

# La adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura desde la perspectiva de la psicolingüística generativa

María Dolores Rius Estrada

**S**i existe un problema, en el ámbito de la educación escolar, que nos afecte constantemente y en todos los ciclos y etapas académicas, es indudablemente el de la adquisición del lenguaje escrito y el dominio de su desarrollo en la escuela, en el instituto, en la propia universidad.

Constituye una de las preocupaciones más importantes de los docentes, en general, y no les falta razón cuando comparan los enormes esfuerzos que se hacen en su enseñanza, las innumerables actividades que se dedican en las aulas a la lectura y a la escritura, los incontables y reiterados procedimientos puestos en marcha, que todos conocemos y recordamos desde nuestra propia infancia: memorización de reglas de ortografía, copia, dictado, caligrafía y se relacionan con los exiguos resultados obtenidos.

No podemos dejar de preguntarnos por qué nos sucede esto, siendo como somos profesionales entregados y responsables. Falta de otras razones, tendemos a desplazar el problema hacia otras supuestas causas: “cada vez más nuestros alumnos y alumnas están menos motivados”, “no están atentos”, “solamente unos pocos tienen capacidad para la escritura”. Incluso inventamos explicaciones que la escuela ha acuñado de tal manera, que se convierten en “verdades pedagógicas”:

“estos niños y niñas todavía están en la lectura mecánica, así que vayan madurando, ya comprenderán”.

Sin embargo, la dura realidad nos demuestra, que los escolares cuando más crecen menos “comprenden” y peor dominan la escritura, porque en realidad todas esas razones, no son más que una *falacia* para poder dar alguna explicación a algo que sólo vemos desde la superficie y no entendemos desde dentro.

Para empezar, creo que entre todos los profesionales implicados sigue dominando un pensamiento mágico en el abordaje del lenguaje escrito. De hecho cualquiera de nosotros se pregunta por métodos para enseñar a leer y escribir en la primera infancia y, por supuesto, cuáles son los mejores, los más eficaces, los que hacen a los niños superdotados, los que los hacen más felices, los que proponen la lectura y la escritura más prematura, los que resultan más fáciles para los niños y niñas, obligados como están a cumplir ese cometido.

Más tarde, y ya en el desarrollo de la escolaridad primaria, se buscan técnicas de velocidad, fichas de comprensión lectora, cuadernos de ortografía, ejercicios de refuerzo, actividades de autocorrección.

En la educación secundaria, lejos de haber conseguido un dominio del lenguaje escrito, demos-

trado sistemáticamente en la producción propia de los alumnos, se agravan los problemas más, si cabe, y se reclama a expertos y técnicos ayudas sobre métodos de recuperación de la ortografía, sistemas de rehabilitación de la lectura, técnicas de comprensión de textos.

Podríamos pensar que una de las Parcas, especializada en entrometerse en la Escuela, se dedica a tejer y destejer continuamente nuestra labor, y se empeña en que todas nuestras acciones se vean sarcásticamente desautorizadas en su ejecución final.

Todo este panorama no es una instantánea puntual del sistema educativo, sino “el pan nuestro de cada día”. Muchos educadores y educadoras se preguntan, cómo puede ser que en un área en la que gastamos tantos y tantos esfuerzos, obtengamos tan poco rendimiento. Y creen que hasta ahora, ésta es una pregunta sin respuesta.

Pues bien, quizá no sea una pregunta que no tiene contestación, sino y probablemente sea una pregunta equivocada. En realidad, nos preguntamos por qué los chicos y chicas no aprenden bien a escribir, no comprenden lo que leen, escriben con faltas, nos preguntamos también por qué no hacen caso de nuestras enseñanzas, por qué no están atentos cuando tratamos de explicarles cómo se escribe esto o aquello,

cómo se comenta un texto, como se comprende lo que leemos y realmente, esto es una equivocación.

Si volvemos los ojos hacia nuestros planteamientos escolares, vemos que es muy difícil encontrar profesionales, maestros o maestras, profesores o profesoras, psicólogos o psicólogas, que se pregunten cosas diferentes como: ¿qué es el lenguaje?, ¿qué es hablar?, ¿qué es leer?, ¿qué es escribir?

Es necesario preguntarse, por tanto, por la naturaleza de todos estos conceptos: en primer lugar hay que definir *qué es el lenguaje escrito*, en segundo lugar cabe saber *de dónde procede*, y por último es necesario investigar *cómo se adquiere*.

El lenguaje humano, no es un código revelado por las divinidades antiguas, ni un conjunto de señales que unos inventaron y transmiten a los otros con meros entrenamientos mecanicistas, ni es sólo fruto de un procedimiento de construcción motivadora hecha desde el entorno.

El lenguaje humano es una *dotación* y una *capacidad* que todo sujeto trae a este mundo como una *herencia filogenética* y que se desarrolla mediante: a) la estructuración y organización de *mecanismos* que se producen en el cerebro humano, totalmente diferenciado del cerebro animal, b) la *interpretación* diacrítica de los datos que adquiere el sujeto, desde un contexto determinado, fruto de una *representación simbólica* y c) la generación de determinadas *reglas* que configuran su *mente* y producen *signos*, como actos psíquicos, que se realizan en una estructura superficial que llamamos lenguaje natural.

Pues bien, este lenguaje natural es el LENGUAJE ORAL.

Pero nos seguimos preguntando ¿y el lenguaje escrito? El LENGUAJE ESCRITO no es más que un SEGUNDO CÓDIGO del lenguaje oral. Y podemos hacer estas afirmaciones desde las aportaciones científicas de la lingüística generativa y transformacional, que es de hecho la primera psicolingüística predictiva de que disponemos, desde

---

**«el lenguaje escrito, no se aprende mediante la instrucción, ni mediante la memorización de normas, sino que se genera en la mente mediante la creación de REGLAS COGNITIVAS INTERNAS»**

---

los hallazgos de la neurociencia, desde las últimas investigaciones de la psicología cognitiva y desde el legado antropológico con el que hoy en día contamos sobre la historia del lenguaje en general y de la escritura en particular.

Podemos fechar el origen de la escritura entre 3.000 y 4.000 años a de C. que sumados a los tres milenios posteriores, nos daría una aproximación de 6.000 a 7.000 años de existencia de escrituras concretas. Pero si queremos datar mejor su evolución, podemos remontarnos al Paleolítico Superior, donde el lenguaje iconográfico hace su aparición y en este caso debemos disponer de nuevas cronologías.

Todos estos datos tienen máxima importancia, porque en

la adquisición del lenguaje escrito por los niños y niñas de todo el mundo, aparecen nítidas las marcas de todo el proceso de la invención de la escritura por la especie humana.

Por todo ello podemos afirmar que el Lenguaje Escrito SE ADQUIERE, no se enseña ni se aprende, si entendemos por enseñanza y aprendizaje, la aplicación de unos determinados métodos o procedimientos concretos, con el fin de “transmitir” unidades diversas de un determinado código.

Si leemos las afirmaciones de Gelb nos daremos cuenta cómo cualquier educadora o educador de 2 a 7 años de edad, observa casi milimétricamente los pasos que describe su gramatología antropológica, en relación al desarrollo de la gramática gráfica infantil, que generan los niños y niñas de su clase.

“La escritura comenzó al aprender el hombre a comunicar sus pensamientos y sentimientos mediante signos visibles (...). Al comienzo, las pinturas sirvieron para la expresión visual de las ideas en forma muy distinta del idioma que expresaba sus ideas de modo auditivo. La relación entre escritura y lengua en los primeros estadios de la escritura fue muy vaga, ya que el mensaje escrito no correspondía a formas exactas de la lengua. Un mensaje escrito poseía solamente un sentido y podía ser interpretado por el lector tan sólo de una forma, pero podía ser leído, es decir, vertido en palabras, en formas diferentes e incluso en muy distintos idiomas. En períodos posteriores, la aplicación sistemática de la llamada “fonetización” permitió al hom-

bre expresar sus ideas en una forma que podía corresponder a exactas categorías de habla.”<sup>3</sup>

No obstante, si algunos entran en esta dinámica de aceptación del lenguaje humano como creación de las comunidades más primitivas, no todos tienen el rigor de plantearse a fondo la naturaleza de la respuesta desde el conocimiento de la lingüística científica, que constituye, ni más ni menos, que la revolución más importante del siglo XX. Por eso, encontramos muchas respuestas desde el sujeto que aprende a leer y escribir: quién es, cómo es, qué hace, pero muy pocas desde el lenguaje, que es

gua, sino que sólo podemos crear las condiciones en las que se desarrolle de forma propia y espontánea en la mente.”<sup>5</sup>

Esta circunstancia cambia el punto de mira, también en el aprendizaje de la lengua escrita, porque el lenguaje humano, que llamamos lenguaje natural, es el lenguaje oral, dotación y capacidad de la especie que todos los hombres y mujeres poseen por el sólo hecho de haber nacido en ella.

Y el lenguaje escrito, lejos de las “creencias” que perviven en la escuela, es un SEGUNDO CÓDIGO, configurado a partir del lenguaje oral, y es muchísimo menos complejo

tados que va a producir el sujeto. Entonces, ¿qué podemos hacer?

La capacidad humana del lenguaje es una dotación filogenética que en contacto con el contexto dispara unos mecanismos en la estructura neurolingüística y psicolingüística del sujeto, que permiten la génesis de reglas en su mente y se explicitan en la producción externa, en el acto de lenguaje, en lo patente, lo que vemos, las realizaciones que como profesores y profesoras esperamos de los niños y niñas y de los jóvenes. Esta hipótesis nos deja el resquicio suficiente del ámbito de nuestra participación: lo único que

## «lo único que podemos planificar y programar es el CONTEXTO»

quizá la más importante dotación que posee este sujeto fruto de su herencia filogenética.

Desde este punto de vista son interesantes las aportaciones de S.P. Corder:

“Una forma lingüística no adquiere necesariamente el estatuto de dato de entrada por el mero hecho de que se le presente al alumno en el aula, porque dichos datos son los que “entran”, no los que están disponibles para entrar, y parece razonable suponer que es el alumno quien controla dichos datos, o para ser más exactos, su toma (“intake”). Esto puede venir determinado por las características del mecanismo de adquisición del lenguaje y no por las del programa del curso.”<sup>4</sup>

Ya descubrió Humboldt que:

“No podemos enseñar una len-

de adquirir que el lenguaje oral, porque representa una proyección de las reglas internas de la mente que se han generado en el acto de aprender a hablar. Ahora bien, el lenguaje escrito, no se aprende mediante la instrucción, ni mediante la memorización de normas, sino que se genera en la mente mediante la creación de REGLAS COGNITIVAS INTERNAS que comandan su resolución productiva en un proceso de construcción aleatoria.

Y nuestro papel desde la educación ¿cuál es? De hecho, no podemos planificar ni programar la capacidad del sujeto; no podemos planificar ni programar los mecanismos neurolingüísticos del sujeto; no podemos planificar ni programar las reglas cognitivas que se generan en la mente del sujeto; no podemos planificar ni programar los contenidos o resul-

podemos planificar y programar es el CONTEXTO.

De ahí que las averiguaciones de Corder sobre la instrucción nos pongan sobre aviso:

“Nunca podremos mejorar nuestra habilidad para crear tales condiciones favorables hasta que sepamos más acerca del modo en el que un alumno aprende y de las características de su programa interno. Cuando sepamos esto (y los errores del alumno nos llevarán, si los estudiamos sistemáticamente, a conocer algo más sobre ello) podremos comenzar a ser más críticos con nuestras nociones. Es posible que seamos capaces de permitir que las estrategias innatas del alumno dictaminen nuestra práctica y determinen nuestro programa; podemos aprender a adaptarnos a sus necesidades más

que imponerle nuestras ideas preconcebidas de cómo debe aprender, qué debe aprender y cuándo lo debe aprender".<sup>6</sup>

Entrando ya de lleno en la temática de la lectura y la escritura debemos saber, en primer lugar, que aprender a leer y escribir NO ES FRUTO DE UN MÉTODO sino que constituye en sí mismo UN PROCESO INTERNO E INÉDITO DEL PROPIO SUJETO.

Es un proceso que comienza muy tempranamente, hacia los dos años de edad, o antes incluso, como maduración neurolingüística, y que se explicita como proceso psicolingüístico, cognitivo y social en la primera adquisición que dura aproximadamente hasta los siete años, momento en el que podemos decir que se ha consolidado el primer acceso.

Pero este proceso, no se detiene, sino que se implementa a lo largo de los años anteriores a la pubertad, mediante el desarrollo neurocognitivo de nuevos mecanismos y funciones que conducen a la adquisición de nuevas estructuras semántico-sintácticas y al dominio de la expresión.

Es un proceso, que todavía, después de la pubertad, se organiza en sistemas lectores y de escritura propios de cada sujeto, y que se define automáticamente como potencial inédito en todo escritor incipiente.

Es un proceso que termina con la madurez del sujeto en la edad adulta y que le servirá indefinidamente para su uso creativo, funcional, profesional o especulativo.

Por ello es interesante que podamos distinguir tres grandes etapas en la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura:

1ª. Etapa de la primera adquisi-

ción del lenguaje escrito: (2-8 años).

2ª. Etapa del desarrollo neurocognitivo y psicolingüístico de la lectura y la escritura: (8 años-a la pubertad).

3ª. Etapa de la configuración de sistemas propios de lectura y escritura: (De la pubertad a la adultez).

En cada una de estas Etapas, se generan mecanismos y estructuras neuro-cognitivas y se configuran reglas lingüísticas en la mente del sujeto de forma diferenciada.

Podemos decir, sin embargo, que el primer período de adquisición es el que define buena parte de la calidad posterior de la lectura y escritura del sujeto, no porque termine en sí mismo, sino porque se generan por primera vez las reglas que serán el fundamento sustancial de las etapas posteriores, reglas de nominación, reglas de atribución nominal sobre objetos gráficos, reglas morfo-fonológicas que permiten la construcción de la palabra y reglas morfosintácticas que epistemológicamente comandan la construcción del texto y diversifican la competencia inicial, la competencia transitoria y la competencia lingüística terminal.

La segunda etapa, se asienta en el uso y dominio del lenguaje escrito inicial y abre una trayectoria de estructuración semántica, que comienza en el desarrollo del mecanismo sacádico de la visión, base de la fluidez lectora, sigue por las estructuras denotativas, referenciales o unívocas de la comprensión, incorpora los mecanismos proyectivos para el reconocimiento de la multiplicidad semiótica y termina, con éxito, en la génesis de la connotación, el

nivel más elevado de los lenguajes escritos.

Sin embargo, toda la teoría de la adquisición de la lectura y la escritura deviene incompleta, si no consideramos la última trayectoria terminal, de la pubertad a la adultez, en la que el sujeto crea sistemas propios de decodificación y codificación, de comprensión y expresión como fuente y efecto de la actividad combinatoria de la mente humana. Es así como, ya adulto, podrá interpretar códigos de forma innovadora, crear lenguajes nuevos, explicar el mundo simbólica o científicamente y tejer y destejer las relaciones humanas.

Estos parámetros nos permiten diseñar con mayor fiabilidad las variables de nuestro quehacer docente, como un ejercicio permanente de lingüística aplicada a la didáctica y que podemos sintetizar en estos puntos:

1. Aprender a leer y escribir NO ES fruto de un método ni de la articulación de determinados procedimientos.
2. Aprender a leer y escribir es un PROCESO INÉDITO del sujeto, una adquisición estructurada de conocimiento que constituye un triple proceso: un proceso de comunicación simbólica, un proceso lingüístico cognitivo y un proceso de inculturación.
3. Como todo proceso tiene fases en las que aparecen ESTRUCTURAS PATENTES, que se ven y observan en forma de datos y constituyen las estructuras superficiales de lenguaje, y ESTRUCTURAS SUBYACENTES Y PROFUNDAS, tanto comunicativas como neuro-cognitivas, no observables, que no se ven, y que dan cuenta de los datos

- observados permitiendo establecer sus causas.
5. Como todo proceso, representa una TRANSFORMACIÓN en las estructuras comunicativas, cognitivas y de inculcación del sujeto y por tanto puede ser definido en etapas o fases y estadios.
  6. Los accesos de una etapa o fase a otra se evidencian como CAMBIOS CUALITATIVOS nunca como meros cambios cuantitativos. Los CAMBIOS CUANTITATIVOS indican sólo estadios dentro de la misma etapa o fase.
  7. Enseñar a leer y escribir es CONOCER LA TOTALIDAD DEL PROCESO INTERNO que generan los alumnos y alumnas, en su cerebro y en su mente y disponer de toda la información sobre el mismo, en cualquiera de los niveles educativos que el docente tenga que operar.
  8. Enseñar a leer y escribir es planificar y programar CONTEXTOS en cuyo diseño se incluyan los parámetros y las variables que el sujeto genera neurolingüística, psicolingüística y cognitivamente en cada una de las etapas o fases del proceso.
  9. Enseñar a leer y escribir es diseñar UNA PROPUESTA de la que se van a OBTENER MÚLTIPLES RESPUESTAS que constituyen las variables combinatorias en la construcción de cada una de las etapas o fases del proceso.
  10. Enseñar a leer y escribir es SABER ANALIZAR cada respuesta dentro del marco teórico predictivo que constituye este proceso como parte del desarrollo del lenguaje humano natural proyectado en un SEGUNDO CÓDIGO que es el LENGUAJE ESCRITO.
- En definitiva, enseñar a leer y escribir es seguir trabajando con tanto entusiasmo como hasta el presente, pero obtener un EFECTO MULTIPLICADOR en los resultados del 98 % de la población infantil, al utilizar recursos e instrumentos que acompañan al sujeto desde fuera, en el contexto del aula, de forma paralela a los mecanismos y las reglas que se producen desde dentro, en la mente de los niños y niñas de nuestros centros.
- Todas estas consideraciones abren un nuevo campo en la reflexión que debemos hacer, desde la escuela, sobre el lenguaje escrito, su adquisición como un proceso, su aprendizaje como una estrategia y su enseñanza como una innovadora necesidad.

---

«aprender a leer y escribir no es fruto de un método sino que constituye en sí mismo un proceso interno e inédito del propio sujeto»

---

## Notas

- (1) W.M. SENNER: Teorías y mitos sobre el origen de la escritura. En: Los orígenes de la escritura. Ed. S. XXI. Madrid, 1992.
- (2) Ibidem.
- (3) I.J. GELB: Pour une théorie de l'écriture. Ed. Flammarion. Paris, 1952.
- (4) S.P. CORDER: La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. En: La adquisición de lenguas extranjeras. Ed. Visor. Madrid, 1991
- (5) W. von HUMBOLDT: Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano. Ed. Anthropos. Barcelona, 1990
- (6) S.P. CORDER: Ibidem.

# La furia de leer y escribir

Arturo González

*Presidente del Consejo Superior del libro*

**I**lustrísimos/as amigos/as: Desde hace muchos años he sido un apasionado de la literatura epistolar, porque consideraba que era una forma de comunicación que permitía a los “ágrafos” expresarse con sencillez y facilidad. Cualquier bípedo implume podría tomar la pluma, el bolígrafo, la máquina de escribir, el ordenador o cualquier artilugio imaginativo o inventado en las últimas horas para comunicarse con sus próximos.

La telefonía borró durante largos años el deseo de escribir o la necesidad de la escritura, pero las nuevas tecnologías en forma de faxes, “emilios”, buzones, correos y otras especies gráficas han avivado la emotiva tarea de escribir. Comienza una nueva era: “La recuperación de la escritura epistolar”. El teléfono nos remitía a la recuperación de la oralidad, pero los ordenadores nos devuelven a los tiempos de las armas y las letras en los que todos dejaremos huella de la letra y de los signos para el recuerdo o la delación. (Este paréntesis va dedicado a explicar por la razón o razones que he comenzado mi carta con el tratamiento de Ilustrísimos/as: Vuestra revista hace una tarea “ilustrísima” para difundir la pasión por la lectura y las personas que alimentan sus páginas son más ilustres que los que adquirieron sus marcas y ducados u otros virreinos con mandobles y malas artes. Todos quedamos igualados por arriba).

Las palabras vienen de lejos. También las imágenes se pierden

en la noche de los tiempos. Las palabras generan imágenes y las imágenes y los objetos germinan palabras que nacen, crecen y mueren agostadas por el tiempo. Las palabras han configurado una “Logosfera” que al principio fue un grito afectivo o vindicativo hasta convertirse en un discurso comunicativo. El amor, el odio, la ternura, la indiferencia, la exultación, la vida cotidiana fueron encontrando sus sonidos y sus signos. Nacieron cuentos, historias, anécdotas que poblaron el aire y las noches durante muchos siglos y se hicieron memoria oral hasta que la escritura aprisionó con sus signos las palabras para convertirlas en memoria indeleble que alimentaría papiros, tablas de cera, pergaminos y papel. La “logosfera” oral o escrita nos permitía hablar con los muertos y los vivos, admirar su imaginación y con cierta intrepidez, comenzar a imitar sus cuentos, leyendas, poemas, novelas y explorar nuestro estilo personal. La “Logosfera” ha sido el reino de la palabra que no lo han heredado los reyes, sino lo que se han decidido a tomar un papel en blanco y atreverse a escribir. Algunos han llegado a las cumbres de las letras, otros se han conformado con expresarse para que les entiendan. Hablar y escribir, son las tareas que más le gustan a Juan Farias, por ejemplo. También a Kafka, que aunque confesaba que escribir es el trabajo más solitario del mundo, sin embargo nunca cesó en su oficio

de escribir aunque no recibiera la recompensa editorial, ni del público. O pensar en Onetti que confesaba que: “De chico era muy mentiroso y hacía literatura oral con los amigos: cuentos de casas hechizadas, gente que no existía y yo contaba que había visto”. O leer lo que Joyce decía: “... en el Ulises tendré atareados a los profesores durante siglos sobre lo que quise decir, y ése es el único modo de asegurarme la inmortalidad”. Escribir es el único destino para Borges o las palabras que vienen de lejos son las que polizan al escritor que confiesa “Yo me creo culto, pero no por lo que aprendí en la universidad, sino a causa de lo escuchado durante mis años infantiles, en aquel rincón gallego. Allí se configuró mi “imago mundo, una cultura mágica siempre en colisión con los saberes aprendidos”. Habría que pensar ante estos testimonios que la lectura y escritura nacen en el viento y entran por el oído y por los demás sentidos. El sabor de una magdalena, una canción lejana, un cuento que ha viajado por los cinco continentes, el olor de una tarde de invierno, los colores viajeros por las cuatro estaciones. La “LOGOSFERA” comenzó en un grito, creció en épica, poemas y leyendas y hoy se remansa en miles y miles de libros, quizá excesivos, si sentimos amor por los árboles.

Nacen multitud de libros a la luz, pero ¿dónde han ido y a dónde van? Máxime Chevalier en su libro

“LECTURA Y LECTORES EN LA ESPAÑA DEL SIGLO XVI Y XVII” otea las bibliotecas particulares muy escasas de libros y analiza a los lectores que se hallan entre los clérigos, la nobleza, los que hoy serían denominados “técnicos” e “intelectuales”: altos funcionarios, catedráticos, letrados, notarios,

antiguas o alguna vajilla de plata, pero no compran libros”. La cita ha sido larga, pero es una invitación comparativa con la actual situación de luna LOGOSFERA escrita que puede haber crecido en cantidad de libros editados, comprados ¿leídos? Las editoriales hablan ya poco de libros, siempre están obsesionados

imágenes móviles que inundan el mundo y que aquietan el hambre de lectura. La ICONOSFERA que dicen que vale más que la LOGOSFERA ha logrado analfabetizar a millones de personas, que han hecho una travesía de la narración oral, el agrafismo y el analfabetismo a unos medios que con

---

## “Vuestra revista hace una tarea “ilustrísima” para difundir la pasión por la lectura”

---

médicos, arquitectos y pintores. También los mercaderes, comerciantes y artesanos encontrarían útil la lectura, así como algunos criados de casas nobles que invadían las bibliotecas de sus señores para epatar. Los libros, entonces eran muy caros y no se habían abierto las grandes bibliotecas nacionales. Este análisis le lleva a la conclusión -que casi aún persiste- de que “En el estado actual de nuestros conocimientos, parece razonable afirmar que la casi totalidad de los aldeanos y del proletariado urbano por una parte, importante facción de los artesanos por otra, quedan al margen de la civilización de la escritura. Estos hombres no alcanzan el nivel de la cultura corriente y de la práctica del libro. Su cultura -pues no carecen de ella- es cultura fundamentalmente oral, a base de refranes, de cuentos tradicionales, de romances y canciones. No entran en el circuito del libro, no forman un público para los libreros, ni siquiera para los buhoneros. A este respecto viven lo mismo los labradores adinerados que los humildes braceros, y muchos artesanos igual que los más pobres obreros: tendrán en sus arcas unos vestidos preciosos, unas joyas

con los resultados económicos. La palabra que viene de muy lejos y está aprisionada en papel u otros soportes se encuentra prisionera en cifras y falta de compromiso.

