apparaît pour certains chercheurs que

cela n'est pas aussi évident qu'on le croirait et Amossy (*Ibid.* : 32) se demande à juste titre si tout discours est argumentatif, si l'analyse peut appliquer ses méthodes à tout extrait ou fragment de texte. Et ainsi elle tend à différencier ce qui relève de l'analyse argumentative et ce qui lui échappe. Pour ce faire, elle présente deux voies d'études :

Différencier visée argumentative et dimension argumentative

Pour Christian Plantin et J.-B. Grize, l'usage du langage dans une situation dialogique comporte toujours une dimension argumentative même si aucune stratégie n'est remarquée de façon explicite. Pour Plantin en effet (1996 : 18) : « toute parole est nécessairement argumentative. C'est un résultat concret de l'énoncé en situation. Tout énoncé vise à agir sur son destinataire, sur autrui à croire, à voir, à faire, autrement ». De même pour J.B. Grize (1990 : 41) : « Argumenter dans l'acception courante, c'est fournir des arguments, donc des raisons, à l'appui ou à l'encontre d'une thèse [...] Mais il est aussi possible de concevoir l'argumentation d'un point de vue plus large et de l'entendre comme une démarche qui vise à intervenir sur l'opinion, l'attitude, voire le comportement de quelqu'un ».

Dans ce cadre, Amossy revient sur la distinction entre visée et dimension argumentatives :

La simple transmission d'un point de vue sur les choses, qui n'entend pas expressément modifier les positions de l'allocutaire, ne se confond pas avec l'entreprise de persuasion soutenue par une intention consciente et offrant des stratégies programmées à cet effet. (Ibid. : 33)

Ainsi le plaidoyer d'un avocat a une visée argumentative puisqu'il cherche à innocenter un

inculpé ou diminuer sa peine. Par contre, un texte journalistique ou romanesque a uniquement une dimension argumentative.

En termes de genres, on peut mentionner, précise Amossy, parmi les discours à visée persuasive le prêche de l'église, le discours électoral, une publicité pour une marque de voiture, un manifeste politique ou littéraire. Parmi les discours qui comportent une dimension argumentative, on peut citer l'article scientifique, le reportage, les informations télévisées, certaines formes de témoignage ou d'autobiographies, le récit de fiction, la lettre amicale, la conversation quotidienne. (Ibid. : 34)

Au terme de ce rappel sur les principales théories de l'argumentation depuis Aristote jusqu'à aujourd'hui, la question que l'on se pose est celle de savoir si l'argumentation, prise dans un sens large, peut recouvrir ou non tous les discours ? À partir de cette problématique, on tentera de faire une synthèse entre des points de vue qui sont en fait complémentaires car chaque approche nouvelle est un élément qui élargit le champ de l'analyse du discours et ainsi la question de l'argumentation. En effet, cette dernière implique une perception du monde exprimée par un locuteur dans un contexte immédiat et bien déterminé. Cependant, tous les rhétoriciens sont d'accord pour dire qu'on ne peut fournir une argumentation sur des questions évidentes. Ce qui la structure, c'est souvent, comme le rappelle Ruth Amossy à l'instar de Plantin, « une question rhétorique » à laquelle il y a des « réponses antagonistes ». Mais « ni la question rhétorique ni la ou les réponses antagonistes n'ont besoin d'être expressément formulées » (Amossy, *Ibid.* : 34). Une question permet donc de donner plusieurs réponses dans lesquelles « on fera prévaloir celle qu'on considère la meilleure ».

La parole se fait dans un univers où pré-existe déjà des « éléments doxiques » (Amossy, *Ibid.* : 35) formant l'interdiscours. Dans ce cadre, on observe des prises de positions données pour évidentes, on propose ou non une solution, on cherche un équilibre entre les divers arguments exposés, et souvent l'échange n'aboutit pas systématiquement au consensus. Cet univers complexe du discours s'explique selon Bakhtine-Volochinov par la nature fondamentalement dialogique du langage :

Toute énonciation, même sous forme écrite figée, est une réponse à quelque chose et est construite comme telle. Elle n'est qu'un maillon de la chaîne des actes de parole. Toute inscription prolonge celles qui l'ont précédées, engage une polémique avec elle, s'attend à des réactions actives de compréhension, anticipe sur celle-ci, etc. (1977 : 105)

Amossy déclare dans le même sillage que « le discours argumentatif peut proposer des questions qu'il travaille à dégager et à formuler, mais qu'il se refuse à trancher. Il peut soumettre un problème à la réflexion de l'auditoire sans pour autant avancer de solution définitive » (*Ibid.* : 35). Le texte de fiction est à cet égard très représentatif du dernier mode d'argumentation. Il dénonce implicitement une situation, des opinions qu'il expose au lecteur chez qui il provoque une réflexion menant à une dimension argumentative. Il peut ainsi poser des questions sans en formuler les réponses : « l'interrogation, l'examen définitif des contradictions, la mise à plat des tensions, la complexité, peuvent alors devenir partie intégrante de la dimension argumentative » (Amossy, *Ibid.* : 36). On en arrive ainsi à considérer l'argumentation non seulement dans sa visée, mais aussi dans sa dimension argumentative, ce qui permet d'élargir la définition.

Pour elle, l'argumentation forme « les moyens verbaux qu'une instance de locution met en œuvre pour agir sur ses allocutaires, en tentant de les faire adhérer à une thèse, de modifier ou de renforcer les représentations et les opinions qu'elle leur prête, ou simplement de susciter leur réflexion sur un problème donné » (*Ibid.* : 37).

Cependant, susciter la réflexion d'un interlocuteur sur une question, n'est-ce pas déjà solliciter une réaction de sa part? N'est-ce pas déjà agir sur lui ?

10. Perspectives : argumentation dans le discours et didactologie des langues et des cultures

1. La didactologie des langues et des cultures peut intégrer aujourd'hui l'analyse du discours dans le champ de ses recherches et notamment s'enrichir des observations sur l'argumentation dans le discours. Il ne s'agit pas de faire des applications pédagogiques simplifiées en classe de langue, comme on en voit actuellement en France, où la grammaire du discours, et spécifiquement l'argumentation, est traitée à partir de textes de fiction et d'articles de journaux, ou encore de textes littéraires du XVII^e siècle. On étudie donc la dimension argumentative qu'on confond souvent avec la visée argumentative. Tout comme la grammaire de texte, la grammaire du discours inspirée du

champ de l'analyse du discours littéraire, est présentée sous une forme simplifiée à tel point qu'on occulte toute la complexité et la richesse d'une discipline qui a pris ses sources dans la philosophie et donc dans la pensée profonde de l'humanité sur elle-même. Rendre sa complexité à la grammaire du discours nécessite que l'on introduise cet enseignement après le collège lorsque les élèves auront bien assimilé les règles basiques d'une langue.

2. Prendre en compte l'argumentation dans le discours permettra aussi de comprendre et de saisir, au niveau des cultures, la diversité avec laquelle les langues usent du discours pour convaincre et persuader. Dans ce cadre, beaucoup d'éléments culturels, sociaux et économiques rentrent en jeu. Et c'est ce champ qui demeure aujourd'hui vierge. Nous avons tenté, à partir de nos analyses des discours de Bourguiba, prononcés que ce soit en Afrique occidentale ou au Moyen-Orient, de mettre en lumière les éléments culturels et discursifs à la fois héritage de l'Orient et de l'Occident, et qui apparaissent comme un palimpseste discursif. L'interdiscours dans ce cadre est une somme de toute la formation intellectuelle et politique d'Habib Bourguiba, grand porte-parole d'une nécessaire symbiose culturelle entre deux mondes aujourd'hui en conflit permanent.

Bibliographie

- AMOSSY, R. (1999). *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- (2002). « Double adresse et auditoire composite dans le discours électoral. Du clip au débat télévisé » dans *SISS et VALENCIES*.
- (2004). « La nouvelle rhétorique au prisme de l'analyse du discours », *Chaim Perelman, Direito, Retorica, e teoria da argumentação*, Eduardo C. Oliveira éd. Brésil, Universidade Estadual de Feira de Santana.

- (2006). *L'argumentation dans le discours*. 2^{ème} édition. Paris : Armand Colin.
- ARISTOTE (1950). *Organon V. Les Topiques*. Paris : Vrin.
- (1991). *Rhétorique. Livres I, II, III*. Paris. Gallimard.
- BRETON, Ph. & GAUTHIER, G. (2000). *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris : La Découverte.
- BRETON, Ph. (1996). *L'argumentation dans la communication*. Paris : La Découverte.
- (2000). *La parole manipulée*. Paris : La Découverte.
- BUFFON, B. (2002). *La parole persuasive*. Paris : PUF.
- CHARAUDEAU, P. (2005). *Le Discours politique, les masques du pouvoir*. Paris : Vuibert.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (éd.) (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CICERON (1996). *De l'Orateur*. Paris : Les Belles Lettres.
- DANBLON, E. (2005). *La fonction persuasive. Anthropologie du discours rhétorique ; origines et actualité*. Paris : A. Colin.
- DOURY, M. & MOIRAND, S. (2004). *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- EEMEREN VAN FRANS H.; GROOTENDORST, R.; SNOEK HOEKEMANS, F. (1996). *Fundamentals of argumentation Theory*. N.J. : Lawrence Erlbaum.
- KOREN, R. & AMOSSY, R. (2002). *Après Perelman : Quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques? L'argumentation dans les sciences du langage*. Paris : L'Harmattan.
- PERELMAN, Ch. (1977). *L'empire rhétorique. Rhétorique et Argumentation*. Paris : Vrin.
- PLANTIN, Ch. (1996). *L'Argumentation*. Paris : Seuil.

Las adaptaciones de Cervantes en la literatura infantil y juvenil española y checa

Helena Zbudilová | Universidad de Bohemia del Sur (República Checa)

El estudio se dedica al problema de las adaptaciones de los clásicos en la enseñanza de la lengua y la cultura extranjeras. Trata de la integración del texto en la acción didáctica vista desde el punto de vista teórico y práctico, tomando el texto –el objeto de didáctica– como uno de los instrumentos más eficaces en la enseñanza de lengua extranjera. El estudio, que distingue varios tipos de adaptaciones, se centra en las adaptaciones de Cervantes en la literatura infantil y juvenil española y checa, y ofrece una herramienta didáctica en forma de tres adaptaciones españolas y siete checas analizadas detalladamente.

Palabras clave: *adaptaciones literarias, obras clásicas, Cervantes, LIJ española y checa.*

The study deals with adaptations of classical works in teaching foreign languages and cultures. It concentrates on the integration of texts into teaching methods and studies it from both theoretical and practical aspects. Text as a subject of didactics is considered to be one of the most effective tools in teaching a foreign language. It explicitly specifies various types of adaptations and focuses on Cervantes' works in Spanish and Czech children's and youth literature. The study offers a teaching tool in the form of three Spanish and seven Czech adaptations with detailed analysis.

Keywords: *literary adaptation, classical works, Cervantes, Spanish and Czech children's and youth literature.*

Cette étude est consacrée au problème des adaptations des auteurs classiques dans l'enseignement des langues et des cultures étrangères. Elle traite de l'intégration du texte dans l'action didactique du point de vue théorique et pratique, en prenant le texte -l'objet de la didactologie- comme un instrument efficace pour l'enseignement des langues étrangères. L'étude, qui distingue plusieurs types d'adaptations, se base sur les adaptations de Cervantès dans la Littérature pour la Jeunesse espagnole et tchèque, offrant un outil didactique au moyen de l'analyse approfondie de trois adaptations espagnoles et de sept autres en langue tchèque.

Mots-clés : *adaptations littéraires, œuvres classiques, Cervantès, Littérature pour la Jeunesse espagnole et tchèque.*

Las adaptaciones de los clásicos de la literatura universal, como Homero, Cervantes o Shakespeare, plantean interesantes problemas para la didáctica de lenguas y culturas en el plano práctico y para la didactología en el plano teórico. En el caso de Cervantes y Shakespeare, escritores que usan una lengua universal, el español o el inglés, las adaptaciones conllevan elementos específicos no sólo para la enseñanza de una cultura, sino también para la de la lengua en la que esa cultura se transmite. Al mismo tiempo, Cervantes y Shakespeare le plantean al lector moderno un problema dentro de la enseñanza de la propia lengua, al tratarse de textos escritos originalmente hace cuatro siglos. Para un lector moderno de ambos autores en su propia lengua, el texto original es, en mayor o menor medida, un texto arcaico cuyo estudio tiene que ser abordado por vía filológica; para los niveles educativos no universitarios hay que adaptar el texto desde dentro de su propia lengua, si se pretende integrarlo en la acción didáctica. Esto explica el éxito pedagógico de un clásico inglés como los *Cuentos basados en el teatro de Shakespeare* de Charles Lamb.¹

En el caso de Cervantes, las adaptaciones del *Quijote* comienzan ya en vida del propio autor, a partir del éxito de la primera parte, de 1605. Los dos ejemplos más notables son la comedia *Don Quijote de la Mancha* de Guillén de Castro y la adaptación teatral de la novela *El curioso impertinente*, hecha también por Guillén de Castro. El episodio casi inicial de la vela de las armas en la venta da lugar a un entremés de Francisco Lucas de Ávila, publicado en 1617, lo que asegura que su paso por los escenarios es

bastante anterior a esta fecha. Dentro de la primera mitad del siglo xvii hay al menos dos casos documentados de obras teatrales que se han perdido: la adaptación de la historia de Fernando y Dorotea hecha por Shakespeare y la comedia *Don Quijote de la Mancha* escrita por Calderón de la Barca, que muy probablemente corresponde a la que se representa en Madrid en 1637, según documenta el epistolario de un jesuita contemporáneo. Una tercera cuestión muy importante en el campo de la literatura infantil y juvenil corresponde a la ilustración. En este sentido es importante apuntar que la relación entre ilustración y texto nos lleva directamente a la cuestión del género literario y los subgéneros; hay un cambio gradual entre la *editio princeps* del siglo xvii, sin ilustraciones, las ediciones del xviii, con una cantidad no muy amplia de ilustraciones, las del siglo xix, cuyo epítome es la edición ilustrada por Gustavo Doré, y las distintas variantes de ilustración que llegan en la época del cómic adaptado, como *Mortadelo de la Mancha*, híbrido de los personajes de don Quijote y Sancho transmutados en Mortadelo y Filemón. En un punto intermedio se sitúa, entre las adaptaciones en lengua checa, la de Jaromír John (1940), con las ilustraciones de vanguardia de F. Tichý, edición que analizamos más adelante.

En todo caso, el concepto de *adaptación de un clásico* requiere un trabajo crítico y metodológico para situarlo como objeto de estudio en el campo de la didactología de lenguas y culturas. Parece claro que los problemas no son los mismos en el caso de una adaptación dentro de la misma lengua en que está escrita la obra que en el caso de una adaptación en una len-

1. Hay traducción española en la popular colección Austral de Espasa-Calpe.

gua extranjera. En este último caso hay que diferenciar también entre una adaptación para el público en general, una adaptación para público infantil o juvenil, una adaptación con fines específicamente didácticos² y una adaptación literariamente creativa.

De la gran cantidad de adaptaciones españolas del tema donquijotesco para los pequeños lectores hemos elegido tres autores contemporáneos cuyas adaptaciones de éxito de las historias de don Quijote han sido publicadas en España en 2004 o 2005 y reeditadas en un corto plazo: se trata de las novelas de José María Plaza, Ramón García Domínguez y Concha López Narváez. Sus obras se dirigen a niños a partir de 12 años y cada una presenta un punto de vista diferente sobre cómo realizar una adaptación de la obra maestra destinada a los mayores. Lo común de las obras de este tipo es que sirvan de herramienta para la lectura ulterior del original. Ninguna ha sido traducida al checo.

El escritor José María Plaza (nacido en 1945, en Burgos) es periodista y crítico literario y ha publicado varias novelas y obras poéticas para niños y jóvenes. En 2004 editó la novela *Mi primer Quijote*, escrita para el público del siglo XXI. La obra, de 294 páginas, está dividida en cuatro partes y un final (prólogo tardío del autor). La adaptación de Plaza remodela el texto original de Cervantes y empieza como un cuento de hadas («Érase una vez, en un lugar de la Mancha...») (Plaza, 2005: 13). El autor explica que su libro no es un *Quijote* para niños; se dirige a primeros lectores del *Quijote* porque muchos de ellos, también adultos, se ven desbordados ante la complejidad de la novela y el

castellano de Cervantes. Es para primeros lectores de cualquier edad. Se trata de una versión libre y original, una adaptación, reescritura, síntesis, actualización o recreación. Mi primer Quijote tiene los mismos capítulos que la novela de Cervantes y el mismo contenido, la misma estructura, las mismas aventuras y los mismos personajes. Además, conserva la novela dentro de la novela y otros elementos. El intento del autor es sencillo: actualizar la novela sin perder su esencia. Según su autor, no es un libro para cervantistas ni para lectores que hayan leído a Cervantes; es un libro para quienes no se han iniciado en la obra o sólo lo han hecho parcialmente. El texto no se parece a ninguna de las múltiples ediciones y adaptaciones realizadas. Al final, el escritor recomienda al «despreocupado y querido lector» que no se olvide de leer el auténtico y verdadero Quijote. La peculiar recreación, en la que se actualiza el lenguaje y se sintetiza el contenido de la célebre obra, contiene 52 dibujos modernos creados por el ilustrador Julio Canarias, conocido como Jlvivs, dibujante de la revista de humor *El Jueves*.

El escritor Ramón García Domínguez (nacido en 1943, en Barcelona), para su novela *Brandabarbarán de Boliche: Aventuras y desventuras de Alonsico Quijano* (García Domínguez, 2005, 150 páginas), elige como protagonista a un pequeño niño díscolo e inconformista que tiene entre 10 y 11 años y que será el caballero andante. Es travieso, fantasioso e idealista. Capitanea una pandilla donde están incluidos sus amigos: Rinconete y Cortadillo, Lazarillo de Tormes, Estebanillo González, Marcos de Obregón y Sanchico Panza. El autor ambienta la obra en la novela picaresca y la dota de referencias de

2. Como ejemplo, los textos con vocabulario limitado según niveles para enseñanza de idiomas.

actualidad. El libro toma su título de una figura a la que Cervantes, en su novela, dedica sólo cuatro líneas. Esta figura ha inspirado a García Domínguez para crear un personaje ficticio –un imaginario gigantín– que protege a la pandilla en sus aventuras. La novela está dividida en tres partes (27 capítulos), ilustradas por Federico Delicado: «Faltó en el mundo un día la lealtad» (8 capítulos), «Faltó en el mundo un día la lealtad, la justicia» (8 capítulos) y «Faltó en el mundo un día la lealtad, la justicia y la verdad» (11 capítulos). En la introducción de la obra picaresca, el autor usa la forma del diálogo con el lector para explicar quién es Cervantes y cómo nació su novela inmortal. Explica que don Quijote no era un loco, sino un idealista, el caballero más grande y noble que vieran los siglos. Alonsico vive en un lugar de la Mancha, es «alto de estatura, flaco de carnes, de pelo negro y encrespado [...], cuya mayor afición era correr al aire libre, ser amigo de sus amigos y escuchar, por las noches, el ulular de las lechuzas y las historias que su abuelo le contaba» (*id.*, p. 19). Su abuelo Roque le refiere a su nieto historias de moros y cristianos, aventuras de marinos y vidas de santos y santas. Como hemos dicho, la pandilla del Quijote la forman niños que llevan nombres de los pícaros protagonistas de algunas de las más conocidas novelas escritas en los siglos XVI y XVII. Con ellos y con Sanchico Panza, Alonsico vive varias historias (por ejemplo: exploran una cueva donde Alonsico se encuentra no sólo con el señor de Montesinos, sino también con Julio Verne, Alí Babá, Alicia, etc.; vuelan en las aspas del molino como «aeronautas» recibiendo trompazos, porrazos, golpazos y batacazos). Brandabarbarán es para la pandilla el señor de las tres Arabias, el más grande de los grandes, el más fuerte de los fuertes y el más noble de los nobles. Todos le

rinden pleitesía y vasallaje porque es el gigante más forzudo y bondadoso del planeta Tierra. Alonsico dice que se ha hecho íntimo amigo de Brandabarbarán y que le ha ofrecido la oportunidad de pertenecer a la pandilla: «Él me ha prometido que, si lo aceptamos en la panda, nunca nos faltará su amistad y su ayuda. Pero el verlo o no verlo con los ojos de la cara depende de cada uno. De si cada uno sabe o no sabe mirar y ver más allá de sus propias narices, para... que me entendáis» (*id.*, p. 19). Sanchico, que siempre pronuncia mal las palabras, le designa como Pampampán de Caniche (*id.*, p. 51). Todos se ponen de acuerdo y resucitan así la edad de oro, haciendo de la pandilla el modelo de la unión y de la lealtad. En la novela aparece también Maritornes, una niña pelirroja y lenguaraz, que participa en las actividades de la pandilla. En la tercera parte nos centramos más en la actualidad (por ejemplo, aparece una pandilla de *skinheads*). Un aspecto importante es la falta de imaginación de la pandilla del Quijote. Éste decide que, para enseñarles a tenerla, van a interpretar primero las nubes en el cielo, porque, según Alonsico, con imaginación se consigue tener un ideal en la vida, que es lo más importante que puede y debe tener un hombre. Es una novela ágil, de lectura rápida, con alusiones a la novela de Cervantes y la actualidad. El lenguaje es entre el ayer y el hoy. García Domínguez escribió esta obra para infundir a los niños el interés por conocer la verdadera historia de don Quijote. Su novela va acompañada de un cuadernillo de actividades que sirve como guía para la lectura de esta «recreación» del protagonista del *Quijote* (*id.*, p. 52).

Concha López Narváez (nacida en 1939, en Sevilla), autora de novelas en cuya producción predominan los relatos históricos, publicó en 2004 la obra *Andanzas de don Quijote y Sancho*,

con prólogo de Ana María Matute e ilustraciones de Juan Ramón Alonso. En la introducción, escrita por la autora, se explica que no se trata de un resumen de la obra maestra de Cervantes; la autora no inventa las andanzas de don Quijote, sino que las imagina. El libro, de 187 páginas, está dividido en dos partes, con 18 capítulos en total. La acción está tratada con humor. Es una narración de las historias de don Quijote llevada a la forma de narrar habitual de los abuelos a los nietos. La escritora no reproduce fielmente todo el contenido de la novela cervantina; elige las partes más importantes de ella. Así, nos presenta a don Alonso Quijano como un hombre muy flaco a quien «os va a llevar el viento» (López Narváez, 2004: 14). Es un hombre que vive en otro mundo y lee mucho, como si soñara despierto. El relato de sus aventuras y desventuras es bastante rápido y la narración se cierra con la muerte del protagonista. La obra de López Narváez ofrece a los profesores, los lectores y otros interesados por el asunto quijotesco algo más: contiene una guía didáctica de 26 páginas («Un libro para soñar») que sirve de control de lectura de la novela y del entendimiento de su contenido y contexto, y que incluye diversas tareas: preguntas de control (por ejemplo: «¿Qué aventuras protagoniza don Quijote en compañía de su buen escudero Sancho Panza?», «¿Recuerdas algún otro libro en el que protagonista se enfrenta a una peligrosa aventura?», *íd.*, p. 163) y varios juegos: Amigo fiel, Un mar de palabras, El salto del caballo, El mensaje secreto, Puzzle, Tres en raya, Los premios Rocinante, etc. (*íd.*, pp. 164-187).

Conviene mencionar otras adaptaciones que pertenecen a la literatura infantil y juvenil, que podrían ser utilizadas en la enseñanza de español como lengua extranjera porque incitan a los pequeños lectores a interesarse más

profundamente por la cultura, la historia y la lengua y penetrar en estos campos paso a paso de una manera voluntaria. He dividido las obras según la edad recomendada de los lectores y he intentado caracterizarlas brevemente:

- Para primeros lectores: *Las aventuras de don Quijote de la Mancha* (Ed. Libro Hobby, 2001), colección de cuatro libros para iniciar a los niños en la obra de Cervantes; *De la A a la Z con don Quijote*, de Rafael Cruz-Contrarini (Ed. Everest, 2005), un texto rimado que acerca el mundo de don Quijote; *Don Quijote*, de Carlos Reviejo (Ed. SM, 2005), un texto de versos sencillos y pictogramas.
- A partir de 6 años: *Las aventuras de don Quijote*, de Anna Obiols (Ed. Lumen, 2004), una adaptación que descubre la ternura del hidalgo; *Las Tres Mellizas. Don Quijote de la Mancha*, de Francesc Orteu (Ed. Salvat, 2000), sobre unas trillizas a quienes la bruja Aburrada manda a un lugar desconocido cuando hacen travesuras.
- A partir de 8 años: *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha* (Ed. Libro Hobby, 2003), una historia de don Quijote en forma de cómic; *Don Quijote cabalga entre versos*, de Antonio A. Gómez Yebra (Ed. Everest, 2005), unos versos escritos por poetas españoles e hispanoamericanos.
- A partir de 9 años: *Kika Superbruja y don Quijote de la Mancha*, de Knister (Ed. Bruño, 2004), una versión libre donde Kika vive mil peripecias con don Quijote y Sancho Panza; *Fray Perico de la Mancha*, de Juan Muñoz Martín (Ed. SM, 2005), una historia de fray Perico, que en su viaje a un convento de la Mancha se encuentra con un caballero andante; *Mortadelo de la Mancha*, de Francisco Ibáñez Talavera (Ediciones B, 2005), una adaptación libre donde los personajes Mor-

tadelo y Filemón adquieren la personalidad de don Quijote y Sancho Panza: Mortadelo de la Mancha y Filemoncho; *Érase una vez don Quijote*, de Agustín Sánchez Aguilar (Ed. Vicens Vives, 2005), una adaptación teatral dirigida a los niños.

- A partir de 10 años: *Don Quijote de la Mancha*, de Antonio Albarrón (Ed. Guafalco, 1998), una selección de las historias más conocidas con ilustraciones para la lectura más atractiva.
- A partir de 12 años: *Don Quijote*, de Agustín Sánchez Aguilar (Ed. Vicens-Vives, 2004), una adaptación amena que subraya la humanidad de don Quijote; *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de Eladio de Pablo (Ed. Everest, 2005), una adaptación teatral.

En tierras checas, la obra inmortal de Cervantes se difundió unos años después de la aparición de la novela en España, y se han conservado impresos antiguos del *Quijote* y de otras obras de Cervantes en numerosas ediciones españolas y extranjeras: se sabe que en el siglo xvii los checos leían la novela en el original español; en el siglo xviii predominó el interés por la traducción francesa y en el siglo xix, por la traducción alemana (Reska, 2004). Las primeras muestras del *Quijote* de Cervantes en checo aparecieron en 1840 en la revista *Květy*. Los checos pudieron leer la traducción completa en los años sesenta del siglo xix (la primera parte, hecha por J.B. Pichl, en 1866; la segunda parte, de K. Stefan, en 1868); es decir, en la lengua checa apareció la traducción con bastante retraso, a diferencia de las grandes literaturas europeas. Cervantes fue el primer

autor español de narrativa traducido al checo, ya que en 1838 apareció la traducción de una selección de su obra *Novelas ejemplares*. De 1840 a 1952 se han publicado ocho traducciones de la obra.

La primera adaptación del *Quijote*, de Josef Pečírka, se había publicado en 1864. En la historia de las adaptaciones checas de esta obra figuran siete versiones: la de J. Pečírka abre el período en los años sesenta del siglo xix, y hasta 1940 sigue una serie representada por la adaptación de J.V. Kabelík (de 1897, reeditada en 1908 y 1926), la de L. Grossmanová-Brodská (de 1902), la de A.B. Šťastný (de 1910), la adaptación incompleta de Karel Ladislav Kukla (entre 1910-1920), la de J.V. Flos (de 1937) y, por último, la de Jaromír John (de 1940, reeditada en 1941, 1943, 1946, 1955, 1962, 1968, 1976, 1978, 1984 y 2008).

Desde el punto de vista cronológico, la primera adaptación literaria del *Quijote* que podía ser leída por los niños y los adolescentes es la obra titulada *Bláznivý rytíř. Kratochvilné čtení pro lid* (Un hidalgo loco. Lectura de diversión para el pueblo).³ Fue editada en 1864 en Praga por J. Pospíšil. Su autor, Josef Pečírka (1818-1870), fue médico, profesor, escritor y traductor (Otto, 1902: 388). Su versión breve de la obra clásica de Cervantes está dividida en 52 capítulos (de los 126 del original) y dos partes: la primera parte contiene 28 capítulos y 244 páginas; la segunda es más corta, de 24 capítulos y 220 páginas. Pečírka tradujo y adaptó más de un centenar de obras narrativas del alemán, francés e inglés; así, ya con amplia experiencia, hizo del original del *Quijote* una simplificación que sirvió de lectura de entretenimiento para lectores adultos y jóvenes. Cada volumen tiene su

3. El formato: 16,7 x 10,5 cm.

propio título y otros datos identificadores. En la primera página de la primera parte hay un dibujo en el que Sancho Panza está de rodillas mientras don Quijote le bendice; en la segunda parte vemos a don Quijote tocando la mandolina (Uličný, 2005a: 61). El lector checo puede leer una adaptación bastante abreviada, en la que es patente el fuerte proceso de simplificación o actualización. Pečírka consigue la simplificación omitiendo versos o adaptándolos en prosa; así, faltan los versos de la introducción de la primera parte, unos sonetos, etc.; cambia la ortografía de varias palabras, sobre todo de los nombres (aparece, por ejemplo, Sančo, Don Kychot o Manča), lo que lleva a una simplificación más accesible al ambiente cultural checo.

El investigador checo Miloslav Uličný (2009: 41) menciona la existencia de la versión donquijotesca de Kosina, procedente de 1884. Ésta no figura en ninguna lista oficial de adaptaciones checas.

La segunda adaptación es *Don Quijote de la Mancha. Podle Miguela Cervantesa de Saavedra. Pro českou mládež zpracoval J.V. Kabelík*,⁴ hecha por J.V. Kabelík (1864-1928), un historiador checo y profesor de instituto. La versión fue publicada en 1897 en Telč por la editorial Šolc. Se trata de una edición por entregas con dibujos rojos y blancos en el texto y con seis cromolitografías a toda página. En la actualidad el libro se encuentra en la Biblioteca Nacional en Praga.⁵ La misma obra fue reeditada dos veces: en el año 1908 (170 páginas), por la misma editorial, y en 1926 (196 páginas), por la editorial

praguense de Šolc y Šimáček.⁶ A diferencia de la adaptación de Pečírka, en la analizada no hay nombres o títulos influenciados por el checo. En el libro no se encuentra ningún diccionario de pronunciación, faltan los versos introductorios, la dedicatoria y la introducción, el epitafio y el fragmento del romance; en cambio, el autor incluye un prólogo a modo de biografía de Cervantes. En cada caso se trata de una abreviación considerable, en la que el autor simplifica al máximo la acción, omitiendo detalles, descripciones o digresiones. La acción es la parte dominante de esta versión, dividida en 27 capítulos, los 15 primeros de los cuales se dedican a la primera parte del original, y el resto, a la segunda parte. El texto, de 172 páginas, destaca por la simplificación de las tramas y la sintaxis. Esta adaptación a la juventud tiene 32 ilustraciones, firmadas por A.W. (se podría tratar de Adolf Wiesner, 1871-1942) (Uličný, 2005a: 70).

Se editan luego nuevas versiones adaptadas y abreviadas para los niños y adolescentes; por ejemplo, una elaboración libre del tema donquijotesco la preparó la maestra Ludmila Grosmanová-Brodská (1859-1935), escritora de obras de literatura infantil y juvenil, traductora de obras de inglés y español,⁷ que padeció de sordera (Otto, 1896: 520). Grosmanová-Brodská publicó la obra *Don Quixote z La Manchy* en Praga en 1902, en la editorial Hynek.⁸ La adaptación tiene solamente 77 páginas.