### De la logosfera a la iconosfera

Si la palabra nace en unos horizontes lejanos, la imagen se pierde en la oscuridad de la cuevas o en las rocas abiertas al aire. Santillana del Mar y los bisontes, Lexcaux, por ejemplo, son testigos en nuestro eurocentrismo del deseo de crear una ICONOSFERA expresiva que inicia la densificación de un mundo icónico que año tras año y siglo tras siglo se densifica. Estas imágenes auro- rales inauguran una forma de comunicación que asciende hasta convertirse en el lenguaje catequético de las catedrales, monasterios, iglesitas rurales, universidades para que los analfabetos pudieran “LEER” en las piedras lo que no pudieron leer en los libros. La ICONOSFERA se ha desarrollado con tal vertiginosidad que la aldea mundial está sumergida en un continente de imágenes. Iconos estáticos en los libros infantiles,

aparente facilidad le proporcionan lo que necesitan todos los pueblos: cuentos, leyendas, historias, imágenes poéticas, épicas futbolísticas... La ICONOSFERA se ha convertido en el nuevo abuelo de los niños y los ciudadanos inmaduros. Será necesario comenzar a aprender y comunicar una LECTURA Y ESCRITURA de la imagen. ¿En qué rincón de nuestra inconsciencia quedó el despertar un “espíritu crítico en los niños y niñas del mundo?”. La ICONOSFERA puede ser leída y realizada, para a través de la experiencia creativa dominar a los que intentan arrasar con el pensamiento divergente.

Ya debo terminar este ensayo de literatura epistolar para vosotros. Solamente deseo a los que “ojeeis” esta carta, que para hacer lectores de palabras e imágenes es siempre conveniente y necesario convertir a niños y mayores en escritores, que aunque no suban a los himalayas de Cervantes o Gloria Fuertes, se podrán expresar con claridad y si le toca el ala de la belleza sus escritos se imprimirán en bronce. ¡Buenas lecturas y escrituras y, tal vez buenas imágenes!

# ¿Desde cuándo enseñar a leer y a escribir?

Myriam Nemirovsky Taber

Si retrocedemos unas décadas en la historia escolar encontramos una postura vinculada con el lenguaje escrito que tuvo amplia difusión en Educación Infantil, dicha postura estuvo regida por el ocultamiento, la negación, la inexistencia, la desaparición. Mientras la escritura constituye, y siempre constituyó, un objeto cultural reconocido, valioso, prestigioso, en educación infantil había que hacer de cuenta que no existía, ¡vaya paradoja! Además, como si al borrarlo del aula, omitirlo y hacerlo desaparecer del espacio de clase, el niño/a se mantenía inmune al mismo, ajeno a lo escrito ¡vaya omnipotencia! En algunos casos el texto se colocaba atrás, atrás de lo que se presentaba al niño: de un lado imágenes -para el niño- y atrás, oculta, la escritura -para el maestro-. Los libros estaban ausentes del aula, ni cuentos había, sólo se podía contar cuentos, no leerlos. Se llegó incluso a tapar los textos, a pegar papel blanco sobre lo escrito. En ocasiones se habla de censura, ¿la puede haber peor?

Esta postura se sustentaba en la suposición de que el niño/a aún no estaba en condiciones de iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura, que sólo a partir de los seis o siete años podía asumirlo, de manera que: la escritura ¡fuera!

Ello tuvo vigencia durante varios años, hasta que surgió la idea de que para aprender a leer y a escribir era necesario dominar

una serie de pre-requisitos. Y Educación Infantil estuvo dispuesta a asumirlos. Los llamados pre-requisitos estaban centrados en ciertas habilidades motrices (prensión fina, precisión en el trazo), coordinaciones (óculo-manual, auditivo-motora), algunos aspectos vinculados con lo espacial (arriba-abajo, delante-detrás,...), el esquema corporal, la lateralidad, la dirección del trazo... y la lista podía continuar ampliándose, casi todo era posible incluirlo, menos leer y escribir. Es decir, para aprender a leer y a escribir era necesario hacer previamente casi cualquier tipo de cosa, excepto leer y escribir. Los aspectos más externos, supuestamente implicados en

la actividad escritora, se trozaban minuciosamente, diseccionándolos, y se trabajaba uno a uno.

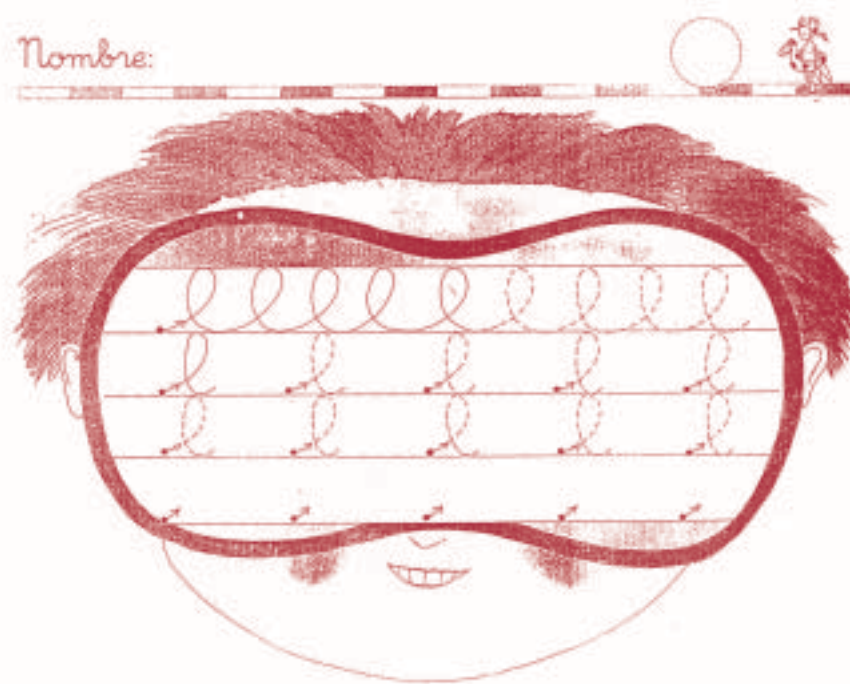
Así como la postura de la negación implicó la ausencia total de todo material escrito, la postura de los pre-requisitos desencadenó un sinfín de materiales específicos, cada uno de los cuales apuntaba a ejercitar cierto pre-requisito particular. Algunos de esos materiales son auténticamente curiosos. Veamos unos ejemplos.

## Ejemplo 1:

Del lado de atrás de la hoja -escondido-, está el siguiente texto:

“LENGUAJE: Grafomotricidad  
OBJETIVO: Afianzar el proceso grafomotor: grafía de la letra

Fig. 1.- Ejemplo 1: Gafas de buceo





e. ACTIVIDAD PREVIA: Realizar la grafía de la letra e con gestos miméticos (en el aire, en lija, en arena, en la pizarra, con el dedo mojado en agua...).

MOTIVACIÓN Y ACTIVIDAD: Las gafas de bucear de este niño no tienen adornos. Termina las grecas de las gafas para que sean más bonitas...”

Vamos a analizar cada uno de los fragmentos de la hoja.

a.- Está presente la importancia de la coordinación motora desde el “título” del ejercicio: grafomotricidad. Como si fuera necesario hacerlo antes y fuera de la actividad escritora y, además, como si para trabajar sobre ello debieran hacerse ejercicios aislados, trazos reiterados. En realidad, además de la escritura misma; el dibujo, la pintura, el collage, y todas las técnicas de expresión plástica contribuyen al dominio del trazo y del espacio gráfico, pero mediante situaciones cargadas de sentido que favorecen el logro de auténticos objetivos trascendentes.

b.- Sobre “grafía de la letra e”. Se supone que un trazo -repetido n cantidad de veces-, constituye una letra. En primer lugar, en esa página no hay ninguna e, sino una serie de lacitos, de rulos enlazados. Para que un trazo se convierta en letra, para que adopte la identidad de letra requiere estar en un contexto que le otorgue esa función. En este caso no sucede eso. Si fuera así, si fuera letra, tendríamos que considerar que aquí ))))))) hay pestañas, obviamente no son pestañas; para que una línea curva se convierta en pestaña requiere estar en un contexto que le otorgue identi-

dad de pestaña. Por otra parte, incluso si el trazo de esa página fuera letra, no sabríamos si es e o ele, dado que es la relación de tamaño con las letras que la acompañan lo que nos permite identificarla. En realidad, la única e que hay en esa página es la última letra de la palabra “Nombre”, pero de ello no debe hacerse cargo el niño/a, es una escritura destinada al maestro/a, respecto a la cual el niño/a es, o debiera ser, ajeno. Y se colocan flechas en los trazos: ¿por qué hay que suponer que si no conoce ni una de las letras del sistema de escritura sí conoce el uso y función de la flecha?

c.- Acerca de la “actividad previa”. Como si fuera poco que todo consiste en ejercitar pre-requisitos, pareciera que hay un pre del pre, porque antes de realizar el ejercicio de esta página es necesario hacer otros, que son el mismo pero más absurdos aún, sin dejar siquiera rastro alguno. Es evidente que esas propuestas son secuelas de las ideas montessorianas, pero María Montessori propuso estrategias sustanciales para incrementar la autonomía del niño, así como la realización de diversas actividades simultáneas en el aula, etc, pero lo que aquí perdura son sus propuestas más superadas y menos consistentes.

d.- La motivación... qué historia. El auge de la motivación -como algo ajeno a la actividad misma pero que supuestamente otorga sentido a la tarea- tuvo su apogeo en los ‘50-’60. Provino de que, a partir de reconocer ciertos derechos al niño/a, que puso en tela de juicio el castigo corpo-

ral en la escuela, había que lograr que el niño/a haga lo mismo que había hecho siempre -mediante amenazas, castigos, presiones,...- pero ahora por las buenas. ¿Cómo lograr por las buenas que el niño/a haga tareas absurdas, aburridas, sin sentido, repetitivas, etc. etc.? A través del invento de la motivación: cantitos, cuentitos, dibujos, disparates, enredos, para que casi sin darse cuenta el niño/a haga aquéllo -absurdo, aburrido, sin sentido, repetitivo- pero ahora empaquetado, envuelto con colorines (como las medicinas recubiertas de dulce para que al tomarlas no se sienta su sabor). A la envoltura se le llamó motivación. Y qué envoltura aparece en este caso: ¡decorar gafas! Si justamente las gafas -de bucear o no- tienen un sentido es poder ver con mayor claridad y nitidez al otro lado, pues aquí se propone llenarlas de rayajos. ¿A quién se le ocurriría hacer algo así?, sólo a ciertos materiales escolares, en la vida sería inadmisibles. Pero no importa cuán absurdo pueda ser un ejercicio, sólo se trata de que el niño/a lo haga y, además, motivado.

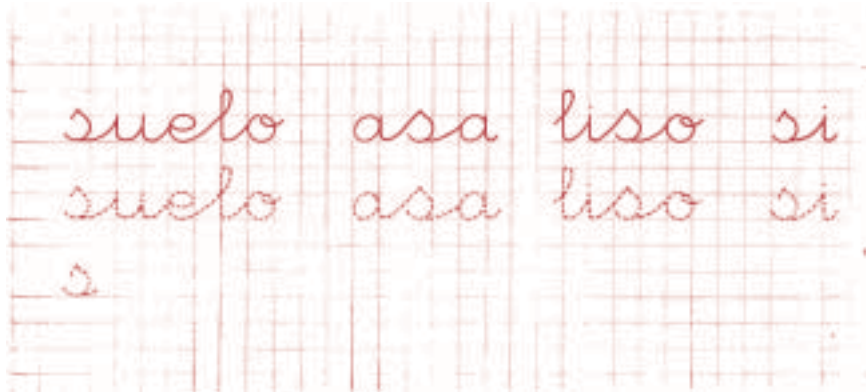
e.- Las gafas pareciera, de acuerdo con el texto, que quedarán mejoradas estéticamente, más bonitas llenas de rayajos. Y, obviamente, inútiles, ya que de nada servirán una vez que se hayan adornado. Y retomando los aspectos estéticos: la proporción que presenta la cabeza dibujada, entre el ancho y el largo, es claramente aberrante, pero no tiene importancia, sólo se trata de que el niño/a trace más veces el lacito.

#### Ejemplo 2:

Vamos a realizar un análisis de los diferentes elementos:

- a.- Qué relación hay entre el suelo, el verbo asar, la lisura y el condicional. Evidentemente ninguna, pero como llevan la ese, la ele y las vocales, sirve; que ahí no dice nada no importa, sólo se trata de un ejercicio de copia. Lo cual evidencia que los aspectos semánticos del lenguaje escrito no tienen ninguna trascendencia, ni deben siquiera ser tomados en cuenta, sólo interesa las letras que aparecen, aunque lo que se obtenga carezca totalmente de sentido.
- b.- La primera línea es de trazo continuo, la segunda de trazo punteado, la tercera línea presenta únicamente la primera letra punteada y la cuarta línea sin ningún indicador. La secuencia de la copia parece estar dada por la paulatina eliminación de los apoyos. Cada letra dentro de cuadrículas con intervalos pautados de espacios regulares. Es curioso que no importando en absoluto lo que ahí dice, sin embargo importe qué lugar de la cuadrícula ocupa cada trazo.
- c.- Cuatro veces lo mismo: ¿es que hay cuatro suelos? ¿se asa cuatro veces? ¿es liso a la cuarta? ¿el condicional pone cuatro condiciones? Como si fuera poco poner cuatro palabras sin sentido ni función, además, repetidas cuatro veces consecutivas.
- d.- Tal vez podría buscársele un sentido. En ocasiones trabajamos estos textos con niños/as de Educación Infantil, leyendo cada línea en voz alta y pregun-

Fig. 2.- Ejemplo 2: Actividad de copia de palabras



tándoles por qué creen que ahí dice eso. Las respuestas pueden ser auténticamente apasionantes. En una ocasión, un niño que interpretó el “si” como afirmación, preguntó: “¿Por qué dice sí si nadie le preguntó nada?”. En otro caso, jugando a cambiar de lugar las palabras de esta línea quedó: “si el suelo se asa queda liso”, pero opinaron que no podía ser porque el suelo no cabe en el horno. Hubo una oportunidad en la cual dijeron que “liso” era el nombre de un señor y que se le había quemado el suelo. Pero en la mayoría de los casos no logran justificar la sucesión de esas cuatro palabras, y suelen acudir a razones tales como: “se equivocó”, “ahí no dice nada”,

“es un lío”, “le salió mal”, etc. Y tienen razón.

#### Ejemplo 3:

Veamos qué elementos presenta este ejercicio.

- a.- Al igual que en el ejemplo anterior, no importa qué dice sino qué letras se usan. Es decir, aunque no son palabras sueltas sigue rigiendo el criterio de la secuencia de presentación de letras, no se toman en cuenta los aspectos semánticos. Las letras se presentan en un orden determinado (suelen anteceder las vocales, una a una, y luego las consonantes también de a una): ¿por qué un cierto orden? y, en todo caso ¿por qué no otro? Si necesariamente es así, un niño llamado Javier o una

Fig. 3.- Ejemplo 3: copia de una oración



niña llamada Patricia podrán escribir su propio nombre en abril, en mayo... de primero, porque ¿cuándo toca la jota, y la te? Además, las letras como tales se “presentan” (utilizando con frecuencia dicho verbo), lo cual implica suponer que el niño no tiene ninguna idea acerca de ninguna letra antes de que su maestra/o se la presente (nuevamente, ¡qué omnipotencia!, la del maestro/a). Es interesante suponer que los niños/as de la clase no tienen ninguna idea, por ejemplo, acerca de la eme aun quien se llame Manolo o María.

b.- El inicio del texto y el nombre “lolita” carecen de mayúsculas. Parece preferible transgredir las normas del sistema de escritura con tal de no alterar la secuencia pautada de enseñanza: si las mayúsculas todavía no se “presentan”, pues se escribe todo con minúsculas, aunque eso implique un error en el uso del sistema convencional de escritura. Por lo cual, posteriormente, cuando el niño/a sea mayor habrá que decirle: “Mira, como eras pequeño te lo enseñé mal, pero ahora ya te lo puedo enseñar bien, esto va con mayúscula.”

c.- ¿A qué lugar se refiere con “allí”, y quién es “lolita”, para qué llena la olla, con qué la llena y qué olla es la que llena? Además, como en el ejemplo anterior: ¿hay cinco lolitas que llenan una olla o una lolita que llena cinco veces una olla o llena cinco ollas diferentes? Dado que ya llena la olla, lolita será mayor, porque las niñas muy pequeñas no llenan ollas, pero seguro que no se trata de la

única lolita que conozco porque a ella no le gusta cocinar en absoluto, de manera se referirá a otra lolita, que no conozco.

Y así continúa esta manera de trabajar: después de trazos aislados, palabras aisladas y luego oraciones aisladas, para llegar a enterarse juntos tres años después de haber iniciado esta secuencia! que, por ejemplo: “Me duele mi dedo”, cuando casi con seguridad ningún dedo me esté produciendo el más mínimo dolor, por lo tanto: a qué razón se debe que tenga que ser leída y escrita semejante afirmación. Y a partir de tercero o cuarto curso de primaria, surgen

programas de animación lectora, porque se detecta que los niños no manifiestan auténticos deseos por leer y escribir. Obviamente, después de semejante historia escolar quedan desanimados y, por lo tanto, hay que animarlos un poquito.

Las actividades como las ejemplificadas implican cancelar el pensamiento, la inteligencia. Es decir, para resolverlas es fundamental que el sujeto logre pensar mientras en otro tema, en otros asuntos, dado que si piensa en lo que está haciendo la toma de conciencia del sin sentido de la situación le impediría realizarla. Y eso no le

Fig. 4.- El cocodrilo que se comió al lobo<sup>1</sup>

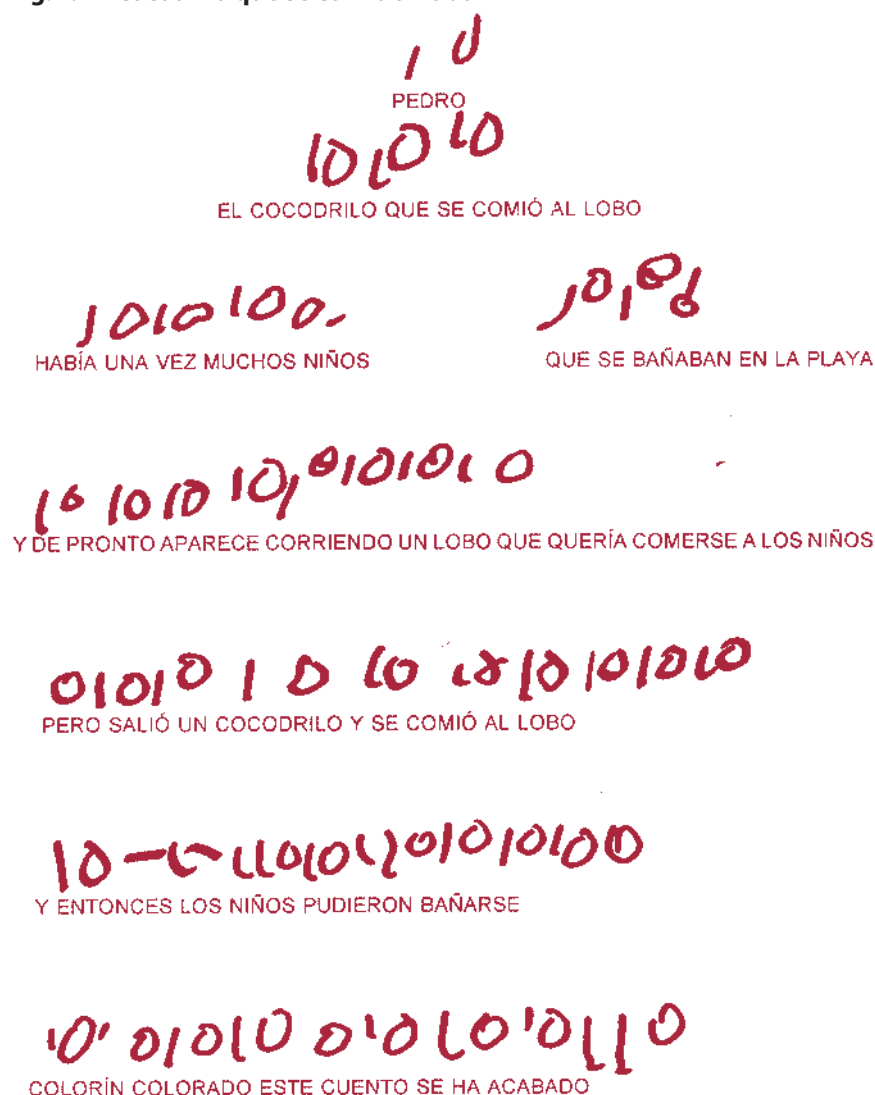
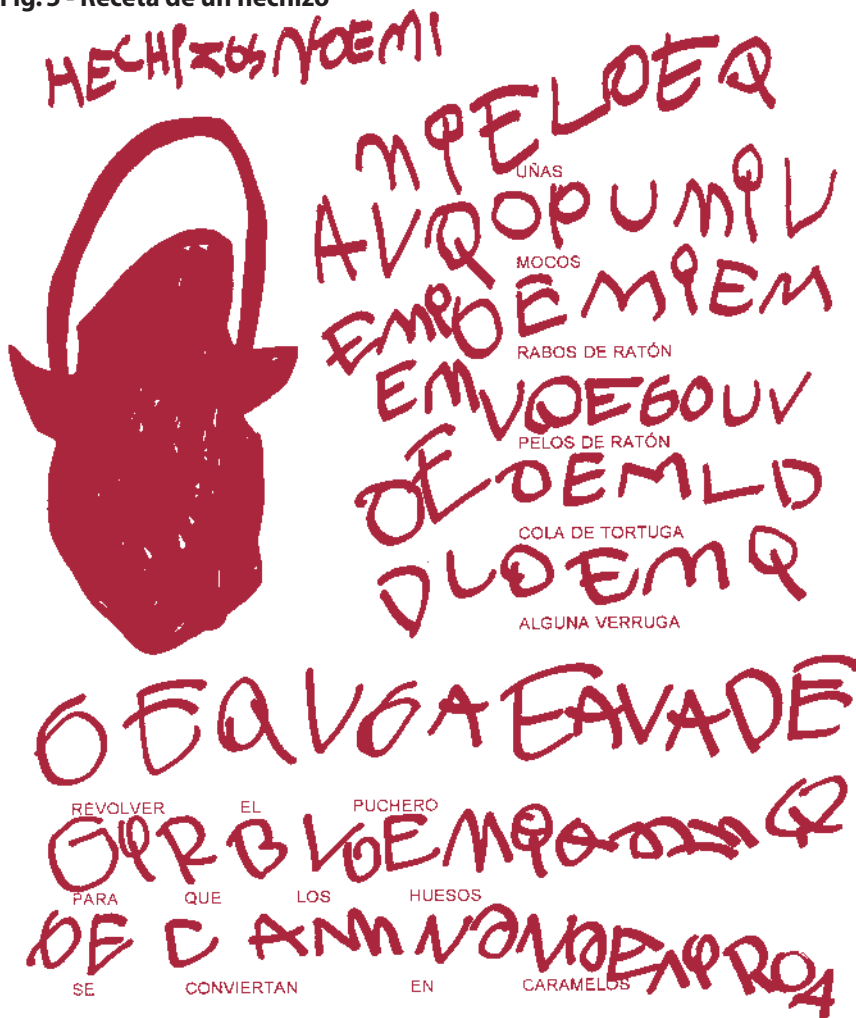


Fig. 5 - Receta de un hechizo<sup>2</sup>



sucede sólo al sujeto a quien va destinado -niño/a-, también los adultos -maestros/as- no pensamos en lo que ahí dice, no analizamos el significado porque de hacerlo notaríamos que son tan absurdos que no podríamos proponerles a los niños/as que los realicen.

Sin embargo, hoy en día, y desde hace unos años, sabemos que hay otras maneras de contribuir al aprendizaje de la lectura y de la escritura desde el comienzo de la Educación Infantil, organizando situaciones donde los niños leen y escriben textos auténticos, como los que se usan en la vida: cuentos, cartas, recetas, poesías, anuncios publicitarios, etc., etc. Veamos unos ejemplos:

**Ejemplo 4:**

Cuáles son los conocimientos que están presentes en el cuento escrito por Pedro.

- a.- Sobre el título: Pedro sabe que los cuentos tienen título; que el título tiene cierta relación semántica con el contenido, cierta extensión y cierta forma de construcción. El título elegido por Pedro es absolutamente plausible y pertinente para el cuento.
- b.- Sabe que en los cuentos aparece escrito el nombre del autor.
- c.- Conoce las fórmulas fijas de inicio y cierre de cuentos.
- d.- Utiliza la estructura canónica de los cuentos: inicio (aparición

de personajes y comienzo de la trama), nudo (momento álgido, de suspense) y desenlace (resolución y final).

e.- Emplea formas literarias: "...y de pronto aparece corriendo un lobo..." es una construcción de cuento; en otro tipo de texto no se expresaría así la idea.

Pedro escribe utilizando sólo dos tipos de grafías (bolitas y palitos), a la vez busca claramente relación entre fragmentos de la escritura y fragmentos de la oralidad: a cada fragmento escrito corresponde un fragmento del cuento oral, por lo cual -aunque no establece equivalencia estricta entre la cantidad de grafías y la extensión de lo que allí dice- podemos notar que está más centrado en las variables cuantitativas (cuántas letras poner) que cualitativas (cuáles letras poner) de la escritura. Pero, si bien estas son las características que están presentes en el sistema de escritura que utiliza Pedro, lo fundamental es su avanzado dominio del lenguaje escrito, al menos referido al cuento en particular como tipo de texto.

**Ejemplo 5:**

Cuáles son los conocimientos que están presentes en la receta escrita por Noemí.

- a.- Noemí sabe que las recetas de cocina llevan título.
- b.- Sabe que las recetas de cocina están constituidas por dos tipos de texto: uno enumerativo (la lista de ingredientes) y un texto instructivo o instruccional (el modo de preparación).
- c.- Conoce la estructura del texto instruccional: de acuerdo al orden de los pasos correspondientes a la preparación de la misma.

Fig. 6- Anuncio publicitario<sup>3</sup>

### (CITROEN AX CORRE COMO UN CABALLO)

d.- Utiliza el formato convencional: los ingredientes a modo de lista y la preparación a modo de texto continuo.

e.- Conoce el uso verbal correspondiente (infinitivo).

f.- Domina el léxico de los ingredientes adecuados a una receta de hechizos (no es similar a una tortilla de patatas o un guisado).

Y, en cuanto al sistema de escritura, el título de la receta no fue escrito sino copiado de la pizarra, de manera que no nos sirve como dato para conocer el tipo de escritura que utiliza Noemí. Su nombre lo escribe convencionalmente porque desde tiempo atrás trabajan en la clase con el fichero de nombres propios y la mayoría de los niños ya lo escribe convencionalmente. En el resto del texto Noemí utiliza un variado y amplio repertorio de letras, aunque sean aleatorias, a la vez no presenta ningún control sobre la cantidad -llena todo el espacio disponible con letras-, de manera que manifiesta mayor concentración en aspectos cualitativos que cuantitativos de

la escritura. Sin embargo, está claro que su dominio de la receta, como tipo de texto, es notable.

#### Ejemplo 6:

Cuáles son los conocimientos que están presentes en el anuncio publicitario escrito por Angela.

a.- Ángela sabe que los anuncios publicitarios no llevan título ni nombre del autor.

b.- Conoce la importancia de la brevedad del texto publicitario.

c.- Establece relación pertinente entre imagen y texto (aunque todavía no toma en cuenta la necesidad de unificar la marca presentada en la imagen con la marca que se publicita).

d.- Destaca una propiedad relevante del producto a publicitar. En este caso, la velocidad.

Ángela escribe de manera silábica (una letra para cada sílaba) con valor sonoro convencional (una letra perteneciente a la sílaba, convencionalmente), todavía no considera la escritura del artículo (omite un) ni separa las palabras.

Pero es evidente que manifiesta, en cuanto al lenguaje escrito como objeto de conocimiento, un amplio dominio acerca del texto publicitario.

Los tres niños/as que se han ejemplificado leen y escriben diferentes tipos de textos desde el inicio de la escolaridad, en diferentes contextos y con distintas finalidades, de ahí el avance que ponen de manifiesto en sus producciones escritas.

Alfabetizando de esta manera las prioridades son otras. Si bien importa la convencionalidad, se asume que hay un prolongado proceso de aprendizaje hasta su dominio, caracterizado por etapas y conflictos específicos; también importa la legibilidad, pero exclusivamente para que el texto cumpla la función comunicativa. El eje articulador del trabajo escolar es la interpretación y producción de textos, textos auténticos con las mismas características, usos y finalidades que tienen en la vida, en la vida no escolar. Y es así como cobra especial relevancia la biblioteca de aula, los objetos para escribir y las situaciones donde se promueve leer todo texto que tenga sentido ser leído y escribir todo texto que tenga sentido ser escrito.

Es así como la escritura y la lectura, en su real magnitud, ocupan el espacio y el peso que les corresponde desde el inicio de la escolaridad.

## Notas

1. La producción ha sido obtenida por Juliana García, maestra de Educación Infantil de Valdemoro, Comunidad de Madrid. El autor, Pedro -un niño de su clase-, tenía 3 años y 10 meses.
2. La producción ha sido obtenida por Pilar Martínez Acosta, maestra de Educación Infantil de Leganés, Comunidad de Madrid. La autora, Noemí -una niña de su clase-, tenía 4 años y 5 meses.
3. La producción ha sido obtenida por Fuencisla Garcimartín, maestra de Educación Infantil de Alcorcón, Comunidad de Madrid. La autora, Angela -una niña de su clase-, tenía 5 años y 1 mes.

# Los clásicos en el taller de la imaginación

## Nos vemos en los clásicos a nosotros mismos

“Un autor clásico es un reflejo de nuestra sensibilidad moderna” es frase de Azorín compañera en el viaje educativo que alumnos y profesores venimos realizando con los clásicos hispánicos desde hace cinco años. Los frecuentamos como quien se mira en un espejo: “nos vemos en los clásicos a nosotros mismos”. Y a nuestro paso también su rostro evoluciona conforme a nuestra sensibilidad hasta sernos familiares.

La animación a la lectura de los clásicos ha de ser un acto afectivo, nunca protocolario; el impulso de un abrazo, no la visita a un mausoleo; porque la literatura, cuando refleja la vida, nos conmueve hacia la responsabilidad. Y respondemos a estos libros-espejo con el apóstrofe de la imaginación, con esa “carta” enviada al tiempo de los ausentes donde leer y escribir, como diría Roland Barthes, tienen por correo al deseo. Así que les hemos dicho a cada alumno: “toma, aquí tienes un amigo. Míralo de frente y ponle rostro”. Y en la correspondencia, han salido a su encuentro: “Admirado Cervantes: -escribía una alumna de 3º de ESO en enero de 1998- ¿cómo te va por el nuevo mundo? Supongo que habrás conocido a muchas de las grandes estrellas que triunfaban

por aquí abajo y lo estarás pasando en grande. Aquí, donde tenemos los pies sobre la tierra, tienes un pequeño problema porque la gente se está olvidando cada vez más de lo importante que has sido en la literatura: sólo te recuerdan como “el señor ese manco que escribió El Quijote”. Tengo que pedirte un favor muy grande: espero que te sacrifiques un poco, dejes las

---

## “la creación no es un pasatiempo o distensión en el aprendizaje de conceptos sino el corazón del área de Lengua y Literatura”

---

juergas que te montas por ahí arriba, te metas en la cabeza de alguien y le pases tu ingenio para divertirnos un rato. Aquí los jóvenes necesitamos a alguien que consiga aumentar nuestra imaginación porque desgraciadamente nadie nos ha preguntado por nuestros gustos para engancharnos a la lectura.”

Nosotros, los profesores, somos los carteros de este sabio deseo. Y nuestro oficio no es otro que conectar la escuela con la vida. Luego abrir el currículo a los “gustos” de los alumnos ha de ser un cometido saludable y necesario

María teresa Caro Valverde  
*IES “Manuel Tárrega Escribano”  
San Pedro del Pinatar*

para la democratización de la enseñanza, si realmente deseamos superar la dictadura cartesiano-newtoniana de la docencia que, esforzándose por separar al conocedor de lo conocido, al texto de su contexto, y a las ciencias de las humanidades, aplasta la interactividad comunicativa con la tara epistemológica de ese “pantalón elástico de poliéster” (con un solo estilo y una sola talla válida para cualquiera) con que Joe L. Kincheloe lamenta simbolizar el currículo estandarizado en Norteamérica a las puertas del siglo XXI, abocado al fracaso escolar.

## Una escuela para creadores

Gracias al estímulo de la LOGSE, tiene hoy cabida en nuestras aulas el ideal de la UNESCO que demanda una escuela para creadores, no para consumidores. La lucidez de Ch. S. Peirce nos ha iluminado su método didáctico: el “rpto” creativo es siempre una imagen que esconde una promesa, y vuelve princesa a la cenicienta del saber, la imaginación, la cual es un potente recurso intelectual capaz de usar el análisis (la inducción) y el entendimiento (la deducción) de la experiencia comunicativa para “vivirla” (la abducción: hablar y escuchar, leer y escribir). Peirce estipula la abducción como

un proceso semiótico de conocimiento próximo al oficio detectivesco, pues allí la iconicidad es la pista o ilusión del discurso y no su ilustración posterior.

Estimo que este método semiótico o “arte de la detección” apenas se ha trabajado en didáctica de la literatura con el rigor que se merece, pues la creación no es un pasatiempo o distensión en el aprendizaje de conceptos sino el corazón del área de Lengua y Literatura, y en la abducción tenemos un enorme potencial pedagógico para la sociedad del siglo que estrenamos. A madurar en este sentido venimos aplicando nuestro

taller de literatura con alumnos de Educación Secundaria, a fin de cultivar tres prácticas abductivas del idioma: escuchar (comprensión de texto y contexto), hacer (expresión semiológica oral y escrita, verbal e icónica, constantiva y performativa) y especular (reflexión crítica sobre el sentido comunicativo). La pista es siempre metafórica, indicio inductor a la metamorfosis cultural entre el autor clásico y los lectores llamados a rescribirlo en un nuevo contexto vital. La metáfora conjura a las palabras y las cosas para la cópula, al escritor y al lector para la convivencia.

## El taller de Literatura

Porque vemos la enseñanza de nuestra materia desde un contexto de construcción compartida no sólo por una comunidad de lectores sino por una comunidad de autores, recurrimos al “taller” como estrategia para estimular la producción literaria entre nuestros

alumnos a partir de la lectura y el comentario de textos en clase como si de un encuentro festivo se tratara. No ha sido invitada la aburrida conducta mecanicista de adular al genio con aseveraciones frías, pero sí la divertida experiencia de “congeniar” con él en libertad. Los clásicos tienen “buen rollo”: no pasan de moda. Cuando

**“gracias al estímulo de la LOGSE, tiene hoy cabida en nuestras aulas el ideal de la UNESCO que demanda una escuela para creadores, no para consumidores”**

se les conoce, son “Modernos”.

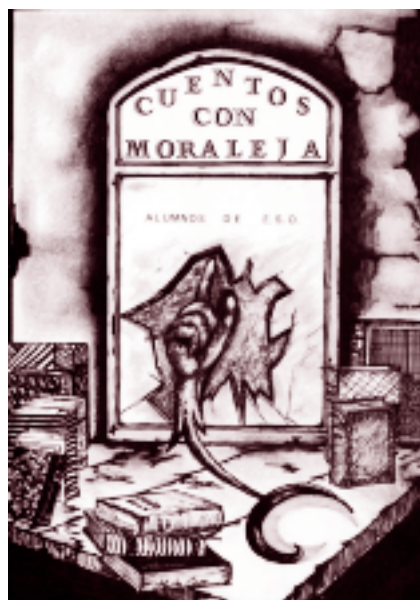
Iniciamos nuestro recorrido espontáneamente cuando desde el departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES “Poeta Julián Andúgar” de Santomera se nos ocurrió realizar con los grupos de 2º ciclo de ESO una actividad de creación de breves relatos a partir de las moralejas de El Conde Lucanor de Don Juan Manuel, acompañadas de ilustraciones dibujadas por los propios

alumnos. Nos agradaron tanto los resultados -especialmente el hecho de ver recreada aquella mirada severa y medieval del clásico en los nuevos guiños de complicidad de los adolescentes que se atrevían a convertir la moral de entonces en sus problemas de hoy-, que decidimos publicarlos en un sencillo volumen que vio la luz el

23 de abril, día del libro: ciertamente, Cuentos con moraleja es un “exemplum” didáctico del saber para la vida donde los alumnos se comunican con el corazón de la letra impresa. Recogen el envío humano de la literatura para ser eco de su aviso al pie de sentencias

legadas de antaño como “en las cosas ciertas confiad, y las fantásticas evitad”, o bien con un salto vikingo a chistosas moralinas de hogaño donde inventan misivas como “Si quieres ser rico, no te des mucho a los libros”.

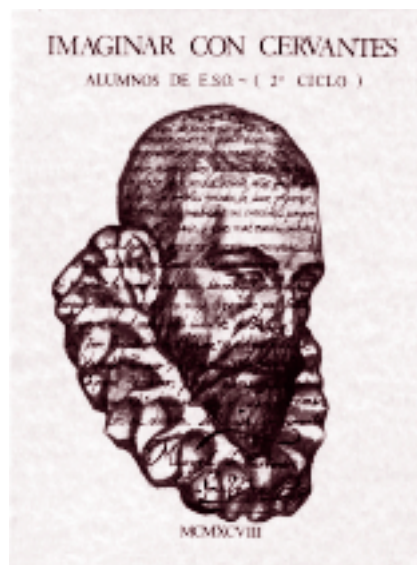
El imperativo de dotar de aliento creativo a nuestro trabajo fue la moraleja que allí aprendimos para recobrar esa “vidilla” o ilusión profesional que no concede el simple rol del funcionario correcto; porque al incitar a nuestros alumnos a escribir textos literarios no hacíamos otra cosa que dejar que mostraran su juventud para el aprendizaje: esa alegría de descubrir, cuestionar e imaginar, ese juego de “desaprender” las rutinas para aprender a ser, a crear y, sobre todo, a convivir con los demás. En efecto, cuando leen sus textos en clase y los revisan tras dejarse aconsejar, no sólo aprenden efectos ortográficos o estilísticos, sino el valor de la convivencia democrática; pues, como apunta Fernando Savater, “vivir



en una sociedad plural implica que lo absolutamente respetable son las personas, no sus opiniones, y que el derecho a la propia opinión consiste en que sea escuchada y discutida, no en que se la vea pasar sin tocarla como si de una vaca sagrada se tratase". En la tarea también nosotros "desaprendíamos" nuestras rutinas, deconstruíamos nuestros hábitos docentes autoritarios y nos aplicábamos el cuento.

Así que "contar con" este saber comunicativo de los clásicos para la renovación docente iba a ser nuestro objetivo inmediato: el curso siguiente nos constituimos como grupo de trabajo en conexión con el CPR nº 1 de Murcia y abordamos entre los centros de Enseñanza Secundaria "Poeta Julián Andúgar" de Santomera y "Manuel Tárrega Escribano" de San Pedro del Pinatar el proyecto Imaginar con Cervantes, en homenaje al 450 aniversario de su nacimiento. El libro impreso donde habían participado alumnos de Segundo Ciclo de ESO volvió a llegar puntual a su cita el 23 de abril y motivó la asunción de la I Feria del Libro en la localidad de San Pedro del Pinatar. Su miscelánea genérica mostraba el hecho de haber madurado en riqueza de actividades inter-textuales ("Cartas a Cervantes", "Creaciones sobre refranes y sentencias de El Quijote", "Galería de personajes cervantinos: de la imagen al texto y del texto a la imagen" y "Textos periodísticos") y en calidad de los trabajos aportados, tanto de la inventiva de los alumnos como en la didáctica de nuestra coordinación.

Es por ello que decidimos reflexionar a posteriori sobre la estructura de la metodología que había sustentado la materializa-



ción del proyecto en obra. De ello surgió un texto reflexivo que presentaba método didáctico, memoria valorativa de las actividades, impacto en los ámbitos educativo y social, y anexos con dossiereres de apoyo a la aplicación didáctica. Este trabajo posterior donde sistematizamos la pedagogía creativa del clásico -"Imaginar con Cervantes" (La creación literaria en el aula)- recibió el 2º Premio Nacional a la Innovación educativa 1998.

En el tercer acto creativo Se abre el telón de la mano de Lorca. Nos interesaba desarrollar el taller de escritura de obras de teatro en un acto a partir de un abanico de



referentes textuales extraídos del hecho de emular a García Lorca -homenajeado en el centenario de su nacimiento- en sus motivos de inspiración (historias cotidianas, leyendas, noticias periodísticas o publicitarias, etc.) o bien de acudir al mismo poeta y dramaturgo granadino como fuente de inspiración. Gracias a la colaboración de mis compañeros del departamento de Lengua Castellana del IES de San Pedro todos los alumnos de 2º ciclo de ESO de esta localidad pudieron participar en las actividades, e incluso animarse a actuar en una obra de teatro que nosotros mismos, contagiados por su "fiebre" creativa, nos atrevimos a montar: "Arbolé, arbolé", versión dramática del conocido poema lorquiano. Igualmente, en el IES de Santomera montaron "La viudita", texto inacabado de Lorca, cuyo final fue uno de los imaginados por los alumnos en la última actividad del proyecto. Representamos las dos obras tanto en el Salón de Actos del IES de Santomera como en el de la Casa de la Cultura de San Pedro del Pinatar. Y como broche a la experiencia, los alumnos publicados de ambos institutos tuvieron ocasión de trabar amistad gracias a un viaje cultural que realizamos a Granada en mayo para abrir el telón a la atmósfera creativa y vital del poeta que escribió: "el teatro es la poesía que se levanta del libro y se hace humana".

Con vistas a ensanchar el cauce abierto en años anteriores, durante el curso 1999/2000 llevamos a cabo el proyecto Arde La Celestina en el seno de un grupo de trabajo del que fui coordinadora, generado en nuestro departamento de Lengua del IES





de San Pedro del Pinatar y en conexión con el CPR de Torre Pacheco. La enorme riqueza de la obra de Rojas realmente incentivó con creces nuestras ganas de profundizar en la formación didáctica sobre el taller de escritura literaria. De hecho, triplicamos el número de actividades con respecto a las realizadas en las experiencias precedentes: 16 tipos de actividades como remedo de los 16 actos de que constaba la obra en la edición princeps de 1499, ahora conmemorada en su quinto centenario. El libro recoge una selección de las creaciones realizadas por los alumnos de Educación Secundaria, las cuales están distribuidas en tres partes: “la llama” (prendida en los elementos paratextuales e intertextuales que preceden a la obra -citas cultas y refranes incrustados en el texto; datos e ideas de diversos prefacios del autor a la obra-), que desarrolla un cuadro de cinco actos (Romances del argumento, comienzos imaginarios de la obra, fábulas y narraciones). “La hoguera” (crecida en los diálogos del drama), donde el amor, las máscaras y

la muerte brillan en sonetos y canciones, cómics, descripciones, acotaciones, instancias, noticias y entrevistas, y honras fúnebres a los difuntos personajes. Y “Las brasas” que guardan el calor de La Celestina en nuestros días con ensayos “al rojo vivo”, guiones cinematográficos, teatro en un acto y un glosario estrafalario que cierra el cuerpo compositivo del tríptico del fuego literario con acepciones medievales de signo burlón como “Vulto: papel que desempeñará el profesor en clase, cuando los institutos tengan dinero para programar bien los ordenadores”.

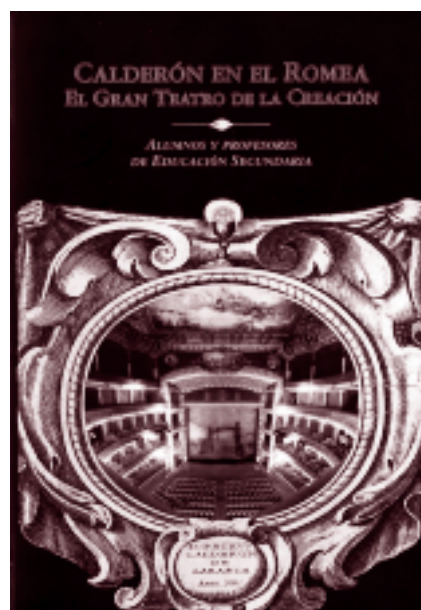
Los autores publicados viajaron en mayo de 2000 hacia la “ruta de La Celestina” por La Puebla de Montalbán, Salamanca y Talavera de la Reina. La reconstrucción topográfica paso a paso permitió que advirtieran de modo significativo que el principio de verosimilitud fue seguido por Rojas como una arqueología meditada, la cual da cuenta de la literatura como ejercicio perfeccionista inspirado en la vida.

Quisimos volver a reflexionar a posteriori sobre la madurez docente lograda a lo largo del proceso de innovación educativa que produjo Arde La Celestina en su proyección pedagógica previa, conjunta y posterior a las actividades sugeridas, así como redactar pormenorizadamente la solidez teórica del método intertextual aplicado y los efectos valiosos de su didáctica. El resultado de esta profundización es Las clases de un clásico: Arde la Celestina, libro del cual somos autores los componentes del mencionado grupo de trabajo y que ha sido editado por La Consejería de Educación y

Universidades de la Región de Murcia.

## El taller interdisciplinar

Durante el pasado curso 2000-2001, aprovechamos el cuarto centenario del nacimiento de Calderón de la Barca para navegar en conexión con el CPR de Torre Pacheco por nuevas travesías didácticas deseosos de colaborar con otros departamentos en el proyecto Calderón en el Romea, donde han participado 25 profesores procedentes de los IES “Manuel Tárraga Escribano” y “Dos mares” de San Pedro del Pinatar, “Poeta Julián Andúgar” de Santomera y “Antonio Menárguez” de Los Alcázares, con la intervención de 16 especialidades. Fuimos a un “Romea virtual” para homenajear a un “Calderón interactivo” que es todo un maestro de la interdisciplinariedad por concebir el teatro como una “fábrica” donde caben todas las “artes” para meditar su diseño. Trivium y quadrivium, Letras y Ciencias se dan la mano para fortalecer la Humanidades en



nuestros días en su etimología más visceral: el cultivo de lo humano que procura la educación en los valores para la democracia.

Para orquestar el encuentro, desde nuestro departamento preparamos el curso teórico-práctico “metodología interdisciplinar de la expresión escrita” destinado a formar en el taller de literatura a los compañeros de otros departamentos. Coordiné dicho curso entre los meses de octubre y marzo, el cual fue nutrido con reuniones en grupo de trabajo por especialidades para la elaboración de las diversas actividades y con un seminario donde convergieran los trabajos en proceso. De hecho, primeramente en octubre y noviembre programamos las actividades (Toma de decisiones sobre tema, nivel y género; precisión de objetivos y contenidos; confección, orden y directrices de tratamiento didáctico de materiales informativos y artísticos; estrategias procesuales de aplicación en el aula; secuenciación temporal de las actividades; y criterios para la selección y valoración de los trabajos aportados según un marco de evaluación formativa). Después las aplicamos en el aula entre diciembre y enero. Trabajamos con alumnos de todos los niveles de Educación Secundaria y de muy diversas especialidades (desde Integración y Educación Compensatoria hasta 2º de Bachillerato o 5º de Electrónica).

En febrero y marzo nos dedicamos a reflexionar sobre los resultados y a iniciar la confección del libro por enlaces interactivos. Y finalmente, el plano metafórico del Romea sirvió para supraordenar el cuerpo textual y maquetarlo en fotocomposición y formato. Cada



cual en su puesto: “en la fachada principal” el departamento de electrónica que ha diseñado la edición Web, “en el vestíbulo de entrada” Educación plástica y visual colgando los carteles de las obras que hemos leído, “en la taquilla” los gajes del oficio de Administración, “en el lienzo del aire” los mensajeros de Orientación, “en las gradas” el telescopio de Física y Química, “en palco Montserrat Caballé” de gala la mitología latina, “en palco José Mª Rodero” las malas Lenguas de boca en boca, “en palco Francisco Rabal” un regimiento de bufones y “en palco real” las glorias de la Historia palaciega, “en anfiteatro platea” las críticas más éticas, “en butacas” las Matemáticas del asiento, “en la orquesta” ya se sabe, “en el telón de boca” el humor inglés, “en el proscenio” la Religión confesando a los actores, “en la tramoya”, cómo no, la Tecnología y, finalmente, “en el escenario” el manuscrito del genio declamado en Lengua castellana. Listo para imprenta.

Para los alumnos fueron acon-



tecimientos especiales el hecho de asistir a la representación de “El alcalde de Zalamea” en el mismo teatro Romea que había sido albergue de su imaginación; vender sus libros y poner sus dedicatorias de autor en la IV Feria del Libro; y realizar en mayo el viaje literario al corral de comedias de Almagro para disfrutar de la representación de “Casa con dos puertas mala es de guardar”, de Calderón, y dar a conocer sus trabajos a los actores del drama en un entusiasmo compartido.

## Echar “redes” a la imaginación

Calderón en el Romea (EL Gran Teatro de la Creación) es un libro en versión impresa y digital (<http://es.geocities.com/calderonenelromea>) que actualmente difundimos en internet como muestra de un trabajo hipermedia que está hoy en vía de desarrollo. Concebir la cultura del libro a la luz de las nuevas tecnologías es nuestro reto. Vamos a colaborar con el departamento de Electrónica de nuestro IES en un grupo de trabajo destinado a perfeccionar los vínculos interactivos de su edición digital y a elaborar su guía de uso didáctico para echar redes a la imaginación como recurso capaz de activar la inteligencia conectiva, puesto que su analítica tiene -en palabras de Michel Foucault- “el poder positivo de transformar el tiempo lineal de la representación en espacio simultáneo de elementos virtuales”. La ventaja “virtual” de la pedagogía de comunicarse en red es doble: por un lado, el

afán de intercambio social que invita al alumno a construir su aprendizaje en sociedad; y por otro, la necesidad de enriquecer lo antiguo con lo nuevo en la formación docente para que las nuevas tecnologías sean la gran “Celestina” del saber contar con los “gustos” de los discentes. Asistimos a un cambio cultural similar al que los trovadores medievales de la gaita apreciaron con la invención de la imprenta. Y si la telecomunicación es ya un nuevo canal de transmisión para el idioma, urge -como diría Lawdom- que amplíemos el marco conceptual de “texto” en la pluridimensionalidad mass.mediática del “hipertexto”.