Cronológicamente siguen otras adaptaciones, como la de A.B. Štastný titulada *Bláznivý*

4. El formato: 24 x 14 cm.

5. Biblioteca Nacional de la República Checa, sign. 54 D 1698.

6. Biblioteca Nacional de la República Checa, sign. 54 H 5626.

7. [cs.wikisource.org/wiki/Autor:Ludmila_Grossmanová-Brodská_-_Archiv_\(24-5-2011\)](https://cs.wikisource.org/wiki/Autor:Ludmila_Grossmanová-Brodská_-_Archiv_(24-5-2011))

8. Biblioteca Nacional de la República Checa, sign. 54 H 2556.

rytíř *Don Quijote de la Mancha* (1910, 64 páginas), editada por R. Storch en Praga⁹ y dedicada a los lectores checos; o *Rytíř smutné postavy* (1937), de J.V. Flos, una brevísima adaptación de 47 páginas dividida en 16 breves capítulos, que según los críticos carece de calidad. Fue preparada para las «escuelas elementales y primarias superiores», y editada por Státní Nakladatelství en Praga.

M. Uličný, en su monografía dedicada a la historia de las traducciones checas de literaturas de España e Hispanoamérica (2005), identifica una adaptación inacabada de Karel Ladislav Kukla que hasta la actualidad no ha sido muy conocida en nuestro país:

En esta última versión, muy abreviada, que se publicó en un periódico (no identificado hasta la fecha), el periodista Kukla (1863-1930) se presenta primero como «traductor» y más tarde (a partir de la mitad del capítulo XVIII) como «compaginador». Esta versión termina con el capítulo XXVII, o sea en la mitad del primer tomo. El autor de esta Historia de las traducciones checas (M. Uličný) encontró, el día 27 de enero de 2000, un ejemplar encuadernado de la versión de Kukla en una tienda praguense de libros de lance; esta última no figura en ninguna lista oficial de las traducciones o adaptaciones, quizás por el hecho de haber sido publicada en un periódico. Hasta el momento, los hispanistas checos ignoraban su existencia. (Uličný, 2005b: 21)

La adaptación de Kukla lleva el título de *Ostrotipný rytíř Don Quijote de la Mancha* y, como hemos mencionado, fue publicada entre 1910

y 1920 en un periódico no especificado. Se trata de 188 páginas del texto simplificado de la primera parte. Kukla fue autor de obras narrativas y dramáticas, periodista y traductor; le atraía la parte documental de la obra por la atractividad del ambiente, los acontecimientos y la dramatización exterior de los destinos humanos (Menclová *et al.*, 2000: 396). Algunas de sus obras se representaban en el Teatro Nacional de Praga (Otto, 1900: 334-335).

El año 1940 trae la adaptación del *Quijote* más famosa editada en la República Checa. Se trata de la obra *Příběhy Dona Quijota*, de Jaromír John (1940, 355 páginas).¹⁰ Este escritor, científico y pedagogo, cuyo nombre real era Bohumil Markalous, usó en su libro la traducción de H. Kosterka e ideas de la obra de Miguel de Unamuno. La obra fue publicada por primera vez por la editorial praguense Orbis durante la ocupación nazi, y en 44 años llegó a su undécima reimpresión.¹¹ La última reedición de la obra (296 páginas) lleva ilustraciones de Petr Herold. Como vemos, las reediciones de la obra aparecen con mucha frecuencia, casi anualmente, al principio del proceso de su edición durante los años cuarenta del siglo xx. En los años cincuenta aparece solamente una edición, y la situación no mejora mucho ni en los años sesenta ni en los setenta, con cuatro reediciones en total. La última adaptación, con ilustraciones de Tichý (imagen 1) y realizada por Albatros, una editorial especializada en obras infantiles y juveniles, es de 1984. Hasta 2008 hay un lapso muy largo, de 24 años, en el que nin-

9. Biblioteca Nacional de la República Checa, sign. 54 G 4366.

10. John Jaromír (1882-1952), autor de cuentos y novelas psicológicas, ensayista, estético y crítico. Estudió en las universidades de Praga e Innsbruck. De su obra podemos mencionar un volumen de cuentos titulado *Večery na slámníku* (1920), un par de novelas psicológicas: *Zbloudilý syn* (1934) y *Moudrý Engelbert* (1940), y la narración juvenil *Topičovo australské dobrodružství* (1939).

11. Fue reeditada en cuatro editoriales de la capital: Orbis, 1941 (356 pp.), 1942-1943 (356 pp.) y 1946 (356 pp.); Československý Spisovatel, 1955 (328 pp.); SNDK, 1962 (369 pp.) y 1968 (159 + 279 pp.); Albatros, 1976 (366 pp.); Československý Spisovatel, 1978 (366 pp.); Albatros, 1984 (374 pp.); y en la editorial Daranus, de Řitka, en 2008.

guna de las anteriores editoriales checas que ya habían publicado las reediciones de la obra de John volvió a mostrar interés por su realización. En 2008, la editorial Daranus editó su primera reedición de la obra con imágenes del nuevo ilustrador contemporáneo.

John no sólo eligió la abreviación y simplificación del texto, sino que también trató de acercar la historia y las realidades españolas a los jóvenes lectores de forma humorística, recontando la historia de su protagonista. La fuerza de su adaptación se basa sobre todo en el juego con el lenguaje, utilizando frases hechas y proverbios checos con frecuencia. La adaptación fue enriquecida por las ilustraciones hechas por František Tichý (1896-1961), uno de los representantes de las vanguardias checas de los años cuarenta del siglo xx. Sus ilustraciones aparecen en todas las reediciones a excepción de la última, de 2008.

La obra de John (1984, 374 páginas), dividida en dos partes, contiene 44 capítulos. Está dedicada a los jóvenes a partir de los 12 años de edad. Desde la quinta reedición, realizada en 1955, desaparece del libro la mención de la traducción de Kosterka y de las ideas de Unamuno dedicadas a don Quijote. Las nuevas reediciones de la obra fueron completadas por un epílogo de la escritora Helena Šmahelová (1910-1997),¹² que en estas páginas describe la vida de Cervantes y explica unos detalles sobre su obra maestra. Desgraciadamente, la autora introduce en el epílogo algunos errores de contexto histórico. Añade también un vocabulario de la pronunciación checa de palabras españolas.

El libro se abre con unas palabras dirigidas al lector en las que John presenta unos momentos de la vida del escritor español (proceden de la primera parte, capítulo 42). Inventa al personaje del soldado leonés Rui Pérez, que participó, como Cervantes, en la batalla de Lepanto en 1571. Los dos se conocieron en el apresamiento turco en Argel. Rui Pérez cuenta su historia de amor con una mora, con la que huye a España, y añade unos detalles de la vida del autor que no sólo proceden de la realidad (las tres heridas de Lepanto: dos en el pecho y una en la mano; las fugas de Cervantes del cautiverio; su trabajo de recaudador de impuestos, etc.), sino que también incorporan momentos ficticios y dudosos en su narración. Además, John termina su prólogo constataando que el mismo día en que murió Cervantes falleció también el famoso escritor William Shakespeare.¹³

John no aprovechó el texto original en español; él mismo informa en su libro que se inspiró en la traducción de Kosterka. Pero antes de empezar a escribir la adaptación intentó leer todas las traducciones y adaptaciones accesibles a los niños; es decir, se sabe que conoció también la traducción de Pikhart y Černý y la obra *Gil Blas de Santillana*, de Le Sage. Estos detalles interesantes sobre la posible inspiración y todo el proceso de la creación y la edición de la obra de John están incluidos en la obra *Po- lohy srdce* (Krucichová y Viňáňová, 1982, 407 páginas). Se trata de una recopilación de la correspondencia de John, en la que figuran cartas escritas a otro escritor checo: František Halas. Éste trabajó en la editorial Orbis y fue

12. Helena Šmahelová, autora de narrativa psicológica y obras infantiles y juveniles, pasó con John los últimos diez años de su vida. Sus obras de literatura infantil y juvenil contribuyeron a la renovación de las novelas de protagonistas chicas (por ejemplo, Magda, 1959). Se dedicó a la narrativa autobiográfica e histórica, también (por ejemplo, Vzpomínky na Jaromíra Johna, 1980).

13. Se sabe que murieron en la misma fecha, pero en España se usaba el calendario gregoriano y en Gran Bretaña, el juliano.



Imagen 1. Ilustración de František Tichý

amigo de John. A través de su correspondencia conocemos los intentos del autor de crear una adaptación viva, llena de diálogos o monólogos, y poetizada y recreada completamente. En una carta dirigida a Halas, John precisa que quiere que su personaje don Quijote se alce como una figura monumental. La adaptación de Jaromír John fue destinada originalmente a los lectores adultos.

Además, John pone el acento en el humor, que quiere resaltar como la parte dominante del nuevo texto. En su interpretación permanece fiel a la pareja del caballero y su escudero, la dama idealizada, la búsqueda afanosa de aventuras, etc., y enriquece el contenido del texto (bien terminando la acción demostrada, bien desarrollando la idea apoyándose en el campo de los refranes checos). La estructura narrativa de la novela de John es densa y responde a la de la obra de Cervantes. El esquema argumental es muy simple, se organiza en torno a tres salidas de los personajes, como en la obra original de Cervantes: dos salidas en la primera parte y una en la segunda. El relato está hábilmente contado, es entretenido y sólido, de ritmo sos-

tenido y tensión creciente y emocionante. El lenguaje que emplea el autor es sencillo, preciso y claro, apropiado para el narrador. Es una obra de buen sabor y frescura, la mejor de la larga serie de adaptaciones checas del tema, que no sólo sirve para reír, sino también para pensar detenidamente. El don de Jaromír John se mostró en su madurez: lo comenta Šmahelová (1979: 364) en la última página de la obra cuando constata que la obra nos ofrece la impre-

sión de que sus protagonistas no pasan por el campo español sino por el checo. Los protagonistas de la versión johniana son muy cercanos a los checos, hay que recordar dos dichos que comprendemos y utilizamos en el habla cotidiana: «es un don Quijote» y «luchar contra molinos de viento». Mención especial merece el ilustrador de la obra, František Tichý, uno de los representantes más importantes del arte moderno checo, que se concentró, más que en las aventuras y desventuras de los dos protagonistas, en la representación de su carácter en forma de retrato (Hofmeisterová, 1955: 428).

A los materiales que se pueden utilizar para la enseñanza del español en las clases pertenece el manual preparado por Manuel Acosta (2008, 800 páginas). Se trata de un material bilingüe checo-español, completado con un CD de audio y un montón de ejercicios.

A pesar del tiempo transcurrido desde el «nacimiento» del caballero don Quijote de la Mancha, su vigencia e influencia siguen vivas. El trabajo de adaptación de su obra es uno de los instrumentos más eficaces en la enseñanza de lengua extranjera.

Bibliografía

- ACOSTA, M. (ed.) (2008). *El comienzo de la increíble historia de Don Quijote de la Mancha = Začátek neuvěřitelné historie Dona Quijota de la Mancha*. Trad. de Anna Acostová. Praga: Computer Press.
- GARCÍA DOMÍNGUEZ, R. (2005). *Brandabarbarán de Boliche: Aventuras y desventuras de Alonso Quijano*. Madrid: Anaya, p. 19.
- HOFMEISTEROVÁ, J. (1955). «Cervantesův Don Quijote ve světové ilustraci». *Výtvarné umění*, núm. 9.
- JOHN, J. (1940). *Příhody Dona Quijota*. Praga: Orbis.
- (1984). *Příběhy Dona Quijota*. Praga: Albatros.
- KRULICHOVÁ, M.; VIŇAŘOVÁ, M. (eds.) (1982). *Polohy srdce*. Praga: Československý Spisovatel.
- LÓPEZ NARVÁEZ, C. (2004). *Andanzas de Don Quijote y Sancho*. Madrid: Bruño.
- MENCLOVÁ, V. et al. (2000). *Slovník českých spisovatelů*. Praga: Libri.
- OTTO, J. (ed.) (1900). *Ottův slovník naučný*. Praga: J. Otto. 15 v.
- (ed.) (1902). *Ottův slovník naučný*. Praga: J. Otto. 19 v.
- (ed.) (1986). *Ottův slovník naučný*. Praga: J. Otto. 10 v.
- PLAZA, J.M. (2005). *Mi primer Quijote*. Madrid: Espasa-Calpe, 2004.
- RESKA, J. (2004). «La recepción del “Quijote” en el ámbito checo». En: *La recepción de lo hispánico en Alemania y en la República Checa*. Viena: Praesens, pp. 21–44.
- ŠMAHELOVÁ, H. (1979). *Vzpomínky na Jaromíra Johna*. Praga: Albatros.
- ULIČNÝ, M. (2005a). «Nejstarší české překlady a adaptace Dona Quijota». En: *Don Quijote v proměnách času a prostoru*. Praga: UK.
- (2005b). *Historia de las traducciones checas de literaturas de España e Hispanoamérica*. Praga: Karolinum.
- (2009). «Johnovo převyprávění Cervantesova Dona Quijota». En: BUZEK, I.; VÁZQUEZ, D. (eds.). *Encuentro de hispanistas* (Brno, 9-10 octubre). Brno: FFMU.

Dossier

Henda Dhaoudi | Université Jean Monnet

Informations Web

- Actes de la 3^{ème} Conférence Internationale: Éducation, Économie et Société. Paris 20-23 Juillet 2011: <http://analytrics.org/Documents/Actes%20-%20Proceedings%202011.pdf>
- ANADISS, R. (2010). *Intertexte – Interdiscours*. N°9-10 Juin. Revue du centre de Recherche Analyse du Discours. Edituria Universitatii Scueava. Roumania : www.litere.usv.ro/anadiss/anadiss.09.pdf
- *Appropriation politique et économique des langues*. Revue en ligne Langage et Société, 2011/ 2. n°136, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, ISBN 9782735113217: www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2011-2.htm
- Association des Professeurs des Langues Vivantes: www.aplv-languesmodernes.org/?article1774
- Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères: <http://acedle.org/spip.php?article459>
Site où sont hébergés les numéros publiés par l'ACEDLE du 1 au 8. Le dernier en date est sur l'adresse: <http://acedle.org/spip.php?rubrique114>
- BEZIA, J. (2010). « Support numérique et diversités culturelles et formation des langues. Vers de nouvelles coexistences»: www.adjectif.net/spip/spip.php?article63
- Centre d'Information et de Documentation/ CONFEMEN: http://bibli.confemen.org/opac_css/index.php?lvl=more_results&mode=keyword&user_query=Langue+culture
- Education for a Global Network Society. 30 August- 3 September 2011. In European Association for Research of Learning and Instruction (EARLI): www.earli2011.org/nqcontent.cfm?a_id=1 , www.earli.org/conferences/asc , www.earli.org/conferences/Sig_Conferences_in_2010 , www.earli.org/publications/learning_and_instruction , www.earli.org/resources/AssociationNews/Summer%202011.pdf , www.earli.org/Links/conference_announcements.
Ce site contient un grand nombre de liens où se trouvent des informations sur les activités de recherche de l'association EARLI, des appels à contributions ainsi que les thèmes abordés dans les précédentes conférences.
- Fabula.org. Colloques en ligne: www.fabula.org/colloques
Site où sont hébergées plusieurs données : les dernières parutions en Sciences Humaines, les appels à contributions, des postes à pourvoir.
- Flux RSS. Revues de linguistique 2010-2011: http://feed://www.cairn.info/rss/rss_lettres-linguistique.xml.
- Raasch, Albert(2001). « Didactique « langue-culture-impact » : une didactologie nouvelle ? », *ELA, Études de Linguistique Appliquée*, 3, n°123-124, pp. 349-356: <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-349.htm>
Résumé : « Les concepts qu'a développés

Robert Galisson en didactique des langues étrangères et en particulier en français langue étrangère, ont montré à plusieurs générations de jeunes et de collègues comment on peut surmonter l'opposition entre la théorie et la pratique, et même les lier intimement. L'approche galissonnienne consiste dans l'intégration et même l'identification entre langue et culture ». Cette double dimension intégrée dans l'apprentissage en classe de langue se fonde finalement sur une nouvelle éthique nécessaire aujourd'hui dans un monde où les diversités culturelles doivent servir un humanisme nouveau. Cet auteur exprime ici l'hommage qu'il doit à Galisson.»

- Revues Synergies du GERFLINT (Groupe d'Étude et de Recherches pour le Français Langue Internationale): <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html>, <http://gerflint.eu>
- Site de Christian Puren. Professeur de Didactologie des Langues-Cultures de l'Université Jean Monnet (Saint-Étienne). Nombreuses publications, liste des travaux et liens en ligne: www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens
- Stolwijk, Cécilia (2011). « Pédagogie et tableaux interactifs. Où en est la recherche ?»: www.adjectif.net/spip/spip.php?article84
- Site ADJECTIF : « Comment utiliser Twitter à l'école ?»: www.adjectif.net/spip/spip.php?article89
- Site ADJECTIF : Zourou, Katerina. (2010). Apprentissages collectifs médiatisés et didactique des langues. Instrumentation, dispositifs et accompagnement pédagogique. Thèse de doctorat, soutenue le 12 février 2006 à l'Université de Grenoble III: www.adjectif.net/spip/spip.php?article72
Lien pour la thèse en ligne: <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00119459>

- LIDIL, Revue de Linguistique et de Didactique des Langues: <http://lidil.revues.org/index.html>

Bibliographie essentielle

Linguistique textuelle, rhétorique du discours, analyse du discours

- ADAM, J.M. (2008). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*, 2^{ème} édition. Paris: Armand Colin.
- AMOSSY, R. (2006). *L'argumentation dans le discours*, édition corrigée. Paris: Armand Colin.
- ARISTOTE (1993). *Les Politiques*. Paris : Garnier Flammarion, 2^{ème} édition revue et corrigée.
- (2003). *Rhétorique*. Paris: Gallimard.
- BARTHES, M. (1964). *Essais critiques*. Paris : Seuil.
- BARTHES, R. (1966). « Introduction à l'analyse structurale des récits ». Dans: *Communications*, n° 8, pp. 1-27. Paris: Seuil.
- BAKHTINE, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris: Gallimard.
- (1987). *Esthétique et théorie du roman*. Paris: Gallimard.
- FONTAINE, PH. (2007). *La culture*. Paris: Ellipses, Coll. Philo.
- HENRY, M. (1987). *La barbarie* (p.1). Paris : PUF, Coll. Quadrige (2004).
- KAMBOUCHNER, D. (1995) « La culture ». Dans : *Notions de philosophies*. Paris : Gallimard, Folio-essais.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1986). *L'implicite*. Paris : Armand Colin.
- (1992). *Les Interactions verbales*, 3 volumes. Paris : Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. et al. (1987). « La mise en place ». *Décrire la conversation* (pp. 319-352). Liège: PUL.

- MAINGUENEAU, D. (1987). *Nouvelles tendances en analyse du discours.*, 1^{ère} édition Paris: Hachette.
- (1993). *Le contexte de l'œuvre littéraire. Énonciation, écrivain, société.* Paris: Dunod.
- (2004). *Le discours littéraire, Paratopie et scène d'énonciation.* Paris: A. Colin.
- (2006). « Quelques implications d'une démarche d'analyse du discours littéraire ». Dans *Contextes*, n° 1. Discours en contexte, sept. 2006. Mis en ligne le 15 septembre 2006.
- (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours.* Paris : Seuil.
- MAINGUENEAU, D. & CHARAUDEAU, P. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours.* Paris: Seuil.
- (2000). *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du Futur.* Paris: Éditions du Seuil.
- (2005). *Introduction à la pensée complexe*, n° 534: ESF, Seuil, Coll. Points Essais.
- (2005). *Culture et Barbarie européennes.* Paris: Fayard.
- (2011). *La Voie.* Paris: Fayard.

Enseigner la civilisation

- BARTHES, R. (1957). *Mythologies.* Paris : Seuil.
- CHARAUDEAU, P. (1990). « L'interculturel, entre mythe et réalité », dans *Le Français dans le Monde*, n° 230.
- CHISS, J.-L. & JAMES, A. (2007). *La langue de l'intégration des immigrants-Sociolinguistique, politique linguistique, didactique* (pp. 406). Paris : L'Harmattan.
- JAMES, A. & GALLIÈNI, S. (2009). *Langue et immigration : société, école, travail* (pp. 289). Paris : L'Harmattan.
- LIEUTAUD & BEACCO (1981). *Mœurs et mythes.* Paris : Hachette/Larousse.
- PORCHER, L. (1981). *La civilisation.* Paris : Clé international.
- PUREN, CH. (2009). « Variation sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères ». *Le Français dans le monde.* Janvier 2009.
- REBOULLET, A. « L'image de la France à l'étranger », dans *Le Français dans le Monde.*
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère.* Paris: Hachette.
- «Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère», dans *Le Français dans le Monde*, n° 181.
- (dir.) (2001) *Langues, xénophobies, xénophilie dans une Europe multiculturelle* (pp.215). Caen: Centre régional de documentation pédagogique de Basse-Normandie.

Éducation et réforme de l'esprit

- KANT, E. (1947). « Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique » deuxième proposition. Dans *La philosophie de l'histoire, opuscles.* Paris: Gonthier-Méditations.
- (2004). *Réflexions sur l'éducation.* Huitième édition. Paris: Vrin.
- MORIN, E. *La Méthode* :
 - (1977). *1 La nature de la nature.* Paris: Seuil, Coll. Points-Essais.
 - (1985). *2 La vie de la vie.* Paris: Seuil, Coll. Points-Essais.
 - (1992). *3 La connaissance de la connaissance,* n° 236. Paris: Seuil, Coll. Points-Essais.
 - (1991). *4 Les idées, leur vie, leurs mœurs, leur organisation,* n° 303. Paris: Seuil, Coll. Points-Essais.
 - (2001). *5 L'humanité de l'humanité, l'identité humaine,* n° 508. Seuil, Coll. Points-Essais.
 - (2004). *6 Éthique.* Paris: Seuil.

Quelques ouvrages et articles de revues récents en didactique des langues-cultures

- ANADISS, R. « Texte et discursivité », I, II, n° 4 et 5/ 2008, Éditions de l'Université de Suceava.
- « Intertexte – Interdiscours », I, II, 2010, Éditions de l'Université de Suceava.
- AUDRAS, I. & CHANIER, TH. (2007). « Acquisition et compétence interculturelle ». Dans *Échanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures*: ELLUG. <http://lidil.revues.org/index2333.html>
- BERTHELE, R. & LAMBELET, A. (2009). « Approche empirique de l'intercompréhension: répertoires, processus et résultats ». *Revue.org Altérité et formation des enseignants*, n° 39, <http://lidil.revues.org/index2732.html>
- CALVET, L.-J. (2010). *Le jeu du signe* (pp. 197). Paris : Seuil, Coll.
- (2010). *Histoire du français en Afrique : une langue en copropriété ?* (pp. 210). Paris : Éditions Écritures, OIF.
- GASQUET-CYRUS, M. & PETITJEAN, C. (2009). *Le poids des langues. Dynamique, contacts, conflits* (pp. 320). Paris: L'Harmattan, Coll. « Espaces discursifs ».
- GROSSMANN, F. & BOCH, F. (2007). « L'énonciation dans les manuels scolaires de troisième ». Dans *Figures de l'auteur en didactique*, n° 35: ELLUG.
- PAVEAU, M.-A. (1999). « Usage et mésusage des théories énonciatives ». *Le Français aujourd'hui*, n° 128, pp. 110-117.
- PUECH, C. (1999). « L'énonciation et les Instructions Officielles : remarques sur une réception ». *Le Français aujourd'hui*, n°128, pp. 49-59.
- RABATEL, A. (1998). *La Construction textuelle du point de vue*. Lausanne, Paris: Delachaux et Niestlé.
- (2003). « Le point de vue, entre langue et discours, description et interprétation : état de l'art et perspectives ». *Cahiers de praxématique*, n° 41, pp. 7-24.
- (2004). « La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue ». *Marges linguistiques* 9, pp. 115-136.

Miguel Hernández y sus trovadores ideológicamente comprometidos. Una experiencia musical en la educación literaria

M.^a Isabel de Vicente Yagüe | Universidad de Murcia

Los versos de Miguel Hernández han sido objeto de recreación intertextual por diferentes compositores clásicos, cantautores y grupos musicales, pertenecientes a estilos y géneros diversos de la cultura musical. El recurso de las canciones en la materia de lengua castellana y literatura pretende ser la base de esta experiencia de aula, para el conocimiento y estudio de la figura del poeta. En el presente artículo se describe la intervención didáctica llevada a cabo en un grupo de segundo curso de bachillerato, con el fin de mostrar el alcance didáctico y la repercusión artístico-literaria de un modelo interdisciplinar basado en referentes intertextuales musicales, que desarrolla la competencia literaria del alumnado desde enfoques innovadores y motivadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: intertextualidad, interdisciplinariedad, música, educación literaria, Miguel Hernández.

Miguel Hernández's verses have been subject to intertextual interpretation by a number of different classical composers, singer-songwriters and bands of different styles and genres within music culture. The use of songs in the subject of Spanish and Spanish literature can be a means to get students acquainted with the poet. This article describes the project carried out with an upper baccalaureate class. This paper aims to reveal the artistic-literary impact of an interdisciplinary model based on intertextual music references and show how didactically far-reaching it is. Such a model develops students' literary competence from an innovative and motivating approach within the teaching-learning process.

Keywords: intertextuality, interdisciplinarity, music, literary education, Miguel Hernández.

Les vers de Miguel Hernández ont fait l'objet de récréation intertextuelle par différents compositeurs classiques, auteurs-compositeurs-interprètes et groupes de musique, appartenant à des styles et des genres divers de la culture musicale. Le recours à des chansons en Langue et littérature espagnoles prétend être la base de cette expérience didactique, dans le but de connaître et d'étudier le poète.

Dans cet article, on décrit l'intervention didactique réalisée dans un groupe de terminale, afin de montrer la portée didactique et la répercussion artistique et littéraire d'un modèle interdisciplinaire basé sur des référents intertextuels musicaux qui développe la compétence littéraire des élèves par le biais d'approches innovatrices et motivantes dans le processus d'apprentissage.

Mots-clés : intertextualité, interdisciplinarité, musique, éducation littéraire, Miguel Hernández.

1. Introducción

En el año 2010 se cumplió el centenario del nacimiento de Miguel Hernández (1910-1942), lo cual motivó un despliegue de actuaciones en el terreno investigador, humanístico, cultural y pedagógico. Desde la perspectiva docente, la experiencia de aula que se muestra en este artículo pretendió revivir la figura y obra del poeta de una forma especial entre el alumnado. En el campo de la creación artística, numerosas composiciones musicales han tomado prestados los versos del poeta, ya en su literalidad, ya incorporando alguna variación, las cuales constituyeron la base de este trabajo. Por otra parte, la comparación de los versos de Miguel Hernández con las recreaciones musicales de distintos compositores e intérpretes nutrió las actividades del componente motivador, tan necesario hoy en día para el profesorado en el desarrollo de su tarea de enseñanza.

La aplicación de un modelo didáctico interdisciplinar, basado en el estudio de referentes intertextuales musicales, pretende fundamentalmente alcanzar una comprensión e interpretación significativa de la obra poética de Miguel Hernández, así como fomentar el interés lector del alumnado. Además, contribuye al desarrollo de una enseñanza integradora y no compartimentada de las diferentes materias de estudio que integran el currículo.

Por otra parte, este modelo intertextual de innovación didáctica se inserta en el marco de un incipiente terreno de investigación de carácter interdisciplinar en la didáctica de la lengua y la literatura. En esta línea se inscribe un trabajo de referencia desarrollado por Guerrero Ruiz (2008), siendo la intertextualidad poesía-pintura, concretada en el modelo ekfrástico, el recurso metodológico empleado en

las diferentes etapas educativas para el desarrollo de la formación lecto-literaria del alumnado.

Retomando la relación del poeta con la música y sus creadores, se ha de destacar que Miguel Hernández es uno de los escritores que ha inspirado más letras de canciones de artistas que han compartido el sentimiento expresado en sus versos. Paco Ibáñez, Elisa Serna, Ismael, Víctor Jara, Enrique Morente, Joan Manuel Serrat, Pedro Faura, Jarcha, Amancio Prada, Alberto Cortez, Los juglares, Manolo Sanlúcar, Pata Negra, Mercedes Sosa, Camarón de la Isla, Lole y Manuel, La Barbería del Sur, Extremoduro, Reincidentes, Manolo García, Nach, Salvador Barcarisse, García Abril, Cristóbal Halffter, Seco de Arpe y otros muchos, son algunos de los grupos de rock, grupos flamencos, cantautores, intérpretes raperos y compositores clásicos que han musicalizado sus versos.

Resulta interesante comentar las ideas expuestas por González Lucini (2010) acerca de la situación de la poesía en época de represión y silenciamiento. La poesía social necesitaba salir a la calle y buscar nuevos medios, y a ello contribuyó la voz y la guitarra de los nuevos trovadores. El contexto político español que vivió el poeta, su ideología y lo que ésta supuso para él, la cárcel, constituyen los temas básicos de esas canciones. La música fue el cauce necesario que la poesía encontró como vía de difusión, para que ésta pudiera llegar al mayor número de personas. En este sentido se señalan las reflexiones que realizaron Gabriel Celaya y Blas de Otero:

«El acceso a esa inmensa mayoría, sin la cual nuestra poesía no será nada, salvo bizantinismo –reflexionaba Gabriel–, no puede lograrse con una revolución literaria. Los recursos técnicos, y en especial la posibilidad de hacer audibles y no sólo le-

gibles nuestros versos, gracias a medios como el micro, el altavoz, la radio, etc., son sumamente importantes y están llamados a revolucionar una literatura que venimos concibiendo desde el Renacimiento bajo el signo de la imprenta, que es como decir de la lectura a solas [...]».

Reflexión a la que se unía Blas de Otero, llegando a un mayor nivel de concreción:

El disco, la cinta magnetofónica, la guitarra o la radio y la televisión pueden—podrían: y más la propia voz directa— rescatar el verso de la galera del libro. (González Lucini, 2010: 26)

Con respecto al alumnado, la intervención didáctica se llevó a cabo en un grupo de segundo curso de bachillerato de la Región de Murcia, integrada en las actividades de la materia común de lengua castellana y literatura. El grupo estaba compuesto por un número reducido de alumnos, concretamente diecinueve, debido a que pertenecían al denominado *bachillerato de investigación*. La finalidad de este bachillerato, cuya organización se establece en la Orden de 21 de mayo de 2007, de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia, viene referida en los siguientes términos:

El Bachillerato de Investigación pretende que aquellos alumnos motivados para profundizar en sus estudios [...], y el profesorado responsable de las distintas materias, puedan disponer de unos recursos y unas posibilidades de trabajo que permitan alcanzar la excelencia en los conocimientos, acercarse a la metodología más rigurosa, habituarse a la investigación como principio esencial, realizar prácticas para advertir las aplicaciones reales de la ciencia y la técnica, y, en suma, adquirir una formación actualizada que les estimule para los máximos retos en sus posteriores estudios universitarios. Conciliar

la formación generalista imprescindible, que es el objetivo del Bachillerato, con la capacidad para investigar y ahondar en su conocimiento y su práctica, es la finalidad perseguida con este plan de Bachillerato de Investigación.

2. Objetivos de la experiencia didáctica y encuadre normativo

Los objetivos que se pretendieron alcanzar con esta experiencia interdisciplinar fueron los siguientes:

- Profundizar en el conocimiento de la figura del poeta Miguel Hernández, valorando la importancia y la repercusión de su obra poética en la literatura española.
- Fomentar los hábitos lectores del alumnado a través de una metodología motivadora, que se apoye en las creaciones musicales para realizar una interpretación más enriquecedora y completa de los textos literarios.
- Ampliar la competencia cultural y artística del alumnado, acercando el mundo de la música y sus creadores al de la literatura, a partir del análisis de obras musicales basadas en textos literarios.
- Desarrollar estrategias de interpretación intertextual, que permitan el análisis interdisciplinar de las obras literarias y las composiciones musicales.
- Desarrollar una progresiva autonomía del alumnado en la comprensión, el análisis y el desciframiento del texto literario, en general, y del género lírico, en particular.
- Motivar al alumnado en el desarrollo de las actividades de análisis e interpretación de los poemas, al llevar la poesía a un territorio más cercano a éste: la música.