Disponer de tales libros hipermedia para la educación en la creatividad ayuda a educar en la diversidad de “inteligencias

múltiples” que se miran en los clásicos como en un espejo y les envían “cartas amigas” desde una amplia miscelánea de tipologías textuales con las que son amables las palabras del Decreto (3473/2000): “el alumno es el protagonista activo en el proceso de comunicación lingüística en su doble dimensión: de recepción y de creación.” La versión digital del libro será un potente recurso para seguir educando en la integración ya que, a diferencia de los trabajos de imprenta, sigue dejando la página abierta a nuevas incorporaciones textuales en cuyo reto creativo no existe el fracaso escolar, sino la singularidad del aprendizaje.

Cuando estos jóvenes lectores se vean a sí mismos en aquellos antiguos escritores que son clásicos

por ser modernos y cuando también nosotros nos miremos en el espejo de los alumnos cuya voz demanda diálogo, la complicidad literaria será didáctica de la escuela para la vida. Aprendamos la moraleja: la experiencia con los clásicos en el taller de la imaginación nos enseña que preguntar por los gustos de los discentes no es sólo cuestión de ofrecerles textos con temática juvenil como objetos de consumo generacional, sino sobre todo es libertad de cultivar el proceso didáctico de ese “carteo” entre lector y escritor de donde salta el raptó creativo que es deseo de humana correspondencia. En la didáctica de la comunicación no basta con traer libros a la escuela: hace falta producir libros desde la escuela.

---

“abrir el currículo a los “gustos” de los alumnos ha de ser un cometido saludable y necesario para la democratización de la enseñanza, si realmente deseamos superar la dictadura cartesiano-newtoniana de la docencia que, esforzándose por separar al conocedor de lo conocido, al texto de su contexto, y a las ciencias de las humanidades, aplasta la interactividad comunicativa”

---

## Referencias bibliográficas

- Alumnos de ESO, Cuentos con moraleja, Murcia, 1997.  
 Alumnos de ESO, Imaginar con Cervantes, Murcia, 1998.  
 Alumnos de Educación Secundaria, Arde La Celestina, Murcia, 2000.  
 Alumnos y profesores de Educación Secundaria, Calderón en el Romea (El Gran Teatro de la Creación), Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, 2001.  
 AZORÍN. Lecturas Españolas, en Obras escogidas, vol. II, Madrid, Espasa, 1998.  
 BARTHES, R. Crítica y verdad, Madrid, Siglo XXI, 1983.  
 CARO VALVERDE, M. T. (coor.) Las clases de un clásico: Arde La Celestina, Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, 2000.  
 FOUCAULT, M. Las palabras y las cosas, Madrid, Siglo XXI, 1984.  
 GARDNER, H. Inteligencias múltiples (La teoría en la práctica), Barcelona, Paidós, 2001.  
 HERRERO, A. Semiótica y creatividad (La lógica abductiva), Madrid, Palas Atenea, 1998.  
 KINCHELOE, J. L. Hacia una revisión crítica del pensamiento docente, Barcelona, Octaedro, 2001.  
 LAWDON, G. P. Hipertexto (La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología), Barcelona, Paidós, 1995.  
 SAVATER, F. El valor de educar, Barcelona, Ariel, 1997.

# Internet, la ciudad de las palabras

Juan Navidad Cuadro Ruiz

**E**n este artículo trataremos de recoger las nuevas posibilidades que tiene Internet para los creadores literarios de todos los géneros y también para todos los escritores de todas las materias. Pretende ser una herramienta para que los docentes conozcan las posibilidades de publicación que ofrece la red tanto para ellos, como para sus alumnos más creativos/as. Para explicar mejor todas las posibilidades que tiene para un escritor/a el mundo virtual, vamos a comparar la red de redes con una ciudad porque de esa manera llegaremos a todos los resquicios de las nuevas posibilidades que surgen y se potencian gracias al nuevo medio. La llamaremos la Ciudad de las Palabras no por casualidad, sino porque el medio que tiene para comunicar la red es la palabra escrita. Es por esto que, con la red, aunque nadie repare en ello, la gente lee más que nunca, ya que, entre los correos electrónicos que recibimos, las noticias, los mensajes de grupos de noticias y las miles de publicaciones virtuales que se consultan, la palabra es la verdadera protagonista de la red y se merece un homenaje.

El hecho de que comparemos Internet con una ciudad nos permite hablar de muchos elementos: internet es conglomerado de medios de comunicación, un lugar de encuentro con multitud de servicios, un gran supermercado, un gran centro comercial, es a la

vez una biblioteca inmensa con todo tipo de contenidos, es un centro cultural que genera actividades diarias de mucha participación y es un lugar de aprendizaje, de encuentro de investigación. Muchas son las vertientes de internet que se están aún desarrollando y se verán en el futuro.

¿Qué ventajas tiene esa ciudad para los autores que desean publicar su obra? Las ventajas son muchísimas. Si habláramos de un escritor de provincias que vive en un alejado pueblo, antes de existir la red, las ventajas son las que puede ofrecernos una ciudad porque todo está cerca. En esa ciudad existen oficinas, las editoriales están cerca, los agentes literarios, la distribución de obras, los escaparates donde podemos mostrarlas... Todo es más sencillo pero a la

vez necesita ser difundido para que todos los autores/as tengan la mismas oportunidades y al mismo tiempo que sean las obras de mayor calidad las que se publiquen y que no quede un buen autor inédito como sucedía antes, por la complejidad que existía a la hora de lograr la publicación. El docente debe remarcar que para publicar no basta con querer sino que, como cualquier otra empresa, hay que realizar un esfuerzo y una apuesta que puede ser muy gratificante.

Para seguir comparando el campo y la ciudad, internet nos permite llevar a cabo actividades con personas que están al otro lado del mundo, por ejemplo, siempre podemos conocer gente interesante por medio de tertulias virtuales que son las herederas de las anti-



La tecnología y la palabra, se encuentran en Internet

guas tertulias literarias de café características de principios y mediados de siglo XX.

¿Cuáles son los pasos que debe seguir un autor que desea dar a conocer su obra para, finalmente, editar en papel sus textos? Lo más importante, es conocer su obra, difundirla y mejorarla. Los lugares más adecuados para aprender, contactar e intercambiar información y opiniones con otros autores/as suelen ser las publicaciones virtuales, las listas de correo y los grupos de noticias especializados de amantes de la creación literaria. Las publicaciones virtuales son incluso más prolíficas que las antiguas revistas de creación literaria y ya no tienen problemas asociados al coste de publicación, maquetación, diseño y distribución que tenían las revistas en papel. Ahora hay tantas publicaciones virtuales en tantas lenguas que sería difícil mencionar una selección de ellas. Lo bueno que tiene la red es que podemos participar en publicaciones de todo el mundo sin ningún esfuerzo extra. Antiguamente nos resultaba más complicado ver publicado un texto o fragmento en una revista de una localidad lejana: había que conocer la publicación, contactar y escribirles ya con los textos que se adaptaran a sus gustos. Ahora el proceso es mucho más sencillo y, sobre todo, rápido.

Una vez hemos ido publicando y nos vamos forjando un estilo personal podemos participar en actividades literarias y, si nos llega el presupuesto, podemos seguir las propuestas de un taller literario virtual. También podemos ponernos a prueba en un concurso literario. Los podemos encontrar fácilmente utilizando los busca-

dores o bien echando mano de las bases de datos de concursos que proliferan en los portales dedicados a la creación literaria. Estas herramientas nos permiten ser mucho más selectivos a la hora de participar, ya que, al conocer una buena cantidad de

---

**“El docente debe remarcar que para publicar no basta con querer sino que, como cualquier otra empresa, hay que realizar un esfuerzo y una apuesta que puede ser muy gratificante.”**

---

convocatorias, seleccionaremos solamente aquellos certámenes más adecuados a nuestra manera de escribir o donde pensamos que tenemos más posibilidades.

Más oportunidades para seguir conociendo el mundo de la creación literaria se pueden concretar en las tertulias virtuales donde podemos intercambiar opiniones con autores otros noveles o los ya consagrados, editores, traductores, agentes literarios, responsables de publicaciones de creación literaria... Es muy interesante este tipo de encuentros porque podremos conocer directamente qué tipo de obras editan, cómo son todos los procesos y cómo podemos adaptarnos a ese procedimiento para llegar a publicar nuestras obras. Hace unos años era más difícil acceder a un editor y poder charlar con él. Ahora la red nos acerca esa posibilidad no importando

casi donde nos encontremos y tenemos que aprovechar todas estas ventajas.

Los agentes literarios también se han visto siempre envueltos por una neblina de misterio al menos en la cultura hispana; ahora ya les conocemos: son personas que intermedian entre el escritor y el editor y necesitan que la obra sea de calidad.

Si sabemos idiomas, es muy interesante, en esta ciudad cosmopolita para valorar y conocer otras experiencias de creación literaria de otras lenguas. En el caso de la creación literaria, es buena idea ver lo que hacen los anglosajones, que nos llevan unos años de ventaja para bien y para mal en esto de la red y fijarnos en cómo lo hacen ellos para mejorar sus virtudes sin repetir sus errores. Tienen infinidad de lugares con contenidos donde los escritores pueden conocer todas las posibilidades que ofrece el nuevo medio, lo que ellos llamarían, siguiendo nuestra comparación, “Internet City”.

¿En qué consiste un escaparate de obras? Se trata de un elemento que no existía antes de internet. A diferencia de la publicación en revistas virtuales, el escaparate de obras no se limita a escoger las obras y mostrarlas, sino que va más allá. Para empezar, se trata de obras completas: novelas, libros de relatos, de ensayos o poemarios. Deberá tratarse de obras listas para la publicación, ya terminadas y limadas. Además, el escaparate tiene vínculos con las editoriales, del mismo modo que las agencias literarias, y esos vínculos permiten remitir a las editoriales las mejores obras del escaparate que encajan en la línea que sigue esa editorial. Es muy interesante que



Rafael R. Tranche y Vicente Sánchez Biosca, coautores del libro NODO, el tiempo y la memoria, lo presentaron en una Tertulia Virtual en que los lectores y otros autores pudieron interactuar con ellos.

las obras que se remiten a los escaparate sean obras sin errores ni de sintaxis ni estilísticos y que a poder ser ya hayan sido revisadas y criticadas por lectores cualificados. En muchos casos el autor no es la persona más indicada para decidir la calidad de una obra, ya que puede no ser objetivo y a menudo le falta una idea de conjunto lo bastante crítica. Necesita que alguien le aporte esa objetividad que le falta a su criatura. El escaparate enviará las mejores obras a las editoriales, aquellas que ya estén listas para la edición. Si un editor de una editorial concreta rechaza el manuscrito de un autor del escaparate será difícil que lea otra obra de ese mismo autor. Por eso en el escaparate debe estar la mejor tarjeta de presentación de cada autor, por si no hay una segunda oportunidad.

Dependiendo de las caracterís-

ticas del autor/a, el escaparate cumple una u otra función: una persona muy joven puede poner parte de su obra (unos relatos o poemas de muestra) y conocer a otros autores y autoras que le den pistas del estado del mundo editorial; mientras que un autor que haya publicado puede buscar la reedición por una editorial más grande y mostrará en el escaparate obras ya completas para su publicación.

A menudo en una ciudad acabamos entrando en un espectáculo que no conocemos y nos acaba gustando. Ahora insistiremos en un punto anterior: en muchos casos, lo nuestro es la poesía o la novela o el teatro o el cine y nos plantean una oportunidad de que publiquemos en un género que no esperamos. La red está llena de oportunidades para escritores ya que faltan contenidos de calidad. Al mismo tiempo, sube la demanda

de libros en papel orientada a temas específicos que cuentan con pocos autores: la literatura infantil y juvenil, las publicaciones virtuales de Nuevas Tecnologías, microcuentos... Si llegan a nuestros oídos este tipo de oportunidades que no nos invada el temor, ya que la experiencia seguro que vale la pena...

Igual que en la vida real y tangible podemos crear un grupo literario, tener una tertulia en una tetería o café o editar una revista o fanzine literario, formar una asociación o llevar a cabo actividades, en la red también podemos crear grupos virtuales que se reúnan en algunas ocasiones. Se puede aprovechar el sitio de internet como lugar de encuentro virtual para instalar los contenidos e incluso, desarrollar actividades virtuales en un chat, ICQ o programa similar. El intercambio es fundamental y los

---

“hay que remarcar la figura del agente literario como una ayuda para autores/as que tengan un grado de madurez reconocido. En muchos casos no basta con haber ganado algún concurso de mayor o menor envergadura, sino que además, habrá que demostrar que la obra que presentamos es un trabajo resultado de la constancia y la perseverancia.”

---

**“Tanto los profesores/as más creativos como los alumnos/as más dinámicos deben aprender a ser inteligentes, generosos, a compartir las informaciones”**

---

autores/as de este nuevo siglo deberán estar bien conectados con otros escritores para estar siempre al día y en constante crecimiento.

Y para terminar un consejo para tener éxito y sobrevivir en la Ciudad de la Palabra: internet es un lugar de intercambio, un zoco donde las personas más hurañas, más apegadas a sus secretos y egoís-

mos lo tendrán más difícil. Tanto los profesores/as más creativos como los alumnos más dinámicos deben aprender a ser inteligentes, generosos, a compartir las informaciones y sensaciones y así es muy posible que la gente les dé nuevas noticias que se abran nuevas posibilidades y acaben publicando en este mundo en el

que, gracias a la red, la gente va a leer más, porque habremos aprendido lo importante que es el entendimiento y las buenas palabras en esta ciudad inmensa y atractiva que no tiene fronteras. Y, si quieres saber más, escíbeme...  
*juan.navidad@cervantesvirtual.com*

## Enlaces de interés para autores/as:

### Escaparate de obras

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/escaparate.shtml>

### Transcripciones de tertulias virtuales sobre creación literaria:

[Agentes literarios con Cristina Vizcaíno y uno de sus representantes, Roberto Faure (con recursos sobre el tema)

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/tematicas/vizcaino.shtml>]

Entrevista al escritor y periodista Andrés Trapiello, presentación de su novela *Días y noches sobre el Exilio de 1939*.

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/transandrestrap.shtml>

Recursos sobre la Guerra Civil

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/andrestrapellido.shtml>

Talleres literarios de Fuentetaja, con Ramón Canelles y Chema Álvarez

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/tematicas/fuentetaja.shtml>

Presentación del libro *NODO: El tiempo y la memoria* de Rafael R. Tranche y Vicente Sánchez Biosca

[http://cervantesvirtual.com/historia/tert\\_nodo.shtml](http://cervantesvirtual.com/historia/tert_nodo.shtml)

Tertulia con Carlos Ríos y Virgilio Candela, del Instituto Virtual de Estudios Humanísticos (I.V.E.H.)

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/tematicas/iveh.shtml>

### Certámenes:

<http://www.megalibro.com/Noticias.htm>

### Editorial digital

<http://www.internet-edition.com>

### Multitud de servicios para autores/as

<http://www.premura.com/>

### Dossier de Recursos para Escritores/as

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/t2-recursos/Dossier%20septiembre.htm>

### Información sobre derechos de propiedad intelectual

[http://www.mcu.es/Propiedad\\_Intelectual/indice.htm](http://www.mcu.es/Propiedad_Intelectual/indice.htm)

Listado de Direcciones de las Consejerías para registrar las obras literarias de Editorial Premura

<http://www.premura.com/recursos/registro.htm>

### Listados de editoriales

<http://www.guia-editores.org/todas.htm>

<http://www.megalibro.com/Editoria.htm>

Asociación de Editores Independientes:

<http://www.mestizo.org/editind/index.html>

### Talleres Literarios

<http://www.fuentetajaliteraria.com/> (ver tertulia)

<http://www.escritores.org/taller/index.htm>

### Ciberfancine

<http://borraska.gueb.net/>

### Agencia española del ISBN (para buscar obras, autores y editoriales)

<http://www.mcu.es/bases/spa/isbn/ISBN.html>

### Revistas de filología y humanidades (aceptan colaboraciones)

<http://www.athenea.es.org/>

<http://www.iveh.net> (ver tertulia)

### Revista *El coloquio de los perros*

<http://pagina.de/elcoloquiodelosperrros>

### Página sobre poetas del siglo XX

<http://pagina.de/poetasxx>

### Poesía en la red (enlaces)

<http://www.poesia.com/dp/www/index.htm>

### Página personal (hay miles muy interesantes)

<http://www.inicia.es/de/lepv/>

### Librerías virtuales

<http://www.primervistalibros.com/>

### Revista de creación literaria

[http://www.geocities.com/problema\\_yorick/index.html](http://www.geocities.com/problema_yorick/index.html)

### Tertulia Virtual sobre creación literaria (los lunes)

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/>

### Transcripciones anteriores

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/tematicas.shtml#transcripcion>

### Calendario de próximas tertulias

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/tematicas.shtml>

### Suscripción a las Noticias de la Tertulia

<http://cervantesvirtual.com/tertulia/suscripcion.shtml>

### Buscadores y directorios de buscadores

<http://www.google.com/>

<http://www.metaindice.com/>

Para dar de alta tu web literaria gratis en 127 buscadores

<http://sonri.com>

# El taller de escritura en Educación Secundaria

Amando López Valero y Eduardo Encabo Fernández  
*Facultad de Educación. Universidad de Murcia*

## Introducción

**A**bordar un texto orientado a la ayuda para los profesionales de la enseñanza de la Lengua y la Literatura no es siempre sencillo, ya que el texto escrito conlleva matizaciones, diversas interpretaciones o connotaciones que suelen separar a la persona escritora de la lectora. Este aspecto llega a ser un arma de doble filo debido, a que por una parte puede generar una ubérrima diversidad de opiniones, pero a la vez puede conducir a la entropía textual.

sociedad dominada por las imágenes. Esto no quiere decir que nos vayamos a adscribir a lo iconoclastico, pero sí que queremos hacer ver a las personas encargadas de la docencia y al resto que el hecho de producir e interpretar textos -ante todo lo primero- no es algo obsoleto, y que contrariamente a lo que se pueda pensar sí que puede recuperar su rol de actualidad en este siglo XXI en el cual nos encontramos temporalmente hablando. Optando por la elección más ecléctica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, es decir,

hablar en el primero de los apartados del hecho escritor como algo inherente a las manifestaciones lingüísticas y literarias que los seres humanos realizamos.

## 1.- La escritura como habilidad lingüística básica

Sin ningún tipo de dudas debemos comenzar esta sección refiriéndonos al lenguaje como el eje principal de las actuaciones humanas. Es el mismo el que nos confiere la distinción con respecto al quehacer de los animales. El lenguaje es la manifestación máxima de nuestra racionalidad y en él se traduce nuestro pensamiento. Por ello, en cualquier disertación que queramos realizar habrá que mencionar al mismo como el elemento de partida, desde el cual orientar nuestras reflexiones (Mauthner 2001). Dentro de las manifestaciones de tipo lingüístico, hallamos las cuatro habilidades básicas, *hablar, escuchar, leer y escribir*. Desde este texto vamos a hacer referencia a la última de ellas: a la escritura. Ésta se transforma en un elemento que se une a las marcas del pasado, del presente y por qué no decirlo del futuro. Podríamos indicar que la preceptora historia y la escritura bosquejan tácitos lazos de unión

---

**“Desde nuestro ámbito de actuación debemos ser capaces de dar recomendaciones para que la escritura no se diluya dentro de una sociedad dominada por las imágenes.”**

---

Siendo nuestro deseo que el contenido de esta aportación sea útil para las personas que hagan uso de ella, nos aprestamos a introducirnos en una habilidad lingüística básica como es la escritura; más concretamente en el papel que desempeña la misma en los estudios de Educación Secundaria.

Desde nuestro ámbito de actuación debemos ser capaces de dar recomendaciones para que la escritura no se diluya dentro de una

aquella que propugna los aportes sociológicos, filológicos, pedagógicos, psicológicos, antropológicos, filosóficos... (Camps 2001), nos aproximaremos desde estas líneas a la concepción del taller de escritura en Educación Secundaria, esto no significa que restrinjamos a la educación de tipo formal nuestra labor con la juventud, sino que será válido para la diversidad de pensamientos que en esa etapa de la vida entre las personas podamos encontrar. Procedamos pues a



entre sí, convirtiéndose la segunda en la manifestación tangible de la primera. Hay que precisar que esa podría ser la función formal-social que la escritura poseería, pero desde nuestra óptica creemos que dentro de la semántica del término subyace toda una gran significación para la vida de las personas. Nosotros consideramos que la escritura además de ser un elemento de formación intelectual es un aspecto que colabora en el proceso formativo de los valores personales, de la perspectiva humana con la cual se afrontan los acontecimientos de la vida (López y Encabo 2001a). A través de la escritura las personas pueden expresar anhelos, sentimientos, elucubraciones, divagaciones, opiniones... se convierte pues en un muy rico recurso vital. Pero no solamente llega a esa cúspide sino que además posee la polivalencia de poder ser un excelente recurso didáctico dentro de las aulas, a la par que un aprendizaje instrumental. Por su condición de instrumentalidad no podemos obviar el trabajo con la escritura (Clement 2001). No olvidemos que si hay algo que está en plena decadencia dentro del sistema educativo es el interés lector y escritor del alumnado; gran parte del fracaso escolar viene motivado por la falta de desarrollo de ambas habilidades. Si el alumnado no trabaja dichas destrezas es imposible que pueda seguir progresando de una forma nítida a través de los distintos niveles del aprendizaje. Pudiera ser como si a la Lengua y a la Literatura se las hubiese proscrito de los entornos sociales del aprendizaje, quedando relegadas a un papel secundario, cuando en realidad son imprescindibles.

Veamos a continuación cuál es la propuesta conceptual que nosotros realizamos con la finalidad de propiciar un cambio en esta caótica situación que destierra a la Lengua y a la Literatura al averno del olvido.

## 2.- Escribir en Educación desde la perspectiva crítica

Evidentemente, no podemos realizar una aproximación al trabajo didáctico con la escritura sin antes contextualizar lo que ocurre en la sociedad. Es indisoluble la relación institución escolar-sociedad, ya que lo que ocurre en la una influye en la otra y viceversa. Vivimos en una sociedad compleja y ante todo dinámica en la cual la economía global, la sociedad informacional y la interdependencia de las estructuras alrededor del mundo son los descriptores que definen los parámetros a partir de los cuales se deben planificar las actuaciones colectivas e individuales (Castells 2001). A partir de este dibujo social, tenemos que plantearnos:

¿tiene cabida nuestra concepción de escritura en la misma? La respuesta sería *no*. ¿Por qué? La respuesta es sencilla, la globalidad implica homogeneización, y la interdependencia aboca a la unicidad. Justamente el polo opuesto de nuestra óptica escritora. Para nosotros la escritura es la manifestación de la diversidad de la persona, lo que la hace diferente al resto, que le otorga su valor real en la vida, ya que, ¿qué sentido tiene formar a autómatas que se rigen por las mismas pautas de funcionamiento y que en el caso de la escritura realizan las mismas producciones textuales? Pensamos que ninguno. Por esa razón instamos al profesorado -como eje fundamental de la formación del alumnado- a que reflexione sobre su práctica docente de tal modo que llegue a conclusiones válidas para reformular las acciones formativas de tal modo que favorezca a los discentes (Kincheloe 2001). Ese debe ser el primer paso que se debe de dar para diseñar unos procesos de enseñanza-aprendizaje que propugnen el desarrollo intelectual y afectivo-social del alumnado.

---

**“Hay que ser conscientes de que un enfoque inadecuado en el trabajo didáctico con la habilidad lingüística que supone escribir, puede originar una aversión hacia la misma por parte de la persona que está aprendiendo. Por esa razón debemos contextualizar y adaptar la escritura al colectivo o a la individualidad que está aprendiendo. Se trata de enseñar, no de instruir.”**

---

Refiriéndonos a la escritura, si es nuestro deseo que esa manifestación lingüística y literaria llegue a ser interiorizada por las personas debe ser mostrada a las mismas como algo atractivo, en ningún caso como algo forzado. Hay que ser conscientes de que un enfoque inadecuado en el trabajo didáctico con la habilidad lingüística que supone escribir, puede originar una aversión hacia la misma por parte de la persona que está aprendiendo. Por esa razón debemos contextualizar y adaptar la escritura

aprenden un espíritu de inquietud, de querer saber más, y ante todo, una capacidad para discernir entre lo que a ellos particularmente les parece bien o mal, todo ello a partir de unas pautas convencionales que no originen una dispersión imposible de controlar. El profesorado será pues el guía de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Parece claro que, aunque la comunicación unidireccional es un excelente medio de control del comportamiento en el aula, no supone un efecto sobre el alumnado que se

ardua y ante todo requiere paciencia. Altamente influidos por los condicionantes sociales que les circundan, la escritura es algo desdeñado por esa juventud. Además, a esto hay que añadir que el bastón en el cual indefectiblemente se apoya la escritura que es la lectura, también -de una forma sorprendente- es concebido como algo insidioso para el desarrollo de la vida de las personas.

Ante tal panorama, es preciso que el profesorado idee estrategias que motiven al alumnado. La

---

**“El taller es la denominación de la cual hacemos uso para referirnos a la situación de aprendizaje que está produciendo. El hecho de optar por ese término responde al carácter abierto e inacabado del mismo. Las tareas a realizar son progresivas y conviene comenzar por aspectos simples para con posterioridad ir complicando las opciones de aprendizaje.”**

---

al colectivo o a la individualidad que está aprendiendo. Se trata de enseñar, no de instruir. La semántica del término nos indica la necesidad de guiar no de imponer. Por eso en el acceso a la cultura, en este caso lingüística y literaria, debemos proponer diferentes alternativas que hagan atractiva la labor del alumnado (Aguilar 2001), ya que de lo contrario éste se aburrirá y tomará el acceso a la escritura como una obligación o bien será presa del pánico al papel, o bien víctima de la carencia de ideas al quedar bloqueado su pensamiento por la necesidad imperante de producir un texto a cualquier precio.

Debe quedar claro a partir de este apartado que en una didáctica de corte crítico lo principal es generar en las personas que

hallan indefenso ante la oleada de contenidos -en gran parte de los casos para él imposibles de conexionar-. Por ello, debemos propugnar estrategias alternativas de enseñanza de la Lengua y la Literatura. En el siguiente de los apartados veremos la propuesta que nosotros defendemos: el taller de escritura.

### 3.- Los Talleres de escritura

Como hemos indicado, según nuestra perspectiva, el taller es una estrategia eficiente y acertada de trabajar la Lengua y la Literatura, y aplicado en este caso particular a la escritura. Ya hemos anticipado que la labor con el alumnado de secundaria es algo

convivencia que mantiene con el mismo es fundamental para saber cuáles son los intereses que esas personas en formación poseen y le va a ser muy útil con la finalidad de determinar unidades temáticas que favorezcan el interés. Ante todo, es fundamental crear un clima comunicativo y desinhibido para que las sesiones de trabajo no se vean condicionadas por cortapisas como puedan ser la timidez o las confusiones debidas a la falta de comunicación. Una vez que hayamos conseguido estos propósitos es tarea del profesorado el incluir dentro de la estructura del taller los contenidos curriculares que precise, bien sean estos de tipo fonológico, semántico, morfosintáctico, discursivo...

El taller es la denominación de la cual hacemos uso para referir-

nos a la situación de aprendizaje que está produciendo. El hecho de optar por ese término responde al carácter abierto e inacabado del mismo. Las tareas a realizar son progresivas y conviene comenzar por aspectos simples para con posterioridad ir complicando las opciones de aprendizaje. Algo tiene que quedar claro, si la persona encargada de la docencia quiere optar por un enfoque comunicativo de la enseñanza precisa de un diseño de este tipo ya que de no haber dinamismo en el aula va a ser imposible que la multidireccionalidad acontezca. Lo cierto es que si es nuestro deseo el que haya diversidad de opiniones en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que el alumnado se sienta protagonista, tenemos que darle la palabra, para que pueda expresar sus inquietudes, sus deseos, e incluso para que nos proporcione nuevas visiones acerca de los temas que estamos tratando (López y Encabo 2001b). Podemos indicar pues, para concluir este apartado que el taller de escritura es una estrategia que se caracteriza por la idea que subyace al mismo, ya que la estructura que posee es similar a la de una Unidad Didáctica. Diseñar esta

última formalmente no conlleva una gran dificultad, el problema estriba en el halo de ilusión e interés del cual podemos rodear el diseño de ese taller. Veamos seguidamente qué conclusiones podemos extraer de lo dicho hasta ahora.

## Conclusiones

Llegamos al final de este texto, con la finalidad de refrendar lo que hemos venido expresando a lo largo del mismo, son perfectamente válidas las palabras pronunciadas por Humpty Dumpty en *Alicia a través del espejo* cuando indicaba que, *cuando yo uso una palabra, ésta significa justamente lo que yo quiero que signifique -ni más ni menos*, aplicado esto a la escritura podemos inferir que la persona que escribe debe imprimir un carácter personal a la misma. De esa forma no caeremos en la temida homogeneización. El profesorado debe intentar propiciar las condiciones necesarias para que las personas en formación se motiven y muestren interés por la escritura. Para ello deben de trabajar de una forma paralela con las habilidades lectora y escritora.

Está claro que no se puede escribir por ciencia infusa, que se requiere un bagaje lector, el cual puede ir perfectamente acompañado por la necesaria transtextualidad, la cual nos proporcionará un espectro histórico-literario preciso para ir puliendo las capacidades lectoras (Mendoza 2001). La situación ideal de aprendizaje de la Lengua y la Literatura vendría dada por la construcción de un proyecto lingüístico de centro donde el trabajo con lo lingüístico y con lo literario ocupase un puesto de renombre. Como, de momento, no es posible tal diseño debemos alentar al profesorado de Lengua y Literatura a que trate de hacer el tratamiento de su materia como algo interdisciplinar, donde se incluyan contenidos de otras como matemáticas, historia... para de ese modo aproximarse a un tratamiento integral de la escritura, es decir, a través del curriculum (Tolchinsky y Simó 2001). Concluimos este texto instando nuevamente a las personas profesionales de la educación al cambio de diseños formativos con el fin de recuperar el espíritu crítico y reflexivo en las personas.

## Obras citadas

- Aguilar, C. (2001) Lengua y cultura desde la opción crítica. En E. Menéndez y A. Delgado (Eds.) *Lengua y cultura. Enfoques didácticos* (Las Palmas de Gran Canaria, SEDLL/ Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp. 137-146).
- Camps, A. (2001) Introducción. En A. Camps (Coord) *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la Lengua* (Barcelona, Graó, pp. 7-21).
- Castells, M: (2001) Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional. En M. Castells y otros. *Nuevas perspectivas críticas en educación* (Barcelona, Paidós, p. 15-53).
- Clement. M. (2001) *Enseñar a leer* (Madrid, Pirámide).
- Kincheloe, J. L. (2001) *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente* (Barcelona, Octaedro).
- López, A. y Encabo, E. (2001a) *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes* (Madrid, Pirámide).
- López, A. y Encabo, E. (2001b) *Heurística de la comunicación. El aula feliz* (Barcelona, Octaedro).
- Mauthner, F. (2001) *Contribuciones a una crítica del lenguaje* (Barcelona, Herder).
- Mendoza, A. (2001) *El intertexto lector. El espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector* (Cuenca, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha).
- Tolchinsky, L. y Simó, R. (2001) *Escribir y leer a través del curriculum* (Barcelona, Universitat de Barcelona/ ICE Horsori).

# Claves integradoras metodología Manrubia

M<sup>a</sup> Carmen Manrubia Martínez  
*En el horizonte vive la sombra del poeta*  
M. Tárraga

Estimado lector: desde estas páginas que me brindan tan interesante oportunidad de comunicación, quiero invitarte a un desplazamiento discutible, a un viaje metafórico, pero no por eso menos real: en nombre de la libertad del poeta que a todos nos habita, viajaremos al **Horizonte**.

**T**al vez el Horizonte sea un lugar un tanto difuso, pero allí nos aguardan preguntas sin responder y respuestas olvidadas. Podemos encontrar la génesis de todos los sistemas de comunicación, entre ellos la lecto/escritura ( tema presente); también por relación inevitable nos aguarda la inteligencia racional y la inteligencia emocional (como trabajadoras temporales) que no acaban de encontrar su sitio adecuado. Pero sobre todo estará la lucidez de sentir lo que somos y la esperanza de trabajar por lo que queremos ser, ya que “todos los cambios están hechos de la sustancia de los sueños”....tal vez los sueños sean quimeras, pero para comprobarlo primero debemos abordarlos.

Las etapas previstas o los puntos imprescindibles para llegar al Universo poético que sustenta este sistema educativo son breves e imprescindibles para su comprensión:

- Universo simbólico
- Tiempo actual
- Contradicción

• Integración  
Hablaré de **Sistema Educativo** en lugar de metodología, porque “necesitamos un gran esfuerzo intelectual para comprender la situación en que nos hallamos y encontrar soluciones a la crisis múltiple que sufrimos. Para ello tenemos que remontarnos a las fuentes mismas de nuestras ideas, a fin de obtener un conjunto de conceptos básicos y de metodologías con las cuales hacer frente a los problemas globales e interrelacionados con los que se enfrenta nuestra especie” ; según R. Rodríguez Delgado en su obra “Del Universo Al Ser Humano” ( serie McGraw-Hill de divulgación científica, 1997 )

La Teoría de Sistemas (sigue R. R. Delgado) se concibe también cómo una nueva forma de pensar que abarca la filosofía, las ciencias, las Artes y en general toda actividad humana, intentando comprender las interrelaciones entre las ciencias y descubrir sus posibles irregularidades y leyes naturales o lógicas. Investiga tanto los aspectos de la totalidad

cómo los analíticos, sin pretender que una de estas dos perspectivas sea superior a la otra

## Universo Simbólico

“El mundo es un objeto simbólico”  
*Salustio*

La palabra Símbolo proviene del griego Symballein, que significa “reunir, juntar” .. tal vez reunir muchos pequeños símbolos para formar un símbolo más amplio.

El símbolo es universal porque trasciende la historia. “Las constelaciones, los animales y las plantas, las piedras y los elementos del paisaje fueron los maestros de la humanidad primitiva.

Ese proceso de ordenar los seres del mundo natural según sus cualidades y penetrar por analogía en el mundo de las acciones y de los hechos espirituales y morales, es el mismo que luego se observa en los albores de la historia, en la transición del pictograma al ideograma y en los orígenes del Arte”.

“Egipto sistematizó en su religión y sus jeroglíficos el conocimiento de la doble estructura material y espiritual, natural y cultural del mundo”, según J. E. Cirlot (Diccionario de los símbolos)

Los símbolos en cualquiera de sus apariciones no suelen presentarse aislados, sino que se unen entre sí dando lugar a composiciones simbólicas desarrolladas en el espacio-tiempo cómo símbolos gráficos, relatos, formas dramáticas, es decir “contextualizadas”, dentro de un Sistema, formando una verdadera sintaxis simbólica.

**“Todo lo que pasa se eleva a la dignidad de expresión, todo lo que sucede se eleva a la categoría de significado, todo es símbolo o es parábola”**

*Paul Claudel*

De hecho todo el cosmos es un símbolo

El símbolo es un modo de conocimiento que parte de la capacidad de resonancia de cada ser a todos los niveles, y su contenido es inagotable, por su misma naturaleza.

Los símbolos están ahí y pueden abrirte las puertas de todo lo que no entiendes y conducirte por un camino de aprendizaje biológicamente cierto: “El cerebro humano tiene como una de sus funciones principales la formación de símbolos. La realidad exterior penetra dentro del sistema nervioso central mediante una codificación de señales iniciadas en los receptores sensoriales. El cerebro no está en contacto directo con el mundo físico circundante, sino con

su representación simbólica.” J. M. Rodríguez Delgado, neurobiólogo

Cuando el niño se abre al mundo de los símbolos se da el momento clave que le permite introducirse en todos los ambientes culturales, comprendiendo y expresando su manera de estar

---

**“No se podrá separar la enseñanza de la lectura de la enseñanza de la lengua materna y de sus medios de expresión orales y escritos y la eficacia de un método dependerá de que contribuya al desarrollo total del alumno.”**

---

en el mundo

No se podrá separar la enseñanza de la lectura de la enseñanza de la lengua materna y de sus medios de expresión orales y escritos y la eficacia de un método dependerá de que contribuya al desarrollo total del alumno.

Pero ¿cómo escribir, si no hemos leído? ....solo podrá escribir bien quien conoce la lectura, y la primera lectura se hace por el oído.

Es por el oído por donde nos entra la poesía con su alma rítmica y su lenguaje simbólico, desencadenante de emociones, espejo y memoria que nos revela nuestro ser y en cuyo juego las imágenes recrean la vida con un material

rescatado del inconsciente por el poeta.

El poeta nos lleva a tomar conciencia de nuestra naturaleza dual y su unidad de origen.

**He desechado la dualidad y he visto que los mundos son uno solo**

**Uno es lo que busco y Uno es lo que conozco**

**Uno es lo que veo y Uno es lo [que llamo  
*Ibn Arabí***

## Tiempo actual

Estamos en tiempos de especialización, de análisis, de “excelencia”.en los saberes y de utilidad en los quehaceres, de resultados rápidos y de rentabilidad en los resultados.

Paralelamente y en el proceso, de esta misma búsqueda emerge un nuevo concepto que llamamos “Inteligencia Emocional” y le aplicamos los parámetros de análisis que conocemos y el resultado es coincidente y casi universal: las emociones son tan determinantes y tan importantes, que no solo se deben tener en cuenta, sino que se deben hacer programas educativos específicos con sus contenidos para que la educación alcance la categoría de “excelente”, en cualquier marco que se precie (político, científico, intelectual o comercial).

Aquí surge el vacío de estrategias y de instrumentos didácticos y de valoración de sistemas. Y es en este punto donde se evidencia la falta de “excelencia” en el aporte de orientaciones e ideas

## Contradicción

Ante conclusiones científicas que contemplan a la persona de una forma **Holista, al cerebro dual pero integrado, al lenguaje simbólico base del aprendizaje y fuente de sabiduría, a la edad infantil como definitiva en la estructuración del cerebro y una alta valoración de la experiencia, la creatividad, la autoestima y el mundo emocional**; ante estas conclusiones, como digo, nadie se cuestiona las formas, (que no el fondo) del sistema vigente.

Las formas, todos lo sabemos, mantienen a ultranza las asignaturas como compartimentos estancos, exigencias pragmáticas y dictaduras estadísticas, a la vez que un abandono del alumno en brazos de los medios de comunicación y tecnológicos sin ejercer ningún tipo de estrategia de discriminación.

A veces la libertad de algún descubrimiento queda ahogada en las respuestas de un cuestionario excesivamente burocrático.

Es en la permanencia de contradicciones donde peligra el desarrollo integral del ser humano.

## Integración

¿Cómo integrar estos descubrimientos sobre la naturaleza humana y sobre riqueza de recursos que permanece en la sombra, infrautilizada, y que esta contenida en poemas, símbolos y mitos y en las experiencias cercanas?

**Intentemos las cosas desde aquí, desde este Horizonte conquistado por el ser humano, y desde dentro de la piel, sin**

### miedo al abismo, desafiando la utopía....

Tenemos desde hace 13 años, un sistema amplio de pensamiento con una creación metodológica, inspirada en la filosofía de los predicadores de la educación emocional y del desarrollo integral del ser humano.

Está difundida y aplicada con excelentes resultados dentro y fuera de nuestra de nuestra Comunidad Murciana.

Abordamos el tema eligiendo el

---

**A veces la libertad de algún descubrimiento queda ahogada en las respuestas de un cuestionario excesivamente burocrático. Es en la permanencia de contradicciones donde peligra el desarrollo integral del ser humano.**

---

Arte como instrumento didáctico y del arte, la poesía...

### *Me detuve como un árbol y oí hablar a los árboles*

*J. Ramón Jiménez*

Las imágenes poéticas explican en pocos versos hechos que exigirían un largo discurso. Los poemas son interpretaciones de la realidad metidos en un molde....en un marco lleno de color y sentido. Nos aportan la necesaria contextualización donde podemos interrelacionar todos los aspectos de una realidad, incluido el emocional.

“Es un método concebido en un intento de que el niño, desde que encuentra por la mañana a sus compañeros, sienta el placer de estar realizando una obra entera con su cuerpo, su mente y sus sentimientos, en una síntesis de armonía”.

## Movimiento - sensación - sentimiento - pensamiento

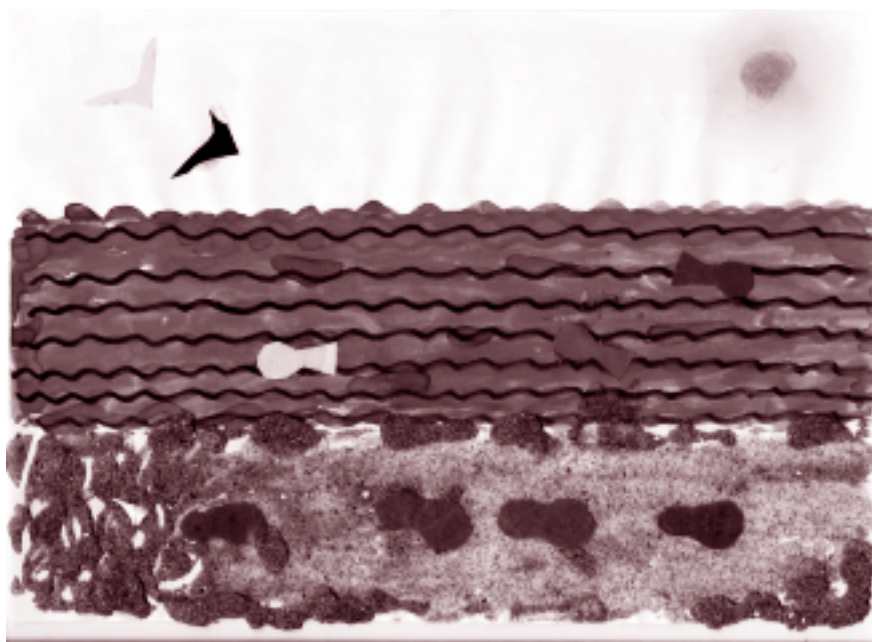
Aprende a pensar mientras actúa y actúa mientras piensa.

El ser humano posee unas capacidades o facultades que desarrolla en el tiempo-espacio de su vida, estas capacidades son:

- 1.- Los sentidos
- 2.- El cuerpo con su movimiento y su contenido rítmico.

- 3.- El habla.
- 4.- La capacidad de percibir y la de asimilar, o sea transformar la información en materia neuronal.
- 5.- La capacidad de abstraer y relacionar.
- 6.- Las manos o cualquier órgano que permita materializar y concretar lo aprendido.
- 7.- La dimensión social o de relación.
- 8.- La capacidad de motivar e impregnar con una emoción las vivencias

Para esta concepción **INTEGRAL** de la persona, planteamos una ruptura con el concepto clásico y estructurado metodológicamente de asignatura, y dividimos nuestro tiempo de enseñanza y nuestro espacio de clase, con el criterio de nutrir específicamente cada una de estas capacidades:



DIVISIÓN TEMPORAL DEL TRABAJO según el orden en que aparecen las capacidades:

1- EXPERIENCIAS, 2-EXPRE-  
SIÓN CORPORAL, 3- ESTRUCTURA LINGÜÍSTICA, 4- DIA-  
LOGO SOBRE CONCEPTOS, 5-  
SIMBOLIZACIÓN, 6-TÉCNICAS  
PLÁSTICAS, 7- TRABAJOS EN  
EQUIPO, 8- RITUAL DE SÍNTE-  
SIS.

La programación y el horario correrán al hilo de esta estructura.

Nuestros libros de texto son los poemas porque contienen unidades globales y conceptos integrales.

Esta es la idea plástica con la que creamos un poema visual, adaptándolo para las edades de nuestros alumnos

A partir de aquí se desencadena una programación donde todo tiene sentido y todo está encadenado.

Cada elemento de la plástica (mar, cielo, arena, peces, huellas.) se analiza por separado y constituye una sesión de trabajo (o sea un día ). Empiezan trabajando los

sentidos a través de la **experiencia y la observación** activa que centra y despierta su interés por el tema.

La **experiencia** nos lleva a establecer **un diálogo sobre conceptos** globales y sus relaciones espaciales, temporales, sociales, naturales y de todo ámbito. Los

---

**“Poesía es desarrollar una capacidad de verlo que está en el secreto de la vida, y esto tiene que ser enseñado desde la más tierna infancia.”**

---

descubrimientos se anotan y a todo se le da significado.

Los **conceptos** deducidos mediante la conversación y el nuevo vocabulario esbozan un juego que les induce a usarlos dentro de un **contexto gramatical** que estructura de forma real su lenguaje.

---

*Andando, andando  
que quiero sentir  
cada grano  
de la arena que voy  
pisando*  
J. Ramón Jiménez

---

Los niños más pequeños son capaces de percibir una estructura y diferenciarla de un lenguaje desconexo y sin sentido, siempre que todo esto lo reciban dentro del marco de sus intereses.

Después el cuerpo tomará conciencia de las ideas y las sacará de dentro a fuera. Iniciándose con movimientos rítmicos y acompasados y tomando conciencia de la imagen corporal en sí misma y como integradora de conceptos, En esta parte dinámica pueden estar incluidas todas las corrientes sicomotrices que se deseen. Es el momento de la **Expresión Corporal**.

Los movimientos si son hechos en un ambiente emocionalmente positivo, siempre son simbolizables y al niño le damos acceso a esta **simbolización** a través de su libertad y del garabateo que más tarde se convierte en una grafomotricidad coherente y para niveles superiores se le añaden procesos gradualmente descriptivos..

El concepto elaborado a través de este proceso se **plasma plásticamente** como momento final; así el fondo azulado del cielo o las olas hechas con material en relieve, aguardarán a que en los próximos días vayan completando el poema visual concepto a concepto.

Cada elemento seguirá el mismo proceso. **Hemos partido de la globalización, hemos**

analizado elemento a elemento, ahora es el momento de la **síntesis**. este momento sucede cuando se ha terminado el poema y como forma de percibir su final

Realizaremos un **trabajo en equipo**. Un cartel que quedará expuesto como memoria colectiva.

El segundo momento de síntesis donde se da **Valor** y sentido a lo aprendido es un **acto ritual** o promesa hecha como elemento de comunicación y desarrollo de la función simbólica y con un componente emocional que hace investir de una significación específica el lenguaje y su conservación en la memoria.

La secuenciación de las láminas y su archivo es el último momento de la creación de sus propios libros. Después el ritmo será el imán que tras la primera palabra atraiga las demás y con ellas las imágenes y los conocimientos elaborados.

**POESÍA** es desarrollar una capacidad de ver lo que está en el secreto de la vida, y esto tiene que ser enseñado desde la más tierna infancia .

Es más profundo y más amplio de lo que cabe en esta breve exposición, todo está diseñado y fundamentado (evaluaciones, estrategias y proyecciones) y requiere

---

Desde el principio hubo tambores,  
marcando el ritmo del mundo  
La sonora e incansable  
marea de la playa  
Las cuatro estaciones  
que se deslizan suavemente  
una tras otra,  
cuando llegan las aves,  
cuando se van,  
Observa el pulso de tu muñeca,  
Es el ritmo preciso  
del tambor de la vida

*Jimalee Burton*

---

por parte del profesorado que se implique, una formación previa para manejar los instrumentos puntuales programar y abrir el paso a su propia creatividad.

Cuando el maestro se dispone a hacer una programación, se activa su ser integral y se pone en comunicación con el de sus niños creando un verdadero entramado de motivaciones vitales.

El ritmo que subyace en un poema es el ritmo mágico de la

vida, es el que nos permite saber que somos nuestro propio **HORIZONTE**.

Para más información sobre cursos o visitas a centros estamos en la asociación L.E.I.C.A., (Libertad Educación Integral y Creatividad a través del Arte) en S. Javier,

Tlfno 659545401, o <http://www.asociacion-leica.com>

---

“La experiencia nos lleva a establecer un diálogo sobre conceptos globales y sus relaciones espaciales, temporales, sociales, naturales y de todo ámbito. Los descubrimientos se anotan y a todo se le da significado.”

---

## Referencias bibliográficas

- MANRUBIA, M.C. (1990): Educación Integral y Creatividad, Murcia: M.E.C./C.A.M.  
RODRÍGUEZ DELGADO, J.M. (1973): Planificación del hombre futuro, Madrid: Fundación Juan March.  
RODRÍGUEZ DELGADO, RAFAEL (1997): Del Universo al Ser Humano (McGraw-Hill)  
CIRLOT, JUAN EDUARDO: Diccionario de Símbolos (Círculo de Lectores)



# ¿Qué es escribir?

Dra. Pilar Pardo de León  
*Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. UNED Madrid. Directora del curso "Experto Universitario en Lenguaje escrito en Educación Infantil"*  
Dra. Cristina Díez Vegas  
*Psicóloga y profesora de Educación Infantil. UNED Madrid*

Muchas veces oímos comentarios del tipo: "es que hoy en día los alumnos no saben escribir...". En qué podemos pensar al oír esta frase, posiblemente en un alumno que está en la Universidad que no sabe transmitir de forma adecuada lo que sabe en un examen, o quizá en un alumno de Primaria que comete muchas faltas de ortografía, o un alumno de Secundaria que no es capaz de diferenciar entre una exposición y una narración, o incluso en un alumno de Educación Infantil que todavía no sabe hacer correctamente las grafías.

rencia exactamente a lo mismo? Evidentemente no, ya que se están fijando en distintos aspectos de lo escrito. En concreto se pueden distinguir dos grandes bloques: los argumentos centrados en propiedades formales de la escritura y los que destacan las propiedades funcionales. Propiedades formales son las propiedades internas del sistema de escritura, esto es, sus caracteres, su sintaxis y su semántica, es lo referente al sistema notacional. Mientras que las propiedades funcionales son las que están relacionadas con el uso de la escritura, es el ¿para

en la que nos movemos a esta parte más formal del acto de escribir se le va a denominar *escritura*, mientras que a los aspectos más funcionales nos referiremos como *lenguaje escrito*.

Tradicionalmente se ha considerado que los sujetos alfabetizados transfieren su conocimiento lingüístico a una forma visual, es decir el lenguaje escrito no es un lenguaje por sí mismo, sino que se le ha considerado como una modalidad distinta de expresar el significado, como una forma de transcribir lo oral.