En cuanto a los aspectos normativos señalados por el currículo oficial, el modelo didác-

tico que se presenta está suficientemente justificado. En este sentido, entre los objetivos establecidos para el bachillerato por el Real Decreto 1467/2007 de Enseñanzas Mínimas, se mencionan los siguientes:

- Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal.
- Desarrollar la sensibilidad artística y literaria, así como el criterio estético, como fuentes de formación y enriquecimiento cultural. Más adelante, se insiste en el interés y el hábito lector.
- Las Administraciones educativas promoverán las medidas necesarias para que en las distintas materias se desarrollen actividades que estimulen el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresarse correctamente en público.

Por último, con respecto a los objetivos específicos de la materia de lengua castellana y literatura se destacan los referidos a continuación:

- Leer y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la literatura en lengua castellana, como expresión de diferentes contextos históricos y sociales y como forma de enriquecimiento personal.
- Conocer las características generales de los periodos de la literatura en lengua castellana, así como los autores y las obras relevantes, utilizando de forma crítica fuentes bibliográficas adecuadas para su estudio.
- Utilizar la lectura literaria como fuente de enriquecimiento personal y de placer, apreciando lo que el texto literario tiene de representación e interpretación del mundo.

3. Intervención literario-musical

La interpretación de la obra poética de Miguel Hernández se realizó a partir del análisis de ciertas composiciones musicales, cuyas letras están basadas en los versos de sus poemas. A continuación se señalan los poemas y las canciones analizadas, comentadas e interpretadas, junto a las actividades o explicaciones que en cada caso se desarrollaron.

Poema: «El hambre».

Canción: *Poema social de guerra y muerte, de Reincidentes.*

Las actividades que se llevaron a cabo para interpretar el significado del poema y de la canción fueron las siguientes:

- Analiza el poema «El hambre»: métrica, temas, figuras literarias, interpretación del sentido.
- Relaciona el poema con el libro en el que está inserto (*El hombre acecha*).
- ¿Qué momento biográfico de Miguel Hernández coincide con la composición de estos versos? Relaciónalo con el sentido del poema.
- Antes de escuchar la canción de Reincidentes, ¿qué te sugiere el título?
- Ahora que ya has escuchado la canción, ¿crees que el título ha reflejado el contenido del poema? Las palabras «guerra» y «muerte» no aparecen en el poema, ¿por qué crees que el autor ha considerado determinante incluirlas en el título?
- Comenta el significado de «poema social».
- Observa que la canción no sigue el orden de las estrofas del poema, al igual que tampoco utiliza todas las estrofas de éste. Reestructura el poema según la versión de Reincidentes y analiza si esta nueva organi-

zación aporta alguna interpretación o significación diferente. (Orden de las estrofas en la canción: estrofas 1, 2, 8, 17, 6, 3 y 4.)

- ¿Cuál es el estilo musical de Reincidentes? Explica las características de su música. ¿Es melancólica, dulce, fuerte, desgarrada, apasionada...? Comenta si es apropiado el estilo musical para el significado que los versos de Miguel Hernández quieren transmitir.
- Algunas palabras son resaltadas por la música, diferenciándolas del resto de las que componen el poema. Comenta cuál es el tratamiento musical de las palabras «vidas» (verso 7) y «piara» (verso 67), así como de los versos 23 y 24: «del hambre, contra tantas barrigas satisfechas: / cerdos con un origen peor que el de los cerdos». ¿Qué importancia tienen en la significación del poema estos tres ejemplos?

Poemas: «Llegó con tres heridas...»; «Qué cara de herido pongo...»; «¿Quién llenará este vacío...?»; «El último rincón».

Canción: *Compañero del alma*, de Pata Negra y Mercedes Sosa.

El orden de aparición de los poemas y versos en la letra de la canción es el siguiente:

- «Llegó con tres heridas...»: poema completo.
- «Qué cara de herido pongo...»: versos 1-3; versos 8-10.
- «Llegó con tres heridas...»: estrofas 1, 2 y 3.
- «¿Quién llenará este vacío...?»: poema completo, aunque con alguna variación:

*¿Quién llenará este vacío
de cuerpo desalentado
que dejó tu cuerpo al mío?*

- «El último rincón»: versos 50-53; versos 68-71, con la repetición del verso 70 (68, 69, 70, 70, 71).

Las actividades que se realizaron en clase fueron las presentadas a continuación:

- ¿Reconoces los versos del poeta Miguel Hernández en la versión de Pata Negra? ¿De qué poemas se trata?
- ¿Aparecen los poemas completos? ¿Se realiza en la letra de la canción alguna modificación con respecto a los versos originales del poeta?
- Analiza cada uno de los cuatro poemas: métrica, temas, figuras literarias, interpretación del sentido.
- ¿Por qué aparecen combinados estos cuatro poemas en la canción de Pata Negra? ¿Cuál es la relación que los une? ¿Cuál es el tema predominante?
- Comenta la relación biográfica del autor con estos poemas y, en general, con el libro de poemas *Cancionero y romancero de ausencias*, al que pertenecen.

Canción: *Hoy conVerso con Miguel*, de Nach.

La Universidad Miguel Hernández de Elche encargó esta canción al cantante de hip-hop Nach, con motivo del centenario del nacimiento del poeta. A través de los versos de Miguel Hernández, Nach trató de transmitir musicalmente la manera en que el poeta afrontó las circunstancias de la vida a las que se vio sometido, como la incompreensión y la falta de libertad de expresión. La tarea del alumnado consistió en ir reconociendo cada uno de los poemas de Miguel Hernández elegidos por Nach para su obra musical, cuya estructura se expone a continuación.

La letra de la canción de Nach presenta el esquema de estrofas y estribillo. Las estrofas utilizan los versos, las estrofas y algún poema completo de Miguel Hernández:

- «Que como el sol sea mi verso...», *Poemas sueltos, I*.
- «Sentado sobre los muertos», versos 7-10, *Viento del pueblo*.
- «Sentado sobre los muertos», versos 69-72, *Viento del pueblo*.
- «Vientos del pueblo me llevan», versos 65-68, *Viento del pueblo*.
- «Vientos del pueblo me llevan», versos 71-74, *Viento del pueblo*.
- «Antes del odio», versos 61-74, *Cancionero y romancero de ausencias*.
- «Nanas de la cebolla», versos 50-56, *Cancionero y romancero de ausencias*.
- «Guerra», versos 43-50, *Cancionero y romancero de ausencias*.
- «Un carnívoro cuchillo...», versos 1-8, *El rayo que no cesa*.
- «Un carnívoro cuchillo...», versos 29-36, *El rayo que no cesa*.
- «Todo está lleno de ti...», versos 7-10, *Cancionero y romancero de ausencias*.
- «Eternidad», *Poemas sueltos, I*.
- «Antes del odio», versos 1-8, *Cancionero y romancero de ausencias*.
- «Sino sangriento», versos 31-34, *Poemas sueltos, III*.
- «¿No cesará este rayo que me habita...?», verso 1, *El rayo que no cesa*.
- «¿No cesará este rayo que me habita...?», verso 5, *El rayo que no cesa*.
- «Imposible», versos 33-36, *Poemas sueltos, I*.
- «Llegó con tres heridas...», versos 1-4, *Cancionero y romancero de ausencias*.
- «Hijo de la luz y de la sombra», *Cancionero y romancero de ausencias*.

El estribillo, por otra parte, se sirve de diferentes títulos y primeros versos en su composición:

- «Me llamo barro aunque Miguel me llame...», verso 1, *El rayo que no cesa*.
- «Sentado sobre los muertos», *Viento del pueblo*.
- «Sino sangriento», *Poemas sueltos, III*.
- «Vientos del pueblo me llevan», *Viento del pueblo*.
- «El último rincón», *Cancionero y romancero de ausencias*.
- «Vecino de la muerte», *Poemas sueltos, III*.
- «Me sobra el corazón», *Poemas sueltos, III*.
- «El campesino», *Poemas sueltos, IV*.
- «Mi sangre es un camino», *Poemas sueltos, III*.

Poema: «Palomar del arrullo...».

Composición musical: *Palomar del arrullo*, de Manuel Seco de Arpe.

Poema: «El amor ascendía entre nosotros...».

Composición musical: *El amor ascendía*, de Manuel Seco de Arpe.

Se analizaron dos obras clásicas escritas para voz (contralto) y piano del compositor Manuel Seco de Arpe, inspiradas también en los versos de Miguel Hernández. Las partituras se mostraron al alumnado, de forma que éste pudiera observar la disposición y el tipo de grafía de una obra musical con texto literario. Así, debajo del pentagrama de la voz se lee la letra, perteneciente a los versos de Miguel Hernández.

Además de los ejemplos musicales anteriormente presentados, se trabajaron de forma similar otra serie de canciones con versos del poeta oriolano.

4. Conclusiones

Tras la aplicación de este modelo interdisciplinar de innovación didáctica en la etapa del bachillerato, quedó demostrado que el recurso del componente musical en las clases de lengua castellana y literatura resulta eficaz para la comprensión e interpretación del sentido poético. Además, este aprovechamiento didáctico de la intertextualidad literario-musical fue totalmente del agrado del alumnado, pues la música es un factor de motivación en el desarrollo tradicional de la materia. El interés lector también se vio potenciado en el modelo, al descubrir el alumnado en las letras de las canciones la actualidad de los versos de Miguel Hernández. Por otra parte, la actitud del grupo fue positiva y la intervención se desarrolló en un ambiente receptivo y participativo.

Las actividades se plantearon desde una perspectiva que reflejó la imbricación existente entre el contenido poético y los parámetros musicales, de forma que la interpretación de los poemas fuera el resultado del aporte de los aspectos musicales al lenguaje literario. Las características dinámicas, agógicas y tímbricas de los ejemplos musicales analizados sostenían el significado de los versos, completando su sentido más allá de su grafía verbal.

Finalmente, la experiencia de aula demostró que el modelo interdisciplinar repercute positivamente en la enseñanza de la literatura, por lo que se anima desde aquí a la incorporación del fenómeno intertextual literario-musical en la práctica educativa de la materia.

Bibliografía

GONZÁLEZ LUCINI, F. (2010). *Miguel Hernández. ¡Dejadme la esperanza!* Madrid: Autor.

GUERRERO RUIZ, P. (2008). *Metodología de investigación en educación literaria (el modelo ekfrástico)*. Murcia: Diego Marín.

HERNÁNDEZ, M. (1992). *Obra completa. Vol. 1: Poesía*. Madrid: Espasa-Calpe.

MENDOZA FILLOLA, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.

«Orden de 21 de mayo de 2007, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se establece la organización del Bachillerato de Investigación, con carácter experimental, y las condiciones para su impartición, a partir del curso escolar 2007-2008». *Boletín Oficial de la Región de Murcia*, núm. 143 (23 junio 2007), pp. 19024-19032.

«Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas». *Boletín Oficial del Estado*, núm. 266 (6 noviembre 2007), pp. 45381-45477.

Evaluación de la competencia en inglés de futuros maestros con el Oxford Online Placement Test

Vicente Sanjosé López, M.ª Dolores García Pastor, José Ramón Insa Agustina y Ángela Gómez López | Universitat de València

Las nuevas titulaciones universitarias, tales como los estudios de Grado de Maestro en Educación Infantil y Grado de Maestro en Educación Primaria dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), requieren que el alumnado acredite o llegue a alcanzar el nivel europeo B1 de competencia lingüística en una lengua extranjera (LE), como es el caso del inglés. Ello plantea nuevos problemas a las universidades, tales como evaluar de forma adecuada y fiable el nivel de LE de un número grande de estudiantes, y atender la formación de aquellos estudiantes que queden por debajo de dicho nivel. Entre las diversas soluciones al primer problema se encuentra el empleo de instrumentos de evaluación como el Oxford Online Placement Test (OOPT). Dicho instrumento ha sido utilizado en las mencionadas titulaciones de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia. Este trabajo presenta los resultados obtenidos por estos estudiantes usando dicho instrumento, y se centra en las necesidades formativas de aquellos que no llegan a alcanzar el nivel B1 de inglés.

Palabras clave: Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCREL), evaluación, Oxford Online Placement Test, alumnos universitarios, inglés como lengua extranjera.

The new higher education study plans, such as the degree for preschool teachers and primary education teachers within the European Higher Education Area, require that students certify or reach the B1 level of linguistic competence in a foreign language (FL) such as English. This makes it hard to higher education institutions to: a) adequately and reliably assess the FL level of a great number of students, and b) assist those students who fail to achieve the level of linguistic competence required. The use of instruments such as the Oxford Online Placement Test (OOPT) offers a solution to one of these problems. The OOPT has been used within the aforementioned study plans at the Faculty of Education at the University of Valencia. This paper reports the results obtained by these students in this test, and focuses on the instructional needs of those students below the B1 level.

Keywords: Common European Framework of Reference for Languages (CEFRL), assessment, Oxford Online Placement Test, University Students, English as a Foreign Language.

L'adaptation des nouveaux diplômes universitaires à l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur a entraîné des changements importants dans les études des Professeurs des Écoles, en Education Maternelle et Primaire, exigeant que les étudiants certifient ou atteignent un niveau B1 de compétence linguistique dans une langue étrangère (LE) comme dans le cas de l'anglais. Cette exigence linguistique pose de nouvelles problématiques auxquelles les univer-

sités doivent répondre : a) comment évaluer la compétence en LE de manière adéquate et fiable, et b) comment prendre en charge la formation des étudiants qui n'ont pas atteint le niveau exigé. Parmi les diverses solutions à la première problématique, un instrument d'évaluation à considérer est l'Oxford Online Test (OOPT) qui a été utilisé à L'École de Formation des Maîtres de l'Université de Valencia. Cette étude montre les résultats obtenus par ces étudiants à partir du passage de ce test. Elle aborde aussi les aspects formatifs de ceux qui n'ont pas atteint le niveau requis en anglais.

Mots-clés : *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), évaluation, Oxford Online Placement Test, étudiants universitaires, anglais langue étrangère.*

1. Introducción: evaluar la competencia lingüística en la universidad

Con la reciente implantación de los estudios de grado de acuerdo con el EEES, y de las disposiciones legales que los regulan, las universidades se encuentran con el problema de determinar el nivel de competencia lingüística en una lengua extranjera, como el inglés, de una gran cantidad de estudiantes para garantizar que sus titulados alcanzan o superan el nivel B1 en dicha lengua (Consejo de Europa, 2002). Ello supone un nuevo reto añadido a otros asociados con el cambio de planes de estudio, a saber, evaluar esta competencia en un número grande de estudiantes y atender a todos aquellos que no alcancen el nivel de lengua exigido, lo que producirá, presumiblemente, una enorme demanda de clases de inglés.

En la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, la matrícula anual se sitúa alrededor de 900 estudiantes por curso. Para todos ellos, se oferta la asignatura obligatoria de lengua extranjera para maestros (inglés) (código: 33680), la cual se imparte en el primer curso de los estudios de grado. Dentro de dicha

asignatura, y junto con otras competencias propias de una profesión docente, es necesario evaluar si el alumnado alcanza o no el nivel B1 de inglés. Surge entonces la necesidad de disponer de instrumentos válidos y fiables que midan eficazmente las destrezas y competencias del alumnado en lengua inglesa y que, a su vez, se ajusten a los niveles descritos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCERL).

2. Evaluación de las competencias lingüísticas en inglés con el Oxford Online Placement Test

Los instrumentos de evaluación son aquellos cuyos resultados se utilizan como base para una toma de decisiones posterior respecto a la actuación del sujeto evaluado en una materia determinada (Bachman, 1990). Este es el caso de los tests, ya que permiten medir cuantitativamente dicha actuación (Bachman, 1990; McNamara, 2000). En consonancia con las nuevas tendencias europeas, la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia ha utilizado el instrumento Oxford Online Placement Test,¹ de muy reciente creación, para medir el nivel

1. OOPT: www.oxfordenglishtesting.com

de competencia lingüística en inglés como lengua extranjera (ILE) de los estudiantes de primer curso de los estudios de grado.

2.1. Estructura del Oxford Online Placement Test

Este instrumento se estructura en dos partes: *Use of English* y *Listening*, que consideran tres grandes bloques para cada uno de los niveles de competencia lingüística establecidos en el MCERL (Consejo de Europa, 2002):

- Gramática.
- Vocabulario y área de comunicación o interés.
- Ejemplificaciones del uso de la lengua, excluyendo la producción oral.

La parte de *Use of English* cuenta con un total aproximado de 30 preguntas (esta cantidad puede variar en unas pocas preguntas más o menos, según el avance de cada sujeto en la prueba), y está diseñada para medir el dominio de las formas gramaticales y su significado. Propone tres tareas asociadas con la lectura de textos en las que se evalúan:

1. Conocimiento de las formas gramaticales: se utiliza un diálogo entre dos personajes que incluye preguntas y respuestas, pero aparece información elidida que el alumno debe determinar eligiendo la correcta entre cuatro opciones (tarea 1).
2. Comprensión del significado de mensajes, tanto explícitos (significado literal) como implícitos (requieren inferencias a partir del contexto para su comprensión): el alumno debe elegir la opción correcta entre tres frases alternativas que, supuestamente, se corresponden con el significado buscado (tarea 2).
3. Interacción de conocimientos gramaticales y contextuales para determinar qué palabra específica falta en un texto con espacios en

blanco; no hay opciones y el estudiante debe escribir la palabra (tarea 3).

La parte de *Listening* consta de 15-18 preguntas (de nuevo, en función del avance del estudiante en la prueba) y evalúa la capacidad de identificar los significados literales, intencionales e implícitos de mensajes orales en diferentes contextos comunicativos. Presenta al estudiante diálogos de distinta longitud y un monólogo. La tarea consiste en escuchar el diálogo o monólogo y contestar a la pregunta que siempre se formula. La respuesta se escoge entre cuatro posibles alternativas, pero sólo una es correcta. El estudiante puede volver atrás y escuchar de nuevo tantas veces como necesite.

Los resultados del test ubican el nivel de competencia lingüística del estudiante en una escala numérica lineal y continua de 0 a 120 puntos, obtenida a partir de la media de las puntuaciones en las dos partes del test, y que se corresponde con los niveles establecidos por el MCERL (Consejo de Europa, 2002), como se muestra en el cuadro 1.

Cuadro 1. Rango de puntuación en el OOPT y niveles del MCREL

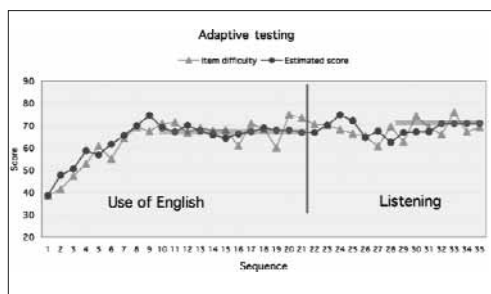
NIVEL	RANGO DE PUNTUACIÓN
A1	1-20 Principiante
A2	20-40 Elemental
B1	40-60 Intermedio
B2	60-80 Medio-alto
C1	80-100 Avanzado
C2	>100 Muy avanzado

2.2. Cómo funciona el Oxford Online Placement Test

El OOPT es un instrumento que cuenta con un banco de preguntas (aproximadamente 462 en el *Use of English* y 218 en el *Listening*) que han sido validadas estadísticamente en un estudio previo amplio (Purpura, 2010). Como resultado de dicho estudio, cada pregunta (literal o inferencial) que forma parte del banco de preguntas tiene asociado un índice de dificultad. Ello permite al OOPT ser un «test adaptativo» (Chapelle, 2001), es decir, un test en el que las preguntas que se formulan a cada estudiante son diferentes, ya que el sistema elige aquellas que se ajustan a su nivel de conocimiento, según éste se va explicitando respuesta a respuesta. Al finalizar el test, la puntuación no se calcula a partir del número de preguntas correctas o incorrectas, como es usual en otros tipos de pruebas, sino a partir del índice de dificultad de las preguntas que el estudiante es capaz de responder correctamente al menos el 50% de las veces.

El test comienza con la parte *Use of English* suponiendo un nivel de dominio intermedio (un poco por debajo de 40 puntos) y ajusta rápidamente la dificultad en cada una de las ocho primeras preguntas en función del éxito en la respuesta. Así pues, si un estudiante responde correctamente los dos primeros ítems de un nivel 35, el siguiente ítem será de nivel 40 y se irá incrementando rápidamente si el éxito persiste. Si al llegar al nivel 60 el estudiante yerra en más del 50% de esos ítems, el sistema disminuye la dificultad de los ítems de nuevo, e intenta encontrar el nivel de dificultad para el cual el estudiante es capaz de acertar al menos el 50% de los ítems. A partir de ahí, el test fija el nivel de dificultad y continúa proponiendo ítems en ese mismo nivel de dificultad. En todo

Cuadro 2. Secuencia de ajuste del nivel de dificultad de las preguntas al conocimiento del estudiante (Pollitt, 2009)



caso, el test es capaz de introducir después pequeños cambios si la frecuencia de aciertos del estudiante sufre cambios importantes. El cuadro 2 muestra el proceso de ajuste de la dificultad de las preguntas al nivel de dominio lingüístico del estudiante.

Para ubicar al alumno en el nivel de *Listening*, el sistema toma como punto de partida su puntuación en *Use of English* y realiza una evaluación rápida en *Listening* siguiendo el mismo procedimiento pero con 3 o 4 ítems. Los resultados muestran que las puntuaciones en la parte de *Listening* son usualmente cercanas a las del *Use of English*, aunque podrían diferir en algunos casos.

3. Resultados obtenidos con maestros en formación en la Universidad de Valencia

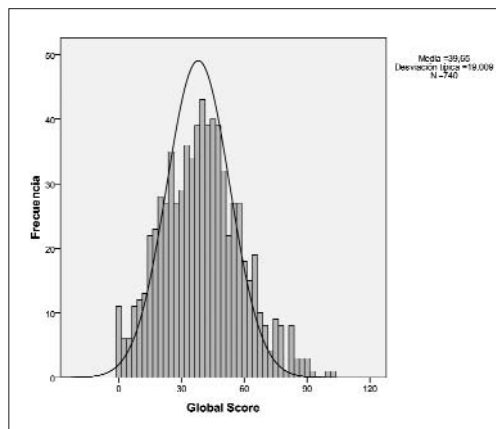
3.1. Datos globales

La muestra considerada se compuso de un total de 741 estudiantes de primer curso de grado de magisterio (infantil y primaria). La distribución global de las puntuaciones obtenidas en el OOPT se muestra en el cuadro 3.

Esta distribución no es significativamente diferente de una curva normal (*gaussiana*),

Cuadro 3. Distribución de las puntuaciones globales.

Media: 39,7; DT: 19,0



según la prueba de Kolmogorov-Smirnov ($Z = 0,77$; $p = 0,59$). Los cuartiles se sitúan en las puntuaciones 26, 39 y 52. Ello significa que la mitad de los alumnos de magisterio de la Universidad de Valencia están por debajo del nivel correspondiente al B1 europeo. Entre estos estudiantes se encuentran aquellos cuyo nivel está suficientemente cercano al B1 como para poder alcanzarlo en la asignatura anteriormente mencionada. Conocer cuáles son las dificultades particulares de este subgrupo de estudiantes supondría una información valiosa para el profesorado a la hora de focalizar la instrucción en la superación de dichas dificultades.

Sin embargo, las características del OOPT lo convierten en un instrumento opaco al análisis pormenorizado para todos aquellos que lo adquieran para su uso, puesto que las preguntas varían de unos sujetos a otros y el índice de dificultad de dichas preguntas no está disponible para los usuarios. Ello obliga a realizar una inspección alumno por alumno con el fin de averiguar cuáles son las dificultades concretas que presentan aquellos que, estando por de-

bajo de la puntuación exigida, podrían llegar a alcanzarla.

Para ilustrar dicha opacidad, excluimos los niveles demasiado bajos o demasiado altos de nuestra muestra (cuartiles 1 y 4) y tomamos los dos cuartiles intermedios (2 y 3). En estos dos cuartiles analizamos los resultados de *Listening*, ya que en esta parte del test el nivel de dificultad de las preguntas sufre pocas variaciones (véase el cuadro 2).

Las preguntas del *Listening* fueron clasificadas en *literales* e *inferenciales*, y dentro de estas últimas, en preguntas *de significado intencional* y preguntas *de significado implícito* –tal como las nombra Purpura (2010)–. Las preguntas de significado intencional son aquellas en las que destaca la función comunicativa (ofrecimiento, peticiones, avisos, etc.). Las de significado implícito son aquellas en las que el contexto comunicativo juega un papel crucial a la hora de inferir el significado. El OOPT formula estos tres tipos de preguntas en cantidades distintas, tal como muestra el cuadro 4, en la página siguiente.

Cuando se calculan las proporciones de acierto en los ítems, el resultado es siempre parecido y ligeramente superior a 0,5 en coherencia con el funcionamiento del test, antes explicado, para calcular la puntuación (cuadro 5).

Estos datos muestran que no es posible conocer las dificultades de los estudiantes a partir de los porcentajes de acierto en cada tipo de pregunta, como se conseguiría en tests más habituales.

3.2. Estudio de casos: alumnos cercanos al nivel B1

Como alternativa a los análisis estadísticos, realizamos un estudio de casos en donde toma-

Cuadro 4. Medias y desviaciones típicas de las preguntas para los cuartiles 2 y 3

CUARTIL		LITERALES	INTENCIONALES	IMPLÍCITAS
2	Media (Desviación típica)	4,34 (1,63)	2,34 (1,41)	8,68 (2,01)
	Suma	243	131	486
3	Media (D.T.)	4,23 (1,69)	1,29 (1,29)	9,23 (2,30)
	Suma	220	67	480
Total	Media (D.T.)	4,29 (1,65)	1,83 (1,44)	8,94 (2,16)
	Suma	463	198	966

Cuadro 5. Proporciones de acierto y desviaciones típicas de las preguntas para los cuartiles 2 y 3

CUARTIL		LITERALES	INTENCIONALES	IMPLÍCITAS
2	Media (D.T.)	0,53 (0,26)	0,56 (0,37)	0,57 (0,19)
3	Media (D.T.)	0,51 (0,29)	0,49 (0,45)	0,52 (0,15)
Total	Media (D.T.)	0,52 (0,27)	0,53 (0,41)	0,55 (0,17)

mos unos cuantos estudiantes cuya puntuación (30 puntos) había quedado cercana al límite del B1 (40 puntos), y los comparamos con otros que sí que habían superado este límite (45 puntos), todo ello con el fin de determinar las necesidades de aprendizaje lingüístico de estos alumnos.

Encontramos algunas preguntas idénticas tanto en el grupo de puntuación 30 como en el de 45, a saber, aquellas preguntas que el test utiliza para establecer el nivel inicial. En ellas encontramos, por ejemplo, pronombres personales, posesivos, interrogativos y algunas formas verbales sencillas. En general, y como era de esperar, hay un índice de acierto superior en el grupo de puntuación 45. En cambio, hay diferencias en el índice de dificultad del resto

de las preguntas planteadas en cada uno de los grupos y en cada una de las partes de la prueba. En la parte de *Use of English* (tarea 1: evaluación de conocimientos gramaticales) observamos que en el grupo de mayor puntuación predominan las frases idiomáticas, los verbos con partículas, los verbos modales, las estructuras con *do* enfático, las preguntas coletillas, las oraciones condicionales, la comparación y el uso de conectores lógicos. Los ejemplos 1 y 2 ilustran una pregunta de dificultad baja (puntuación 30) y una pregunta de dificultad más alta (puntuación 45), respectivamente, en las que el alumno debe seleccionar la forma gramatical correcta de entre cuatro opciones posibles para completar el diálogo:

1. A: *How many children **have** you got? [a) did, b) has, c) do, d) have]*
B: *Three. Two girls and a boy.*
2. A: *You'll never be able to settle down if you don't get a steady job.*
B: *But **even** if I did get a steady job, I wouldn't want to settle down. [a) only, b) even, c) provided, d) maybe]*

En la parte de comprensión (tarea 2), los textos tienen una dificultad mayor en el grupo de puntuación 45, ya que incorporan muchas expresiones idiomáticas, y el alumno no sólo debe extraer el significado literal, sino también aquel que va más allá del propio texto. Los ejemplos 3 y 4 muestran una pregunta de comprensión de dificultad baja (puntuación 30) y una pregunta de comprensión de dificultad más alta (puntuación 45), respectivamente:

3. *Male shop assistant: Have you seen the new Sales Manager?*
*Female shop assistant: Yes, **what's she like?***
Pregunta: *What does the female shop assistant mean?*
Opciones de respuesta:
A) ***What does she look like?***
B) *What do you like about her?*
C) *What can you tell me about her?*
4. *Man: Do you mind if I use your computer when you're out of the office next week?*
*Woman: I'm afraid **that's not really up to me.***
Man: Ok. Who do I need to speak to about this?
Pregunta: *What does the woman mean?*
Opciones de respuesta:
A) *It's not my computer.*
B) *I'm sorry, but you can't.*
C) ***I can't make that decision.***

En la tarea 3 (texto con espacios en blanco para rellenar) observamos que los textos de di-

ficultad menor (puntuación 30) suelen ser textos cortos con frases escuetas, tales como cartas informales y postales. Los textos de dificultad mayor (puntuación 45) suelen ser narraciones o textos formales variados de cierta longitud, los cuales presentan una mayor complejidad a nivel formal y gramatical. Incluyen expresiones idiomáticas, un mayor número de verbos con partículas, estructuras complejas como el estilo indirecto, oraciones subordinadas de diversa índole, oraciones pasivas y tiempos verbales más complejos.

En la parte de *Listening* ocurre lo mismo que en la tarea de comprensión del *Use of English*. Los significados que el alumno de nivel B1 (puntuación 45) debe extraer del discurso oral son más implícitos, y debe entender no sólo el co-texto, sino también el contexto, que va más allá del propio discurso. Estos discursos presentan muchas expresiones idiomáticas, suelen ser más largos y, además, la información que el alumno de nivel B1 debe extraer de ellos para contestar a la pregunta que se le plantea se halla dispersa en dos o más enunciados, por lo que la comprensión global del discurso se hace indispensable. También se puede apreciar que la producción del discurso se acerca un poco más a la velocidad del hablante nativo en los grupos de puntuación 45, mientras que en los de puntuación 30 la velocidad es claramente menor. Los primeros presentan, por tanto, una mayor dificultad de comprensión auditiva.

Tras un análisis de diferentes casos de puntuaciones cercanas pero por debajo del umbral del B1 (puntuación 30) y su comparación con varios casos de puntuaciones por encima de ese umbral pero dentro del B1 (puntuación 45), podría hacerse un esbozo de las necesidades lingüísticas de aquellos alumnos que podrían llegar a alcanzar el nivel B1 en una asignatura

como lengua extranjera para maestros (inglés) en los nuevos estudios de grado de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia:

- En la parte de *Use of English* el alumno debe:
 - Mejorar en el empleo de elementos gramaticales básicos, como los tiempos verbales, los artículos, los pronombres personales y posesivos, y otros más complejos, como los verbos modales, algunos verbos con partícula, la comparación y las oraciones subordinadas.
 - Conocer además, en el nivel léxico, expresiones idiomáticas, verbos con partícula comunes (por ejemplo, *look after, turn off, give up, turn on, etc.*), preposiciones y sintagmas preposicionales (por ejemplo, *break up with*), adjetivos y sintagmas adjetivales (por ejemplo, *worried about*).
 - Dominar el tiempo y el aspecto verbal, las expresiones impersonales, las preguntas coletilla, las oraciones condicionales, la voz pasiva, el estilo indirecto, los adverbios y las locuciones adverbiales (por ejemplo, *any longer, up to now*).
 - Conocer las principales formas de cohesión textual, como los conectores lógicos, las conjunciones (por ejemplo, *although, unless*), los pronombres y su referencia, y las oraciones de relativo (por ejemplo, *whose*).
 - Ser capaz de entender significados intencionales (persuasión, acuerdo, desacuerdo, deseo, etc.) e implícitos dentro o más allá del texto. El siguiente ejemplo ilustra la expresión de deseo por parte del hablante mediante el enunciado *if only*:

Man: I'll tell you what, I can do this job with my eyes closed.

Woman: So time to move on then?

Man: If only!

What does the man mean by his SECOND comment?