Últimamente, sin embargo, se han ido introduciendo nuevas ideas sobre lo que es el lenguaje escrito y la alfabetización en general que provienen principalmente de disciplinas tan diversas como la antropología, la psicología, la sociolingüística y la historia de los sistemas de escritura.

Las condiciones que permiten el surgimiento de la escritura están sociohistóricamente determinadas, lo mismo que sucede con las condiciones que definen si una persona sabe o no escribir, no es algo que podamos considerar como universal. Se aprende a escribir en una comunidad alfabetizada y con los requisitos que esta comunidad impone.

**“En la enseñanza de la escritura hay que aprovechar todo este mundo de significados que el niño ya comparte y partir de sus intereses.”**

Pero no solamente oímos este tipo de frase en el ámbito educativo, también podemos oír expresiones parecidas, por ejemplo, en el caso de un empleado de Hacienda que al revisar las declaraciones diga: "es que la gente hoy en día no sabe escribir..." cuando no estén correctamente cumplimentados los formularios.

¿Estas opciones hacen refe-

qué se escribe?, es el objetivo de la escritura en situaciones específicas. Cuando el maestro dice que un niño de cinco años no sabe escribir suele estar refiriéndose a los aspectos puramente formales, mientras que el empleado de Hacienda está pensando en los funcionales.

Es evidente que la persona que aprende a escribir debe llegar a dominar esta doble naturaleza de la escritura como sistema de notación y como forma de comunicación y, por lo tanto, en la escuela debemos estar pendientes de los dos desde el primer momento.

Dentro de la perspectiva teórica

## ¿Qué significa escribir en una comunidad?

Estamos en una sociedad letrada y, por lo tanto, rodeados por lo impreso. La escritura es un instrumento cultural, es decir, una habilidad inserta en una cultura, más concretamente en una comunidad, ya que al leer y escribir estamos participando de una comunidad, esto es, de un grupo de lectores y escritores que comparten una forma de escribir, leer e interpretar los textos.

Nos interesa reflexionar a lo largo de este artículo sobre el concepto de lecto-escritura, para ello tenemos que pensar en primer lugar en el significado que la lecto-escritura tiene en la sociedad en que nos desarrollamos. El niño está inmerso desde que nace en un mundo letrado, por eso debemos partir para su enseñanza de estos entornos significativos en los que el niño se desenvuelve. Una maestra nos comentaba en un seminario que estaba dibujando los primeros números con niños de tres años, uno de ellos cuando vio el número 3 dijo: “¡anda Macdonall!” El niño había identificado la forma del 3 con el logotipo de

---

“el lenguaje escrito es considerado como un logro histórico cultural consistente en la aparición de una forma superior del lenguaje más compleja que el lenguaje oral”

---

la cadena de hamburguesas que es tan familiar para él. En la enseñanza de la escritura hay que aprovechar todo este mundo de significados que el niño ya comparte y partir de sus intereses. Todos los niños de 3 años están interesadísimos por “su letra”, casi todos saben dibujarla e identificarla; muchos conocen otras letras que adquieren sentido en su mundo: es fácil encontrar niños que identifican la Z porque es “la del Zorro” o la P porque es la de “Pokémon”.

El niño capta las características del mundo impreso desde que entra en contacto con éste y esto sucede normalmente con anterioridad a la enseñanza formal de la escritura. El niño sabe muchas cosas antes de llegar a la escuela, pero evidentemente, todo esto está mediatizado por el entorno en el que el niño se desenvuelve, necesita la experiencia para empezar a construir este mundo de significados que rodea a lo que denominamos escritura.

## ¿Cómo se aproximan a la escritura los enfoques teóricos más relevantes en los últimos años?

Para explicar la naturaleza del lenguaje escrito se han propuesto a lo largo de la segunda mitad del siglo XX diversas teorías. En este apartado vamos a situarnos en las más representativas y a partir de ellas analizaremos qué significan para cada una de ellas ser una persona alfabetizada, en definitiva qué es la escritura.

Desde algunas perspectivas la escritura es una destreza que per-

mite transcribir lo oral mediante signos visibles, no obstante veremos que para la mayor parte de los planteamientos esta postura no se mantiene ya que lo escrito tiene una dimensión distinta a lo oral. Así, podemos apreciar que desde la perspectiva cognitiva la escritura es un conjunto de procesos cognitivos y lingüísticos que nos permiten elaborar un texto, y que para los autores que se sitúan en una posición sociocultural, el lenguaje escrito se entiende como un instrumento cultural que está influido por los ámbitos en los que se produce, por los usos que se hace de él y las funciones que tiene. A lo largo de este artículo, la idea que defendemos es que es imposible entender el lenguaje escrito sin considerar que éste se produce en unas actividades reales que pueden ser de distinta índole: académicas, científicas o cotidianas.

Entre los años 40 y finales de los 60 prevalecen sobre todo lo que se ha denominado **posiciones formalistas**. Según éstas:

- El lenguaje está compuesto por elementos objetivos organizados en sistemas fijos.
- El significado de los textos es codificado en textos autónomos.
- Los textos escritos son más explícitos que las declaraciones orales.
- Los textos son adecuadamente interpretados sólo cuando los lectores evitan las inferencias acerca del escritor o del contexto en el que el texto fue escrito.

Es decir, los textos se plantean como unidades de significado autónomas con su propia estructura interna que es independiente del contexto y de la persona que lo

lee. Estas posturas asumen una objetividad de los elementos de los textos afirmando que todas las cuestiones importantes acerca de los textos y de su significado pueden ser dirigidas a través del análisis de los elementos que lo componen y de sus interrelaciones. Los textos, de esta forma, tienen propiedades objetivas que son invariantes a través de la intención del escritor y la interpretación de los lectores. Se analizan, por lo tanto, como productos, sin considerar los procesos que llevan a su elaboración ni la interacción entre el lector y el texto, ya que los textos son, en definitiva, entidades objetivas.

Las **posiciones cognitivas** surgen en la escritura más tarde que en otros dominios del conocimiento; si la revolución cognitiva se produce a finales de los años 50, tiene su influencia en la escritura diez años más tarde. Estos planteamientos suponen un gran avance con relación a los modelos que conceptualizaban el lenguaje escrito como una transcripción del lenguaje oral. Esta concepción asume que los lectores y los escritores son sujetos activos de su propio conocimiento. En este sentido, la escritura se define como un dominio de conocimiento sobre el que el sujeto interviene no sólo como escritor, sino como lector. Desde la perspectiva del escritor es un proceso de resolución de problemas en el que éste se plantea unas metas que tiene que conseguir. Es, por lo tanto, una tarea compleja en la que se ponen en marcha diversos procesos de pensamiento entre los que destaca la planificación.

Los primeros estudios que no se centraron exclusivamente en el análisis del texto como producto se

orientaron a probar la eficacia de métodos pedagógicos para mejorar la calidad de los escritos de los alumnos. Entre los más influyentes está el *modelo de etapas* en el proceso de escritura:

- Pre-escritura-etapa de descubrimiento de ideas, de invención.
- Escritura-producción real del escrito.
- Re-escritura-reelaboración del primer producto para obtener el escrito final.

Las tres etapas que este modelo describe son sucesivas y se supone que un escritor que las siga de forma ordenada puede llegar a obtener un escrito correcto. Estas

---

### “El niño sabe muchas cosas antes de llegar a la escuela”

---

fases son susceptibles de enseñanza y la instrucción en unas determinadas técnicas permitirá la mejora de la capacidad del escritor.

La importancia de estos modelos radica en que desviaron la atención del producto como único elemento a analizar hacia el proceso de composición, pero todavía siguen centrados en el texto en el proceso de su crecimiento sin tener en cuenta los procesos internos del escritor.

Pero, el proceso de escritura no es lineal, el escritor hace y rehace constantemente, la planificación del texto en ningún caso se reduce a la etapa previa a la escritura, sino que se planifica y se rehace esta planificación a lo largo del proceso de composición. Los modelos posteriores al de etapas plantean el proceso de escritura no como

una serie de etapas sucesivas, sino como una serie de subprocesos que interactúan unos con otros. Entre estos modelos de composición escrita que surgen en los años 80 podemos destacar el de Hayes y Flower (1980) y el de Bereiter y Scardamalia (1987).

En oposición a los modelos de etapas, Flower y Hayes definen el proceso de composición escrita como el acto de manejar un número simultáneo de acciones. Todas las tareas implicadas en el proceso de elaboración de un texto (planificación, recuperación de información, generación de ideas nuevas, producción y revisión de lo escrito) están interactuando entre sí durante todo el proceso de elaboración. En todo este proceso también interactúa lo que se denomina entorno de la tarea en el que está incluido la definición del tema sobre el que trata el texto, una definición de la audiencia a quien se dirige y la motivación que impulsa al escritor.

Bereiter y Scardamalia (1987) hacen una interesante propuesta en la que distinguen dos modelos. Uno más dirigido fundamentalmente a la generación de contenidos denominado “decir el conocimiento” y otro en el que se contempla la composición de los textos como un proceso de solución de problemas en el que intervienen tanto los problemas retóricos, como los de contenido denominado “transformar el conocimiento”. Estos modelos están relacionados con lo expertos que sean los escritores. Los niños y los escritores menos expertos están más orientados al modelo “decir el conocimiento”, mientras que los expertos están más identificados con el

“la conceptualización de la escritura es algo que compartimos porque formamos parte de una misma comunidad de lectores que tenemos un mundo de significados comunes, entre los que está incluido el lenguaje escrito.”

modelo más complejo, es decir “transformar el conocimiento”.

La idea fundamental que queremos resaltar en este artículo es que escribir es un proceso complejo en el que están implicados no solamente el conocimiento que el sujeto tenga del tema sino otros aspectos determinantes como: a quién se dirige el mismo, qué tipo de género se va a desarrollar, cuáles son las metas que persigue el escritor, qué tipo de lenguaje se va a utilizar, cómo se va a organizar el texto, etc. Todo esto presenta una considerable demanda cognitiva al escritor, ya que estos elementos están presentes de forma simultánea durante la construcción del texto.

Las posiciones **socioculturales** surgen a principios de los años 80. La escritura pasa a concebirse como una actividad eminentemente social y comunicativa. La escritura es un instrumento cultural del cual el niño se apropiará, mediante la participación en sucesos alfabetizados.

La base de los estudios socioculturales es la teoría de Vygotsky. Para este autor el mecanismo fundamental del desarrollo cultural

es el de interiorización de las interacciones sociales. Las funciones superiores tienen su origen en esta interiorización, en este sentido las interacciones entre el niño con un adulto (experto) son fundamentales.

Desde este planteamiento, el lenguaje escrito es considerado como un logro histórico cultural consistente en la aparición de una forma superior del lenguaje más compleja que el lenguaje oral. La interiorización

de esta forma más evolucionada del lenguaje por parte de los miembros de la cultura en la que esta herramienta hace su aparición, da lugar a procesos psicológicos de orden superior relacionados con procesos de pensamiento abstracto. Uno de los autores que más defienden esta postura es Olson (1944) que opina que el papel cognitivo de la escritura es el de traer aspectos del lenguaje a la conciencia. Este autor hace un análisis histórico de la escritura y afirma que el lenguaje escrito influye en el pensamiento porque aporta un modelo del habla, pone de manifiesto propiedades del lenguaje que antes pasaban desapercibidas. La escritura tiene, de esta manera, un papel importante en la toma de conciencia sobre el lenguaje. Además, el lenguaje escrito carece de medios para representar los elementos paralingüísticos y conceptuales que rodean la comunicación y que son los que nos informan en los intercambios orales sobre las formas de interpretación del mensaje. Esto hace que surjan medios en la escritura (logros culturales) para representar esta fuerza ilocutiva

en los textos, lo que influye en el desarrollo de las formas de pensamiento modernas.

Las **posiciones dialógicas** tienen como punto de partida la obra de Bajtín. Para este autor, el significado no reside dentro de una conciencia individual sino que está determinado por el contexto de uso y está formado por la interacción de diferentes voces. La palabra es un territorio compartido entre quien la pronuncia y quien la recibe, en este sentido el significado es dialógico ya que refleja el intento de los escritores de equilibrar sus metas con las expectativas que ellos creen que sus lectores traen al texto. La interpretación literaria y la comprensión es un proceso de negociación entre los “conversantes” en un contexto determinado. La esencia del lenguaje es el diálogo. La escritura, de esta forma se concibe como un tipo de diálogo cubierto que es analizado y evaluado en términos de los principios de la conversación cotidiana.

Bajtín propone que cada escucha /lectura implica una respuesta activa, y que el hablante/escritor está a su vez respondiendo a enunciados anteriores y sabe que su propio enunciado tendrá respuesta. Por lo tanto, la formación de los enunciados tiene un carácter dialógico: al enunciado del que habla le preceden otros enunciados de lo que es respuesta, y anticipa las respuestas que tendrá después de emitirlo y este carácter dialógico tiene un poder constitutivo en la estructuración y significado del enunciado.

## ¿Cuáles son las diferencias entre el lenguaje escrito y el oral?

Es precisamente la toma en contacto con el lenguaje escrito, el análisis y la reflexión que hacemos sobre él lo que nos permite establecer los elementos que lo diferencian del lenguaje oral.

Uno de los aspectos que tradicionalmente se citan cuando se realiza este tipo de análisis es la descontextualización del lenguaje escrito frente a la contextualización del lenguaje oral. El lenguaje oral permite una comunicación inmediata y simultánea en la cual se mantiene la coherencia del discurso mediante conductas paralingüísticas (entonación, prosodia, etc.) que no existen en el discurso escrito. La ausencia de estos elementos paralingüísticos, al igual que la ausencia de la comunicación no verbal (gestos, movimientos, etc.) se suple mediante elementos lingüísticos (signos de puntuación, relación entre proposiciones, encadenamiento de frases, etc.). En el lenguaje oral hay mucha comunicación implícita, mientras que en el lenguaje escrito es necesario explicitar toda la información.

El lenguaje escrito permanece, es revisable, mientras que el lenguaje oral es situacional, es decir se da en un contexto comunicativo en un momento concreto.

Tanto el lenguaje oral como el escrito sirven para comunicar, pero el lenguaje escrito presenta también las funciones de reproducción, almacenamiento, archivo y transformación.

Históricamente la posibilidad de registro escrito frente a la

tradición oral presenta grandes ventajas: en el registro escrito es posible controlar la diferencia, verificar qué ha cambiado y qué se mantiene y eso hace posible la flexibilidad permitiendo a su vez la conservación, mientras que la tradición oral es un sistema rígido; el mito y el rito no cambian.

Además de las diferencias que estamos considerando con relación al lenguaje escrito y al oral, hay que considerar que hay una per-

**“Mucho antes de saber leer el niño entra en contacto con las características del lenguaje escrito. En este sentido es muy importante leer a los niños pequeños. Esta actividad tiene una gran incidencia en el futuro desarrollo de su competencia lectora y escritora.”**

meabilidad recíproca entre estas dos modalidades de lenguaje con respecto a las elecciones léxicas, las estructuras sintácticas y la organización del discurso. Por ejemplo, la familiaridad con los libros introduce una importante fuente de variación en la adquisición del lenguaje en los niños. Hay también un tipo de lenguaje oral muy elaborado que posee características de lo escrito; este lenguaje está en contacto con los niños ya que está presente en la televisión, en la radio, en las canciones, en los cuentos que se

les cuenta, en los espectáculos a los que asisten. Aún antes de escribir y leer, el niño conoce un modo de lenguaje que es distinto al de las conversaciones y que será muy importante para acceder a la escuela.

Por otra parte, al escribir también podemos transcribir lo oral: como es el caso de la reproducción de los diálogos, el registro de lo dicho por alguien, etc.

Mucho antes de saber leer el niño entra en contacto con las características del lenguaje escrito. En este sentido es muy importante leer a los niños pequeños. Esta actividad tiene una gran incidencia en el futuro desarrollo de su competencia lectora y escritora.

Como hemos dicho anteriormente, escribir no consiste en transcribir lo oral; no es una traducción directa de lo oral a lo gráfico. Al escribir sometemos al lenguaje que hablamos a un proceso de elaboración. En el libro de Maruny y Cols. (1995) se encuentra una serie de propuestas para que los maestros reflexionen sobre las relaciones del lenguaje oral y escrito en la escuela. Estos autores explicitan que en relación con el lenguaje oral, al escribir:

- Realizamos una selección de la información que vamos a transmitir evitando las repeticiones y las dudas.
- Usamos un lenguaje más formal que al hablar: cuidamos el léxico, la construcción de las frases, la sintaxis...
- Precisamos las ideas, las ordenamos, argumentamos...
- Preparamos lo que vamos a escribir: elaboramos un guión, consultamos información, realizamos el texto, lo corregimos, etc.

Este proceso de elaboración del lenguaje oral para convertirlo en lenguaje escrito es un contenido fundamental en la enseñanza de la lengua. Es necesario para aprender a escribir correctamente. En la escuela es fundamental generar situaciones en que, hablando, se elabore lenguaje escrito. Por ejemplo, al preparar colectivamente el texto que se va a escribir a continuación (elaboración del pretexto). Este tipo de situaciones permite enseñar explícitamente cómo se construye un texto, cómo se elabora el lenguaje cotidiano para convertirlo en escritura. Habitualmente, este proceso que hacemos todos al escribir no es visible desde el exterior (ocurre en nuestra mente), constituye una parte oculta del proceso de escritura, pero todos estos contenidos se van aprendiendo desde muy temprano en el contacto reflexivo con el lenguaje escrito y en las actividades cotidianas de clase.

## Conclusiones

A través de este artículo hemos pretendido mostrar cómo la conceptualización de la escritura es algo que compartimos porque formamos parte de una misma comunidad de lectores que tenemos un mundo de significados comunes, entre los que está incluido el lenguaje escrito.

La idea de lo que es escribir no es algo estático, sino que está culturalmente determinado, siendo un concepto afectado por la evolución histórica. En este artículo sólo hemos abordado una pequeña historia de la evolución de la conceptualización de la escritura, la producida en los últimos años, pero es un tema de gran interés el estudio de lo que ha sido la lectura y la escritura a través de los siglos. De momento queremos insistir en lo necesario que es detenerse a pensar sobre este tema antes de intentar considerar cómo enseñar

---

**“El lenguaje oral permite una comunicación inmediata y simultánea en la cual se mantiene la coherencia del discurso mediante conductas paralingüísticas que no existen en el discurso escrito.”**

---

a nuestros alumnos a escribir, más concretamente cuál es el que optamos cuando nuestro objetivo es la alfabetización de nuestros alumnos.

## Bibliografía

- COLL, C. (1990) Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento, Barcelona, Paidós.
- Díez, C. (en preparación) La interacción social y la construcción del conocimiento en el inicio lectoescriptor. Un estudio longitudinal. Tesis doctoral. U.N.E.D. Madrid.
- Díez, C.; Pardo, P.; Lara, F.; Anula, J.J. y González, L. (1999) La interacción en el inicio de la lectoescritura. Madrid Ministerio de Educación y cultura. CIDE. Primer Premio compartido en la modalidad de Investigación Educativa, 1998.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, México.
- Martí, E. y Solé, I. (1997). “Conseguir un trabajo eficaz” Cuadernos de Pedagogía. 255.
- Maruny, LL.; Ministrál, M. Y Miralles, M. (1995). Escribir y leer: Materiales para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de 3 a 8 años. Madrid: Edelvives/M.E.C.
- Nemirovsky, M.; Carlino, P. C., y grupo de maestras del CEP de Alcorcón (1994). “El periódico. Un Texto para enseñar a leer y escribir”. CEP de Alcorcón, nº 69E., Madrid.
- Nemirovsky, M.; Sobre la enseñanza del lenguaje escrito.... y temas aledaños. Piados.
- Teberosky, A. (1992) Aprendiendo a escribir. Barcelona, Horsori.
- Vygotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. comp. Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner y Ellen Souberman. Barcelona: Crítica.

# Viaje a través de los métodos de lecto-escritura

M<sup>a</sup>. Ángeles Rámila y Magdalena de Vallejo

## Presentación de viajeras

M<sup>a</sup>. Ángeles y Magdalena, maestras de educación infantil desde hace muuuuuuchos años.

## Lugar de destino

La escuela dónde niños y niñas aprendan a leer y escribir de manera placentera y eficaz.

## Justificación del periplo

Eliminar el agobio, estrés y ansiedad que se sufren al ser tutora de un aula de 3<sup>o</sup>. de Educación Infantil al enfrentarnos con la lecto-escritura, así como los consabidos nervios de la familia porque el tiempo apremia, llega la Primaria y el niño de la vecina va en la R y el mío en la P.

## Ruta seguida

Siglos hace... aterrizamos cada una en su escuela como unas incautas creyendo poseer el mágico elixir que nos permitiría “enseñar” a leer y escribir a nuestros alumnos.

Nos encontramos invadidas por múltiples cartillas y por niños y

niñas, con sus correspondientes mamás, compitiendo a ver quién pasa en primer lugar de la primera cartilla a la segunda y de ésta a la tercera y quién por el contrario quedaría relegado a permanecer en la primera por los siglos y siglos.

El segundo encuentro fue con nosotras mismas al comprobar como se esfumaba nuestro mágico elixir en la misma proporción en la que crecía nuestra constatación de la escasa formación en esto de “enseñar a leer y escribir”.

Empezamos el viaje a través de los interminables métodos de “enseñanza de la lecto-escritura”.

Cursos, cursillos, charlas, jornadas, escuelas de verano...

Unas veces nos veíamos en medio de una lluvia de cartillas, barajas, motivaciones para el alumnado...

En otras ocasiones éramos nosotras las que nos tragábamos este u otro método, siempre con la mejor de nuestras intenciones, de encontrar algo que buscábamos, pero que no sabíamos definir. Lo que sí teníamos claro es lo que no queríamos hacer en clase.

Probamos métodos sintéticos, analíticos, mixtos, globalizadores, con cuentos, sin cuentos, etc.

En este viaje dimos con un guía que nos encendió la “bombillita” y nos señaló pistas concretas, a la vez que constatamos principios que estaban en nuestra mente y que carecíamos de herramientas para materializar. Este guía fue Freinet.

Leímos y leímos, investigamos, tanto teórica como prácticamente, cuando llegó a Burgos, hace unos ocho años, traída por Sonso-



les Herrero, asesora del C.P.R., Myriam Nemirovsky.

Nos presentó el enfoque constructivista.

La primera consecuencia fue un lento pero progresivo cambio de “chip” mental: no se trata de enseñar a leer y escribir, es el niño y la niña quién, en interacción con los otros, adultos, niños, materiales, el que aprende, y no sólo él, también nosotras estamos ahora aprendiendo a leer y a escribir.

No estábamos ante un nuevo método sino ante toda una filosofía del aprendizaje, algo que cambió nuestras aulas, espacios, tiempos, materiales roles, etc.

Poco a poco, sin tirar de repente por la borda nuestras seguridades, que muchas veces no lo eran, ni nuestra forma de hacer en el aula fuimos introduciendo pequeñas experiencias. De la misma manera que el niño construye su conocimiento, basado en un andamiaje, fuimos aprendiendo nosotras, y estamos aprendiendo nosotras.

## Meta

La clase como lugar de disfrute, descubrimientos y aprendizajes compartidos.

## ¿Qué hacemos ahora?

A continuación exponemos, a grandes rasgos, actividades, formas y maneras, materiales, espacios y tiempos...

El espacio del aula está distribuido de forma que favorezca la interacción en el aprendizaje: lugares donde dos o tres niños puedan agruparse para la realización de una única tarea. Por ejemplo una mesa con dos sillas, una hoja, un lápiz y una goma para entre los dos escribir un único texto.

Existen otros espacios en los cuales se llevan a cabo otro tipo de actividades en las que no vamos a entrar puesto que se nos pide centrarnos en el hecho del lenguaje escrito, lo cual no impide que se pueda escribir en distintos momentos y lugares cuya intención final no sea éste.

“En la organización y en la actividad cotidiana del aula, apa-

recen infinidad de situaciones que llevan de forma natural a usar textos para escribir y para leer, cuyo sentido viene dado por las necesidades propias del quehacer del aula.

En las tareas habituales pueden aparecer toda clase de tipos de textos.

Paralelamente, enseñamos a los niños el carácter instrumental del lenguaje escrito, como medio para resolver necesidades prácticas y concretas y el hecho de que se trabaja lenguaje escrito a lo largo y a lo ancho de toda la actividad escolar y no sólo a la hora de lenguaje.” (Escribir y leer. Lluís Maruny y otros. Edelvives.)

Haciendo mención a Myriam Nemirovsky, en su libro “Sobre la enseñanza del lenguaje escrito...y temas aledaños”. Editorial Piados, damos una breve reseña en las orientaciones que nos aporta a la hora de organizar la actividad

“Para trabajar con los niños en las propiedades del sistema de escritura, elegimos sobre cuáles hacerlo en función de:

- El tipo de texto con el que vamos a trabajar. No seleccionaríamos específicamente puntuación si el texto es un anuncio publicitario, porque no se suelen utilizar signos de puntuación en los anuncios; pero sí trabajaríamos los signos de admiración y de interrogación con el cómic, que incluso los coloca solos dentro de los denominados bocadillos o globos, con lo cual podemos profundizar en el significado de dichos signos.
- Las etapas del proceso de aprendizaje del sistema de escritura en las cuales están los niños del grupo (con niños que están





en las etapas iniciales, si la mayoría realiza trazos indiferenciados y sin control de cantidad, no sería pertinente plantearse sistematizar la reflexión sobre la ortografía; ni tampoco lo sería si con niños que ya producen textos de acuerdo con pautas convencionales nos concentráramos en la direccionalidad del sistema de escritura).