A) *If only I could find another job.*

B) *If only I hadn't accepted this job.*

C) *If only I had less to do in this job*

- En la parte de *Listening*, para que un alumno llegue a alcanzar el nivel B1, debe llegar a comprender significados literales, y aquellos que surgen del contexto en el que se inserta el discurso oral que está escuchando, y que se basan en factores como la relación entre los hablantes, el contexto local o cultural, el tono de la conversación, la intención o el propósito del discurso, su organización, etc. Debe comprender el significado global del intercambio comunicativo y ser capaz de localizar la información necesaria, ubicada en diferentes partes éste, para contestar a las preguntas planteadas.

4. Conclusión

El OOPT es uno de los instrumentos diseñados *ad hoc* para medir el nivel de competencia lingüística en una lengua extranjera como el inglés según los niveles establecidos en el MCERL (Consejo de Europa, 2002). Dicho instrumento ha sido utilizado por la Facultad de Magisterio de Valencia durante el curso 2009-2010 para tal fin con más de 700 estudiantes de grado. Las ventajas de este instrumento, según Purpura (2010), son las siguientes: permite conocer el nivel de muchos estudiantes en un período corto de tiempo, tiene suficiente fiabilidad, es de fácil y rápido acceso (aunque restringido) a través de Internet, es sencillo y es económico.

Como hemos mostrado en este trabajo, la mitad de los alumnos universitarios examinados mostraron un nivel por debajo del correspondiente al B1 europeo, necesario para

graduarse. Si este resultado se generaliza, se podría llegar a generar un problema importante en las universidades, debido a la previsible demanda de formación en inglés de una cantidad muy importante de personas. Ello se traduce en una necesidad de conocer las carencias formativas de los estudiantes que no alcanzan el umbral del B1, pero que están suficientemente cerca de ese umbral, con el fin de focalizar la instrucción en dichas carencias. A este respecto,

el presente artículo ha constituido un intento modesto de esbozar dichas necesidades a partir del estudio de algunos casos realizado en este trabajo a partir de una muestra de 741 estudiantes. El OOPT presenta, pues, el problema de no ofrecer de forma sencilla información sobre esas necesidades de cada estudiante examinado, por lo que resulta difícil, en cierto modo, su uso como instrumento de evaluación lingüística.

Bibliografía

- BACHMAN, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- CHAPELLE, C.A. (2001). *Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf>. [Consulta: julio 2010]
- MCNAMARA, T. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- POLLITT, A. (2009). *The Oxford Online Placement Test: The meaning of OOPT scores* [en línea]. <www.oxfordenglishtesting.com/>. [Consulta: julio 2010]
- PÚRPURA, J.E. (2010). *The Oxford Online Placement Test: What does it measure and how? Language focus: Use of English and listening ability* [en línea]. <www.oxfordenglishtesting.com/>. [Consulta: julio 2010]

Del aprendizaje tradicional al enfoque integrado de lenguas en estadios adquisitivos avanzados¹

Yolanda Ruiz de Zarobe | Universidad del País Vasco

El objeto de este trabajo es llevar a cabo una comparación entre el aprendizaje tradicional de lenguas extranjeras y el enfoque integrado de lenguas (AICLE) en el último curso de bachillerato, cuando dos grupos de alumnos han realizado 12 años de instrucción en lengua inglesa siguiendo las dos líneas metodológicas. Los resultados señalan que los estudiantes de AICLE presentan mejores resultados en las distintas categorías de producción escrita, pero siempre y cuando la diferencia en el número de horas en inglés sea amplia (463 horas). Con diferencias menores en el número de horas de contacto con la lengua extranjera (210 horas), las discrepancias entre ambos contextos no resultan suficientes para hallar contrastes significativos.

Palabras clave: AICLE, producción escrita, aprendizaje tradicional.

This article aims to carry out a comparison between traditional foreign language teaching and Content and Language Integrated Learning (CLIL) in two pre-university courses that follow both strands, after twelve years of instruction in/through English. The findings show that CLIL students obtain better results in all the different categories of written production, provided there is a significant difference in the number of hours between both groups (463 hours). When the difference in the number of hours of contact with English is smaller (210 hours), the dissimilarity between both methodological contexts tends to disappear.

Keywords: CLIL, traditional learning, written production.

L'objet de cette étude est de réaliser une comparaison entre l'apprentissage traditionnel des langues étrangères et l'approche intégrée des langues (EMILE) en classe de terminale, après 12 ans d'étude d'anglais de deux groupes d'élèves ayant suivi une des deux lignes méthodologiques. Nos résultats montrent que les élèves du programme EMILE obtiennent de meilleurs résultats dans les différentes épreuves de production écrite, mais à condition que la différence d'heures d'anglais soit importante (463 heures). Si le nombre d'heures est moindre, à savoir, 210 heures, les différences entre les deux contextes ne sont pas suffisamment significatives.

Mots-clés : EMILE, apprentissage traditionnel, production écrite.

1. Este trabajo se enmarca dentro del proyecto de investigación FFI2009-10264, financiado por el Ministerio de Innovación y Ciencia, y el proyecto de investigación IT 311-10, financiado por el Gobierno Vasco.

1. Introducción

La implantación del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE) como enfoque educativo ha ido aumentando en Europa y en otros contextos geográficos en la última década, aunque con distintas variaciones metodológicas y organizativas. Según el plan de estudio o el programa en cuestión, la proporción de instrucción en la lengua extranjera cambia, desde una pequeña «ducha lingüística» de varios minutos diarios, hasta situaciones en las que el AICLE cubre más del 50% de todas las asignaturas (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008). Junto con el tiempo de exposición a la lengua extranjera, se pueden encontrar otras variaciones según la edad de los estudiantes, las asignaturas que se imparten en lengua extranjera, o el perfil docente, entre otras muchas cuestiones.

Sean cuales sean los condicionamientos externos de este enfoque educativo, lo que resulta evidente es que uno de los objetivos primordiales del AICLE es enseñar parte o toda una asignatura, como las ciencias sociales o las naturales, a través de esa lengua extranjera, mientras que al mismo tiempo se aprende la lengua extranjera a través del contenido; es decir, existe una doble vertiente: «lengua» y «contenido», que convergen, entremezclándose. Este enfoque propone, así pues, el aprendizaje de contenidos curriculares siguiendo una metodología integradora.

Dentro de la metodología AICLE encontramos distintos elementos que se combinan entre sí. Según Coyle (1999) esta enseñanza está compuesta de cuatro elementos fundamentales:

- Contenido: relacionado con el aprendizaje de contenidos específicos dentro del currículo y focalizado en el desarrollo del conocimiento y las destrezas utilizadas.

- Comunicación: relacionado con el uso de la lengua para aprender y con el aprendizaje mismo de la lengua meta (*using language to learn and learning to use the language*).
- Cognición: relacionado con las estrategias cognitivas que unifican la formación de conceptos y los conocimientos.
- Cultura: relacionado con el concepto de *ciudadanía* en sus distintas vertientes.

Según este instrumento de planificación propuesto por Coyle, que suele denominarse «el enfoque de las 4 C» del currículo, una lección debería siempre combinar los siguientes elementos: el contenido, que permite progresar en el conocimiento de los temas específicos del currículo, usando la lengua para aprender y comunicar (comunicación) y desarrollando las destrezas cognitivas adecuadas (cognición) con el fin de llevar a cabo una exposición a perspectivas y conocimientos variados (cultura). Este marco adopta un enfoque holístico y se construye sobre la premisa de que el AICLE de calidad no depende de enfoques tradicionales, de enseñanza de idiomas o de enseñanzas curriculares, sino de enfoques más innovadores. Como afirma Coyle, «for language to be used as a learning tool what is needed is not so much a *bain linguistique* but more a *bain d'apprentissage*» (Coyle, 2011: 68).

La metodología AICLE, a pesar de centrarse a menudo en contextos formales de adquisición, busca ser una metodología fundamentalmente comunicativa que favorezca, por un lado, el desarrollo de las destrezas de comunicación interpersonal. Por otro lado, al tratarse de contextos de instrucción formal, se desarrollan igualmente destrezas académicas de la lengua meta. Dentro del marco teórico propuesto por Cummins (1984), estos dos planteamientos

corresponderían a sus dos nociones teóricas: la destreza básica de comunicación interpersonal (*basic interpersonal communication skills*, BICS) y la competencia cognitivo-académica de la lengua (*cognitive academic language proficiency*, CALP). Así pues, esta metodología presenta un mayor desafío a nivel cognitivo y requiere de una mayor conceptualización pedagógica, con el desarrollo de las distintas competencias lingüísticas, pero sin llevar a cabo un acercamiento puramente gramatical a la lengua, como ocurre en las clases tradicionales de lenguas extranjeras. Ahora bien, es preciso señalar que en la mayoría de los contextos formales donde se sigue una metodología AICLE, ésta va acompañada de una enseñanza reglada de la lengua extranjera, como es el caso del estudio desarrollado en esta investigación.

Así pues, parece evidente que la metodología AICLE fomenta el aprendizaje de la lengua meta en contextos significativos. Teniendo en cuenta estos condicionamientos, el objeto de nuestro estudio es llevar a cabo una comparación de ambas metodologías: una metodología tradicional, donde se aprende la lengua extranjera, en nuestro caso el inglés, únicamente como asignatura, frente a un entorno más integrador, donde, además del aprendizaje del inglés como asignatura, se lleva a cabo una instrucción integrada de contenidos en inglés como lengua extranjera.

Con el fin de llevar a cabo esta investigación, nos hemos centrado en alumnado del último año de bachillerato, previo a la universidad, para conocer las diferencias que se producen en ambos contextos educativos en un mismo centro escolar, después de más de diez años de exposición a la lengua inglesa. A continuación, pasamos a describir la metodología utilizada y los resultados obtenidos.

2. Desarrollo del trabajo

2.1. Participantes

Los dos grupos que constituyen este estudio lo componen estudiantes de una escuela vasca en el País Vasco, en España. El grupo A, compuesto por 7 estudiantes, había realizado un aprendizaje tradicional de inglés como lengua extranjera durante 3 horas a la semana, pero sin instrucción extracurricular. El grupo B, con 13 alumnos, formaba parte de un contexto AICLE, en el que el inglés se utiliza como lengua vehicular en el aprendizaje de ciencias sociales y de literatura inglesa, además del aprendizaje tradicional del inglés como lengua extranjera. Los estudiantes de ambos grupos habían comenzado el aprendizaje de la lengua inglesa con 4 años y tenían 17-18 años en el momento de realizar las pruebas. No obstante, la diferencia de exposición al inglés variaba: 990 horas para el grupo A (grupo tradicional) y 1453 horas en el caso del grupo B (grupo AICLE) (cuadro 1, en la página siguiente).

2.2. Materiales y procedimiento

Se pidió a ambos grupos que realizaran una prueba escrita: una redacción, de un máximo de 250 palabras. Las instrucciones pedían que los alumnos escribieran una carta a una familia inglesa, con la que iban a convivir durante un mes en Inglaterra. En ella tenían que hablar sobre su ciudad, su familia, su colegio, sus aficiones y otros temas de interés.

Esta prueba se evaluó llevando a cabo un análisis holístico, haciendo uso de cinco escalas basadas en Jacobs *et al.* (1981):

- Contenido: categoría que se ocupaba del desarrollo y la comprensión del tema escogido.
- Organización: se centraba en aspectos tales como la organización de las ideas, la es-

Cuadro 1. Sujetos de la investigación

	NÚMERO DE SUJETOS	EDAD COMIENZO	EDAD EN LA REALIZACIÓN DE PRUEBAS	HORAS DE INSTRUCCIÓN
Grupo tradicional	7	4-5 años	17-18 años	990 horas
Grupo integrado	13	4-5 años	17-18 años	1.453 horas

estructura y cohesión de los párrafos o la claridad en su exposición.

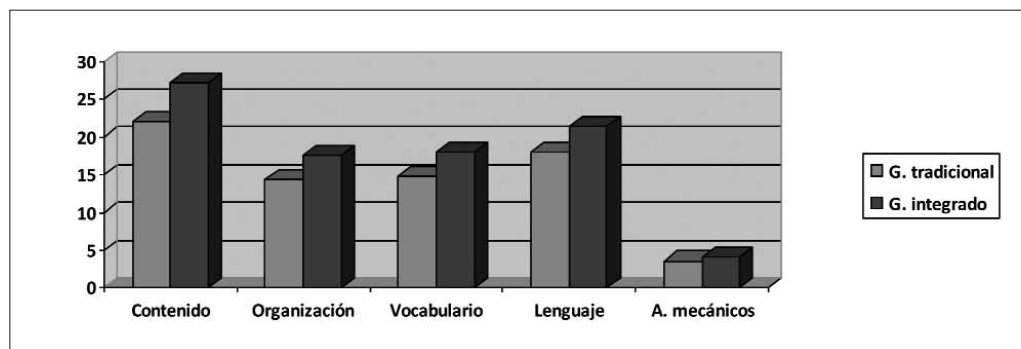
- **Vocabulario:** categoría que se ocupaba de la selección y uso de palabras y expresiones, y la adecuación del registro utilizado.
- **Uso del lenguaje:** categoría basada en los aspectos morfológicos y sintácticos de la lengua, y centrada en el uso de algunas categorías gramaticales: morfología verbal, concordancia entre el sintagma nominal y verbal, entre otras.
- **Aspectos mecánicos de la escritura:** categoría que incluía principalmente la puntuación y la ortografía.

Para esta prueba se utilizaron dos evaluadores que estaban familiarizados con el método y el sistema de evaluación.

3. Resultados

Para analizar los resultados en la prueba escrita se llevó a cabo la media de la evaluación realizada por los dos jueces independientemente en las cinco variables analizadas: contenido (máximo: 30), organización (máximo: 20), vocabulario (máximo: 20), uso del lenguaje (máximo: 25) y aspectos mecánicos de la escritura (máximo: 5). Los resultados en ambos grupos se recogen en el cuadro 2.

Posteriormente, y con ayuda del programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences), se llevó a cabo el análisis estadístico de los resultados. Las pruebas no paramétricas realizadas demostraron que existen diferencias significativas en todas las categorías: contenido ($\chi^2 = 15,066, p < 0,000$), organización ($\chi^2 = 12,423, p < 0,000$), vocabulario ($\chi^2 = 13,201, p <$

Cuadro 2. Resultados en el grupo tradicional y el grupo integrado

0,000), uso del lenguaje ($x^2 = 7,240, p < 0,007$) y aspectos mecánicos ($x^2 = 6,429, p < 0,011$), siendo los resultados mejores en el grupo AICLE.

Estos resultados se contraponen con otros obtenidos con anterioridad (Ruiz de Zarobe, 2007 y 2008), tanto en producción oral como escrita respectivamente, donde el uso integrado de la lengua inglesa no aportaba beneficios estadísticamente significativos. En ambos casos parecía evidente que la diferencia en el número de horas de exposición a la lengua inglesa (210 horas) no resultaba suficiente para obtener mejores resultados, salvo en alguna de las variables analizadas. Solamente en una variable de la prueba oral (número de palabras por enunciado) y en otra variable de la prueba escrita (destrezas mecánicas) encontrábamos diferencias significativas con respecto al uso integral del inglés. No obstante, este estudio viene a demostrar que cuando las horas de exposición a la lengua aumentan significativamente (463 horas), sí es posible obtener beneficios, al menos en producción escrita, en todas las variables analizadas.

Junto con la cantidad de caudal lingüístico, es posible que la edad de los estudiantes haya podido influir en los resultados, al tratarse de alumnos de cursos superiores, cognitivamente más avanzados, que quizá se benefician de forma más clara de un aprendizaje integrado de contenidos.

Por último, y aunque no es el objeto principal de este estudio, la calidad del caudal lin-

güístico también resulta importante. Como otros estudios han demostrado anteriormente (véase Ruiz de Zarobe y Jiménez Catalán, 2009, para un compendio de algunos de ellos), el *input* recibido en métodos integrados de aprendizaje resulta significativamente más idóneo para obtener mejores resultados en pruebas generales de competencia en lengua inglesa o en pruebas globales (tipo *cloze*), así como en algunas pruebas más específicas que analizan cuestiones léxicas, morfosintácticas y fonéticas.

4. Conclusiones

Este estudio demuestra que, cuando el número de horas de exposición a la lengua inglesa aumenta significativamente, los resultados en contextos integrados de exposición a la lengua extranjera son superiores a los obtenidos en contextos tradicionales de aprendizaje. Asimismo, otros factores como la edad de los sujetos y la calidad del caudal lingüístico pueden resultar importantes a la hora de analizar los datos.

Estos hechos vienen a apoyar los buenos resultados que el enfoque AICLE puede aportar en contextos educativos. Además de aprender una lengua y una materia de forma simultánea, a nivel organizativo se puede proporcionar un marco adecuado para el aprendizaje de lenguas sin imponer cargas complementarias en el currículo. Futuras investigaciones vendrán a confirmar los distintos planteamientos pedagógicos y organizativos del enfoque AICLE como contexto educativo.

Bibliografía

COYLE, D. (1999). «Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts». En MASIH, J. (ed.). *Learning through a Foreign Language* (pp. 46-62). Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

- (2011). «Post-method Pedagogies: Using a Second or other Language as a Learning Tool in CLIL Settings». En RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; SIERRA, J.; GALLARDO DEL PUERTO, F. (eds.). *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 49-74). Berna: Peter Lang.
- CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- JACOBS, J.L. et al. (1981). *Testing ESL Compositions*. Newbury: Rowley.
- MEHISTO, P.; MARSH, D.; FRIGOLS, M.J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y. (2007). «CLIL in a bilingual community: Similarities and differences with the learning of English as a Foreign Language». *Vienna English Working Papers*, vol. 16(3), pp. 47-52.
- (2008). «Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: Diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura». En MONROY, R.; SÁNCHEZ, A. (eds.). *25 Years of Applied Linguistics in Spain: Milestones and Challenges* (pp. 417-428). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Y.; JIMÉNEZ CATALÁN, R.M. (eds.) (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.

Factores que influyen en el aprendizaje del inglés en la tercera edad

Otilia Martí, Eva Alcón y Patricia Salazar | Universitat Jaume I (Castellón)

Entre el alumnado que acude a la universidad para recibir una formación general se encuentran las personas mayores, un colectivo que presenta unas características muy específicas que inciden en el aprendizaje del inglés en la edad adulta. Se han realizado muy pocas investigaciones sobre los factores que influyen en el éxito del aprendizaje de lenguas en la tercera edad. En un intento de dar respuesta a varias preguntas de investigación en este campo, presentamos un estudio que pretende determinar algunos factores que influyen en el aprendizaje del inglés en las personas mayores.

Palabras clave: *personas mayores, factores de aprendizaje, enseñanza, universidad.*

Among the range of students who go to university for academic tuition there are also senior citizens. This segment of the population has very specific features that have an impact on foreign language learning. Very little research has been conducted on the factors influencing successful foreign language learning among the elderly. In order to help shed more light onto this issue, this article aims to explore some factors which may play a role when senior citizens learn English.

Keywords: *senior citizens, learning factors, teaching, university.*

Parmi les étudiants qui fréquentent l'université pour recevoir une formation académique générale, nous trouvons les personnes âgées, un groupe qui présente des caractéristiques spécifiques qui ont une influence sur leur apprentissage de l'anglais à l'âge adulte. Les recherches se penchant sur les facteurs qui influent sur la réussite du troisième âge dans l'apprentissage des langues étrangères restent peu nombreuses. Dans le but d'offrir des réponses à certaines questions dans ce domaine, nous présentons une étude qui vise à établir quelques-uns des facteurs qui jouent un rôle important dans l'apprentissage de l'anglais chez les personnes âgées.

Mots-clés : *personnes âgées, facteurs d'apprentissage, enseignement, université.*

1. Introducción

La tendencia actual mundial, especialmente en los países occidentales, es el envejecimiento de la población. El informe de 2001 de las Naciones Unidas señala que, para el año

2050, por primera vez en la historia el número de personas de más de 60 años superará el número de personas jóvenes. Dado el reconocimiento y la potenciación de la formación a lo largo de la vida (Delors, 1996; Groom-

bridge, 1982), se han comenzado a realizar estudios de carácter lingüístico y de adquisición de segundas lenguas (SL) en el caso de las personas mayores. De hecho, los idiomas favorecen la independencia y ayudan a resolver cuestiones prácticas en viajes o intercambios culturales que realiza este grupo de población. Igualmente, en un mundo cada vez más globalizado, es probable que los nietos hablen otro idioma y necesiten el inglés como instrumento de comunicación e intercambio de experiencias entre generaciones.

Las universidades han sido receptivas a estas razones (véase el preámbulo de la Ley Orgánica 7/2007), si bien la forma en que les han dado respuesta no es uniforme. Swindell y Thompson (1995) resumen las distintas opciones en dos modelos: el modelo francés y el británico. En el primer caso, la docencia –no reglada– corre a cargo de la universidad en países como Francia, Bélgica, Suiza o España. Por el contrario, en el modelo británico, los idiomas se ofrecen como actividades extracurriculares, se imparten por voluntarios y los criterios de organización docente son ajenos a las universidades. Países como Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda o Irlanda han optado por dicho modelo. Independientemente del modelo adoptado, el número de personas adultas que participan en estos programas ha ido aumentando progresivamente desde sus inicios.

Tal aceptación parece poner en duda todas las ideas preconcebidas sobre cuál es la mejor edad para aprender idiomas, aunque faltaría preguntarnos si además es posible aprender inglés con éxito. Cada vez son más los estudios que demuestran que no hay una disminución de la capacidad de aprender una lengua cuando la gente se hace mayor. De hecho,

Stern y Weinrib (1978) señalaban que cualquier momento de la vida de una persona es adecuado para aprender una lengua, ya que ninguna edad ha sido considerada óptima para el aprendizaje de una SL. En esta línea, parece ser que la hipótesis del período crítico (Lenneberg, 1967) no se sostiene con relación al aprendizaje de las personas mayores. Voces como Genesee (1988) mantienen que niños y adultos pueden aprender una lengua con éxito, y que la edad no afecta al resultado, excepto en la mejor pronunciación de la SL alcanzada por los aprendices más jóvenes (Ellis, 1992).

En la misma línea, pese a existir una serie de condiciones patológicas relacionadas con la edad, como la pérdida de audición y de visión, que influyen en el aprendizaje de lenguas, esta pérdida no anula la capacidad de adquisición (Ostwald y Williams, 1985), dado que los sistemas cognitivos están más desarrollados con el paso del tiempo (Walsh y Diller, 1978).

Ahora bien, también es cierto que los adultos aprenden de manera diferente de como lo hacen los jóvenes y niños (Schleppegrell, 1981). Un ejemplo de ello lo encontramos en la mayor dependencia de la memoria a largo plazo (Mackey y Sachs, 2011) respecto a los más jóvenes. Además sabemos que la motivación y el potenciar el uso de estrategias de aprendizaje son claves para el éxito (Kormos y Csizér, 2008). En línea con esta última afirmación hacen falta estudios que nos permitan determinar si existe una motivación determinada en este colectivo de aprendices y unas estrategias de aprendizaje específicas. Una vez determinada la motivación y el estilo de aprendizaje estaremos en disposición de valorar los programas de adultos para el aprendizaje del inglés y sugerir algunas propuestas para la mejora del aprendizaje del inglés en dicho contexto.

2. Estudio

El presente estudio pretende, desde un enfoque cualitativo, determinar algunos factores que influyen en el aprendizaje del inglés en las personas mayores, analizar su importancia para los aprendices y explorar en qué medida dichos factores influyen en su aprendizaje del inglés.

2.1 Metodología

Los 168 participantes del estudio se matricularon en un curso de inglés para adultos en una universidad australiana. Todos ellos eran inmigrantes procedentes de varios países y que se habían trasladado a Australia por razones diversas. El total de participantes se dividió en dos grupos: a los más jóvenes, un total de 102 todavía en edad de trabajar, se les codificó como *young adults* y a los más mayores, 66 personas que no tenían intención de participar en el mercado laboral, formaban el grupo de *older adults*. Para ser aceptados en el programa sólo necesitaban demostrar, mediante pasaporte o visado, que habían entrado legalmente en el país.

Todos ellos realizaron una entrevista con uno de los profesores del programa en la que se les preguntaba por los factores que pensaban que podrían influir en el aprendizaje del inglés. La falta de estructuración de las entrevistas nos obligó a agrupar las razones que ofrecían por categorías, siguiendo el método de experiencia muestreo de Kitwood (1977). De esta forma, llegamos a agrupar tres conceptos clave para aprender inglés con éxito: *motivación, uso de estrategias de aprendizaje y actitud hacia la lengua*.

Debido a que nuestra intención era cuantificar la importancia de dichos factores, se elaboraron tres cuestionarios en los que se recogían las respuestas de los dos grupos de

estudiantes en torno a la motivación para aprender inglés, el uso de estrategias de aprendizaje y su actitud hacia el país de acogida. Finalmente, examinamos la influencia de dichos factores en el test de progreso que realizaban mensualmente los estudiantes y que incluía habilidades orales, habilidades escritas y conciencia intercultural.

2.2. Resultados y discusión

Respecto al factor motivación, se propusieron cinco razones: ampliar la formación académica, mejorar las condiciones laborales, mejorar las habilidades comunicativas, obtener mayores posibilidades para la conexión con redes sociales, tener interés en la cultura del país de acogida y aumentar las posibilidades de viajar. A cada enunciado debían asignarle una puntuación del 1 al 5 (siendo 1 la puntuación mínima y 5 la puntuación máxima).

Tras analizar los resultados del cuestionario, se vio que, a diferencia de los más jóvenes, que presentan interés por ampliar la formación académica para mejorar las condiciones laborales, los adultos mayores tienen una motivación intrínseca hacia el aprendizaje del inglés, y consideran el inglés un instrumento para conocer otra cultura o viajar por todo el país de acogida. En otras palabras, perciben el inglés como un instrumento para adquirir nuevas experiencias en un mundo cada vez más globalizado.

Con relación a las estrategias de aprendizaje, utilizamos el cuestionario proporcionado por Oxford (1989). Entre el conjunto de estrategias nos centramos en tres: estrategias cognitivas, socioafectivas y metacognitivas. Las primeras hacen referencia a los mecanismos que utilizamos para adquirir conocimiento (memorización, predicción del significado por contexto, etc.). Las segundas dan cuenta del

control sobre las emociones y la habilidad de pedir ayuda. Finalmente, las estrategias meta-cognitivas se refieren a la organización, planificación y gestión del aprendizaje.

Las respuestas de los participantes muestran que, mientras que los más jóvenes hacen uso de las estrategias socioafectivas, los adultos mayores optan por el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas. De hecho, según se desprende de las entrevistas y se confirma en los resultados de los cuestionarios, la ansiedad y la poca confianza en sí mismos son los mayores problemas para el aprendizaje del inglés. Por el contrario, tener control sobre el proceso de aprendizaje, mediante el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, y partir de situaciones reales son lo que más puede favorecer el aprendizaje en el adulto mayor.

Finalmente, y con relación al último factor que analizamos, la actitud hacia el país de acogida, se seleccionaron tres conceptos: estereotipos que no les gustan, interés por conocer a los habitantes y entender su cultura y capacidad de adaptación al país de acogida. Según la encuesta, se observa que, aunque existen algunos estereotipos que no les gustan y reco-

nocen su dificultad para adaptarse al país, su interés por conocer a la gente y su cultura es superior al de los jóvenes.

Una vez analizados algunos de los factores que potencialmente influyen en el aprendizaje del inglés en las personas mayores, nos queda por analizar el efecto de dichos factores en el aprendizaje del inglés. Para ello recurrimos al test estadístico de Pearson.

Como se aprecia en el cuadro 1, existe una interrelación entre el resultado del test de progreso y la motivación ($r = 0,65$) y el uso de estrategias de aprendizaje ($r = 0,68$), pero no se da una correlación estadísticamente significativa entre una actitud positiva y aprendizaje ($r = 0,31$). Así pues, nuestros datos confirman resultados de estudios previos en los que se señala que la motivación y el uso de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas y socioafectivas) son elementos claves para el aprendizaje de lenguas, en este caso para el aprendizaje del inglés por adultos mayores.

Igualmente se constata que, independientemente de la motivación o el uso de estrategias de aprendizaje, el progreso es mayor en habilidades escritas que orales. Este dato

Cuadro 1. Correlación Pearson entre uso de estrategias, motivación, actitud hacia el país de acogida y éxito en el aprendizaje del inglés

	Resultados test de progreso	Motivación	Uso de estrategias	Actitud hacia el país
Resultados test de progreso		0,657	0,686	0,314
Uso de estrategias			0,741	0,548
Motivación				0,662
Actitud hacia el país				

resultó sorprendente, ya que los participantes se encontraban en un contexto de inmersión, al residir en un país de habla inglesa donde las oportunidades de exposición y uso de la lengua son mayores que cuando la lengua se aprende como lengua extranjera en un país de habla no inglesa. La explicación a este dato la podemos encontrar en que los mayores son más visuales a la hora de aprender el inglés y en la influencia que ejerce la forma en que tradicionalmente se han aprendido las lenguas: primero con un enfoque escrito, para pasar posteriormente a un enfoque comunicativo.

3. Conclusión y aplicaciones pedagógicas

Los resultados de este estudio apuntan a corroborar dos de los factores que parecen incidir en el aprendizaje de idiomas en los mayores: la motivación y las estrategias de aprendizaje. Ahora bien, los datos obtenidos también sugieren la importancia de diseñar un programa para el aprendizaje de inglés a adultos que responda a las necesidades del alumno adulto. Entre los factores que se deberían tener en cuenta en dichos programas se incluirían los siguientes:

1. Reducir la ansiedad y favorecer la confianza en el alumno.
2. Desarrollar las habilidades receptivas antes que las productivas.
3. Evitar concentrarse en actividades de repetición oral y corrección extensa de pronunciación.
4. Elaborar materiales que reflejen las situaciones y funciones que se van a encontrar al usar la lengua.
5. Respetar las estrategias y los estilos de aprendizaje.

Estos factores indudablemente facilitarían el aprendizaje de lenguas extranjeras en la población mayor, ya que se les dotaría de los recursos necesarios para un aprendizaje adecuado a sus necesidades. De esta manera, sería más fácil romper el estereotipo de que las personas mayores no tienen éxito al adquirir una SL y se mejoraría además su calidad de vida y sus lazos sociales. A ello deberíamos añadir (De Bot, 2009) que el aprender (o reaprender, en su caso) una SL mejora la capacidad de memoria y el funcionamiento cognitivo de los mayores, y retrasa el deterioro mental de este grupo de población (Bialystok *et al.*, 2004 y 2007).

Bibliografía

- BIALYSTOK, E. *et al.* (2004). «Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the Simon task». *Psychology and Aging*, vol. 19(2), pp. 290-303.
- BIALYSTOK, E.; CRAIK, F.; FREEDMAN, M. (2007). «Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia». *Neuropsychologia*, vol. 45(2), pp. 459-464.
- DE BOT, K. (2009). «Multilingualism and ageing». En: RITCHIE, W.C.; BHATIA, T.K. (eds.). *The new handbook of second language acquisition* (pp. 425-442). Bingley: Emerald.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.

- ELLIS, R. (1992). *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- GENESE, F. (1988). «Neuropsychology and second language acquisition». En: BEEBE, L. (ed.). *Issues in second language acquisition* (pp. 81-112). Boston: Heinle & Heinle.
- GROOMBRIDGE, B. (1982). «Learning, education and later life». *Adult Education*, vol. 54(4), pp. 314-325.
- KITWOOD, T.M. (1977). *Values in adolescent life: towards a critical description*. Tesis doctoral inédita. Bradford: School of Research in Education.
- KORMOS, J.; CSIZÉR, K. (2008). «Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour». *Language Learning*, vol. 58(2), pp. 327-355.
- LENNEBERG, E.H. (1967). *Biological foundations of language*. Nueva York: Wiley & Sons.
- «Ley Orgánica 7/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades». *Boletín Oficial del Estado* (13 abril 2007), núm. 89.
- MACKAY, A.; SACHS, R. (2011). «Older learners in SLA research: A first look at working memory, feedback, and L2 development». *Language Learning*, vol. 61(2).
- OSTWALD, S.K.; WILLIAMS, H.Y. (1985). «Optimizing learning in the elderly: A model». *Lifelong Learning*, núm. 9, pp. 10-13.
- OXFORD, R. (1989). «Use of language learning strategies: a synthesis of studies with implications for strategy training». *System*, vol. 17(2), pp. 235-247.
- SCHLEPPEGRELL, M. (1981). *The older language learner*. Washington: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- STERN, H.H.; WEINRIB, A. (1978). «Foreign languages for younger children: Trends and assessment». En: KINSELLA, V. (ed.). *Language teaching and linguistics: Surveys* (pp. 152-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- SWINDELL, R.; THOMPSON, J. (1995). «An international perspective on the University of the Third Age». *Educational Gerontology*, vol. 21(5), pp. 429-447.
- UNITED NATIONS. DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS. POPULATION DIVISION (2001). *World population ageing 1950-2050*. Nueva York: United Nations.
- WALSH, T.M.; DILLER, K.C. (1978). «Neurolinguistic foundations to methods of teaching a second language». *International Review of Applied Linguistics*, vol. 16(1), pp. 1-14.

Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques¹

Anna Camps | Universitat Autònoma de Barcelona

El artículo plantea la interrelación entre las prácticas de aula (intervención), la innovación y la investigación. Se argumenta la necesidad de la investigación en didáctica de la lengua inserta en el sistema didáctico, que es dinámico y que, por lo tanto, cambia en el tiempo y depende del contexto. Se plantea, pues, la innovación como adaptación a los nuevos contextos que se generan por los cambios en los sistemas implicados. Los procesos dinámicos de enseñanza y aprendizaje pueden ser objeto de análisis e investigación a distintos niveles: desde la observación de disfunciones que llevan a cambios en la actuación, hasta el análisis sistemático que dará lugar a la elaboración de nuevo conocimiento que podrá ser compartido por la comunidad docente.

Palabras clave: didáctica de la lengua, sistema didáctico, intervención educativa, innovación, niveles de investigación en didáctica de la lengua.

This paper looks at the relationship between classroom practices (intervention), innovation and research. It argues the need for research in language teaching inserted into the training system, which is dynamic and, therefore, changes over time and depends on the context. There is innovation and adaptation to new contexts that are generated by changes in the systems involved. The dynamic processes of teaching and learning can be analysed and researched at various levels from the observation of dysfunctions that lead to changes in performance to the level of systematic analysis that will lead to develop new knowledge that can be shared by the educational community.

Keywords: language teaching, educational system, educational intervention, innovation, research levels in language teaching.

Cet article examine les relations entre les pratiques de classe (l'intervention), l'innovation et la recherche. Il fait valoir la nécessité que la recherche en didactique des langues s'insère dans le système didactique, qui est dynamique et, par conséquent, change au fil du temps et dépend du contexte. On conçoit, donc, l'innovation comme l'adaptation aux nouveaux contextes qui sont générés par des changements dans les systèmes concernés. Les processus dynamiques d'enseignement et d'apprentissage peuvent faire l'objet d'analyse et de recherche à différents niveaux : depuis l'observation des dysfonctionnements qui conduisent à des changements dans la façon d'enseigner, jusqu'au niveau d'analyse systématique qui mènera au développement de nouvelles connaissances qui pourraient être partagées par la communauté éducative.

Mots-clés : didactique des langues, système didactique, intervention éducative, innovation, niveaux de recherche en didactique des langues.

1. Publicat a Vallès, Álvarez i Rickenmann (2011).

Els tres termes que configuren el títol de la taula representen conceptes poc definits o, com a mínim, d'una certa ambigüitat.

Començaré per referir-me al primer per aclarir el lloc de la intervenció i de quina manera la veig lligada a la innovació, per acabar parlant de la complexitat de la recerca en didàctica de la llengua. Per descomptat que, tot i que ordeno les idees bàsiques seguint aquest eix, la reflexió sovint és conjunta.

Partirem de la base que la didàctica de la llengua té com a objecte la relació complexa que es dona en la interrelació entre l'ensenyant, l'aprenent i la llengua o les llengües que s'ensenyen, s'aprenen i s'usen per ensenyar i aprendre, el que s'ha anomenat *sistema didàctic*. L'objectiu que persegueix és elaborar coneixement sobre aquest objecte per tal de millorar el coneixement dels aprenents de i sobre les llengües, que és la finalitat de l'activitat d'ensenyar-les a l'escola.

Des d'aquest enfocament, és evident que el coneixement que s'elabora en el camp de la didàctica de la llengua està i ha d'estar orientat a la pràctica, és a dir, a la intervenció. L'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües és l'origen i la finalitat de la recerca en aquest camp. Aquesta finalitat s'ha entès sovint com a aplicació de coneixements teòrics elaborats en d'altres camps: pedagogia, lingüística, psicologia, sociolingüística, etc., en la suposició que la pràctica no pot ser objecte de coneixement específic. Un plantejament com aquest deixaria qualsevol activitat humana fora de les possibilitats del coneixement sistemàtic.

1. Les activitats humanes com a objecte de recerca

Si considerem l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües com a activitats humanes compar-

tides, les coses canvien i es fan més complexes.

Concebem l'activitat humana com un sistema per mitjà del qual les persones actuen sobre els objectes amb la finalitat d'obtenir-ne algun resultat. D'acord amb Leontiev (1972 [1981]), «l'activitat és un format organitzador i regulador del comportament humà» i s'aplica a qualsevol organització col·lectiva dels comportaments, orientada a una finalitat, en la qual s'inscriuen les interaccions dels individus amb el medi. Les activitats es distingeixen segons la finalitat entorn de la qual s'articulen i tenen un motiu, allò que estimula l'acció, el qual té l'origen en les condicions socials en què es desenvolupa l'activitat.

Seguint Engeström (1987), podem dir que el sistema didàctic és un sistema de sistemes d'activitat que no és estable, ben al contrari, aquest sistema de sistemes en què interactuen els pols de l'ensenyament, de l'aprenentatge i dels continguts que s'ensenyen i s'aprenen és fonamentalment dinàmic. La imatge del triangle que Engeström utilitza per representar-lo no tradueix aquesta característica fonamental amb prou èmfasi: els sistemes implicats tenen un motiu (allò que «mou» a actuar) i tendeixen a una finalitat. Això implica desenvolupament en el temps. El temps didàctic és un tema ja molt tractat, especialment en l'àmbit francòfon. Potser no s'ha insistit prou, però, en la interrelació de les activitats en el procés dinàmic que implica la interrelació de sistemes en el sistema didàctic.

Posem-ne un exemple: en les situacions d'aprenentatge dels gèneres escrits, quan es proposa als alumnes que escriguin textos que tinguin un objectiu comunicatiu (escriure un article en una revista, una carta, etc.), aquests textos, a més d'aquesta funció, en tenen una altra que és pròpia de l'escola: l'aprenentatge

d'uns continguts específics referits al gènere discursiu que es treballa. Així doncs, els alumnes es veuen inserits en dos sistemes d'activitats amb objectius diferents, a vegades contraposats, però sempre interrelacionats (Ribas, 2001; Camps i Uribe, 2008): comunicar i aprendre. En el marc de l'activitat d'aprenentatge, es donen, o es poden donar, situacions comunicatives específiques que, moltes vegades, es refereixen a l'activitat discursiva consistent en la producció textual, la qual cosa dóna lloc a usos metadiscursius del llenguatge.

Els sistemes que interactuen en el sistema didàctic són canviants. L'exemple anterior ens ho suggereix; posem per cas, les situacions comunicatives que poden donar lloc a situacions d'escriptura a l'escola són socialment canviants (nivells de formalitat diferents segon el medi, formes noves, gèneres nous, etc.). Podem ampliar els exemples de sistemes implicats que canvien i que evolucionen: els continguts de l'ensenyament de llengües es veuen influïts per l'evolució i el canvi en els estudis lingüístics; les llengües que l'escola ha de prendre en consideració es diversifiquen (per la globalització, per les llengües d'alumnes que vénen d'altres països, etc.); les condicions socials i familiars de l'alumnat són canviants (situacions socioeconòmiques, familiars, dels entorns urbans, etc.); els instruments mediadors experimenten transformacions importants: llibres de text, eines informàtiques, etc. D'altra banda, la reflexió, la possible recerca sobre el mateix sistema pot portar a la necessitat d'introduir canvis en el que es fa quan es detecta que alguna cosa no funciona, que no s'ajusta als objectius que l'ensenyament es planteja. Si considerem que els sistemes són dinàmics, necessàriament caldrà tenir en compte que s'han d'adaptar a les condicions canviants en què es desenvolupen les activitats.

Amb tot això vull destacar que l'activitat d'ensenyar, inserida en el sistema d'activitat tal com l'hem presentat, no pot ser aliena a aquests canvis. Caldrà considerar-los per tal de tendir a encaixar els sistemes d'activitat que entren en joc amb l'objectiu de complir les finalitats que el sistema educatiu es proposa assolir. Entenc, doncs, la innovació no com el canvi pel canvi, sinó, ben al contrari, com a resultat de la necessitat d'ajustar progressivament l'ensenyament a les condicions canviants dels sistemes d'activitat implicats. Una anàlisi històrica de les transformacions de l'ensenyament, o de les grans propostes de canvi formulades pels pedagogs, ens mostraria que aquestes propostes responen a la consciència que les societats plantegen exigències noves que l'educació no pot negligir. Pensem, per exemple, en les propostes pedagògiques de Comenius, que planteja una educació per a tots i totes, la qual cosa té, com a conseqüència, la necessitat que hi hagi maneres noves d'ensenyar lluny de la que era pròpia d'una relació individual de l'alumne amb el preceptor.

La reflexió feta fins ara ens situa, doncs, a l'escola, a l'aula, on el professor, la tasca del qual és ensenyar llengua als infants, als adolescents, ha de prendre decisions sobre què i com cal ensenyar. El professor hi arriba amb uns coneixements teorico-pràctics fruit de les seves experiències com a alumne i de la seva formació i de la seva pràctica com a professor. Com hem dit, la dinàmica dels sistemes implicats en el sistema didàctic l'obliga a reajustar la seva pràctica, a reflexionar sobre l'adequació de les seves propostes, en definitiva, a introduir canvis en la seva manera d'ensenyar i a repensar-ne els continguts. Hem reduït l'exemple al professor, però el podem fer extensiu a tota la «noosfera», usant el terme de Chevallard (1989).

Diu Márkus (1971):

Només és possible que hi hagi una activitat productiva específicament humana quan és possible la contraposició i la comparació de l'objectiu en tant que imatge ideal de la forma desitjada de l'objecte amb la cosa objectiva actualment present, pecebuda quan l'activitat esdevé activitat dirigida a un fi i controlada per aquest fi. (p. 35)

Ens situem, així, en el terreny de la reflexió en l'acció i entrem ja en un camp en què podem començar a parlar de la recerca, en considerar la possibilitat de comparació entre l'objecte sobre el qual es treballa i l'objectiu al qual es tendeix.

2. El coneixement científic en el camp de les didàctiques

Abans d'entrar a parlar de la recerca en didàctica, ens calen dues reflexions bàsiques: una de referida a la relació entre el coneixement que sorgeix de la pràctica i el coneixement sistemàtic, sistematitzat, que en diem científic; i la segona, referida a un problema que és comú a moltes de les ciències socials: la possibilitat de sistematitzar el coneixement sobre allò que és dinàmic i canviant.

- En relació amb el primer, ens basem en la distinció vigotskiana entre conceptes espontanis i conceptes científics, enriquida per la conceptualització de Cassirer sobre el llenguatge i la ciència com a representacions generalitzades de la realitat a diferents nivells. A risc de fer una gran simplificació, obligada per l'espai d'aquesta intervenció, podem dir que el treball en comú, l'activitat humana mediada pel llenguatge en la seva funció comunicativa, és a l'origen de la funció representativa del llenguatge, de la seva capacitat de referir-se a la realitat i no sim-

plement de designar-la. La paraula no és una etiqueta que assenyali els objectes, sinó que és una generalització que configura d'alguna manera la realitat per conèixer-la i per dominar-la. La conceptualització és, doncs, inherent al quefer humà, que és fonamentalment un quefer discursiu. En el devenir filogenètic, la humanitat ha elaborat sistemes conceptuals per ordenar i entendre aquesta realitat, sistemes que han pres com a referent no només la realitat natural, sinó també les mateixes construccions sociodiscursives humanes mediades pel llenguatge i ha elaborat models que les expliquen de manera sistemàtica i que les orienten. Es dibuixen, així, dos tipus diferents de conceptualització: els conceptes sorgits espontàniament de la pràctica, inherents a l'ús del llenguatge, i els conceptes científics sorgits de l'activitat voluntària de coneixement d'aquesta realitat. De tota manera, malgrat que, com assenyala Vigotski (1978), tots dos tipus de coneixement tenen, en l'ontogènesi, orígens diferents, no es pot establir solució de continuïtat entre l'un i l'altre i s'han de considerar tots dos com a processos dinàmics en què l'ésser humà tracta de donar sentit al món en diàleg constant amb la realitat. Podem pensar el coneixement en i sobre la pràctica d'ensenyar i aprendre des d'aquesta distinció. Per exemple: pot ser que el saber espontani no ajudi a concebre la distància que hi ha entre un saber declaratiu (definir què és el subjecte d'una oració) i un saber procedimental (identificar-ne el subjecte); la recerca sobre el tema la posa en evidència (Notàrio, 2001). El coneixement científic, sorgit de la investigació sistemàtica, ajuda a mirar de manera diferent el què és saber gramàtica.

- La segona reflexió parteix de dues preguntes crucials: si els processos són canviants, si la realitat és dinàmica, ¿com es pot elaborar coneixement sistematitzat, que requereix extreure dades de la realitat que necessàriament es referiran a un moment dels processos implicats en la dinàmica de l'activitat i que requereixen un temps propi d'anàlisi?, ¿com podem donar-ne compte de manera sistemàtica, de manera que els resultats puguin ser compartits públicament per prendre'ls com a referència per interpretar unes altres pràctiques, que seran ja diferents? No pretenem tenir una resposta a aquesta pregunta que requereix models teoricometodològics que permetin donar compte, d'interpretar, la complexitat de l'activitat humana. Ricoeur (1986) aborda aquest problema fent un paral·lelisme entre la recerca en el camp de les ciències socials i l'estudi hermenèutic del text. La lectura d'un text és una activitat de comunicació, el lector en part fa transparents els elements formals del text per comprendre'n el significat, està immers en el circuit de la comunicació. En què consisteix la investigació? L'investigador extreu el text del circuit comunicatiu, el fa opac per analitzar-ne les formes, per entendre els mecanismes pels quals comunica; la finalitat és retornar-lo al circuit de la comunicació, però ara enriquit per una profunditat comprensiva més gran. D'aquesta manera, aborda la superació de la dicotomia que s'estableix sovint entre explicar (basat en la cerca de causes) i comprendre (basat en la participació empàtica en l'activitat mateixa), proposant un nivell de comprensió que es basi en el procés intermedi d'interpretació. L'acció és significativa i pot ser objectivada en un procés de suspensió de la comprensió. Les paraules de Ricoeur expliquen aquest procés:

L'action sensée devient objet de sciences seulement sous la condition d'une sorte d'objectivation équivalente à la fixation du discours par l'écriture.

[...] Ma thèse est que l'action elle-même, l'action sensée, peut devenir objet de science sans perdre son caractère de signifiante à la faveur d'une sorte d'objectivation semblable à l'objectivation opérée par l'écriture. Grâce à cette objectivation, l'action n'est plus une transaction à laquelle le discours de l'action continuerait d'appartenir. Elle constitue une configuration que demande à être interprétée en fonction de ses connexions internes. (p. 213)

Aplicant el que Ricoeur explica sobre la recerca en el camp de la pedagogia, podem dir que els actors del sistema didàctic estan immersos en el fluir de l'activitat, utilitzen les llengües per interactuar, per resoldre problemes, sobre l'aprenentatge de continguts específics, per exemple: les mateixes llengües etc.; la recerca necessita aturar d'alguna manera aquest fluir de l'activitat per analitzar-la i aprofundir en el seu coneixement amb l'objectiu que aquest coneixement hi retorni, enriquint-lo. Des d'aquest plantejament, no podem pensar que el fer tot sol aporti coneixement teòric. Necessitem la distància i la sistematització del coneixement. A les paraules de Widdowson (1997, trad. cast.: 1998), hi trobem la mateixa idea:

Totes les activitats que es fan a l'emparedat del mot investigació pretenen anar més enllà de les aparençes, pretenen descobrir categories abstractes i connexions subjacents a fenòmens més o menys corrents [...]. Podem considerar la investigació com un procés dialèctic permanent: formula la realitat en termes abstractes i, al seu torn, d'aquesta formulació abstracta se'n deriva una reformulació de la realitat.

3. Els nivells de la investigació en i sobre l'acció

Som ara, doncs, en el terreny de la investigació i acceptem que requereix distància respecte de la pràctica, però aquesta distància pot ser més o menys gran i pot establir-se amb objectius una mica diferents, tot i que sempre tindrà la finalitat fonamental d'elaborar algun tipus de coneixement.

Mialaret (1992) reconeixia dos significats diferents en el terme «investigació»: d'una banda, la cerca de solucions per a qualsevol situació problemàtica, inherent a l'activitat humana,² a través de la qual, evidentment, s'aprèn, i, d'altra, l'activitat sistemàtica que recorre a metodologies establertes, a fi d'elaborar coneixement sistemàtic, comunicable i, al seu torn, revisable. És en aquest darrer sentit que parla de recerca científica.

Entre els dos extrems del significat d'aquest terme, diversos autors han situat diferents conceptes associats a la investigació sobre l'activitat i alguns sobre l'activitat educativa, en relació amb la proximitat immediata més o menys gran amb la pràctica. Schön parla de la reflexió en l'acció que considera constituïda pel cicle acció, observació, anàlisi, avaluació, planificació, que es formula sovint en termes de pràctica reflexiva.

D'altres autors, però, aprofundeixen una mica més en les possibilitats de la investigació sobre la pràctica i hi estableixen nivells diferents. Dewey (citat a Griffiths i Tann, 1992) n'hi reconeixia tres: un de reflexió durant l'acció, un segon de reflexió després de l'acció i un tercer nivell que els combina i que utilitza teories públiques. Griffiths i Tann (1992) reprenen aquesta distinció i l'amplien tot distingint cinc nivells agrupats en dos

blocs: un de referit a la investigació en l'acció i l'altra, a la investigació sobre l'acció.

En el primer bloc, el de la reflexió en l'acció, circumscrit en general a l'àmbit personal del desenvolupament de les activitats, hi situa la reflexió estretament unida a la pràctica immediata en dos nivells:

1. El de l'actuació-reacció, que consistiria en la resposta immediata davant d'una situació problemàtica; per exemple: si un alumne demana com s'escriu una paraula, el professor pot respondre donant-li la solució, remetent-lo al diccionari o fent-lo reflexionar sobre el context, etc.

Entre la situació plantejada i la resposta, no hi ha gairebé distància, tot i que, evidentment, la reacció del professor dependrà de les seves idees, creences, els conceptes que tingui sobre l'aprenentatge, l'autonomia de l'alumne, etc.

2. El segon nivell, format pel cicle actuació, control i reacció, consisteix a readaptar els plans per actuar.

Suposa un canvi en els plans previstos; per exemple: si l'alumnat ha mostrat un interès especial per algun aspecte del treball, el professor pot decidir sobre la marxa de prosseguir per aquell camí en lloc de continuar l'activitat tal com la tenia prevista.

El segon bloc, el de la reflexió sobre l'acció, és, en general, interpersonal i col·lectiva i es pot donar a tres nivells:

3. El tercer nivell consisteix en un cicle d'actuació, observació, anàlisi i avaluació, seguides de planificació i nova actuació; implica reflexió i distància respecte del moment de

2. Bronckart i Schneuwly (1985) associaven també la recerca didàctica a la detecció de problemes en el procés d'ensenyament i aprenentatge.

la pràctica i pot portar a modificar els plans d'ensenyament i no a una simple modificació en el mateix procés de realització.³

4. El quart nivell, compost per actuació, observació sistemàtica, anàlisi rigorosa, avaluació, planificació i nova actuació, implica que l'observació es focalitza i es du a terme de manera sistemàtica a través d'un procés de recollida de dades mitjançant fitxes, enregistraments en àudio o vídeo, diaris de classe, etc. L'anàlisi i l'observació poden ocupar setmanes i mesos. En aquest nivell, interessa ja la validesa i la fiabilitat de la investigació.
5. El cicle actuació, observació sistemàtica, anàlisi rigorosa, avaluació, reconceptualització, planificació i actuació implica un procés de canvi conceptual i, per tant, revisió de les teories prèvies. El professor o l'investigador va més enllà de l'anàlisi sobre com funcionen unes pràctiques determinades. A través d'una lectura crítica de les teories subjacents a l'actuació, es veu implicat en un procés de revisió conceptual.

Els dos darrers nivells porten a elaborar coneixement científic en el sentit comentat més amunt.

D'acord amb el que hem anat apuntant, la recerca en didàctica no pot ser només descriptiva, sinó que també intenta comprendre i interpretar una activitat humana complexa, com és la d'ensenyar i aprendre llengües amb la finalitat de retornar el coneixement generat perquè infongui de nou la pràctica a un nivell més gran de profunditat. Des d'aquest punt de vista, tampoc no té prou fonament la distinció que fan alguns autors (Daunay i Reuter, 2008) entre implicació mi-

litant i propòsit científic. L'objecte de la recerca en didàctiques són les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge dels continguts propis de cada àrea de coneixement, amb l'objectiu de fer-les més adequades a l'objectiu que es planteja l'ensenyament a l'escola. Fins i tot en els nivells més alts de control i de rigor, la finalitat de conèixer, interpretar i millorar la pràctica són inherents a l'existència mateixa de la recerca didàctica.

Conclusió

Fins ara hem anat posant les fites que ens permetran explicitar de manera succinta la relació entre intervenció, innovació i investigació. Si entenem que ensenyar és una activitat humana orientada a un objectiu, a una finalitat, haurem d'acceptar que la intervenció del professor és un element clau del sistema didàctic. El professor té plantejats uns objectius que, de manera més o menys explícita en cada moment, guien la seva actuació. El sistema és dinàmic, canviant en el temps i depèn dels contextos, la qual cosa exigeix de l'ensenyant la capacitat d'ajustar la seva intervenció a aquestes situacions canviant. El professorat interpreta les situacions a partir de les seves creences, representacions, teories més o menys estables, a partir de les quals actua i fa plantejaments nous per respondre a les situacions que van sorgint. En aquest sentit, la innovació és inherent a la mateixa dinàmica del sistema. Però, com podem saber que un canvi és més adequat a la nova situació? La investigació té aquí el seu lloc. Com hem vist, la investigació es pot desenvolupar a nivells diferents de control i consciència. Però, per la complexitat dels factors que incideixen en el sistema didàctic i per avançar realment en un

3. En aquest nivell, s'hi pot situar, per exemple, la recerca de Ruiz Bikandi (2007), que elabora un model de formació del professorat. En el cas que estudia, s'hi confronta les mestres amb una pràctica que han d'analitzar en vista dels conceptes teòrics sobre la interacció a les aules.

coneixement sistemàtic relacionat amb la didàctica de la llengua (o de les diferents didàctiques), caldrà que, a la pràctica reflexiva (que podríem assimilar als nivells 2 i 3 apuntats més amunt), s'hi uneixi un coneixement elaborat sistemàticament, que pugui donar elements per

enriquir aquesta pràctica reflexiva i, per tant, ajudi a transformar les pràctiques. Un tema que ara no tractaré és el dels actors d'aquest tipus d'investigació. El professorat ha de tenir mitjans per poder-hi participar i no només ser receptor dels resultats elaborats per altres persones.

Bibliografia

- BRONCKART, J.-P.; SCHNEUWLY, B. (1985). «Les didàctiques entre la ciència i la utopia: El cas de la didàctica del francès com a llengua materna». *Temps d'Educació*, núm. 5, p. 185-205.
- CAMPS, A. y URIBE, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. En BARRIO, L. (coord.): *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 27-56). Madrid: La Muralla.
- CASSIRER, E. (1944). *Essay of Man*. New Haven: Yale University Press.
- CHEVALLARD, Y. (1989). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. París: La pensée sauvage, 1991.
- DAUNAY, B.; REUTER, Y. (2008). «La didactique du français: questions d'enjeux et de méthodes». *Pratiques*, núm. 137-138, p. 57-78.
- ENGESTRÖM, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- GRIFFITHS, M.; TANN, S. (1992). «Using reflective practice to link personal and public theories». *Journal of Education for Teaching*, núm. 18 (1), p. 69-83.
- LEONTIEV, A. (1972 [1975]). *Le développement du psychisme*. París: Éditions Sociales. Versió castellana: *Problemas del desarrollo del psiquismo 2*. L'Havana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación, 1981.
- MÁRKUS, G. (1971). *Marxizmus és «antropología»*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Traducció castellana feta per Manuel Sacristán: *Marxismo y «antropología»*. Barcelona: Grijalbo, 1973.
- MIALARET, G. (1992). «Place et role de la recherche en education dans la formations des enseignants». *European Journal of Teacher Education*, núm. 15 (1-2), p. 33-43.
- NOTARIO, G. (2001). «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto». A CAMPS, A. (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión: Investigaciones en didáctica de la lengua* (p. 181-193). Barcelona: Graó.
- RIBAS, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión. En CAMPS, A. (coord.): *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 51-67). Barcelona: Graó.
- RIQUEUR, P. (1986). *Du texte à l'action: Essais d'herméneutique II*. París: Éditions du Seuil.
- RUIZ BIKANDI, U. (2007). «La autoobservación en clase de lengua como mecanismo colectivo de formación: El discurso protector». *Cultura y Educación*, núm. 19 (2), p. 165-182.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco / Londres: Jossey-Bass Publishers. Traducció al castellà: *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- VALLÈS, J.; ÀLVAREZ, D.; RICKENMANN, R. (2011). *L'activitat docent, intervenció, innovació, investigació*. Girona: Documenta Universitària.
- VIGOTSKI, L.V. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- WIDDOWSON, H.G. (1998). «Aspectos de la enseñanza de la lengua». A CANTERO, F.; MENDOZA, A.; ROMEA, C. (comp.). *Didáctica de la lengua i la literatura en una sociedad plurilingüe del siglo XXI* (p. 1-22). Barcelona: Universitat de Barcelona.

La competencia lecto-literaria para la formación de maestros: una experiencia con álbumes ilustrados

Carmen Perdomo López | Universidad de La Laguna

La nueva organización de los planes de estudios universitarios tiene como principal objetivo la adquisición de competencias por parte de los alumnos. En lo que respecta a nuestro módulo, el de lenguas, dentro del título de Grado de Maestro en Educación Primaria, nos ha parecido fundamental centrar nuestra investigación en aquellas competencias que hacen referencia a la educación literaria del maestro: adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil, y fomentar la lectura y animar a escribir. Proponemos en nuestro estudio que la consecución de dichas competencias sea a través de la utilización en el aula del álbum ilustrado.

Palabras clave: *competencia lectora literaria, álbumes ilustrados, formación de maestros.*

Students' acquisition of competences is the main aim of the newly organised university curriculums. With regard to our module on Language within the Primary Teacher Training Degree, we decided to focus our research on competences referring to the teacher's literature education: acquiring literature education and knowing children's literature. Promoting reading and encouraging writing. In our study we suggest that these competences should be acquired through the use of illustrated albums in the classroom.

Keywords: *literary reading competence, illustrated albums, teacher's education.*

La nouvelle organisation des études universitaires a pour but principal l'acquisition de compétences de la part des étudiants. En ce qui concerne notre module, celui des Langues, inclus dans le Diplôme d'Instituteur dans l'Enseignement Primaire, il nous a semblé fondamental de centrer nos recherches sur les compétences qui font référence à l'éducation littéraire de l'enseignant : acquérir une formation littéraire et connaître la littérature pour enfants. Encourager la lecture et stimuler l'écriture. Dans cette étude, nous proposons que la réalisation de ces compétences se fasse à travers l'utilisation en salle de classe de l'album illustré.

Mots-clés : *compétence lectrice littéraire, albums illustrés, formation des maîtres.*

1. Introducción

El presente estudio está enmarcado dentro de un proyecto puesto en práctica en el curso 2009-2010, a partir del programa de la

materia de didáctica de la literatura infantil. Se trata de una optativa compartida por dos titulaciones, la de maestro especialista en lengua extranjera y la de maestro especialista

en educación musical. Ambas pertenecen a la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (Tenerife).

El número total de alumnos de ambas titulaciones que cursó esta asignatura y participó en el proyecto fue de 23. La puesta en práctica de este proyecto respondió en todo momento a nuestro interés por consolidar, en los futuros graduados en Maestro de Educación Primaria, aquellas competencias que hacen referencia a su educación literaria: adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil, y fomentar la lectura y animar a escribir. Justificamos, además, la relevancia del proyecto porque desarrollar y afianzar la competencia literaria del docente capacita a éste para, a su vez, potenciar la competencia literaria en sus alumnos de educación primaria.

Apostamos, también, por que la consecución de las competencias que hemos enumerado tuviera lugar a través de la utilización del álbum ilustrado. Se trata de un subgénero de la literatura infantil en el que prevalece la imagen. La comunicación con el lector se establece a partir de esos dos códigos: el visual y el verbal. Se trata de un material didáctico ideal para iniciarse en la comprensión de los múltiples códigos que componen la literatura infantil, para estimular el desarrollo de la competencia lecto-literaria de los alumnos, la educación de su sensibilidad estética y el dominio de sus habilidades lingüístico-comunicativas.

2. Fases de la investigación

A partir de la propuesta de De Amo (2003: 72) programamos los momentos de este proyecto atendiendo a dos fases: una fase teórico-práctica, en la que se trató de proporcionar a los alumnos los componentes de su formación inicial y de su preparación para la intervención

concreta en las aulas, y otra fase de investigación propiamente dicha, en la que los alumnos pusieron en práctica lo aprendido en la primera parte.

2.1. Fase teórico-práctica

La fase teórico-práctica se desarrolló, a su vez, en cinco pasos:

- En primer lugar, facilitamos a los alumnos un cuestionario, reelaborado a partir del que propone el citado autor, para conocer sus hábitos lectores, su formación en literatura infantil y la influencia de la educación literaria recibida durante su infancia. El 50% se declararon lectores habituales; más o menos eran los mismos a los que les habían leído bastantes cuentos en su infancia. Sin embargo, la mayoría no conocía la oferta editorial de literatura infantil existente en esos momentos, ni autores, ni los diferentes géneros o tipos de libros.
- En segundo lugar, partiendo de los resultados del cuestionario, y siguiendo con la propuesta de De Amo, nos marcamos el objetivo de proporcionar a los futuros docentes una formación científica en la materia, así como dotarlos de procedimientos y recursos para su intervención educativa.
- En tercer lugar, nos centramos en todo lo que concierne a la enseñanza de la lectura en las aulas de educación primaria.
- En cuarto lugar, analizamos el currículo de educación primaria para la Comunidad Autónoma de Canarias.
- En quinto y último lugar, comparamos las características de los diferentes géneros literarios y tipos de libros, centrándonos especialmente en el álbum ilustrado.

2.2. Fase de investigación

La fase de investigación tuvo lugar en cuatro pasos:

- En primer lugar, se encomendó a los alumnos, divididos en grupos de cuatro, la búsqueda y selección de álbumes ilustrados con el fin de confeccionar una lista entre todos. Los requisitos serían los siguientes: originalidad e innovación técnica, adecuación de la imagen y del texto, que despertaran la sensibilidad en el lector, que transmitieran algún tipo de valor o simplemente abordaran conceptos.
- En segundo lugar, una vez que se leyeron y comentaron los dieciocho álbumes seleccionados por todos, cada grupo eligió los tres libros que serían objeto de estudio. Éste consistió en analizar en cada álbum los datos generales, el contenido, las ilustraciones y la estructura; confeccionar actividades y establecer unas conclusiones personales. En el apartado de actividades debían elaborar tareas y estrategias destinadas a desarrollar la competencia lecto-literaria en alumnos de cualquier ciclo de educación primaria. En concreto, las habilidades de comprensión lectora, las relaciones intertextuales, la creatividad e imaginación y el estímulo de la sensibilidad estético-literaria.
- En tercer lugar, se puso en práctica el estudio realizado. Durante dos días, y con motivo de la celebración del Día del Libro, los alumnos universitarios leyeron los álbumes elegidos y llevaron a cabo las tareas programadas en los tres ciclos de educación primaria de un centro concertado de Santa Cruz de Tenerife. Debido al escaso margen de tiempo con el que contaban tuvieron que seleccionar siete de los dieciocho libros elegidos y analizados desde el principio (en

1.º y 2.º de educación primaria: *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*, *El girasol gigante de Daisy* y *La mosca*; en 3.º y 4.º: *El canto de las ballenas* y *El hombre de la flor*, y en 5.º y 6.º: *Angelito Lunares* y *la lluvia de asteriscos* y *Yo vivía en el fin del mundo*). Podemos observar un ejemplo en el anexo 1.