### ¿Cómo planificar?

1. Elegimos un tipo de texto.
2. Seleccionamos las propiedades del texto que se trabajarán.
3. Seleccionamos las propiedades del sistema de escritura que abordaremos durante ese período.
4. Diseñamos la secuencia didáctica y las situaciones que incluye.

Esta propuesta de planificación incluye varios momentos sucesivos, aunque no son restrictivos ni excluyentes”.

## Tipos de texto que usamos con mayor frecuencia

Textos enumerativos (para manejar datos).

- Listas (nombres, juguetes, personajes, equipajes....)
- Agendas
- Menús
- ...

Textos informativos (para informar).

- Cartas
- Noticias periodísticas
- Anuncios
- ...

Textos literarios (para disfrutar).

- Cuentos

### FORMAMOS "PAREADOS"

CON NUESTROS NOMBRES



OME AMO ANDREA  
 YO ME LLAMO ANDREA  
 ¡ME GUSTA LA PAELLA  
 Y ME GUSTA LA PAELLA



YO ME LLAMO OSCAR  
 YO ME LLAMO OSCAR  
 Y COMO UNA MOSCA



YO ME LLAMO DANIEL  
 YO ME LLAMO DANIEL  
 Y ME GUSTA LA MIEL

- Narraciones
- Poesías
- Refranes
- Canciones
- Cómics y tebeos
- ...
- Textos expositivos (para estudiar)
  - Descripciones
  - Resúmenes (murales)
  - Mapa conceptual (lluvia de ideas, mural)
  - ...
- Textos prescriptivos (para hacer).
  - Recetas de cocina.
  - Normas de juego.
  - Instrucciones para elaborar (disfraces, trabajos manuales, etc.)
  - ...

Comenzamos abordando cuestiones relativas al lenguaje escrito, seguimos con matemáticas, lo hemos aplicado a la plástica para al final trabajar en pequeños proyectos y a través de distintas secuencias didácticas.

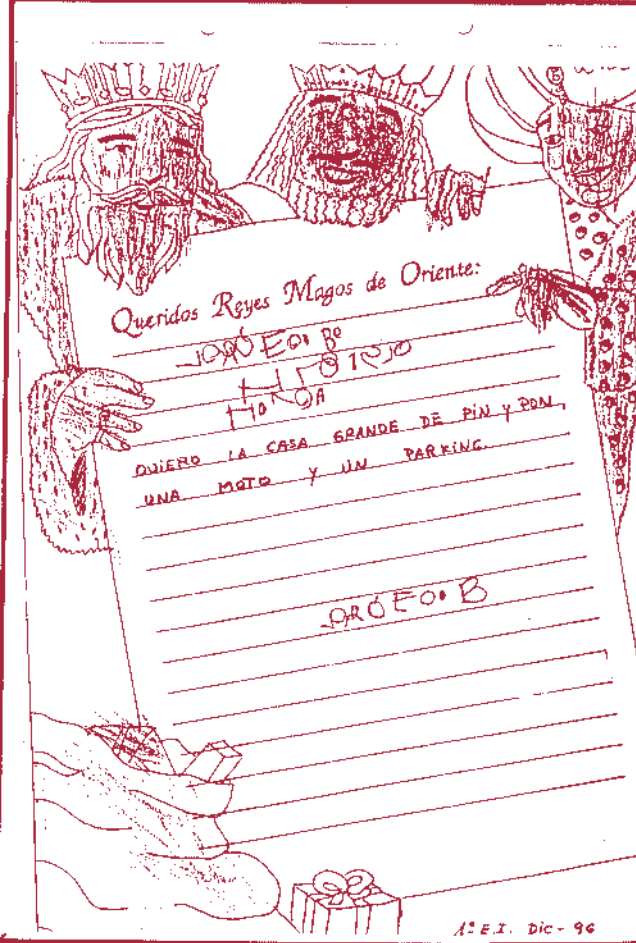
Somos conscientes de que con la lectura de estas líneas no se obtiene mucho pero lo que si nos interesa transmitir es lo positivo y gratificante que es para nosotras, nuestro alumnado y sus familias el trabajar bajo este enfoque, así como agradecer a las personas que han contribuido de una manera especial a hacerlo realidad como son Sonsoles Herrero y Myriam Nemirovsky.

## Conclusión

Como anteriormente comentamos al conocer el enfoque constructivista no dimos con otro método de enseñanza de la lecto-escritura, sino con toda una filosofía del quehacer didáctico.

# - EVOLUCIÓN DE LA GRAFÍA -

ALUMNO: JORGE ORTEGA DEL BURGO



Queridos Reyes Magos de Oriente:

JORGE O.B.

HOGA

QUIERO LA CASA GRANDE DE PIN Y PDM,  
UNA MOTO Y UN PARKING.

JORGE O.B.

12 E.I. Dic-96

27 MARSO 1998 <sup>2º E.I.</sup>

OLA RODRÍG

TE ECHANSE MENOS

VADO IEMS CUANDO VIENE

TE QUIERO

UN BESO


JORGE O.B.

SHAILAS

Jorge 9º DESCRIPCIÓN: "EL GRILLO DE GUILLERMO" 3º E.I.

11-5-99

No se pueden poner dos machos juntos.  
comen hierba,  
cantan con las alas frutandoles.



machos?

los grillos tienen vibrata

cuando los grillos cantan es para llamar a las hembras

# Didáctica de textos sistematizados

Dra. Rocío Lineros Quintero  
*IES: Menárguez Costa. Los Alcázares.*

## Los textos sistematizados y la socialización del lenguaje

Uno de los objetivos que la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.) considera prioritario es aquél que señala la necesidad y obligación que tiene todo estudiante de conocer el funcionamiento de nuestra sociedad y cultura a través de los textos.

Sin embargo, esto no es tarea fácil, enseñar a comprender y producir textos, a reconocerlos según sus finalidades comunicativas y situaciones socio-culturales es labor ardua para aquel docente que expone sus saberes ante alumnos que tienen importantes deficiencias en su formación básica, es decir, en su comprensión lectora y expresión escrita.

Con esta líneas, pretendo ayudar al profesor dando algunas guías prácticas para afrontar dicho objetivo desde la innovación educativa y partiendo de la solidez en los principios teóricos. Comenzaremos, pues, nuestro tema objeto de estudio cuestionándonos, en primer término, qué son los textos sistematizados y, en segundo lugar, el por qué y el para qué de su sistematización.

El pleno desarrollo de todo individuo se produce gracias a las relaciones que a lo largo de la vida establece con la sociedad y

cultura que le ha tocado vivir. Por consiguiente, crecer y madurar en esa cultura se le hace al hombre indispensable. Digámoslo así: existe una «exigencia social y cultural» por parte del hombre, él tiene derecho a ese patrimonio socio-cultural. Sin embargo, también tiene el deber de cultivar ese patrimonio. Esta necesidad y, al mismo tiempo, exigencia socio-cultural, es la que produce la acomodación del individuo, es decir, su ser hablante socio-cultural.

Por lo tanto, el hombre se desarrolla como individuo en virtud de las relaciones que establece, por un lado, con la sociedad; y, por otro, con la cultura. Siendo, además, la finalidad de estas relaciones su total y perfecta acomodación.

Los textos son el más claro reflejo de estas relaciones socio-culturales que mencionamos. En ellos están expuestos los legados, las tradiciones socio-culturales y el futuro y desarrollo de las mismas. De ahí, la obligación que, como hablantes de una sociedad-cultural, tenemos de cultivarlos y enseñarlos.

Si esta obligación es, pues, tan evidente, ¿qué textos serían objeto de enseñanza y cultivo? Los textos que entrarían a formar parte de la tradición y desarrollo socio-cultural serían los denominados **TEXTOS SISTEMATIZADOS**, es decir, aquellos en los que el lenguaje alcanza su mayor grado de

socialización bien por exponer el contenido cultural de la sociedad en sus múltiples ámbitos bien por regular o divulgar la vida social.

La socialización del lenguaje en estos textos sistematizados supone que el individuo como hablante socio-cultural, los acepta como tales, es decir, como ejemplo de acomodación social y sabiduría cultural. Son aceptados, no tanto por su contenido semántico o exposición sintáctico-morfológica, como por su intencionalidad comunicativa y pragmática. Por supuesto, que el hecho de poseer lenguajes socializados les viene, precisamente, de poseer unos niveles lingüístico-discursivos muy significativos debido a la abundancia de recursos expresivos y técnicas estilísticas.

## Tipología de textos sistematizados

Entrarían a formar parte de los textos sistematizados sociales, o simplemente textos sociales, esos que divulgan la vida social como son los textos periodísticos y los textos publicitarios y aquellos que regulan la vida social: los textos jurídicos y los textos administrativos. Por otra parte, pertenecerían a la tipología de textos sistematizados culturales, textos culturales, aquellos que ofrecen el placer de la ampliación del conocimiento. Tales tipos textuales son los textos

científico-técnicos y los textos humanísticos.

Hablemos de los textos sociales. Dentro de los textos que divulgan la vida social nos encontramos con dos grandes tipologías: los textos periodísticos y los textos publicitarios.

#### Textos periodísticos

En lo que a los textos periodísticos se refiere debemos destacar la presencia de nuevas categorías textuales a partir del tipo de intencionalidad comunicativa que

#### Textos publicitarios

En cuanto a los textos publicitarios, serían innumerables las categorías textuales que señalaríamos dependiendo de sus muchas y variadas intencionalidades comunicativas, también serían numerosas las categorías si prestáramos atención a los usos discursivos de los diferentes niveles lingüísticos. Destacar su modo tan peculiar de divulgar la vida social sirviéndose de los mass-media (medios de comunicación) y de las técnicas de marketing (mercadotecnia).

---

**“La socialización del lenguaje en los textos supone que el individuo como hablante socio-cultural, los acepta como tales, como ejemplo de acomodación social y sabiduría cultural. Son aceptados, no tanto por su contenido semántico o exposición sintáctico-morfológica, como por su intencionalidad comunicativa y pragmática.”**

---

persiguen., Así, obtenemos textos periodísticos informativos si su intencionalidad es informar a cerca de la realidad de la vida social, textos periodísticos interpretativos si interpretan la realidad de la vida social y, por último, textos periodísticos de opinión si ofrecen la visión personal de lo que ha supuesto la acomodación a la realidad social de un individuo-hablante, a saber, el periodista.

A los textos informativos correspondería principalmente la noticia periodística, pertenecientes a los textos interpretativos sería la crónica y, en ocasiones, el reportaje; por último, característico de los textos de opinión serían el artículo periodístico y la editorial.

#### Textos jurídicos

Los textos que regulan la vida social son, como ya hemos mencionado, los textos jurídicos y administrativos. Los primeros, regulan las relaciones de los poderes gubernamentales con los ciudadanos con el fin de conseguir el bien común. Entre estos textos jurídicos encontramos tres sub-categorías de textos, a saber: los textos legales, escritos relacionados con el poder legislativo del estado como son las leyes, códigos o la constitución; los textos judiciales, exponentes del poder judicial estatal, por ejemplo: las sentencias y, en tercer lugar, los textos ejecutivos centrados en el poder ejecutivo del Estado entre

los que podemos mencionar el Boletín Oficial del Estado.

#### Textos administrativos

Los textos administrativos representan las relaciones establecidas entre los individuos en el seno de una sociedad jerarquizada. Estas relaciones son llevadas a cabo gracias a los denominados textos administrativos oficiales, textos administrativos comerciales y textos administrativos familiares. Prueba de ello son, respectivamente: las instancias o saludas, las cartas comerciales y las cartas familiares.

En el otro lado de la moneda nos hallamos con los textos sistematizados culturales, o textos culturales, a través de los cuales el individuo amplía su conocimiento del mundo. Formando parte de estos textos culturales están los denominados textos científico-técnicos y textos humanísticos.

#### Textos científico-técnicos

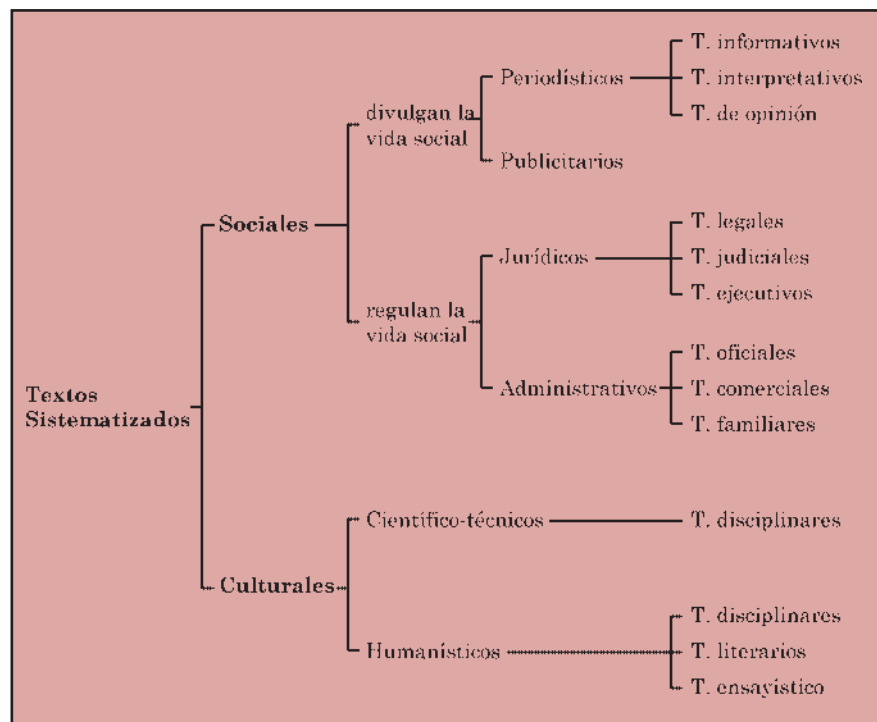
Los textos científico-técnicos son considerados base de los lenguajes especiales de las ciencias naturales y las diversas técnicas, siendo la contrapartida de la lengua común o estándar. Al ser este tipo de textos específicos de las disciplinas técnicamente científicas, muchas y variadas son sus sub-categorías textuales que van desde los textos que tratan sobre botánica, astronomía, química, física, biología hasta aquellos especialmente técnicos como son los textos sobre arquitectura, electrónica, matemáticas, informática, etc.

#### Textos humanísticos

Por último, especialmente textos culturales son los textos huma-

nísticos. En términos generales, entendemos por textos humanísticos aquellos que se ocupan del pensamiento humano en sus múltiples manifestaciones: Filología, Derecho, Política, Historia, Sociología, Filosofía, etc. De ahí la complejidad de estos tipos textuales, pues la objetividad y tecnicismo se pierden al moverse generalmente en el plano de las ideas. Especial interés poseen dentro de estos textos humanísticos los denominados textos literarios y los textos ensayísticos ejemplos evidentes de nuestra tradición y de la evolución de nuestra sociedad-cultural.

A continuación presentamos, esquemáticamente, la tipología de textos sistematizados:



## La expresión y comprensión de textos sistematizados

Después de estas reflexiones sobre la tipología de textos sistematizados podemos deducir que el análisis de estos tipos textuales no deben reducirse únicamente a fenómenos lingüísticos sino a otros fenómenos claramente socio-culturales. Lo observable de los textos sistematizados debe ser la suma de la actividad comunicativa más los factores socioculturales que lo envuelven.

Si el individuo, en su existencia como hablante-socio-cultural de una lengua natural, desarrolla su actividad en una sociedad comunicativa en la que impera la interacción socio-verbal, es indiscutible que, desde al menos el punto de vista teórico, los condicionamientos del buen hablante deben estar encauzados hacia la comprensión y

expresión de los aspectos verbales, no-verbales y socio-verbales de la comunicación.

Diremos, por tanto, que los requisitos para realizar la emisión y recepción de los textos sistematizados deben centrarse en:

- (i) condiciones lingüísticas y comunicativas
- (ii) condiciones socio-culturales

En cuanto al primero de estos requisitos, condiciones lingüísticas y comunicativas es evidente el desarrollo de la competencia lingüística y competencia pragmática que se conciben como las capacidades que tiene el individuo para desarrollar el uso de su lengua y la intención y propósito que le mueven en su actividad comunicativa con otros. Si este uso, propósito e intención se realiza adecuadamente, diremos que la actividad comunicativa ha llegado a feliz término y que la competencia comunicativa del hablante ha sido la apropiada, es decir, ha sido capaz de usar apropiada-

mente la Lengua y sus funciones en una situación contextual determinada.

Con el primer concepto, COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, entendemos que es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, las que conforman sus conocimientos verbales y las que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. Así pues, la competencia lingüística engloba la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico. Ésto es: el conjunto de la gramática de una Lengua.

Con respecto a la COMPETENCIA PRAGMÁTICA sería la capacidad que el hablante tiene de usar adecuadamente su Lengua. Conocer los procedimientos no lingüísticos tales como: las situaciones, los propósitos, las necesidades, las inferencias, las presuposiciones, etc., equivaldría a saber usar la Lengua en contextos comunicativos concretos y con interlocutores varios. En otras palabras, la

adquisición de la competencia pragmática debería, en principio, indicar para todas y cada una de las oraciones bien formadas de una Lengua, el conjunto de contextos en los cuales sería adecuada su utilización.

Por último, con el concepto de **COMPETENCIA COMUNICATIVA** se argumenta la necesidad de otro tipo de conocimientos que indudablemente serían añadidos a los gramaticales y pragmáticos, es decir, poder usar el lenguaje con propiedad. Saber usar el Lenguaje apropiadamente en las diversas situaciones comunicativas que ordinariamente se nos presentan y distinguir en ellas las distintas funciones posibles.

La relación establecida entre estos tres conceptos sería la siguiente:

$$\begin{array}{r}
 \text{C. LINGÜÍSTICA} \\
 + \quad \text{C. PRAGMÁTICA} \\
 \hline
 \text{C. COMUNICATIVA}
 \end{array}$$

A grandes rasgos, la competencia lingüística se relaciona con el conocimiento del código, la competencia pragmática supondría el uso adecuado del código según las funciones del uso de la Lengua, por último, la competencia comunicativa se asocia con el uso del código y sus funciones aplicados a situaciones comunicativas concretas.

Pero, más allá de los límites verbales y de las relaciones referenciales que establece el hablante con el oyente, se encuentra la interacción social, que vendría a relacionarse directamente con el segundo de los requisitos, es decir, exponer y recibir el contenido socio-cultural de forma comunicativa como hablantes-sociales. Por consiguiente, mediante la

interacción social intentamos aunar la comunicación verbal y la comunicación social.

Sería ésta la **COMPETENCIA TEXTUAL**, capacidad que el individuo, hablante y oyente, tiene para producir e interpretar complejos integrados y plurales que cumplen una función comunicativa y que, al mismo tiempo, implican un acto social, entendido como forma de manifestación y organización del lenguaje socializado.

El lugar que ocuparía la competencia textual con respecto al resto de competencias sería el siguiente:

$$\begin{array}{r}
 \text{C. COMUNICATIVA} \\
 + \quad \text{C. LINGÜÍSTICA} \\
 + \quad \text{C. SOCIO-CULTURAL} \\
 \hline
 \text{C. TEXTUAL}
 \end{array}$$

Por consiguiente, y recopilando los requisitos o condicionamientos que el individuo como hablante-socio-cultural debe poseer a través de la ejercitación de las diversas competencias, mostramos el siguiente esquema:

Según este Modelo de Competencias, consideramos que la adquisición de la Competencia Textual debe ser, por su valor fundamental, el objetivo primordial en la enseñanza de Lengua Castellana. Su aprendizaje con-

lleva la ejercitación feliz de la interacción socio-verbal en una sociedad comunicativa.

Como realización de la actividad comunicativa global, la **COMPETENCIA TEXTUAL** implica la enseñanza de los actos comunicativo y social, ejecutados por los interlocutores en una situación compleja. El aprendizaje de estos actos supone la utilización correcta de los constituyentes verbales y adecuada de los constituyentes no-verbales como integrantes del acto comunicativo y la aplicación eficaz de los constituyentes socio-verbales propios del acto social.

La ejercitación de los constituyentes verbales implica el conocimiento gramatical de la lengua. Aprender este conocimiento supone adquirir la competencia lingüística en la propia lengua.

Aprender los constituyentes no-verbales significa conocer, tanto las reglas para el éxito del actos de comunicación como la adecuación de la intención comunicativa a lo expresado por el enunciado y el conocimiento de los efectos que tales enunciados producen en el interlocutor. Aplicar adecuadamente las reglas e intención comunicativa capacita al alumno en su competencia pragmática.

Adquirir la competencia lingüís-



tica y la competencia pragmática es, en consecuencia, obtener la competencia comunicativa necesaria para realizar, eficazmente, actuaciones comunicativas completas.

Finalmente, enseñar los constituyentes socio-verbales supone capacitar al discente para la interacción social, es decir, para que adquiera los conocimientos suficientes y pueda desenvolverse eficazmente en la cultura y sociedad que envuelve a la propia lengua. Este aprendizaje implica saber aplicar las competencias lingüística, pragmática y comunicativa en sociedad, de acuerdo con el contexto socio-cultural que caracteriza a cada actividad comunicativa compleja. Poder manejar tales competencias capacita al alumno en su competencia textual, es decir, en la utilización social del lenguaje.

## Análisis textual de textos sistematizados

En primer lugar, debemos plantearnos en qué medida estos grados de competencia influyen y determinan la didáctica de la lengua, qué planteamientos educativos debe hacerse el docente si la Lengua es Uso: uso comunicativo y social.

El aprendizaje debe fundamentarse en la adquisición de los diferentes usos de la lengua. Enseñar tales funciones le supone al profesor orientar su docencia, del modo más eficaz posible, en torno a la ejercitación de las competencias y los objetivos fundamentales que ellas implican. Éstos son:

i) Capacitar al alumno para

que adquiera los conocimientos suficientes y pueda desenvolverse en los distintos ámbitos de la sociedad y cultura.

ii) Facilitarle y ampliarle las posibilidades de comunicación y relación.

iii) Educar al alumno para que pueda analizar el mundo en el que vive y participar en él, aumentando la propia seguridad personal.

Ante esto, es evidente que afirmemos la obligatoriedad de una enseñanza

de la Lengua Castellana que incida igualmente en los aspectos funcionales: la textualidad, que en sus aspectos gramaticales: lingüístico-discursivos.

De acuerdo con esto, el COMENTARIO DE TEXTO debe estar enfocado, por una parte, hacia el análisis de los elementos lingüísticos referidos a la situación comunicativa y, por otra parte, los elementos lingüísticos referidos a la finalidad social del texto, es decir, el análisis de la socialización del lenguaje.

Es desde el primero de los análisis que hay que realizar en todo comentario textual, los elementos lingüístico-comunicativos, donde se estudia el texto como comunicación verbal, es decir, desde el desarrollo de las competencias lingüística y pragmática. Este primer análisis, que entraría a formar parte de lo que en términos textuales se llama microestructura, aporta las características de los lenguajes socializados o registros idiomáticos según el tipo textual sistematizado comentado. Por consiguiente, habría que analizar cuestiones microestructurales

**“es indiscutible que, desde al menos el punto de vista teórico, los condicionamientos del buen hablante deben estar encauzados hacia la comprensión y expresión de los aspectos verbales, no-verbales y socio-verbales de la comunicación”**

relacionadas con la morfología, la sintaxis y la semántica.

Desde la morfología habría que considerar cuestiones como, por ejemplo, la construcción verbal del texto, el vocabulario, las categorías gramaticales más características, etc. Atendiendo al plano sintáctico se analizarían los procedimientos de construcción oracional bien sea simples, compuestas o complejas, coordinadas o subordinadas. Por último, semánticamente hablando, sería destacable analizar los recursos isotópicos, los denotativos y connotativos, entre otros.

Una vez realizado el análisis del texto sistematizado desde su microestructura, haciendo especial hincapié en las características del registro idiomático utilizado, hay que prestar especial atención al análisis de los elementos lingüísticos referidos a la finalidad social. Tales elementos se hallan claramente situados en el plano macroestructural del texto objeto de análisis. Con el análisis de la macroestructura, comprobamos el grado de competencia textual que poseen nuestros alumnos,

en cuanto a su comprensión e interpretación lectora, al igual que asentamos las bases sobre lo que supone analizar un texto como comunicación social. Habrá que analizar cuestiones relacionadas con las características estructurales según el tipo de texto, es decir, la estructura global del texto acorde, siempre, con la sistematización que poseen. Igualmente importante es analizar, en este plano macroestructural, los conceptos de coherencia y cohesión y su aplicación al texto propuesto. Por último, algunos rasgos destacables de su estilo, idea principal y secundarias, tema, forma de exposición, planteamiento inicial,

---

**“Aplicar adecuadamente las reglas e intención comunicativa capacita al alumno en su competencia pragmática”**

---

intencionalidad y propósito comunicativo, etc.