- En cuarto y último lugar, se llevó a cabo una evaluación final a partir de los resultados obtenidos de los diferentes agentes que formaron parte del proyecto:
 - Los profesores del centro, que permanecieron en cada aula como observadores de la dinamización, cumplieron un cuestionario en el que recogían conjuntamente su visión y la del grupo de niños objeto de la animación (anexo 2).
 - Los alumnos animadores reflejaron su valoración a través de dos cuestionarios realizados en dos momentos diferentes: después de la fase teórico-práctica de la asignatura y las dos primeras etapas de la fase de investigación (anexo 3) y una vez finalizada la última fase de la investigación (anexo 4).

3. Conclusiones

Una vez finalizado el proyecto, y partiendo de los cuestionarios de evaluación mencionados, nos pareció relevante extraer las siguientes conclusiones:

- Cuestionario de evaluación de los profesores del centro (anexo 2):
 - Con respecto a la adecuación de los álbumes, de los 12 cuestionarios recogidos, la gran mayoría de los profesores consideró que el álbum utilizado para la dinamización lectora fue el apropiado para la edad del grupo de niños. Por esa razón,

salvo dos docentes, el resto expresó que los alumnos entendieron el argumento de la historia, mostraron interés, comprendieron las tareas que debían realizar y participaron en ellas con entusiasmo.

- En relación con esto y en cuanto a la actuación de los animadores, los profesores indicaron, excepto dos, que lograron conectar con los niños en todos los niveles. Valoraron su labor como «muy buena», «buena» y «correcta».
- En consecuencia, cuando se les pidió que reflejaran la valoración de los niños con respecto a la sesión de animación, los ítem más repetidos (podían elegir varios) fueron los de sesión «entretenida» e «interesante».
- En el apartado de observaciones y sugerencias se mostraron bastante críticos y colaboradores. Todos definieron las sesiones de dinamización como «enriquecedoras», «interesantes» y «productivas»; pidieron que se volvieran a repetir en otras ocasiones, aunque la mitad recomendaron que se pusiera más énfasis y expresividad en el relato oral, una mayor preparación y la utilización de más recursos, como marionetas, disfraces, etc.
- Cuestionarios de los alumnos animadores (anexo 3 y anexo 4):
 - Resultó muy útil, en la primera fase del proyecto, seguir la propuesta que venimos citando de De Amo: el orden establecido en los apartados y el material empleado clarificó a los alumnos el objetivo de su formación inicial y de su preparación para la intervención específica en las aulas; así quedó patente en el primer cuestionario de evaluación del proyecto (anexo 3). Todos los alumnos

confirmaron los conceptos de qué es la literatura infantil, en qué consiste la competencia lecto-literaria y el papel que debe desempeñar el profesor en el aula con respecto a la literatura infantil.

- Asimismo, el alumnado descubrió, a través del análisis y la investigación del álbum ilustrado, un género que resultó ser un material didáctico ideal para iniciar y consolidar el proceso lector y la formación literaria de los niños de educación primaria. No sólo la tarea de análisis de los álbumes les resultó fructífera y agradable, sino que además, una vez terminado el proyecto, todos reconocieron que estaban ante un recurso indispensable para iniciar a los niños en la lectura y la literatura, una nueva forma de disfrutar y aprender, un género adecuado para trabajar muchos objetivos y también en ciclos superiores, etc.
- La confección de las actividades les resultó un proceso más fácil de lo que pensaban en un principio, si bien los objetivos que más les costó plasmar en los ejercicios fueron los de establecer relaciones intertextuales y desarrollar la sensibilidad estético-literaria. Coincidieron casi todos en la dificultad de relacionar la información del libro con los conocimientos que tuvieran los alumnos de la edad a la que iba destinada dicho libro.
- Sin embargo, esa dificultad inicial se vio compensada con la respuesta altamente satisfactoria de los alumnos y alumnas del centro. En todos los niveles de educación primaria se consiguió llevar a buen término la consecución de los objetivos propuestos.

- Los alumnos dinamizadores coincidieron con los profesores del centro a la hora de valorar la comprensión y el interés de los niños. Todos aseguraron, en el cuestionario evaluativo, que los chicos, en todos los niveles, se mostraron atentos, comprendieron las tareas que debían realizar y mostraron entusiasmo en la realización de dichas tareas.
- Por esta razón, calificaron la metodología empleada como atractiva y atrayente, si bien, algunos de ellos dieron la razón a aquellos profesores del centro que los habían animado a que en sucesivas sesiones variaran un poco más los recursos metodológicos utilizados.
- En general, los alumnos evaluaron como muy satisfactorio el proceso de trabajo en sus diferentes fases. Valoraron como necesarios e interesantes los contenidos teóricos, aunque les pareció más dinámica y entretenida la fase de investigación, en la que entraron en contacto directo con los textos literarios, y por supuesto, consideraron imprescindible la experiencia real de poner en práctica la culminación de su trabajo con niños de educación primaria.
- La gran mayoría apreció y calificó el proyecto como: interesante, enriquecedor, orientador y fructífero, tanto en el aspecto profesional como en el personal. Demandaron la posibilidad de vivir más experiencias de este tipo en su trayectoria universitaria, puesto que juzgaron muy

positiva la repercusión de esta experiencia en su formación literaria como futuros maestros.

Por último, creemos que el nuevo perfil del futuro maestro de educación primaria nos exige, desde el área de didáctica de la lengua y la literatura, desarrollar su competencia literaria a partir de una sólida formación didáctica que le permita, a su vez, potenciar la competencia lecto-literaria en sus alumnos. Por ello, resulta imprescindible dotar a nuestros alumnos de suficientes conocimientos teóricos y pragmáticos que les ayuden a llevar a buen término la responsabilidad que tienen encomendada.

Estamos muy satisfechos del resultado final del proyecto. No sólo conseguimos fomentar en este grupo de potenciales maestros el interés por la literatura infantil, a partir del incremento de los conocimientos de los que carecían, sino que además, y como consecuencia, desarrollamos en ellos las competencias básicas que nos habíamos propuesto desde un principio: adquirir formación literaria y conocer la literatura infantil, y fomentar la lectura y animar a escribir.

Citamos, a modo de ejemplo, por parecernos muy ilustrativas, las palabras de uno de los alumnos participante del proyecto: «He llegado a la conclusión de que uno de los trabajos más importantes para el maestro fuera del aula es leer tantos libros como se pueda y llevar los mejores al aula».

Bibliografía consultada

- AMO SÁNCHEZ-FORTÚN, J.M. DE (2003). *Literatura infantil: claves para la formación de la competencia literaria*. Málaga: Aljibe.
- DAMON, E. (1997). *El girasol gigante de Daisy*. Barcelona: Montena.

- «Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias». *Boletín Oficial de Canarias* (6 junio 2007), núm. 112.
- GAYO, A.; PÉREZ, A. (2008). *Angelito Lunares y la lluvia de asteriscos*. Madrid: Violeta linfantil.
- GUSTI (2005). *La mosca*. Barcelona: Serres.
- HOLZSWARTH, W.; WOLF, E. (il.) (1991). *El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza*. Madrid: Altea.
- LUDY, M. (2006). *El hombre de la flor*. Madrid: Edaf.
- SHELDON, D.; BLYTE, G. (il.) (1993). *El canto de las ballenas*. Madrid: Kókinos.
- TRIGO, R. (2007). *Yo vivía en el fin del mundo*. Zaragoza: Edelvives.

Bibliografía de consulta

- COLOMER, T. (1991). «De la enseñanza de la literatura a la educación literaria». *Comunicación, Lenguaje y Educación*, núm. 9, pp. 21-31.
- DURÁN, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas: Análisis de los libros infantiles*. Barcelona: Octaedro.
- EHEVARRÍA, E.; NIETO, A. (2008). «El álbum ilustrado en la ESO». En: TEJERINA, I. (coord.). *Leer la interculturalidad* (pp. 195-279). Santander: Consejería de Educación del Gobierno de Cantabria.
- HOSTER, B.; LOBATO, M.J. (2007). «Iniciación a la competencia literaria y artística a través del álbum ilustrado». *Lenguaje y Textos*, núm. 26, pp. 119-134.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- (2004). Archidona: Aljibe.

Anexo 1

Yo vivía en el fin del mundo (6.º de educación primaria)

Actividades previas a la lectura: con los ojos cerrados, a partir del título, deben imaginar de qué trata la historia que van a escuchar (comprensión: hipótesis, predicción). Actividades después de la lectura:

1. Leemos la historia sin enseñar las ilustraciones (comprensión oral: atención, memoria).
2. Dibujan tres o cuatro escenas del libro tal y como se han imaginado la historia (creatividad, sensibilidad estética).
3. A partir de las ilustraciones originales comentamos las diferencias y semejanzas con sus dibujos y hablamos sobre la historia. Dan su opinión acerca del libro (comprensión, sensibilidad estética).
4. Preguntamos si conocen otros libros, películas..., que hablen de viajes, de personas que tienen que emigrar, etc. Abrimos un debate sobre la inmigración en Canarias (intertextualidad).
5. Pedimos a algunos voluntarios que escriban o representen la continuación de la historia: ¿qué se encuentra el protagonista cuando sale al mar? (comprensión, creatividad, sensibilidad estética).

Anexo 2

Cuestionario de evaluación sobre las actividades de dinamización lectora (para los profesores)

1. Señale con una cruz el álbum ilustrado utilizado para llevar a cabo la sesión de dinamización lectora en su aula:

El girasol gigante de Daisy

La mosca

El canto de las ballenas

El hombre de la flor

Angelito Lunares y la lluvia de asteriscos

Yo vivía en el fin del mundo

El topo que quería saber quien se había hecho aquello en su cabeza

2. ¿Considera que el libro era adecuado a la edad de los alumnos?
Sí No
3. ¿Se mostraron los alumnos atentos a la lectura del libro?
Sí No A veces
4. ¿Cree usted que la mayoría de sus alumnos entendió el argumento de la historia?
Sí No
5. ¿Los alumnos comprendieron las tareas que debían hacer?
Sí No Sólo algunos
6. ¿Mostraron interés y entusiasmo por dichas tareas?
Sí No Sólo algunos
7. En su opinión, ¿logró el animador (o los animadores) conectar con los alumnos?
Sí No A veces
8. Cómo valoraría la labor del animador (o animadores):
Muy buena Buena Correcta Inadecuada
9. Una vez terminada la sesión de animación lectora, en general, cómo valoraron sus alumnos dicha sesión (puede seleccionar varios ítems):
Muy divertida Entretenida Interesante Pasable Aburrida
10. En este apartado puede reflejar todas las observaciones y sugerencias que crea oportunas. Los animadores que llevaron a cabo esta experiencia, en su condición de futuros maestros y dinamizadores, le estarán muy agradecidos.

Anexo 3

Cuestionario de evaluación de la fase teórico-práctica de la asignatura y las dos primeras etapas de la fase de investigación

1. A partir de los textos que hemos analizado y trabajado en clase, ¿cómo definirías la literatura infantil?
2. Explica en qué consiste la competencia lecto-literaria y por qué es importante desarrollarla en los alumnos de educación primaria.
3. Con respecto a la literatura infantil, ¿qué papel debe desempeñar el profesor en el aula?
4. ¿Qué es un álbum ilustrado? ¿En qué se diferencia de los demás géneros literarios?
5. ¿Le resultó difícil a tu grupo la búsqueda y la selección de álbumes? ¿Por qué?
6. En tu opinión, la fase de análisis de los álbumes ilustrados fue (escoge las opciones que desees):
Laboriosa Divertida Difícil Fatigosa Agradable
Fructífera Normal Sencilla Diferente Otros
7. Concretamente, la elaboración de las actividades fue (escoge las opciones que desees):
Difícil Más fácil de lo que pensé Fue una tarea pesada
Nos costó entender el procedimiento Fue una tarea agradable

- Nos costó entender los objetivos Fue una tarea normal
- Algunos álbumes no cumplieron las expectativas que creíamos en un principio
8. El objetivo o los objetivos que a mi grupo le costó más programar para confeccionar las actividades fueron (explica por qué en cada caso):
- Las habilidades y estrategias lectoras (comprensión)
- Las relaciones intertextuales La creatividad e imaginación
- Desarrollo de la sensibilidad estético-literaria
9. En general, ¿qué te ha parecido el desarrollo de la asignatura en cada una de sus fases? Explica por qué.

Anexo 4

Cuestionario de evaluación sobre las actividades de dinamización lectora (para los alumnos animadores)

- ¿En qué cursos llevaste a cabo la intervención de animación lectora?
- ¿Cómo respondieron los alumnos a los objetivos que tu grupo había programado en las actividades?:

Comprensión lectora:	Muy bien <input type="checkbox"/>	Bien <input type="checkbox"/>	Regular <input type="checkbox"/>	Mal <input type="checkbox"/>
Relaciones intertextuales:	Muy bien <input type="checkbox"/>	Bien <input type="checkbox"/>	Regular <input type="checkbox"/>	Mal <input type="checkbox"/>
Creatividad e imaginación:	Muy bien <input type="checkbox"/>	Bien <input type="checkbox"/>	Regular <input type="checkbox"/>	Mal <input type="checkbox"/>
Sensibilidad estético-literaria:	Muy bien <input type="checkbox"/>	Bien <input type="checkbox"/>	Regular <input type="checkbox"/>	Mal <input type="checkbox"/>
- ¿Se mostraron los alumnos atentos a la lectura del libro?
Sí No A veces
- ¿Los alumnos comprendieron las tareas que debían hacer?
Sí No Sólo algunos
- ¿Mostraron interés y entusiasmo por dichas tareas?
Sí No Sólo algunos
- En general, ¿crees que la metodología que utilizaste fue lo suficientemente variada y atrayente como para motivar a los alumnos?
Sí No No siempre
- Una vez terminado el proyecto, ¿qué opinas sobre los álbumes ilustrados?
- ¿Cómo ha influido esta experiencia (todo el proyecto) en tu formación literaria como futuro maestro?
- Opiniones, sugerencias, etc. acerca de esta experiencia.

El aprendizaje de las colocaciones por medio de las glosas de las funciones léxicas

María A. Barrios Rodríguez | Universidad Complutense de Madrid

Uno de los principales escollos de los estudiantes de español como lengua extranjera de nivel intermedio y avanzado es el aprendizaje de las colocaciones. Algunos investigadores de la teoría sentido-texto han propuesto servir de las funciones léxicas –una herramienta lexicográfica para que el estudiante aprenda las relaciones léxicas–, pero hasta ahora se han desarrollado pocos trabajos. En este artículo intentamos mostrar como la utilidad de los sentidos genéricos de dichas funciones, llamados «glosas», depende de su sistematización y proponemos su uso desde los primeros estadios del aprendizaje. Se invita a los profesores de ELE a desarrollar materiales sirviéndose de dichos sentidos y se proponen, a modo de ejemplo, ejercicios de colocaciones para los distintos niveles de ELE.

Palabras clave: *español como lengua extranjera (ELE), colocaciones, teoría sentido-texto, funciones léxicas, paráfrasis y glosas.*

One of the major obstacles when learning Spanish as a foreign language (ELE) at intermediate and advanced level is the study of collocations. Some Meaning-Text Theory researchers have suggested using lexical functions – a lexicographical tool to help students learn lexical relationships – but very little work has been carried out to date. In this paper we claim that a well-structured set of meanings of these lexical functions, called «glosses», can be useful in ELE and show they can even be used at lower levels of ELE. We give some examples of the learning activities and exercises according to the ELE level, and invite teachers to develop materials according to this framework.

Keywords: *Spanish as Second Language, collocations, Meaning-Text Theory, lexical functions, paraphrases.*

Un des écueils des étudiants d'espagnol langue étrangère en niveau intermédiaire et avancé est l'apprentissage des colocacions. Quelques chercheurs sur la Théorie Sens-Texte ont proposé de se servir des fonctions lexicales –un outil lexicographique pour que l'étudiant apprenne les relations lexicales– mais jusqu'à présent peu de travaux ont été développés. Cet article essaie de démontrer que l'utilité des sens plus génériques attachés à chaque fonction, appelés «gloses» dépend de leur systématization, et de leur utilisation dès les premières phases d'apprentissage. Nous encourageons les enseignants d'ELE à se servir de ces sens et à développer, à mode d'exemple, des exercices de colocacions pour les différents niveaux d'ELE.

Mots-clés : *espagnol Langue Etrangère (ELE), colocacions, Théorie Sens-Texte, fonctions lexicales, paraphrases et gloses.*

El presente artículo recoge algunas ideas que se desprenden de la formalización de un elevado número de relaciones léxicas del español contenidas en la BADELE.3000 (Base de Datos de Español como Lengua Extranjera), cuyo léxico corresponde al español peninsular más usado (Barrios y Bernardos, 2007). Las colocaciones se han tomado de *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque, 2004) y de *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque, 2006).

El trabajo se sirve del marco teórico de la teoría sentido-texto (TST), que clasifica las relaciones léxicas por medio de las funciones léxicas (FFLL). Algunas herramientas desarrolladas en dicho marco –como los diccionarios *DiCE*, de Alonso Ramos (2004a), y *DiCouèbe*, de Polguère (2005)– demuestran que las FFLL no sólo son una potente herramienta para la lexicografía, sino que también resultan muy productivas en el aprendizaje de las colocaciones. Alonso Ramos (2005) se sirve de muchas de ellas en el *Diccionario de colocaciones del español*,¹ cuya primera versión contenía ejercicios pedagógicos. Polguère (2000) propone el primer diccionario en red y lo desarrolla para el francés.

Sin embargo, el recurso a las FFLL no se ha implementado aún en ELE. En estas líneas pretendemos esbozar cómo pensamos que debería realizarse. Como intentaremos mostrar, no se debe recurrir a esta herramienta de modo indiscriminado: pensamos que su rendimiento aumenta cuando se seleccionan y clasifican los significados (es decir, las glosas de las funciones léxicas) más productivos y más necesarios para los estudiantes. Por otra parte, tampoco

hasta ahora se ha planteado el recurso al sentido (o glosa) de las funciones léxicas para clasificar las colocaciones por grado de dificultad.

En el punto 1 se plantea brevemente el problema del aprendizaje de las colocaciones y su relación con la teoría sentido-texto; en el punto 2 se proponen modelos de ejercicios para distintos niveles de ELE y se defiende la utilidad de las funciones léxicas para clasificar las colocaciones; en el punto 3 se plantea la necesidad de estudiar las colocaciones desde los primeros niveles de la lengua; en el punto 4 se plantea cómo deberían ser sistematizados dichos sentidos para que sean eficaces en ELE; finalmente se resumen las conclusiones.

1. El aprendizaje de las colocaciones y las funciones léxicas

El aprendizaje de las colocaciones ha generado poca bibliografía en la última década. Higuera García (2007) propone a los profesores de ELE centrar los esfuerzos en la enseñanza de colocaciones de cohesión media. Asimismo, invita a incidir en aquellas colocaciones cuyos colativos difieren en L1 y L2, y en las que tienen componentes vacíos o deslexicalizados. En trabajos anteriores (Higuera García, 2004 y 2006), la autora propone ejercicios para el aprendizaje de las colocaciones. En la misma línea trabaja Pejovic (2003), cuyos ejemplos invitan a huir de la artificialidad por medio de la contextualización de las colocaciones en situaciones de uso.

Cualquier programa que pretenda incluir la enseñanza de las colocaciones del español cuenta con diccionarios en los que se recopilan buena parte de ellos. Los diccionarios combinatorios de Bosque (2004, 2006) toman como

1. Disponible en la dirección www.dicesp.com/paginas

lemas los verbos, adverbios y adjetivos (los predicados), mientras que los de los investigadores de la teoría sentido-texto, Polguère (*Dicouèbe*) y Alonso Ramos (*DiCE*), convierten en lemas también los sustantivos, y estudian los sentidos genéricos que expresan las colocaciones en las que aparecen: colocaciones tan dispares como *color vivo* y *derrota aplastante* comparten un sentido común: 'intenso', 'grande', como se aprecia en sus respectivas paráfrasis: 'color fuerte' y 'gran derrota'.

Estos sentidos genéricos en la TST reciben el nombre de *función léxica*. Su estudio aporta una estructura coherente y ordenada en un mundo de relaciones léxicas que parece caótico y puramente intuitivo. Pensamos que permiten desarrollar ejercicios que pueden ser útiles a los profesores de ELE si los integran con otras prácticas, como la iteración léxica (grupos en los que se repite una palabra) o al trabajo por campos léxicos (*leer, libro, lector*). Algunos de los que mostraremos aquí se inspiran en los trabajos de Apresjan *et al.* (2008), concretamente en su programa de traducción automática del inglés al ruso y del ruso al inglés llamado ETAP-3, y su aplicación a la enseñanza de las colocaciones, llamada CALLEX.

La teoría sentido-texto nació vinculada a los trabajos lexicográficos y de traducción de la mano de Igor Mel'čuk. A finales de los años sesenta, Mel'čuk comenzó a estudiar ciertos sentidos que no podían ser traducidos literalmente, y que eran a un tiempo genéricos (poco concretos) y comunes a todas las lenguas (véanse, entre otros, Mel'čuk, 2003 y 1998; Mel'čuk, Clas y Polguère, 1995). Expresiones aparentemente dispares como *hacer un examen*, *to take an exam* y *passer un examen*, no significan ni 'hacer', ni 'dar' ni 'pasar un examen', sino simplemente 'examinarse'.

Se trata de uno de los muchos casos de verbos soporte, de contenido semántico abstracto, que se convierten, sin embargo, en verdadero escollo en el aprendizaje de una segunda lengua. Lo demuestra, por ejemplo, la extremada facilidad con la que los francófonos dicen **hacer un error* en lugar de *cometer un error*, o los anglófonos **tomar un curso* por *asistir a un curso*.

Una expresión AB, como *error nimio*, es una colocación, según la TST, si cumple tres condiciones: la unidad léxica A (el lexema *error*) es seleccionada de modo libre por el locutor (que quiere decir algo de un error); el sentido de la colocación (en este caso 'error pequeño') incluye el sentido de la unidad léxica A (en este caso 'error'), y la unidad léxica B (el lexema *nimio*) es seleccionada de modo restringido en función de A y del sentido 'S' que se quiere expresar. Si en lugar de querer expresar 'error pequeño' quisiera referirse a 'victoria pequeña', elegiría el lexema *victoria*, pero seleccionaría otro colocativo, *reñida*.

Ciertamente se cumplen esos requisitos en *error nimio*, pero también en *importancia relativa*, *color pálido* y *carácter débil*. Todas estas colocaciones comparten el sentido genérico 'pequeño', 'no fuerte', 'no intenso', sentido que responde a la FL **AntiMagn**, cuyo significado es el resultado de sumar las paráfrasis de las FFLL que lo constituyen: **Anti** ('antónimo') y **Magn** ('intenso', 'fuerte', 'grande', 'muy', 'mucho'). Pero aunque el sentido de las cuatro colocaciones sea genérico y común, los colocativos son seleccionados por cada base caprichosamente, como demuestra el que no sean intercambiables en todos los casos: mientras que se dice *importancia nimia* o *error relativo*, no se dice **carácter pálido*, **color nimio* o **importancia débil*.

Si se formalizan estas colocaciones, se obtiene una lista de colocativos sinónimos que expresan de un modo aproximado el sentido 'pequeño', 'no intenso' o 'no fuerte' para cada base, como se ve en (1):

- (1) error: *nimio, insignificante, minúsculo, inapreciable, leve, ligero.*
 importancia: *relativa, escasa, accesoria, ínfima, insignificante.*
 color: *pálido, claro, apagado, suave, desteñido, difuminado, inapreciable, tenue.*
 carácter: *apagado, blando, débil, permisivo, voluble.*

2. Modelos de ejercicios para los distintos niveles de ELE

Los ejercicios que proponemos no distan en cuanto a la forma de los que se encuentran en la bibliografía (Higuera García, 2004; Pejovic, 2003), y se aproximan particularmente a la propuesta de Alonso Ramos, quien en el DiCE se sirve de las glosas de las FFLL, es decir, de su traducción al lenguaje natural.

Una de las actividades a las que se recurría en la primera versión del diccionario DiCE es la de las colocaciones incompletas: aparecen en primer lugar las bases, a continuación entre paréntesis se describe la glosa de la FL y por último se pide que se averigüe la unidad léxica a la que se une esa base. Por ejemplo, si leemos:

error ('grande') = error _____.

Cuando un nativo intenta rellenar el hueco con todos los colocativos posibles, normalmente escribe tres o cuatro adjetivos, por ejemplo: *grave, gran(de), craso, garrafal* y alguno más. Un vistazo a Bosque (2006) permite apreciar

que hay un repertorio de al menos veintidós adjetivos, como se ve en (2):

- (2) 'grande' (error) = abismal, clamoroso, colosal, craso, descomunal, enorme, escandaloso, estrepitoso, fatal, garrafal, grave, inadmisibile, inexcusable, manifiesto, mayúsculo, monumental, mortal, profundo, serio, supino, tremendo.

Probablemente no haya quien sea capaz de elaborar esta lista completa; de hecho, los mismos límites de esta lista parecen difusos. Pero el ejemplo ilustra cómo las colocaciones, tanto para los extranjeros como para los nativos, resultan mucho más fáciles desde el punto de vista de la descodificación que desde el de la codificación.

Lo más interesante, para el tema del que nos ocupamos aquí, es que las colocaciones se pueden agrupar por grado de dificultad, y por lo tanto, por nivel de ELE: en los niveles A1 y A2 se enseñarían las unidades léxicas equivalentes al sentido 'grande' o 'muy grande', y se dejarían los sentidos 'fuerte', 'intenso' y 'mucho' para los niveles superiores. Los niveles B1 y B2 se distinguirían del C1 y C2 por el registro, de modo que los adjetivos de registro más culto se estudiarían en C, como se ve en (3):

- (3) a. Niveles A1 y A2: **Magn**(error) = grande, grave, enorme.
 b. Niveles B1 y B2: **Magn**(error) = escandaloso, inexcusable, fatal, mayúsculo, monumental, mortal, profundo, serio, tremendo.
 c. Niveles C1 y C2: **Magn**(error) = abismal, clamoroso, colosal, craso, descomunal, estrepitoso, garrafal, inadmisibile, manifiesto, supino.

3. El aprendizaje de las colocaciones desde los primeros niveles de ELE

Los ejemplos de (3) ponen de manifiesto nuestro acuerdo con la propuesta de Higuera (2004: 274), quien defiende que es posible enseñar las colocaciones desde el primer nivel de ELE. Entre los diversos ejercicios que propone la autora, hay uno en el que se invita a los estudiantes a averiguar cómo pueden variar las expresiones relacionadas con el clima (*hace frío, hace calor*) al hacer referencia a la temperatura corporal (*tengo frío, tengo calor*) o a las bebidas o alimentos (*está frío, está caliente*). Su enfoque, sin embargo, contrasta con la metodología más extendida, pues generalmente se acepta que las colocaciones corresponden a un nivel intermedio y avanzado del aprendizaje de una lengua, y no a niveles elementales (Gómez Molina, 2004).

Es cierto que gran parte de las colocaciones resultan difíciles en un primer estadio de aprendizaje; por otra parte, en los niveles A1 y A2 el estudiante no necesita usar aquellas que pueden ser sustituidas por una única unidad léxica (como *equivocarse* por *cometer un error*, *desayunar* por *tomar el desayuno*, o *bañarse* por *darse un baño*). Para comunicarse le basta con recurrir a los respectivos sinónimos simples que pertenecen al léxico básico. Sin embargo, nos gustaría llamar la atención sobre colocaciones que, sin ser sustituibles por una única unidad léxica, son imprescindibles para la comunicación cotidiana desde niveles elementales. Son casos como los de (4):

- (4) a. *Concertar una cita (to make an appointment > *hacer una cita).*
 b. *Presentarse a un examen (to take/sit an exam > ?tomar un examen).*

Es cierto que (4a) podría sustituirse por *citarse*, pero es una palabra de poco uso frente a *concertar una cita* o *quedar con alguien*. En el caso de (4b), el estudiante puede recurrir a *examinarse*, pero no significa lo mismo «ayer no me examiné» que «ayer no me presenté a un examen». Otras colocaciones muy usadas en la vida cotidiana, como *coger el teléfono* y *tener miedo*, pueden ser sustituidas perfectamente por algunas traducciones del inglés *contestar al teléfono (to answer the phone)* y *estar asustado (to be afraid)*; el aprendizaje de estas últimas puede resultar especialmente fácil para los anglófonos. Otras como *navegar por la red*, *tener problemas* o *hacer ruido* incluso corresponden a la traducción literal de *to surf the net*, *to have problems* y *to make noise*. Pensamos que todas ellas son necesarias desde los niveles iniciales de ELE, y deben aprenderlas todos los estudiantes, sean o no anglófonos.

4. La sistematización de los sentidos más usados

Antes de que se desarrollen materiales para ELE con la ayuda de las funciones léxicas, se hace necesaria una guía que proponga cuáles son las colocaciones más usadas y que presente un modo sistemático de recurrir a ellas para su enseñanza y aprendizaje. La falta de espacio nos impide desarrollar esta idea, pero mostraremos algunos ejemplos de cómo se podría optimizar el rendimiento de esta herramienta en ELE. Pensamos que la clave para ELE radica en la selección de los de las glosas de las funciones léxicas más productivas y su clasificación en cuatro grandes bloques: verbos, adverbios, adjetivos y sustantivos. Presentaremos unos ejemplos para tres de ellos:

- Verbos más productivos en las colocaciones del español: entre los verbos soporte más

productivos se encuentran *tener, hacer y dar* (véase Alonso Ramos, 2004b, y Barrios, 2010). Estos verbos dan lugar a colocaciones muy básicas, como *tener una duda, hacer una pregunta y dar una respuesta*; y a otras más complicadas, como *tener perspectiva, hacer restricciones, dar fiabilidad*. Estas y otras muchas colocaciones con verbos soporte (como *cometer una infracción, aplicar un procedimiento, formar parte de una conspiración, abrigar la esperanza de*) deben ser clasificadas según el grado de dificultad, como proponíamos en (3), utilizadas en ejercicios que faciliten su aprendizaje.

Entre los sentidos más productivos asociados a verbos plenos se encuentra 'crear' (asociado a la función léxica **CausFunc₀**), presente en las colocaciones *levantar un edificio, confeccionar una camisa, componer una canción, escribir una novela, hacer un bizcocho*; y el sentido 'empezar a existir' (asociado a la función léxica **IncepFunc₀**), presente en las colocaciones *surgir un problema, brotar una fuente, nacer un niño, germinar una semilla, aparecer una mancha, despuntar la mañana, florecer el amor, fluir los recuerdos* y otras muchas (véase Barrios, 2010).

- Adjetivos más productivos: entre los adjetivos más productivos se encuentran los que expresan el mencionado sentido 'intenso' (**Magn**), 'pequeño' (**AntiMagn**) y 'verídico' (**Ver**). En las colocaciones de (2) veíamos algunos ejemplos de 'intenso'. El sentido 'pequeño' cubre colocaciones que expresan lo contrario, como *problema insignificante, aportación mínima, detalle ínfimo, modificación menor, porcentaje escaso, cantidad nimia, resultado reducido*, etc.

El sentido 'auténtico' aparece en colocaciones como *piel legítima, acusación justa, amigo verdadero, prueba definitiva, fuente fia-*

ble, sabor genuino, zumo natural. Lo más interesante es que en todas estas colocaciones se puede usar *auténtica/o*, que es precisamente la glosa de la función léxica correspondiente, de modo que se le puede enseñar al estudiante el adjetivo *auténtico* a modo de comodín, para los momentos en los que no recuerde ninguno de los adjetivos más específicos. Además, para niveles más avanzados, se puede completar la lista con otros valores como *acusación cierta, amigo de siempre / de la infancia, prueba concluyente, fuente fidedigna, sabor propio, zumo recién exprimido*, etc.

- Sustantivos más productivos: uno de los sentidos de FFLL más interesantes en ELE son los derivados semánticos; por ejemplo, dado el verbo *operar* (X opera a Y), el nombre correspondiente al sujeto (FL **S₁**) sería *cirujano* y el del complemento (FL **S₂**) sería *paciente*. En el caso del adjetivo *terror* tendríamos *aterrado y terrorífico*.

En todos los casos mencionados en anteriormente se pueden desarrollar actividades similares a las de (5):

1. F. siente afecto hacia los niños, F. es _____ con los niños.
2. Los niños reciben el afecto de F., los niños son _____ por F.
3. F. siente asombro, F. está _____.
4. N. despierta el asombro de F., N. es _____.
5. F. siente angustia, F. está _____.
6. N. provoca la angustia de F., N. es _____.
7. F. siente preocupación, F. está _____.
8. N. le produce preocupación a F., N. es _____.
9. F. siente desprecio por N., F. es _____ con N.
10. N. mueve a desprecio a F., N. es _____.
11. F. siente depresión, F. está _____.
12. N. le produce la depresión a F., N. es _____.

13. *F. siente interés por N., F. está _____.*
 14. *N. despierta el interés de F., N. es _____.*
 15. *F. siempre tiene dudas, F. es _____.*
 16. *N. siembra dudas en F., N. es _____.*

Las respuestas a este ejercicio serían las siguientes: *F. es afectuoso con los niños; los niños son queridos por F.; F. está asombrado; N. es asombroso; F. está angustiado; N. es angustioso; F. está preocupado; N. es preocupante; F. es despectivo con N.; N. es despreciable; F. está deprimido; N. es deprimente; F. está interesado; N. es interesante; F. es dubitativo; N. es dudoso.*

5. Conclusiones

Las glosas de las funciones léxicas permiten conocer los sentidos subyacentes a buena parte de las relaciones léxicas. Si se utilizan las glosas más productivas y se proponen ejercicios adecuados a cada nivel de ELE, se pueden elaborar materiales que traten las colocaciones más necesarias.

Hemos defendido el aprendizaje de algunas colocaciones desde los primeros estadios de ELE: unas porque se usan a diario, y no hay ninguna unidad léxica que las pueda sustituir, como *coger el autobús*, o *coger el teléfono*; otras, sencillamente porque son necesarias. La variedad de colocativos permite que se puedan enseñar tanto en los niveles A1 y A2 (*gran error*) como B1 y B2 (*error fatal*) y C1 y C2 (*error craso*).

El uso de las glosas invita a recurrir a un sinónimo en caso de falta de disponibilidad léxica: por ejemplo, si se entiende que en la expresión *derrota aplastante* se expresa el sentido 'fuerte', se puede usar la expresión *fuerte derrota*. Hemos recordado algunos de los sentidos verbales, adjetivales y nominales más productivos.

Pensamos que las glosas de las funciones léxicas deben ser explotadas por los expertos que trabajan en la teoría sentido-texto: sería deseable que hubiera una batería sistematizada de glosas, para que los profesores de ELE pudieran recurrir a ella.

Referencias bibliográficas

- ALONSO RAMOS, A. (2004a). *DiCE. Diccionario de colocaciones del español* [en línea]. Universidad de la Coruña. <www.dicesp.com/paginas>.
- (2004b). *Las construcciones con verbo de apoyo*. Madrid: Visor Libros (Gramática del Español, 10).
- (2005). «Semantic description of collocations in a Lexical Database». En: KIEFER, F. et al. (eds.). *Papers in Computational Lexicography COMPLEX 2005* (pp. 17-27). Budapest: Linguistics Institute and Hungarian Academy of Sciences.
- APRESJAN, J. et al. (2008). «Lexical functions in NLP applications». En: WANNER, L. (ed.). *Selected lexical and grammatical issues in the meaning-text theory* (pp. 203-233). Amsterdam: John Benjamin.
- BARRIOS, M.A. (2010). «El dominio de las funciones léxicas en el marco de la teoría sentido-texto». *Estudios de Lingüística del Español*, vol. 30 [en línea]. <<http://elies.rediris.es/elies30/index30.html>>.
- BARRIOS, M.A.; BERNARDOS, M.S. (2007). «BaDELE.3000: An implementation of the lexical inheritance principle». En: GERDES, K. et al. (eds.). *Meaning-Text Theory 2007: Proceedings of the 3rd International Conference on Meaning-Text Theory* (pp. 97-106). Wiener Slawistischer Almanach. Sonderband, 69.
- BOSQUE, I. (2001). «Sobre el concepto de colocación y sus límites». *Lingüística Española Actual*, vol. XXIII(1), pp. 9-40.
- (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

- (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2004). «La competencia léxica en el curriculum del español para fines específicos (EpFC)». En: *II Congreso Internacional de Español para fines específicos* (pp. 82-104). Amsterdam: Ministerio de Educación y Ciencia.
- HIGUERAS GARCÍA, M. (2004). *La enseñanza-aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera*. Tesis inédita. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- (2007). *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Madrid: ASELE/CIDE.
- MELČUK, I. (1998). «Collocations and lexical functions». En: COWIE, A.P. (ed.). *Phraseology. Theory, analysis and applications* (pp. 23-53). Oxford: Clarendon Press.
- (2003). «Collocations dans le dictionnaire». En: SZENDE, T. (ed.). *Les écarts culturels dans les dictionnaires bilingues* (pp. 19-64). París : Honoré Champion.
- MELČUK, I.; CLAS, A.; POLGUERE, A. (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain-la-Neuve : Duculot.
- PEJOVIC, A. (2003). *Las colocaciones con verbo como elemento nuclear en español contemporáneo: aspectos descriptivos aplicados*. Tesis inédita. Granada: Universidad de Granada.
- POLGUÈRE, A. (2000). «Towards a theoretically-motivated general public dictionary of semantic derivations and collocations for French». En: *Proceedings of EURALEX 2000* (pp. 517-527). También disponible en: <www.olst.umontreal.ca/polguere/index.html>.
- (2005). *DiCouèbe. Dictionnaire en ligne de combinatoire du français* [en línea]. Université de Montréal. <<http://olst.ling.umontreal.ca/dicouebe>>.

Poesía e imágenes: una nueva modalidad de álbum ilustrado

María del Rosario Neira Piñeiro | Universidad de Oviedo

Este artículo estudia una modalidad de álbum ilustrado, basado en la combinación de poemas e imágenes. Este tipo de álbum presenta rasgos propios de la poesía lírica, como la ausencia total o parcial de narración, la expresión de sentimientos y emociones, la representación de una visión subjetiva del mundo o la presencia de la dimensión lúdica propia de la poesía tradicional infantil. En este trabajo proponemos una definición del álbum lírico y una tipología básica que nos permita diferenciar las principales variantes dentro de esta nueva forma de álbum.

Palabras clave: *literatura infantil y juvenil, álbum ilustrado, poesía, imagen, educación literaria.*

This paper looks at a new type of picture book that combines poems and pictures. This kind of picture book has some characteristics of lyrical poetry, such as the total or partial absence of narration, the expression of feelings and emotions, the representation of a subjective vision of the world, and the presence of the playful dimension typical of popular children's poetry. In this paper we set out a definition of the lyrical picture book as well as a basic typology to distinguish the main varieties of this new kind of picture book.

Keywords: *children's and young adults' literature, picture book, poetry, picture, literary education.*

Cet article étudie une nouvelle modalité d'album illustré, né de la combinaison de poèmes et d'images. Ce type d'album présente des caractéristiques propres à la poésie lyrique, comme l'absence totale ou partielle de narration, l'expression de sentiments et d'émotions, la représentation d'une vision subjective du monde ou la présence de la dimension ludique qui caractérise la poésie traditionnelle enfantine. Dans ce travail, nous proposons une définition de l'album lyrique et une typologie qui nous permettra de différencier les principales variantes de cette nouvelle forme d'album

Mots-clés : *littérature jeunesse, album illustré, poésie, image, éducation littéraire.*

1. Introducción

El álbum ilustrado, nacido dentro del ámbito de la literatura infantil y caracterizado por la estrecha interacción de lenguaje verbal y visual y por la primacía de la imagen, ha experimentado una evolución así como un auge progresivo a lo largo de los siglos xx y xxi. Al mismo tiempo, en paralelo a su desarrollo y diversificación, el

álbum ha sido objeto de una atención creciente por parte de los estudiosos de la literatura infantil, generándose un gran número de trabajos en los que se analiza este tipo de obra desde varias perspectivas. Los orígenes y la evolución del álbum ilustrado, la recepción del texto o el análisis interno de la obra y sus componentes son algunas de las cuestiones que

han sido objeto de estudio. Dado el carácter narrativo de la mayoría de los álbumes, una buena parte de los estudios aplica las bases teóricas de la narratología al análisis del discurso visual y del modo en que imagen y palabra interactúan en la construcción del relato.

Sin embargo, en el panorama actual del álbum ilustrado nos encontramos con algunas obras que no responden al modelo habitual de álbum narrativo, pues se valen de textos literarios en verso o en prosa poética combinados con imágenes que no relatan ninguna historia. Algunos estudios actuales sobre literatura infantil y juvenil señalan la presencia de cierto tipo de álbumes y libros con imágenes en general que apelan a la emoción, que se centran en las reflexiones filosóficas, las emociones y la reflexión intimista o que se caracterizan por el predominio de un registro poético, que puede residir tanto en la palabra como en la imagen (Margallo, 2008; Colomer, 2010: 67; Zaparaín y González, 2005: 8). Más específicamente, ciertos autores hacen referencia directa a la presencia de la poesía en el mundo de los álbumes ilustrados (Van der Linden, 2006: 26 y 29; Alamichel, 2000: 8, 75 y ss.; Ballester, 2010). Entre estas obras, encontramos diversas modalidades de álbumes no narrativos, que van desde el poema de autor ilustrado hasta los álbumes en prosa más o menos lírica de tono intimista, tan en auge en el momento actual.

2. Hacia una definición del álbum lírico

Para definir lo que entendemos por «álbum lírico» recordaremos en primer lugar las características propias del álbum y las de la lírica. La mayoría de los estudios existentes citan, entre las características definitorias del álbum, su condición de libro y la interacción de signos ver-

bales y visuales que se combinan entre sí para la creación de sentido, estableciendo una relación de interdependencia (De Amo, 2009: 37; Van der Linden, 2006: 87; Duran, 2009: 221) o una «sinergia» (Nikolajeva, 2010: 34), constituyendo «una unidad estética y formal indivisible e inalterable» (García Padrino 2007: 26). Se destacan igualmente el predominio de lo visual (Van der Linden, 2006: 87; Bosch, 2007: 39) y la secuenciación o secuencialidad (Bosch, 2007: 40-41; Zaparaín y González, 2010: 23 y ss.). Muchas definiciones citan también la narratividad y llegan a concebir el álbum como un «género narrativo» (Duran, 2009: 221), aunque no todos lo aceptan como rasgo caracterizador (Bosch, 2007: 29). Por último, se suele señalar su pertenencia al ámbito de la literatura infantil y juvenil, a pesar de que también podemos encontrar álbumes aptos para otras franjas de edad (Duran, 2009: 202; Bosch, 2007: 28; Zaparaín y González, 2010: 22). Para resumir los rasgos principales, nos remitiremos a la definición de Bosch (2007: 41), que excluye el carácter narrativo, y que tendremos en cuenta para realizar nuestra propia definición del álbum lírico:

Álbum es arte visual de imágenes secuenciales fijas e impresas afianzado en la estructura de libro, cuya unidad es la página, la ilustración es primordial y el texto puede ser subyacente.

De todas las características citadas, el álbum lírico no comparte la narratividad, pues precisamente uno de sus rasgos definitorios sería la inexistencia total o parcial de ésta. En cuanto al carácter secuencial, al que algunos investigadores otorgan un papel central, presenta algunas particularidades en esta modalidad de obras, como veremos más adelante. La condición de libro, y, sobre todo, la interacción entre imágenes y palabras en la construcción de sen-

tido, la consideraremos un requisito imprescindible, que nos permitirá excluir los poemarios o las antologías ilustradas, donde la imagen es un complemento secundario o un elemento decorativo del texto.

Por otra parte, el texto literario de las obras que estamos intentando definir reúne las características propias del género lírico (Garrido, 2001: 292 y ss.; Spang, 2000: 58 y ss.), de las que destacamos, en primer lugar, la presencia de un discurso fuertemente subjetivado, centrado en la expresión de emociones, sentimientos, pensamientos o una visión particular del mundo atribuida al yo poético. La narración no existe o, si la hay, lo prioritario es la visión subjetiva del acontecimiento evocado y no éste en sí mismo. El texto lírico se caracteriza también por su alto grado de cohesión interna, sus cualidades rítmicas y sonoras, el predominio de la connotación y de la función poética, y una mayor densidad de significado. La libertad y creatividad expresivas se pueden vincular con la dimensión lúdica, especialmente significativa en la poesía tradicional infantil, que a menudo juega con el sinsentido y la creatividad lingüística. Tendremos también en cuenta el uso del verso, que no es imprescindible pero sí habitual en la poesía lírica.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto, proponemos definir el álbum lírico o álbum de poesía lírica como un libro en el que se combinan imágenes impresas secuenciadas con un texto literario en verso perteneciente al género lírico, de tal modo que ambos elementos expresivos (verbal y visual) forman una unidad estética y confluyen en la construcción de sentido, dando como resultado una obra hecha de palabras e imágenes donde prima lo descriptivo, lo lúdico, la expresión de sentimientos y emociones o la representación de una visión subje-

tiva del mundo. Esta definición excluye tanto los álbumes narrativos con textos rimados como los álbumes en prosa poética, aunque en este segundo caso nos hallamos ante una modalidad fronteriza muy próxima a ciertas formas de álbum lírico. Dejamos también fuera los poemarios ilustrados tradicionales, aunque en algún caso nos encontraremos con obras limítrofes, de difícil catalogación, pues la importancia y relevancia de la imagen con relación al texto puede ser una cuestión de grado.

3. Una tipología del álbum lírico

Dentro del conjunto de obras que se ajustan a la definición precedente, observamos una gran diversidad, por lo que se hace necesario establecer una propuesta de clasificación. De todos los aspectos diferenciadores que podemos observar hemos elegido uno que consideramos especialmente significativo, ya que está directamente ligado a la organización interna de los componentes del álbum: la utilización de varios poemas, presentados a modo de antología o poemario, o de un poema único.

3.1. Varios poemas: álbum antología, álbum poemario y libro juego versificado

La primera gran categoría que hemos definido incluye los álbumes que recogen una recopilación de varios poemas combinados con imágenes. En algunos casos, se trata de álbumes poemario creados junto con las imágenes, por lo general a través de la colaboración de un poeta y un ilustrador, como en *El secreto del oso hormiguero*, *Arroz, agua y maíz*, *Chamario*, *¡Oh, los colores!*, etc. Otras veces, el álbum recoge textos preexistentes, presentados bajo forma de antología, lo que constituye una práctica bastante habitual como forma de acercar obras

o autores ya clásicos de la literatura a los lectores más jóvenes. Encontramos álbumes antología con poemas de Unamuno, Machado, Lorca, Miguel Hernández, etc. Otras obras recopilan textos de diferentes poetas, agrupadas por criterios temáticos o de otro tipo, como *Narices, buhítos y otros poemas ilustrados* o *Libro de nanas*. En la misma categoría podemos incluir también álbumes que recogen poemas o canciones procedentes de la lírica tradicional.

Realmente, no existen diferencias formales entre lo que llamamos «álbum poemario» y «álbum antología». Lo que los separa es el hecho de que, en el segundo caso, el texto literario existe independientemente fuera del álbum. Esto le otorga más autonomía a ojos del lector, sobre todo cuando se trata de poemas de autores ampliamente conocidos, que podrían incluso haber sido leídos previamente por alguno de los receptores del álbum.

Hemos encontrado también algunas obras que, aunque con una estructura formal parecida a la del álbum poemario, consideramos diferentes por su condición fundamentalmente lúdica. Se trata de libros juego que combinan imágenes y breves textos rimados. Sólo incluimos este tipo de obras en la categoría de álbum lírico cuando se da una interacción y una mutua dependencia entre texto e imagen, de modo que ambos elementos sean imprescindibles para interpretar la obra o para realizar el juego propuesto.

Los tres tipos de obras que hemos citado en este apartado se caracterizan, a diferencia de las antologías y los poemarios ilustrados tradicionales, por una mayor importancia del componente visual, cuya presencia no es ocasional sino constante a lo largo de la obra y no se limita a una función «decorativa» o de apoyo del texto, sino que adquiere relevancia en sí mismo

e interactúa con el texto en la creación de sentido. La unidad mínima del álbum poemario o álbum antología, al igual que la de los libros juego a los que nos hemos referido, es la constituida por la unión poema-texto, que suele realizarse a nivel de la página o de la doble página. El grado de autonomía de cada una de estas unidades mínimas es muy alto, de modo que cada uno de los bloques poema-imagen podría ser leído de forma independiente. Por ello, este tipo de álbum lírico no posee la secuencialidad característica del álbum narrativo. Aunque, efectivamente, las ilustraciones son presentadas, junto con los poemas, en un orden determinado que sugiere un recorrido de lectura, muchas veces la sucesión podría haber sido otra y, por lo general, una lectura en un orden diferente no impediría la comprensión y el disfrute de la obra. A veces se incluye algún tipo de hilo conductor que refuerza y da sentido a la secuenciación, enlazando las diferentes unidades poema-ilustración, como por ejemplo el recorrido por un zoológico (*Mañana de parque*), o la presencia de elementos que conectan entre sí el primer poema con el último para otorgar una estructura circular a la obra junto con un débil cierre narrativo (*El secreto del oso hormiguero*). De todas formas, la secuencialidad sigue siendo más débil que en los álbumes narrativos ordinarios, por más que exista una unidad estética y temática, tanto desde el punto de vista verbal como visual.

Por otra parte, dado que cada doble página incluye al menos un poema íntegro, la proporción de palabra en relación con la imagen suele ser mayor de lo que es habitual en los álbumes narrativos. Normalmente se mantiene la unidad del poema como obra literaria completa, claramente diferenciada del texto y en ocasiones aislada en su propia página, respetando su dis-

posición convencional en el papel. Algunas obras ofrecen una apariencia visual más parecida a un poemario convencional, mientras que otras se aproximan más a la apariencia externa de los álbumes tradicionales, por la combinación de palabra e imágenes en la misma página. Por otra parte, en la mayor parte de los álbumes poemario y álbumes antología, el mensaje verbal sigue teniendo una importancia decisiva y en muchos casos continúa aportando la mayor parte del contenido. Incluso, en algunos casos puntuales, nos hallamos casi ante una antología ilustrada, dada la primacía clara de la palabra en lo que a la construcción del significado se refiere.

3.2. El álbum poema

El álbum poema, por su parte, está constituido por un único texto literario unido a una serie de imágenes secuenciadas. Al igual que en el álbum poemario, puede servirse de un poema preexistente (*El astrónomo, Santiago, Sonatina*) o elaborado específicamente para el libro (*Barco de papel, Doble Didi, Soledades, De otra manera*). Al igual que en la categoría anterior, la diferencia entre ambos tipos de álbumes atañe más bien a la forma en que el lector lo percibe –en caso de que ya conozca el texto– y también al proceso de reinterpretación o recreación que experimenta un texto ya existente al ser transformado en álbum.

El álbum poema es claramente diferente de los que recopilan diferentes poesías, pues la utilización de un único texto poético le otorga más unidad y logra una fusión mucho mayor de texto e imagen en la totalidad de la obra, equiparable a la que se da en los álbumes narrativos. La utilización de un poema único –o varios enlazados en uno solo, como *Mar en calma y viaje feliz*– implica una menor proporción de texto que la que se da en el álbum poemario, así

como una fragmentación y secuenciación del mensaje verbal a lo largo de las sucesivas páginas. Hay que hacer notar que, cuando el poema está escrito en verso libre y al mismo tiempo se somete a un alto grado de fragmentación –pudiendo llegar a un único verso por doble página–, la apariencia visual de la obra en su totalidad es prácticamente idéntica a la del álbum narrativo y puede resultar difícil detectar la utilización del verso. Por otra parte, cuando se utiliza un texto preexistente, la fragmentación impuesta por la paginación y su entrelazamiento con las imágenes da lugar a una transformación significativa de la obra literaria original, mucho mayor que la que se produce en los álbumes poemario o álbumes antología.

En el álbum poema las imágenes sí poseen una clara organización secuencial, que puede depender de diferentes criterios. Texto e imágenes pueden organizarse según estructuras repetitivas y acumulativas (*Pajarita de papel*), de encadenamiento (*Gato que duerme*), de enumeración (*Los mejores días*), o bien se desarrollan siguiendo la evolución de los estados de ánimo, las emociones y los pensamientos del yo poético (*De otra manera*). En algún caso, el poema contiene, a pesar de su carácter lírico, un componente narrativo que facilita la secuenciación de las ilustraciones (*Oda a una estrella*), o bien son las imágenes las que crean una narración inexistente o apenas esbozada en el texto literario (*El astrónomo, Barco de papel*). En resumen, mientras que en unos casos la secuenciación de imágenes depende de la estructura del poema, en otros las ilustraciones desarrollan un relato visual al modo de los que se combina con un texto lírico.

A modo de recapitulación, recogemos las dos grandes categorías comentadas y sus principales subtipos en una tabla (cuadro 1).

Cuadro 1. Tabla resumen

Categorías	Características principales	Subtipos	Algunos ejemplos
Álbum antología, álbum poemario y otras obras de estructura semejante (varios poemas y varias ilustraciones)	El álbum recoge una colección de poemas combinados con ilustraciones de modo que ambos elementos confluyan e interactúen en la creación de sentido. Relativa autonomía de la unidad poema-imagen y secuencialidad débil (el orden de secuenciación de las imágenes podría ser otro, aunque exista unidad de tono, tema y estilo). Mantenimiento de la unidad e integridad del poema como texto artístico (no se fragmenta).	Álbum antología: selección de poemas ya existentes –de uno o varios autores– combinados con imágenes y transformados en un libro álbum. Se presenta como una antología poética. Variantes: poemas de autor o procedentes de la lírica tradicional.	Álbumes antología de diversos autores (Machado, Lorca, Miguel Hernández, Ramón Gómez de la Serna, Unamuno, etc.). Otros álbumes antología: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Libro de nanas.</i> • <i>Narices, buhitos, volcanes y otros poemas ilustrados.</i>
		Álbum poemario: combina poemas e imágenes creados específicamente para el álbum.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El secreto del oso hormiguero.</i> • <i>Chamarío.</i> • <i>Arroz, agua y maíz.</i>
		Libro juego y libro troquelado rimado: libros de imágenes y textos rimados de carácter lúdico en los que existe una fuerte interacción palabra-imagen.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Adivina qué soy.</i> • <i>Kivitán.</i>
Álbum poema (un poema y varias ilustraciones)	El álbum se compone de un único poema –o varios fusionados en uno solo– que se organiza secuencialmente junto con las imágenes a lo largo de la sucesión de páginas. Fuerte secuencialidad: las imágenes se disponen en un orden relevante, que puede obedecer a diversos criterios, no necesariamente narrativos. Fuerte unidad de la obra y estrecha interacción entre texto e imágenes.	Álbum poema a partir de textos preexistentes: álbum elaborado partiendo de un poema preexistente. Implica una transformación del texto previo derivada de su fragmentación y combinación con las imágenes secuenciadas. El poema puede ser de un autor conocido o de la lírica tradicional.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El astrónomo.</i> • <i>Mar en calma y viaje feliz.</i> • <i>Sonatina.</i> • <i>Los pollitos dicen.</i> • <i>Oda a una estrella.</i>
		Álbum poema a partir de textos poéticos creados específicamente para el álbum: un único poema combinado con imágenes secuenciadas. Texto e imágenes han sido creados específicamente para el álbum. Gran diversidad interna según tipo de verso, contenido, tono, etc.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>De otra manera.</i> • <i>Los mejores días.</i> • <i>Soledades.</i> • <i>Barco de papel.</i> • <i>Las que llevan.</i>

4. Conclusiones

Hemos visto cómo, en el panorama literario actual, podemos detectar una nueva modalidad de álbum de carácter lírico, surgido de la exploración de nuevas formas a partir de una modalidad de obras inicialmente vinculadas al género narrativo. Además de los criterios ya comentados, las diferentes categorías del álbum lírico presentan también variedad en cuanto a la temática, las características del texto literario, el estilo visual y el formato. Además, nos encontramos con obras dirigidas a diferentes franjas de edad, desde las orienta-

das a primeros lectores, basadas en la lírica popular infantil, donde prima el carácter lúdico, hasta las destinadas a preadolescentes e incluso a adultos, además de las orientadas a lectores infantiles en general. Por ello, el álbum ilustrado lírico puede ser un instrumento muy adecuado para acercar la poesía tanto a primeros lectores y prelectores como a lectores infantiles e incluso a adolescentes, al mismo tiempo que permite también el desarrollo de su formación artística y su alfabetización visual mediante la lectura e interpretación de imágenes.

Bibliografía

- AFONSO ESTÉVEZ, C. (2008). *Las que llevan*. Sevilla: Kalandraka.
- ALAMICHEL, D. (2000). *Albums, mode d'emploi*. Champigny: CRDP Créteil.
- AMO, J.M. DE (2009). «El lector modelo en la narrativa infantil: claves para el desarrollo de la competencia literaria». *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 51, pp. 29-43.
- BALLESTER, A. (2010). «Imatges que rimem». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 52, pp. 60-66.
- BOSCH, E. (2007). «Hacia una definición de álbum». *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil*, núm. 5, pp. 25-46.
- CERRILLO, P.C.; VALVERDE, M. (2001). *Adivina qué soy*. Madrid: SM.
- COLOMER, T. (2010). «Álbumes ilustrados y cambio de valores en el cambio de siglo». En: COLOMER, T.; KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; SILVA-DÍAZ, M.C. (coords.). *Cruce de miradas: Nuevas aproximaciones al libro-álbum* (pp. 58-73). Barcelona: Banco del Libro / GRETEL.
- DARÍO, R.; MAYOR, C. (2002). *Sonatina*. Pontevedra: Kalandraka.
- DURÁN, T. (2009). *Álbumes y otras lecturas*. Barcelona: Octaedro.
- FERRÁN, J.; ESCRIVÁ, V. (1972). *Mañana de parque*. Madrid: Anaya.
- GARCÍA PADRINO, J. (2007). «El álbum de imágenes: la evolución histórica de un concepto». *Primeras noticias. Revista de literatura*, núm. 230, pp. 25-30.
- GARRIDO, M.A. (2001). *Nueva introducción a la teoría de la literatura*. Madrid: Síntesis.
- GERALD, E. (2008). *Los pollitos dicen*. Caracas: Ekaré.
- GOETHE, J.W.; SCHÖSSOW, P. (2006). *Mar en calma y viaje feliz*. Barcelona: Juventud.
- IRIBARREN, K.C.; MÜLLER, C. (2010). *Versos que el viento arrastra*. Madrid: El jinete azul.
- JANISCH, H.; BANSCH, H. (2009). *Los mejores días*. Zaragoza: Edelvives.
- JUCKER, S. (1985). *Kivitán*. Madrid: SM.
- LINDEN, S. VAN DER (2006). *Lire l'album*. Le Puy-en-Velay: L'Atelier du Poisson Soluble.
- LORCA, F.G.; ZABALA, J. (2007). *Santiago*. Madrid: Libros del Zorro Rojo.
- LUJÁN, J.; GOBLER, P. (2007). *¡Oh, los colores!* Sevilla: Kalandraka.

- LUJÁN, J.; FRIESE, J. (2008). *Barco de papel*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MARGALLO, A.M. (2008). *Utilització dels textos literaris per a la integració i l'aprenentatge lingüístic de l'alumnat nouvingut*. Licenciencia de estudios. Barcelona: UAB.
- MOSCADA, N.; FATTI, Ch. (2008). *Soledades*. Pontevedra: OQO.
- NERUDA, P.; ODRIOZOLA, E. (2009). *Oda a una estrella*. Madrid: Libros del Zorro Rojo.
- NIKOLAJEVA, M. (2010). «Interpretative guide and implied readers of children's picturebooks». En COLOMER, T.; KÜMMERLING-MEIBAUER, B.; SILVA-DÍAZ, M.C. (coords.). *New directions in picturebooks research* (pp. 27-40). Nueva York: Routledge.
- ORTÍN, C. y otros (1998). *Narices, buhítos, volcanes y otros poemas ilustrados*. Valencia: Media Vaca.
- OSÉS, B.; DíEZ, M.A. (2010). *El secreto del oso hormiguero*. Vigo: Factoría K de Libros.
- PIÑÁN, B.; FERNÁNDEZ, E. (2010). *Arroz, agua y maíz*. Oviedo: Pintar-Pintar.
- POLO, E.; BALLESTER, A. (2004). *Chamario*. Caracas: Ekaré.
- RAMOS, C. (2002). *Gato que duerme*. Barcelona: Océano.
- RUBIO, A.; VILLÁN, O. (2005a). *Pajarita de papel*. Sevilla: Kalandraka.
- (2005b). *Cinco*. Sevilla: Kalandraka.
- SOLLIE, A. (2007). *Doble Didi*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SPANG, K. (2000). *Géneros literarios*. Madrid: Síntesis.
- TORTOSA, A.; GUTIÉRREZ SERNA, M. (2009). *De otra manera*. Barcelona: Thule.
- VILLAMUZA, N. y otros (2004). *Libro de nanas*. Valencia: Media Vaca.
- WHITMAN, W.; LONG, L. *El astrónomo*. Barcelona: RBA Libros.
- ZAPARAÍN, F.; GONZÁLEZ, L.D. (2005). «Entusiastas de la fusión. Aproximaciones al lenguaje de los álbumes (y 6)». *CLIJ*, núm. 184, pp. 7-14.
- (2010). *Cruces de caminos. Álbumes ilustrados: construcción y lectura*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Reseñas • Reseñas • Reseñas • Reseñas

PUJATO, B. (2009)

El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?

Rosario (Argentina): Homo Sapiens. 172 páginas



La oferta editorial sobre temas referidos a la escritura y a la lectura en los primeros años es amplia. Por este motivo, al leer el título de la obra de Beatriz Pujato nos preguntamos cuáles son sus aportes.

A diferencia del resto de las publicaciones sobre el tema, *El ABC de la alfabetización* se propone principalmente revisar aspectos teóricos y prácticos referentes a la enseñanza de la lectura y la escritura en la actualidad. El libro se construye a partir de la experiencia de la autora en distintos programas de capacitación y de diferentes instancias de participación en situaciones educativas. Creemos que es éste uno de los aspectos que enriquecen la publicación. El objetivo, cumplido ampliamente, es reunir la teoría y la práctica en un mismo saber.

En las primeras páginas, la autora indica que el libro no está destinado a investigadores y a especialistas, sino a estudiantes y a docentes que se desempeñan diariamente en la tarea alfabetizadora. Pese a esta afirmación, creemos que su propuesta es también útil a investigadores y especialistas, ya que se ponen de relevancia no sólo las problemáticas que enfrentan los docentes con respecto a la disociación entre teo-

ría y práctica, sino también la diversidad teórica existente, que se traduce en la convivencia de distintas perspectivas.

La obra está constituida por seis capítulos, dos apéndices y un apartado de bibliografía actualizada sobre el tema.

El primer capítulo, «Alfabetización», funciona como un punto de partida donde se recorre por completo el alcance del concepto. Se repasan los significados que recibió el término a lo largo del tiempo y las nuevas perspectivas que abarca la alfabetización en la actualidad.

El segundo capítulo, «Conocimientos implicados en el proceso alfabetizador», tiene como objetivo principal echar luz sobre otros términos vinculados con el proceso de alfabetización. Entre ellos, se hace referencia a la distinción fundamental entre sistema de escritura y lenguaje escrito (discurso escrito o discurso de los textos), cuya división implica posturas radicalmente opuestas frente a la enseñanza de la lengua. En función de la observación de numerosas prácticas, la autora concluye que en las actividades que brindan los docentes a sus alumnos en los primeros años prima el esfuerzo por el aprendizaje del código, esto es, el sistema de escritura. Desde una propuesta integral, Pujato reflexiona acertadamente sobre la necesidad de combinar ambos enfoques, ya que considera que hay que orientar a los niños en los conocimientos del lenguaje escrito, además del sistema de escritura, aún cuando no tengan autonomía propia. Postula, además, una revisión y revalorización de la obra de Emilia Ferreiro, que ha sido frecuentemente mal interpretada en el ámbito escolar.

El tercer capítulo, «Escuchar y hablar», aborda, como su título lo indica, el estudio de dos habilidades básicas. La importancia de la oralidad en la enseñanza ha sido señalada por distintos autores en los últimos tiempos. Pese a esto, el desarrollo de la competencia oral sigue siendo una deuda en los distintos niveles de la escolaridad. La autora retoma el tema para indicar la necesidad de ampliar los contextos comunicativos que se trabajan en las aulas. Los niños llegan con distintas competencias de acuerdo con el hogar donde viven. Lejos de rechazarlos, el docente debe enriquecer la experiencia del contacto. En consecuencia, el rol del maestro es fundamental, ya que guía las interacciones en el aula. Hacia el final del capítulo se proponen interesantes actividades para el desarrollo del habla y la escucha.

En el cuarto capítulo, «Leer y escribir», es el turno de las dos competencias restantes. Se revisan distintas concepciones sobre la escritura y la lectura y los enfoques teóricos que se han ocupado del tema. La autora entiende que estas competencias son procesos que tienen una función relevante en la sociedad, que transmiten una manera de ver y de entender el mundo. Ambas son actividades cognitivas que implican distintas formas de abordaje. La visión alfabética, la conciencia ortográfica y la conciencia fonológica son algunos de los temas estudiados. Pujato realiza una completa revisión de distintas posturas teóricas tanto sobre el aprendizaje de la lectura como sobre el de la escritura, para poner de relieve las perspectivas más utilizadas y su incidencia en el ámbito escolar. Resulta de notable interés dicha revisión, ya que el examen de estos temas permite observar aquellos conceptos o modelos arraigados en la enseñanza de la escritura y la lectura cuyos resultados no están suficientemente probados.

El quinto capítulo se titula «Las escrituras infantiles». A diferencia del anterior, donde se abordaron aspectos generales, en este apartado se analiza la escritura concreta de los niños y las diferentes formas de intervención. Un lugar destacado lo ocupan las investigaciones de Emilia Ferreiro. El objetivo es demostrar la labor de los docentes en los primeros años de escolaridad y la escasa incidencia de los avances teóricos en el ámbito concreto de las prácticas. La autora señala que, pese a la importancia que han tenido estas investigaciones en el plano del conocimiento de la escritura de los niños, los docentes continúan con actividades cuyo objetivo es el desciframiento del código. En tal sentido, para Pujato no se intenta enseñar a leer y escribir como bienes simbólicos de la cultura donde el docente tiene un rol central, sino a descifrar el código escrito.

En el sexto capítulo, «Las estrategias cognitivo-lingüísticas», la autora se ocupa de las distintas estrategias que se ponen en funcionamiento cuando leemos y escribimos. Una vez más, revisa las posturas teóricas para reflexionar sobre procesos lineales arraigados en la enseñanza; por ejemplo, la insistencia en la anticipación de los títulos o la formulación de hipótesis, cuyos efectos no están comprobados en su totalidad. Se pone especial énfasis en la necesidad de puntualizar el trabajo a partir de habilidades cognitivo-lingüísticas que por su uso cotidiano son consideradas como naturales: narrar, describir, argumentar, explicar, definir, justificar. A partir del análisis de distintas situaciones de enseñanza, la autora pone de relieve que estas habilidades se exigen en distintas actividades, pero se ejercitan poco en profundidad, ya que se las considera como adquiridas. Por este motivo, Pujato revaloriza los ejercicios que ponen de relieve estas estrategias y, particularmente, señala

la importancia de reconsiderarlas en función de las habilidades de los niños que pertenecen a distintos contextos sociales.

El libro concluye con dos apéndices. El primero se titula «Los qué y porqués. Algunas respuestas a preguntas frecuentes». Se trata de un apartado de fundamental importancia donde la autora plantea respuestas a preguntas frecuentes que se hacen los docentes: ¿Qué diferencias existen entre didáctica, enfoque y método? ¿Qué tienen que ver las teorías sobre el aprendizaje? ¿Son apropiados los métodos llamados «de la palabra generadora» o los «globales»? ¿Apropiados para quién? ¿Existe un método que articule los tres conocimientos implicados en la alfabetización? ¿Por qué es necesario un contexto alfabetizador? ¿Los chicos pueden aprender solos a escribir? ¿Por qué mediatizar la escritura? ¿Por qué es difícil escribir sin errores? ¿Cuándo corregir los errores de escritura? ¿Escribir en cursiva o en imprenta? ¿La copia es un mal hábito escolar? ¿Por qué mediatizar la lectura? ¿Cómo debe leer el docente? Las respuestas, en coincidencia con el estilo del resto de la obra, se fundamentan en la revisión teórica, la experiencia de la autora y su contacto con docentes.

Por último, el segundo apéndice está dedicado a presentar distintas propuestas para el aula: comprensión y producción oral, narraciones orales, renarración de cuentos, comprensión de descripciones orales breves, producción de descripciones, entre otras actividades. Hacia el final se incluye un último apartado sobre la transversalidad de la lengua y, en consecuencia, del proyecto alfabetizador en las distintas áreas de aprendizaje. La autora intenta demostrar de qué modo la alfabetización no es ajena a áreas como la matemática, las ciencias naturales y las ciencias sociales, en

función de que todas ellas trabajan con el lenguaje.

En muchas ocasiones, los docentes perdemos de vista el fundamento de las prácticas, su sostén teórico, y las actividades realizadas con los niños reflejan esta situación. Frente a este estado de la cuestión, *El ABC de la alfabetización* nos propone un recorrido distinto: una revisión. La obra de Pujato viene a cubrir de este modo un espacio vacante, un lugar difícil de ocupar, ya que se requiere no sólo del examen de los distintos temas sobre alfabetización, sino también de una relación muy estrecha con la práctica. La combinación de ambos elementos es lo que permite afirmar que el libro cumple ampliamente con sus objetivos.

M.^a Soledad Pessi

CERRILLO, P.C.; MIAJA, M.^aT. (2011)

Sobre zazaniles y quisicosas: estudio del género de la adivinanza

Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 142 páginas



Esos dos destacados especialistas han unido esfuerzos para dar a las prensas un estudio sobre el género de la adivinanza. Pedro Cerrillo, catedrático de didáctica de la literatura en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cuenca, y

María Teresa Miaja, titular de literatura española medieval por la Facultad de Filosofía y Letras de México, se proponen dar cuenta de cómo la tradición mexicana prehispánica y la española confluyen para unificar el género adivinancístico. Al amparo de anteriores trabajos, estos in-

vestigadores explican cómo las dos tradiciones han logrado conjugarse a lo largo de la historia con el resultado de tal enriquecimiento del acervo que permite hablar de «encuentro afortunado» de las tradiciones de las dos orillas.

Tras una sumaria introducción, en la que se esbozan las marcas que caracterizan la materia lírica popular, se señala la importante quiebra sufrida en los últimos decenios en todo este patrimonio folclórico, hasta el punto de que tan sólo perviven algunos géneros, entre los que se encuentra la adivinanza (excepcionalmente, otros como los mayos y los corridos). En todo caso, el objeto de estudio de este trabajo viene a ejemplificar como ningún otro la capacidad de adaptación de la materia poética popular.

Los autores estructuran su libro en cuatro apartados: una primera parte histórica da cuenta de las vicisitudes diacrónicas del género en las dos orillas; la segunda parte se ocupa de las marcas retóricas de las diferentes modalidades genéricas; una tercera parte gira en torno a la discusión sobre las funciones de la adivinanza, para desembocar en el último apartado, de clasificación temática.

Por lo que respecta a la historia de la adivinanza en los dos lados del Atlántico, se acredita un importante corpus de textos «a lo divino» popularizados en la tradición mexicana mediante su conversión a temática cotidiana, tal y como prueban autores como Francisco Cervantes de Salazar (1554), Fernán González Eslava (1610) o la propia sor Juana Inés de la Cruz. Pero, de modo palmario, es Bernardino Sahagún, en su *Historia general de las cosas de Nueva España* (1557), quien atestigua cómo el género español de la adivinanza encuentra su antecedente prehispánico en los *zazaniles* o *quisicosas*. De modo que «una y otra tradición, la indígena y la española, se con-

solidan en un mestizaje natural conformando lo que conocemos como la adivinanza mexicana» (p. 26). Procedentes del náhuatl, huave, tzeltal, huichol, maya, etc., los *zazaniles* y *quisicosas* guardan relación, a su vez, con el adivinancero de las zonas andinas de Perú y Bolivia (los *imasmari* quechuas y las *hamusiñas* de los aymaras). De tradición española son los enigmas y acertijos (no considerados en este estudio) y las adivinanzas.

La riqueza de la literatura española (desde la Edad Media hasta el Siglo de Oro) posibilita, asimismo, la asimilación a la serie culta de esta modalidad lírica popular. Cerrillo y Miaja anotan que hay una cadena literaria en la que se incrusta la adivinanza y que está integrada por el *Libro de Apolonio*, Don Juan Manuel, Juan de Mena, el *Cancionero de Baena*, Juan del Enzina, Timoneda, Gil Polo, Mal Lara, Lope de Vega, Cervantes, Quevedo y Góngora, entre otros. Por no referirnos a la tradición de la Biblia y de las literaturas clásicas o a las literaturas de otras lenguas románicas, señaladas también por los autores de este estudio como receptáculo ocasional de este tipo de poemas populares.

En el segundo apartado se considera la retórica de las tres variantes objeto de estudio: *zazaniles*, *quisicosas* y adivinanzas. Los *zazaniles* están sujetos a la estructura de copla, cuerpo o metáfora y respuesta (*Za:Za:ni!! = ¡Adivinanza! Un hombrecito / que nace blanco, / crece verde / y muere rojo. El chile*). Las *quisicosas* se organizan bajo el patrón de fórmula de inicio y cuerpo central, dentro del cual se incluyen elementos orientadores o desorientadores y con ausencia, por tanto, del cierre al modo del acertijo (*Qué es, qué es / en un cuarto muy oscuro...*). La adivinanza se somete férreamente a la estructura de fórmula

de inicio, cuerpo central y fórmula de conclusión (Verde fue mi nacimiento / amarilla mi vejez / y cuando vine a morir / fui más negro que la pez. Café). Pero de la disección formal del material estudiado se desprende, por encima de otras consideraciones, el fuerte contenido didáctico derivado del repaso de figuras estilísticas en las que se sustentan estos poemas populares.

A continuación, en la tercera parte, se discute acerca de las funciones, múltiples, en tanto que género que incorpora una exigencia intelectual de orden lógico, ahormado mediante el uso variado y flexible de las figuras consagradas por las viejas retóricas. Y en tanto que género que desde antiguo se pone al servicio de la religiosidad y del rito.

El componente infantil es pronto reivindicado por el receptor niño, que gana para sí el género. A este destinatario se apela, además, por medio de la función lúdica, tal y como evidencia la propia configuración de propuesta de juego; o el uso de determinados recursos que remiten a la zona de la afectividad del receptor (empleo frecuente del diminutivo, por ejemplo). No resulta extraño que en las últimas décadas se vengán reivindicando las virtudes didácticas del adivinancero. Así lo consignan también Cerrillo y Miaja, de forma operativa, en un listado de actividades (pp. 113-114) que remiten a la *Gramática de la fantasía*, cuyo autor, Rodari, dedica también algún espacio a los efectos benéficos y didácticos de la adivinanza en contextos infantiles. Podría decirse que es precisamente su carácter lúdico lo que potencia y enriquece el género con el paso del tiempo. Por ello los autores pueden señalar como idea central de su indagación la decantación natural de la adivinanza hacia la didáctica.

La diversidad del mundo invocado se percibe en el último apartado del libro, «Propuesta de clasificación». Se orillan clasificaciones basadas en los componentes lingüísticos para proponer una organización temática. En ella se ilustra gráficamente la riqueza de la zona de la realidad referida, a la par que se constata la variedad lingüística del español de las dos orillas. Siempre, eso sí, atendiendo a criterios aglutinadores que impiden caer en la atomización. Cada uno de los diez epígrafes que articulan la clasificación (mundo abstracto, personas, fauna, flora, naturaleza, religión, fiestas y ceremonias, lectura y números, juegos y deportes, comidas y bebidas, objetos) permite la inserción de otro nivel jerárquico que contribuye a aquilatar los conceptos.

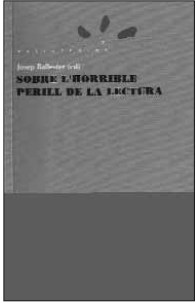
Los autores, como buenos conocedores de la lírica popular hispánica, ofrecen al lector un estudio sistematizado del género de la adivinanza, armonizando el tratamiento diacrónico (siempre interesante para el estudioso de la literatura) y la parte didáctica, que se desprende de forma evidente de una argumentación que funciona siempre como sólido andamiaje de la obra. Del estudio, aunque no abunde en la idea, se infiere asimismo la pertinencia de proseguir el trabajo de repropuesta y de acuñación de nuevas adivinanzas para uso didáctico, como han hecho hace algunos años Eduardo Soler (*Adivinanzas para los niños de hoy*, 1986) y Antonio Salgado (*Luna sube, luna baja. Las mejores adivinanzas modernas de México*, 1990). En fin, dada la fuerte conexión de la materia con lo antropológico y dada la concepción del género como artefacto para la intelección del mundo natural, el estudio de los profesores Cerrillo y Miaja tiene un alcance más amplio que el del estudioso o del docente.

Fermín Ezepeleta Aguilar

BALLESTER, J. (ED.) (2011)

Sobre l'horrible perill de la lectura

València: Perifèric Edicions



Todas las obras del profesor Ballester i Roca, catedrático de la Universidad de Valencia, mantienen un especial interés hacia la didáctica de la lengua y la literatura; y éste es el caso del reciente volumen editado por él en la colección

«Estratègies» de Perifèric Edicions. Estamos, pues, ante un libro sobre lectura, sobre lectura literaria y sobre la formación lectora, todas ellas problemáticas que afectan, y mucho, por cierto, al área de DLL. Se trata, además, de una completa y meditada propuesta encaminada hacia el hecho lector y, más aún, desde un punto de vista transdisciplinar y multicultural: no en vano estamos ante una compilación en la que se atiende al espacio del libro en global y al del libro catalán en particular, y se hace desde dos idiomas, el castellano y el catalán. Una hechura excelente, por otra parte –porque es altamente interesante coger y leer un libro cuidado, de tamaño y encuadernación adecuados e impecables–, para una obra igual de excelente, completa y dinámica.

Sobre l'horrible perill de la lectura se divide y articula en siete núcleos. El primero, a cargo de Josep Ballester, evalúa «l'horrible perill de la lectura i les seues conseqüències». Lectura como descubrimiento, descubrimiento a través y por la lectura, y locura, la locura más inteligente del individuo, nos dice el autor. Un completo análisis del informe que en 2010 publicó la Federación de Gremios de Editores de España, comparándolo con informes

previos, desde 2000, nos indica un porcentaje superior de lectoras que de lectores, un peso de la franja etaria de 14 a 24 años y, por ejemplo, que el hábito lector se encuentra principalmente entre las personas con estudios universitarios.

En el segundo núcleo, dedicado al propio hecho de leer, Ballester recupera las visiones de Auden, Proust, Fuster, Muñoz Puelles, Cabré, Mendoza Fillola y Marí. Es el penúltimo quien reclama una lectura como necesidad social, intensamente conectada con el protocolo escolar y, por supuesto, como respuesta y finalidad significativas en un bucle donde cada lector es únicamente el agente de una actualización hecha y rehecha a cada instante, parámetros desde los que el acto de leer se catapulta como una de las bases más sólidas del marco escolar. No en vano, como aconsejan en esta compilación los criterios de Marí, «la lectura és una activitat intel·lectual que posa en moviment totes les nostres facultats, intel·lectuals i sensibles, i ens permet i ens obliga a crear dintre nostre les realitats i els esdeveniments que es narren i les idees que s'exposen».

El tercero y el cuarto núcleo de esta obra nos conducen a la historia del libro y la lectura (así, Fuster nos explica la aventura del libro catalán, y Castillo Gómez analiza el papel del lector como ente que despierta al mundo) y a la propia figura de quien lee (rescatándose en este punto las apreciaciones de Salinas, Cabré y el Equipo Peonza al respecto de la tipología del lector, la actividad solitaria lectora y la realidad y el proyecto de los lectores y las lectoras infantiles y juveniles).

Las dos últimas partes se centran en el paradigma del libro en el ámbito de la biblioteca (Baró, Mañà, Miret y Vellosillo relacionan la lectura con la biblioteca escolar; Escardò recupera

la entidad y el misterio que se encuentra tras una colección de libros, y Moreno transforma el libro en algo más, en mucho más, que un objeto en principio inerte) y, finalmente, en las estrategias lectoras. En este núcleo, y gracias a los textos de Calvino, Ros y Teixidor, descubrimos la importancia de los clásicos en la actividad lectora escolar y, cómo no, la red de «estratègies del desig o trucs per llegir», como las llama Teixidor, que posibilitan, fuera de la consideración de que la lectura constituye un programa educacional, es simplemente uno de los objetos, quizás el más importante, de la propia educación.

El libro se cierra con un séptimo núcleo centrado en una completa y exhaustiva bi-

bliografía, preparada asimismo por el profesor Ballester Roca, eminentemente pautada por la sobriedad y los intereses propios de nuestra área, por la que el lector o la lectora puede conocer textos tan simbólicos como los que debemos al prolífico *atelier* de Mendoza Fillola, estudios de caso referidos al espacio de la enseñanza secundaria o, por descontado, las innovadoras apuestas del propio Ballester en pos de una educación literaria asentada en el ejercicio de una competencia integral e integradora, multicultural y pluricultural, interdisciplinaria y eminentemente comparatista.

Xulio Pardo de Neyra

LENGUAJE Y TEXTOS

Revista de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES Y DE EDICIÓN

Normas de presentación

1. LENGUAJE Y TEXTOS publica dos números al año, que aparecerán en mayo y noviembre. Además, podrá publicar números extraordinarios de carácter monográfico, cuando por su temática y extensión así resulte pertinente.

Los apartados en que se estructura la revista son los siguientes:

- **Sección monográfica**, compuesta por un conjunto de artículos (entre 4 y 6) relacionados por una temática concreta y un **dossier** en el que se seleccione y comente brevemente la bibliografía más relevante en torno al tema propuesto. Para cada número, esta sección monográfica será coordinada por el/la responsable de la propuesta, previa presentación y aceptación. En esta sección tendrán prioridad las propuestas derivadas de grupos y proyectos de investigación, sin excluir otras posibles opciones. El equipo de dirección establecerá las previsiones para esta sección.
- **Propuestas de trabajo y experiencias de aula.**
- **Estudios e investigaciones.**
- **Reseñas.**
- **Convocatorias y otras informaciones.**

2. LENGUAJE Y TEXTOS admite trabajos inéditos que versen sobre temas relacionados con los ámbitos propios de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Los trabajos pueden ser presentados en alguna de las siguientes lenguas: castellano, catalán, euskera, gallego, inglés o francés.

3. Los trabajos propuestos habrán de ser necesariamente originales e inéditos. No podrán ser trabajos ya publicados en otras revistas o libros, ni estar en proceso de revisión en otra revista.
4. Los plazos de presentación establecidos para la recepción de trabajos son el 1 de octubre y el 1 de abril de cada año.
5. Los trabajos serán remitidos al Director de la revista, a la siguiente dirección:

elcis@uv.es

ELCIS

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura

Facultat de Magisteri

Av. Tarongers, 4.

46022 Valencia.

6. La Secretaría de Redacción de LENGUAJE Y TEXTOS acusará recibo de los trabajos recibidos.
7. Para su admisión, los trabajos se ajustarán a las normas de edición de la revista. La Secretaría

de Redacción considerará la adecuación de la propuesta a la revista y verificará el cumplimiento de los aspectos formales. En caso de originales que no respeten las normas de presentación serán devueltos a sus autores para que efectúen las modificaciones pertinentes.

8. Los trabajos aceptados, tras este primer examen de la Secretaría de Redacción, se remitirán a dos especialistas para su evaluación externa, con carácter anónimo. En el caso de informes sustancialmente dispares entre sí, el trabajo se remitirá, como mínimo, a otro evaluador externo y podrá ser revisado nuevamente como máximo por dos evaluadores anónimos.
9. Los criterios empleados por los evaluadores para la aceptación, rechazo o solicitud de modificación de trabajos responden a los siguientes aspectos:
 - Adecuación al ámbito de conocimiento de la DLL.
 - Originalidad: aportaciones novedosas.
 - Actualidad de los contenidos tratados.
 - Relevancia: progreso de la comunidad científica y académica.
 - Estructura: organización interna coherente de la información.
 - Competencia comunicativa del autor/es.
10. El plazo de evaluación de los trabajos, una vez aceptados por la Secretaría de Redacción para su revisión, será de 6 meses. Los autores recibirán la notificación de su evaluación, respetando siempre el anonimato de los revisores.
11. La evaluación positiva del original para su publicación será comunicada a sus autores por la Secretaría de Redacción, así como el número en que serán editados si no tuvieran cabida en el número inmediatamente correspondiente; en su caso, también se indicarán las sugerencias o modificaciones pertinentes para su publicación.
12. El autor se compromete a efectuar los cambios indicados en un plazo no superior a 15 días desde la comunicación de éstas por parte de la Secretaría de Redacción. No podrá incluir material o texto nuevo como tampoco modificar sustancialmente el trabajo.
13. Los trabajos que sean resultado de proyectos de investigación mencionarán explícitamente los datos de la convocatoria y el organismo que lo subvenciona. También harán referencia concreta a la metodología empleada.
14. El autor recibirá 1 ejemplar del número en que aparezca su trabajo.
15. La publicación de trabajos en LENGUAJE Y TEXTOS no da derecho a remuneración alguna.
16. La responsabilidad del contenido de los trabajos es de sus autores, quienes deberán obtener la autorización correspondiente para la reproducción de cualquier referencia (textual o gráfica) que sea tomada de otros autores y/o fuentes. La revista LENGUAJE Y TEXTOS no se hace responsable de la opinión y valoraciones que expongan los autores.

Normas de edición

Los trabajos presentados se ajustarán a las siguientes normas:

1. Los trabajos, inéditos, se enviarán en tres copias en papel y el correspondiente soporte informático (Word). Sobre el disquete o CD se indicará el programa de procesamiento de textos usado.

2. El texto será enviado en formato electrónico a la dirección: *elcis@uv.es*. La versión electrónica estará formateada para PC (preferiblemente en Word).
3. Deberán remitirse simultáneamente dos archivos:
 - Presentación e identificación del trabajo
 - Artículo
4. En el archivo «presentación e identificación del trabajo», el autor o autores solicitarán la evaluación de su artículo e indicarán específicamente a qué sección de la revista se dirige. La secretaria examinará su adecuación y pertinencia para el apartado citado y podrá considerarlo para otra sección si fuera necesario.

Además, en éste documento constará específicamente la declaración responsable del autor/es de la originalidad del contenido del trabajo y confirmarán que no ha sido publicado con anterioridad, ni se encuentra en proceso de evaluación en otra revista.

Asimismo, constatarán su aceptación de las modificaciones sugeridas por parte de los revisores para, si procede, la publicación de su trabajo.

5. La presentación del trabajo se efectuará de acuerdo con la siguiente estructura:
 - **Título:** máximo 80 caracteres.
 - **Subtítulo:** opcional y sólo en casos imprescindibles. Máximo 60 caracteres.
 - **Autor/es:** nombre y apellidos por orden de firma.
 - **Filiación profesional e institucional:** institución en la que desempeña su tarea profesional. En el caso de centros universitarios, se especificará el departamento y la facultad.
 - **Perfil académico y profesional del autor/es:** máximo 5 líneas.
 - **Dirección de contacto:** en el caso de trabajos compartidos, se especificará claramente a qué persona debe dirigirse la secretaria de redacción durante todo el proceso de recepción, evaluación y comunicación de decisiones. En todo caso, tanto en trabajos compartidos, como de autoría única, deberá facilitarse la siguiente información:
 - Nombre persona de contacto.
 - Dirección de correo electrónico.
 - Dirección postal (personal o institucional).
 - Teléfono (móvil, personal o institucional).
 - **Sección a la que va dirigido.**
 - **Institución y fuente de financiación (si procede):** proyecto de investigación, referencia y entidad financiadora.
 - **Antecedentes de publicación/difusión (si procede):** presentado parcialmente en congreso, lugar, fecha o revista, capítulo de libro o libro (título, editorial, fecha, páginas)
6. Los originales tendrán un máximo de 10 páginas (DIN-A4), numeradas, con interlineado 1.5, en cuerpo 12 Times New Roman. En dichas páginas deberán incluirse los resúmenes, las palabras clave, la bibliografía, así como todas las tablas o cuadros que el autor/a considere pertinentes para la comprensión de su trabajo. No se aceptarán originales que excedan estos límites.
7. El archivo que contenga el original no presentará ninguna identificación personal con el fin de garantizar el proceso de evaluación anónima. Los trabajos se presentarán según la siguiente estructura:

- a) Título (Cuerpo 16, mayúsculas).
 - b) Resúmenes en español, inglés y francés (máximo 250 palabras cada uno).
 - c) Palabras clave (máximo 5) en español, inglés y francés.
 - d) Introducción.
 - e) Desarrollo del trabajo.
 - f) Materiales y recursos.
 - g) Metodología.
 - h) Resultados/Conclusiones.
 - i) Notas (si procede).
 - j) Fuentes de financiación (si procede).
 - k) Referencias bibliográficas.
8. Los apartados comprendidos entre «a» y «f», así como el epígrafe «k» serán obligatorios en todos los trabajos, en caso contrario, serán devueltos a sus autores para su subsanación. Los puntos «g» y «h» dependerán de la naturaleza del trabajo y podrán suprimirse en secciones como «estudios e investigaciones».
 9. Las notas irán a pie de página y numeradas correlativamente.
 10. Los párrafos citados textualmente dentro del artículo se presentarán sin entrecomillar, sangrados, en cuerpo 11 y a espacio sencillo.
 11. En el cuerpo del texto, las palabras sueltas en otra lengua y las abreviaturas latinas (*et al.*; *ib.*; *infra*, *op.cit.* y otras) se escribirán en cursiva.
 12. Las referencias a autores y obras que se citen en el texto se señalarán del siguiente modo: como indica López (1992: 44), «es esencial un conocimiento de las funcionalidad de las glándulas suprarrenales (Martínez-Rojo, 1995: 14; Álvarez, 2004: 39-43) para conocer que...».
 13. Las tablas, gráficos o ilustraciones irán cada una en archivo aparte, debidamente identificadas. En el cuerpo del texto se indicará en el lugar correspondiente la tabla, gráfico, ilustración, su número y título. El número de gráficos, tablas, ilustraciones, etc. no será superior a 10 por trabajo. La calidad de las ilustraciones será nítida para poder facilitar su reproducción.
 14. Las referencias bibliográficas correspondientes al trabajo, aparecerán al final del mismo, ordenadas alfabéticamente por el apellido del autor, de la manera siguiente:
 - a) Libros: APELLIDO, INICIALES (año). *Título del libro*. Ciudad de publicación: Editorial.
 - b) Artículos: APELLIDO, INICIALES (año). «Título del artículo». *Nombre de la Revista*, núm., volumen, páginas del artículo en la revista.
 - c) Capítulos de libros: APELLIDO, INICIALES (año). «Título del capítulo». En: APELLIDO, INICIALES (ed., dir., coord.). *Título del libro* (páginas del capítulo en el libro: pp.). Ciudad de publicación: Editorial.
 - d) Documentos electrónicos en línea: artículos de revistas electrónicas. APELLIDO, INICIALES (AÑO). «Título del artículo». *Título de la revista*, núm. [en línea]. <localización del documento>. [Fecha de consulta del artículo]
 15. Para la presentación de las RESEÑAS se tendrá en cuenta lo siguiente:
 - a) Reseñas informativas, de 500 caracteres de extensión.

- b) Reseñas críticas de máximo 3.500 caracteres de extensión.
- c) Las imágenes de las cubiertas de los libros reseñados se deben enviar en archivos independientes al texto en formato JPG y con una resolución mínima de 600 DPI.

Cada reseña estará encabezada por la ficha bibliográfica completa del trabajo comentado. Por lo demás se aplicarán las mismas normas que se han detallado para los artículos.

Propuestas para la coordinación de la Sección Monográfica de la revista

LENGUAJE Y TEXTOS

A iniciativa de grupos de investigación, de equipos docentes e investigadores y/o de responsables de proyectos de investigación, LENGUAJE Y TEXTOS está abierta a las propuestas que puedan presentarse, siguiendo las siguientes pautas:

Tema:

Coordinador/es:

Departamento/Institución:

Justificación de la propuesta:

1. Interés y planteamiento del tema.
2. Colaboradores y previsión de artículos.
3. Plazo de elaboración.
4. Vinculación de la propuesta con algún proyecto de investigación.
5. Fecha prevista de entrega.

Palabras-clave:

Datos de contacto:

Nombre:

e-mail:

Tf.:

Dirección:

Remitir a: *elcis@uv.es*

BOLETÍN DE SUSCRIPCIÓN A *LENGUAJE Y TEXTOS*

Deseo suscribirme a la revista *LENGUAJE Y TEXTOS* a partir del número mes de 201

- Suscripción por 1 año para España y Portugal al precio de 25,00 €*
- Suscripción por 1 año para el resto de Europa al precio de 38,00 €*
- Suscripción por 1 año para el resto del mundo al precio de 47,00 €*

Datos

PARTICULARES. Nombre:

Apellidos:

NIF:

INSTITUCIONES. Centro:

CIF:

Dirección:

CP: Población:

Provincia: País:

Tel.: Fax:

Dirección electrónica*:

*(Es imprescindible tener correo electrónico para recibir la revista digital)

Forma de pago

- Cheque nominativo n.º a favor de Graó
- Transferencia bancaria (al recibir la factura se realizará la transferencia)
- Domiciliación bancaria. Banco/Caja:

Entidad Oficina DC Cuenta

Puedes suscribirte por:

www.grao.com

 **CORREO ORDINARIO**
Editorial Graó
C/ Hurtado, 29. 08022
Barcelona-España

 **FAX**
al número
(34) 933 524 337

 **TELÉFONO**
al número
(34) 934 080 464

 **CORREO ELECTRÓNICO**
revista@grao.com

Atención al cliente
ininterrumpida
de 8 a 20h
(de lunes a jueves,
y viernes hasta
las 15h).

Lenguaje y Textos tiene por objeto la difusión de estudios, de informes de investigación y de propuestas didácticas para la enseñanza y aprendizaje de la literatura y las lenguas. El contenido de sus secciones monográfica, dossier, propuestas de trabajo y experiencias de aula y estudios e investigaciones se dirigen a investigadores y docentes de los distintos niveles educativos. *Lenguaje y Textos* se presenta como medio de conexión y difusión, de aportaciones e innovaciones del área de la DLL y está abierta para acoger las aportaciones de los grupos de investigación y de los profesionales que trabajan en los distintos ámbitos del área.

Lenguaje y Textos publica dos números anuales. Con el fin de mantener el interés de la revista, todos los trabajos recibidos son valorados por miembros del Consejo de Redacción y del Consejo Científico y por dos especialistas externos.