Concluyendo, debemos hacer comprender a nuestros alumnos que un texto no es un escrito, más o menos real, del que hay que aprender su vocabulario, su sin-

taxis o su estructura mediante la aplicación de numerosas tareas y ejercicios, bien orales bien escritos. Un texto es algo más, es la revista que leen, las redacciones que escriben, los diálogos y conversaciones que entre ellos existen, las noticias que ven, escuchan o leen, las publicidad que les persuade y, también son textos, las expresiones o comunicados: “El martes tendremos el examen” y “¡Por fin llegaron las vacaciones!”.

## Referencias bibliográficas

- AA.VV., (1971); *Lingüística y comunicación*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- AA.VV., (1974); *Doce ensayos sobre el lenguaje*, Madrid, Fundación Juan March.
- AKMAJIAN, A., DEMERS, R., y HARNISH R., (1984); *Lingüística: una introducción al lenguaje y la comunicación*, Madrid, Alianza.
- BARTHES, R., (1984); *El susurro del lenguaje (Más allá de la palabra y la escritura)*, Barcelona, Paidós, 1987.
- CARON, J., (1989); *Las regulaciones del discurso*, Madrid, Gredos.
- CHAFE, N.L., (1976); *Significado y estructura de la lengua*, Barcelona, Planeta.
- COSERIU, E., (1977); *El hombre y su lenguaje*, Madrid, Gredos.
- DEL REY, J., (1976); *Cultura y mensaje*, Madrid, P. del Rio.
- FOUCAULT, M., (1970); *El orden del discurso*, Barcelona, Tusquets, 1987.
- GARRIDO MEDINA, J., (1994); *Idioma e información. La lengua española de la comunicación*, Madrid, Síntesis.
- LYONS, J., (1981); *Lenguaje, significado y contexto*, Barcelona, Paidós Comunicación, 1983.
- MAINGUENEAU, D., (1980); *Introducción a los métodos de análisis del discurso. Problemas y perspectivas*, Argentina, Hachette.
- MUNNÉ, F., (1993); *La comunicación en la cultura de masas. (Estudios sobre la comunicación, los medios y la publicidad)*, Barcelona, Escuela superior de Relaciones Públicas, Promociones y Publicaciones universitarias.
- SCHMIDT, S., (1973); *Teoría del texto. Problemas de una lingüística de la comunicación verbal*, Madrid, Cátedra, 1977.
- VAN DIJK, T., (1978); *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós, Barcelona, 1983.
- VAN DIJK, T., (1980); *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid, Siglo XXI, 1986.
- VAN DIJK, T., (1988); *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra.
- WITTGENSTEIN, L., (1968); *Los cuadernos azul y marrón*, Madrid, Tecnos, 1989.
- WITTGENSTEIN, L., (1969); *Sobre la certeza*, Barcelona, Gedisa, 1988.



# Reivindicación de la Inventio

Lorenzo Jiménez Rodríguez  
IES "Cañada de las Eras", Molina de Segura

## El texto como *inventio* personal

Es práctica habitual desde las aulas de la enseñanza secundaria el acercamiento a los textos literarios siguiendo, de una manera abusiva y casi excluyente, la tipología de recursos estilísticos heredada de la retórica clásica con el nombre de *Elocutio*: reconocimiento y distinción de figuras y tropos, análisis de las clases de metáforas, formas de la metonimia, etc., etc. Aspectos todos ellos de la manifestación más superficial y del enfoque más descoyuntado de un texto. La tradición pedagógica y los procedimientos de la crítica literaria han privilegiado durante siglos esta práctica, con el consiguiente perjuicio para otras partes de la retórica –la *Inventio* y la *Dispositio*–, más vinculadas a la visión del texto como realidad global e integradora, y esto en diferentes planos: en la necesaria convergencia interdisciplinaria –dialéctica, ética, psicológica, poética...– requerida para la composición o análisis de textos, hasta el punto de que algunos descubren aquí el lugar de encuentro del nuevo humanismo; integradora también en la consideración del proceso global de producción o recepción del fenómeno literario (visión del mundo, macroestructuras del texto, condiciones pragmáticas de emisión y recepción...); en la interpretación de la visión del mundo, de los valores ideológicos o

de las intenciones comunicativas implícitas en el texto.

Pero hay motivos de satisfacción: tanto las nuevas prácticas docentes<sup>1</sup> como las últimas posiciones de la crítica literaria<sup>2</sup> se orientan hacia este enfoque de carácter integrador. De ahí que, abandonando todo formalismo superficial, me haya parecido que la formación integral de nuestros alumnos –siguiendo el propósito formulado ya por Quintiliano al inicio de sus *Instituciones oratorias*, de formar desde la Retórica al "homo integer", esto es, a la persona completa-, sólo era posible desde la posición creadora que les obligue a situarse ante la realidad, la social y la suya propia, y a examinarla desde ese poderoso instrumento que es el lenguaje, en este caso el literario, con la adecuada guía del profesor. Es el llamado proceso de intensionalización semántica, por medio del cual el alumno traslada al lenguaje, verbaliza los aspectos de la realidad por él observados y aprehendidos. Adquiere así y participa de los "significados sociales" vigentes en su sociedad. Así planteada la cuestión, puede parecer una tarea enormemente compleja y abstracta, y ahí es precisamente donde interviene la creación literaria: sustituyendo los planteamientos teóricos por una sencilla realidad recreada en la ficción. De este modo la creación literaria asume la función de un taller de humanidades.

Desde el curso 1996/1997 hasta ahora he realizado dos experiencias en esta línea con objetivos bien definidos: 1.- El desarrollo de la empatía o capacidad de comprensión de los puntos de vista ajenos, especialmente a través de la creación narrativa; y 2.- La introspección o conocimiento de uno mismo –nuestros estados internos, emociones, fortalezas y debilidades, miedos y esperanzas...–, mediante la recreación de textos poéticos.

## El desarrollo de la *empatía*

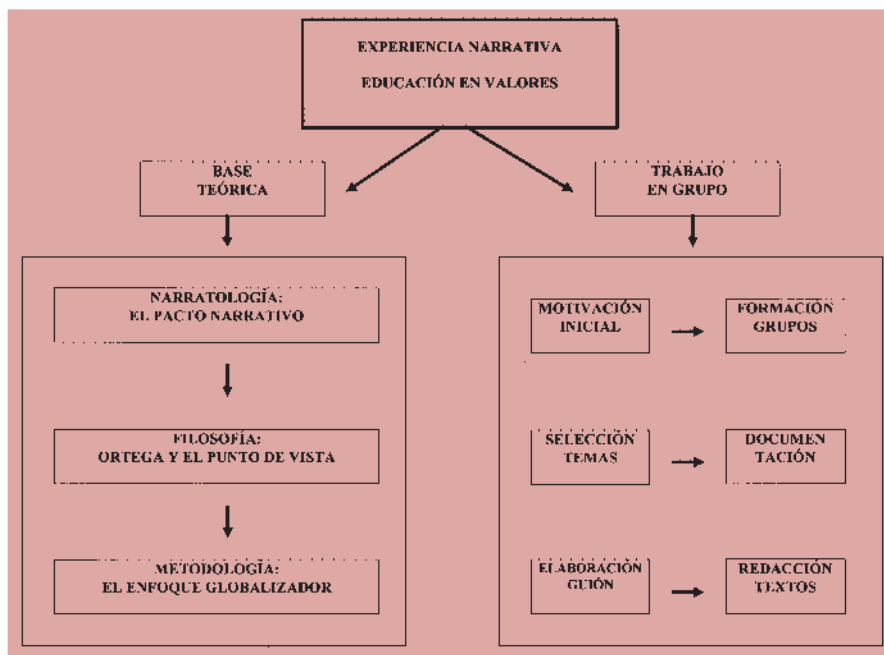
La primera experiencia consistió en ejercitar a nuestros alumnos en la comprensión y el respeto de los puntos de vista ajenos, como base para una relación interpersonal que fomente la convivencia pacífica. La técnica del punto de vista narrativo aparecía como un poderoso y prometedor instrumento para la experimentación de múltiples enfoques a partir de una misma situación o conflicto de interés social: cualquier asunto tomado de la realidad se ofrecería fragmentado, visto en toda su complejidad, multiplicado en tantas percepciones como puntos de vista se adoptasen ("cada individuo es un punto de vista esencial", escribió Ortega y Gasset)<sup>3</sup>.

La ventaja del procedimiento narrativo sobre cualquier otra

aproximación de estudio teórico, radica en la posibilidad de envolver o zambullir al alumno en una situación globalizada, en una realidad recreada por el universo literario -con sus personajes, espacios, tiempos y situaciones-, que le permite experimentar, bajo su misma piel de protagonista-narrador, las vivencias de otros seres integrados en su ficción, como escribe Mario Vargas Llosa: "la novela es el territorio de la experiencia humana totalizada, de la vida integral, de la imperfección. En ella se mezclan el intelecto y las pasiones, el conocimiento y el instinto, la sensación y la intuición, materia desigual y poliédrica que las ideas, por sí solas, no bastan para expresar"<sup>4</sup>. Tal recurso se convierte en una adecuada fórmula de comprensión y de solidaridad,

**“La primera experiencia consistió en ejercitar a nuestros alumnos en la comprensión y el respeto de los puntos de vista ajenos, como base para una relación interpersonal que fomente la convivencia pacífica”**

encaminada al logro de los más altos objetivos docentes: "el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes. Es decir: tenemos que aprender a leer sus mentes, lo cual no equivale simplemente a la destreza estratégica de prevenir sus reacciones y adelantarnos a ellas para condicionarlas en nuestro beneficio, sino que implica ante todo atribuirles



estados mentales como los nuestros y de los que depende la propia calidad de los nuestros. Lo cual implica considerarles sujetos y no meros objetos; protagonistas de su vida y no meros comparsas vacíos de la nuestra" (Fernando Savater)<sup>5</sup>.

No se trata, por tanto, de un mero tras-paso de ideas y datos previamente acumulados al mundo narrativo como si de una nueva versión de lo mismo, con nuevos ropajes, se tratara. Contra esta concepción se rebela con vehemencia Milan Kundera: "Es una idea tan corriente como tonta la de que la visión del mundo que está en las novelas proviene de otro lugar: del pensamiento de los filósofos, de los políticos, de los científicos. ¡Como si la novela no tuviera su propia forma de pensar que sólo le pertenece a ella!"<sup>6</sup>.

Y esa forma de pensar propia de la narración la ha definido con

precisión Constantino Bértolo: "El modo de conocimiento propio que caracteriza a la narrativa reside en su capacidad de ser experiencia y, por tanto, actuar sobre las biografías, ya sean estas personales o colectivas (...) Sobre esa capacidad descansa el prestigio cultural de la narrativa y sobre esa misma capacidad de intervención se levanta su responsabilidad"<sup>7</sup>.

La actividad se ha desarrollado siguiendo los pasos del gráfico anterior.

En cuanto al desarrollo de las bases teóricas, el profesor debe proporcionar con la mayor sencillez posible, el esquema de los elementos que intervienen en toda narración, poniendo especial interés en el uso de las voces y de los puntos de vista. Es básico que se distinga entre Historia (los acontecimientos que sirven de base al relato, dispuestos en un orden lógico de causa-efecto; viene a coincidir con el guión inicial) y Discurso (el orden artístico mediante el que los acontecimientos son recreados en el relato).

Las ideas de Ortega y Gasset sobre el punto de vista han sido tomadas de sus artículos *Verdad y perspectiva* (1916) y *La doctrina del punto de vista* (1922). De gran interés es su concepto de "campo pragmático" desarrollado en *El hombre y la gente* (póstuma, 1957).

Finalmente, en el apartado pedagógico, además de la insustituible dinámica del trabajo en grupo, han sido útiles las aportaciones de Antoni Zabala: El enfoque globalizador, en *Cuadernos de Pedagogía*, n.º. 168, marzo de 1989; y "Los enfoques didácticos" en César Coll y otros: *El constructivismo en el aula*, Colección Biblioteca de Aula. Editorial Graó, Barcelona, 1993.

Pero lo realmente interesante de la experiencia es el desarrollo de la actividad por parte de los alumnos en seis grupos de cinco miembros. Sobre esta base de la cooperación entre iguales se fundó todo el trabajo posterior: eligieron los temas, los puntos de vista narrativos, y dieron conclusión a cada texto.

Varias sesiones en la biblioteca del Centro, consultando periódicos, revistas y enciclopedias condujeron, tras las necesarias búsquedas y tanteos, a la selección de los siguientes temas: la guerra en la antigua Yugoslavia, los conflictos tribales en Ruanda, el racismo y la xenofobia, la inmigración magrebí, el derecho a morir dignamente y los ensayos de ingeniería genética conducentes a la clonación. De tan variadas situaciones han surgido víctimas y verdugos, derechos y deberes, acciones y sentimientos a

los que cada grupo de estudiantes ha tenido que insuflar vida con el auxilio de las Ciencias Sociales, de la Literatura y de la Ética, pero sobre todo con su propia contribución personal de ser humano que se pone en el lugar de otro.

Para llegar a ese punto se recorrieron dos fases: primero elaboraron un único guión literario para cada uno de esos temas; a continuación redactaron cada historia desde diferentes perspectivas -al menos dos- haciendo rotar el punto de vista de los personajes participantes en el relato.

**“el objetivo general consiste en superar el concepto de una educación centrada restrictivamente el desarrollo intelectual y en la mera adquisición de conocimientos, para fomentar también las competencias emocionales”**

El resultado ofrece un balance de seis temas tratados desde quince perspectivas distintas. Una gran riqueza humana por la variedad de los narradores que intervienen, de diferente edad, nacionalidad y circunstancias vitales, cada uno de ellos aportando una experiencia singular e irrepetible: 1) Iván, un niño bosnio que descubre brutalmente la pérdida de su padre; unos amigos musulmanes que han comunicado la dolorosa noticia a la familia de Iván; dos soldados serbios que comentan entre cervezas y risas sus torturas a los prisioneros; 2) un joven inmigrante magrebí que se despide de su familia; un policía español que detiene al inmigrante;

un niño español de muy corta edad que siente curiosidad por el detenido; 3) un cabeza rapada en prisión; un inmigrante ilegal apaleado; 4) un biólogo europeo que sufre las condiciones de las cárceles en Ruanda; el hijo de éste que cuenta los días para el regreso de su padre; 5) un enfermo terminal; el médico y el hijo del enfermo; 6) un investigador científico; una noticia de prensa.

Cada trabajo debía acomodarse a esta estructura: a) una introducción en la que se presentara la base o guión de los acontecimientos que se iban a narrar y las perspectivas que se iban a adoptar; b) el desarrollo de los relatos.

Dadas las limitaciones de esta exposición, ejemplificaré tan sólo con uno de los grupos. Tras la imprescindible introducción a la situación histórica, se encuentra la historia narrada bajo tres puntos de vista, los cuales dan su visión acerca de lo ocurrido y su opinión de la misma:

- Punto de vista del niño pequeño de la familia Radojevic (Iván)
- Punto de vista de la familia musulmana (diálogo entre el marido y la mujer)
- Punto de vista de uno de los soldados que apresaron a Budimir.”

Citemos al menos algunos fragmentos del primero de los tres textos para comprobar la riqueza de sentimientos que se han explorado: de nostalgia y soledad, en el comienzo: “Ya estamos de nuevo en Sarajevo, está todo desconocido, frío y gris. Ayer visitamos nuestra antigua casa, estaba toda

destrozada por los continuos bombardeos. Estoy en el parque, por el cual solía pasear con mi padre, y cientos de recuerdos me vienen a la cabeza. Recuerdo su sonrisa, los cuentos que me contaba

antes de irme a dormir, los juegos a la pelota, y las largas caminatas que dábamos los tres juntos, las soleadas tardes de verano... Pero seguimos sin tener noticias tuyas...". Más adelante, hallada y leída una terrible carta con la verdad de lo sucedido, este es el intenso dolor de Iván: "Cuando terminé de leerla los ojos se me nublaron y un sollozo convulsionó mi cuerpo (...) Una parte de mi corazón se rompió definitivamente ese día y aún hoy me sigue doliendo. Salí corriendo a la calle, necesitaba estar solo y gritar. Corrí y corrí, llorando sin saber a dónde me dirigía. Hacía frío, pero no sentía nada. Seguía corriendo atravesando los bosques que rodeaban la casa hasta que tropecé con una raíz de un árbol y caí rendido al suelo. Me desmayé. Empezó a llover.

Mi abuela me había oído salir de casa e intentó seguirme, pero debido a su vejez sólo alcanzó a

**“el profesor debe proporcionar con la mayor sencillez posible, el esquema de los elementos que intervienen en toda narración, poniendo especial interés en el uso de las voces y de los puntos de vista”**

texto alcanza a darnos una interesante reflexión sobre el destino histórico de todo un pueblo: "Sufría terribles pesadillas, donde veía a mi padre torturado por soldados crueles, que se reían de él, y yo no podía hacer nada, ¡¡nada!!". Pero un día en uno de los sueños, papá me habló, y me dijo que no me preocupase, que me quería y que debía ser fuerte. Me pidió que cuidase de mamá y me hizo prometerle que de mayor ayudara a construir el país que la guerra nos había arrebatado".

Así concluye el primer relato. Técnicamente este grupo ha logrado resultados óptimos: la carta leída por Iván no es conocida sino en el segundo relato, el del matrimonio musulmán que decide redactarla y enviarla, y los detalles concretos de la tortura y

muerte del padre sólo son proporcionados en la tercera narración, por boca del propio soldado asesino. Pero, obviamente, no todos los grupos tenían las mismas capacidades. Y ese

reto técnico de conectar los diversos relatos de una misma historia no siempre se ha conseguido de manera tan brillante. Por eso ha sido necesario devolver algunos relatos, orientar a los alumnos sobre el procedimiento adecuado y rehacer la historia. Otras dificultades han sido las de velar por la participación de todos los componentes del grupo, y procurar que respetaran la elaboración del guión previo antes de ponerse a escribir. Por lo demás, ha sido positivamente sorprendente, la naturalidad con que se han metido en el asunto de cada historia, como si hicieran realidad el principio de la retórica clásica: *res tene, verba sequuntur*. Es decir, que una vez tenido el asunto debidamente documentado y planificado, las palabras han brotado con facilidad.

Muchos temas de interés han quedado sin abordar: el terrorismo, la droga, las sectas, los conflictos generacionales... Basta abrir las páginas de un periódico para encontrar materiales de trabajo. El procedimiento, por su parte, ha quedado descrito. ¿Y los resultados? ¿Alcanza verdaderamente esta actividad a modificar las actitudes de nuestros estudiantes? En las opiniones recogidas en la fase de valoración, escribía uno de ellos: "Cuando mi profesor de Lengua propuso este trabajo en clase, al principio me era indiferente, pero conforme entrábamos en materia sentí la necesidad de expresar las experiencias sufridas por estos personajes tan peculiares como son los magrebíes. No debemos olvidar que todos somos emigrantes en cuanto cruzamos las fronteras de nuestro país". Por lo demás, los textos en sí son suficientemente elocuentes.

**“tanto las nuevas prácticas docentes como las últimas posiciones de la crítica literaria se orientan hacia este enfoque de carácter integrador”**

## Un poco de introspección

La segunda experiencia ha consistido en un ensayo de introspección tomando como modelo los poemas autobiográficos de diferentes autores: Antonio Machado, Manuel Machado, José Hierro, Ángel González, entre otros.

En esta ocasión, el ejercicio se ha desarrollado de manera individual, por convenir al enfoque de la exploración interior. Distribuidos, leídos y comentados los poemas en clase durante varios días, se propuso a los alumnos la elaboración de sus propios textos, en verso o en prosa, con el fin de responder a cuestiones esenciales: quién soy yo, cómo soy, cuáles son mis ideales, valores o intereses en la vida...

Los resultados ofrecen a veces un rápido retrato en verso, con un gran apego al modelo de A. Machado y Ángel González:

Los resultados ofrecen a veces un rápido retrato en verso, con un gran apego al modelo de A. Machado y Ángel González:

*Para que yo me llame Pedro,  
fue necesario un gran espacio  
y un largo tiempo.*

*Mi infancia en una casa de  
[Molina,  
y una familia en donde yo  
[maduré,  
de su pasaje alegre y doloroso,  
de su cambio hasta el fin,  
[sobreviviendo  
a calurosas y frías calles.  
quince años en Molina y cuyos  
[momentos  
recordar no quiero.*

En otras ocasiones, el esmero personal proporciona un completo

autoanálisis que recorre las distintas etapas de la vida y define sus ideales, con una prosa impregnada de sensibilidad y evidentes cuidados literarios:

*Mi infancia son  
gratos recuerdos,  
envueltos en la brisa  
del mar, la arena y  
las piedras que con  
su exquisita magia  
me envolvían; como  
el viento se llevaba  
envueltas las hojas  
del rosas con arena.*

*Fueron días muy agradables  
que nunca olvidaré.(...)*

*Mi poca juventud vivida, ¡ya  
que son pocos los años que llevo  
de adolescente!, los recuerdo  
como instantes que el mar e  
llevó y lo trasladó a otro país,  
pero con el mismo sentido que  
me caracteriza(...)*

*Mi nombre, "Laura", significa  
"fuerza y constancia", tiene ya  
seis generaciones incluyéndome.  
Mi tatarabuela Laura Lee era  
japonesa, la conocí por retrato,  
pero casi toda la familia de mi  
abuela coincide en que yo me  
parezco muchísimo y hasta me  
han comparado con ella en su  
forma de ser, actuar y sobre  
todo pensar, ella es mi mayor  
parentesco físico e interior(...)*

*Lo que espero de la vida es  
conseguir el Amor verdadero,  
la felicidad plena y la paz inte-  
rior(...). La vida hay que saber  
vivirla y como dijo Juan José  
Llovet: "El tiempo es oro, mujer,  
no te arrepientas de vivir, de  
andar, de reír, de llorar, pero  
sobre todo de Amar, piensa que  
sólo tienes una vida con ese*

**"Distribuidos, leídos y comentados los poemas en clase durante varios días, se propuso a los alumnos la elaboración de sus propios textos, en verso o en prosa, con el fin de responder a cuestiones esenciales: quién soy yo, cómo soy, cuáles son mis ideales, valores o intereses en la vida..."**

*reluciente cuerpo, entonces ¡no  
te arrepientas! pues...*

Con frecuencia, el proceso de escritura sirve para tomar conciencia de los propios rasgos de identidad, se revelan preocupaciones esenciales, y se esbozan actitudes ante temas tan importantes como el de la muerte:

*Soy una chica a la que no le  
gustan los problemas, a la que  
le gusta mucho amar a las  
personas, y yo pienso que soy  
un poco rara. Lo mismo río  
que lloro. Y sobre todo soy una  
chica muy pensativa, siempre  
estoy pensando en algo, y en lo  
que pienso muchas veces es en  
la muerte. No somos nadie, la  
muerte nos puede convertir en  
nada en un momento, cuando  
menos te lo esperas. A lo único  
que le tengo miedo es a la  
muerte, porque yo pienso ¿qué  
pasará cuando muera? ¿qué  
pasa después de la muerte?*

En lugar de los temores, afloran en otras confesiones el optimismo y

la confianza en las propias posibilidades:

*Esta etapa por la que estoy pasando creo que es la más bonita y a la vez la más dura de mi vida. Aún no soy adulta, pero tampoco niña. Mi futuro o la respuesta a lo que yo seré el día de mañana está empezando a ser redactada. De mí misma, ahora depende, si seré una persona querida y respetada por los demás o por el contrario odiada y rechazada.*

*Confío en mí y en mis posibilidades. Amo la vida y sobre todo el amor y la amistad, por esto, estoy convencida de que todas esas respuestas que se están*

*empezando a redactar son y serán positivas.*

En conclusión, tanto la primera experiencia, de proyección social e interpersonal, como esta segunda, de enfoque interior, constituyen aportaciones para una tarea de educación globalizada que sobrepasa la división de materias en compartimentos estancos. Dadas sus implicaciones de desarrollo integral de la personalidad, ambas experiencias, iniciadas desde el ámbito de la Literatura, han resultado embrionarias para un proyecto general de desarrollo de la inteligencia emocional desde una perspectiva interdisciplinar, asumido por varios departamentos

didácticos de IES "Cañadas de las Eras" de Molina de Segura. Tomando como base la obra de Daniel Goleman *Inteligencia emocional*, y la estela de publicaciones que ha originado, el objetivo general consiste en superar el concepto de una educación centrada restrictivamente el desarrollo intelectual y en la mera adquisición de conocimientos, para fomentar también las competencias emocionales, pues como afirma Castilla del Pino: "Toda vida es formación: formación intelectual y formación emocional"<sup>8</sup>. En esa línea han querido inscribirse las experiencias literarias aquí reseñadas.

## Notas

- 1 Modélica es en este sentido la experiencia interdisciplinar desarrollada desde 1993 a 1998 en el IES "Francisco Salzillo" de Alcantarilla, cuyos resultados se han publicado en el libro *Haikú: Poesía pintada*, Murcia, 1998. El interés por el desarrollo integral de los alumnos a partir de áreas concretas del currículum es manifiesto: "Es bastante desesperanzador comprobar cómo, en numerosas ocasiones, los alumnos no son capaces no ya de articular su pensamiento lógico, sino ni siquiera de exteriorizar mediante el lenguaje sus sentimientos más elementales. La literatura es, en este sentido, un arma de -de los personajes-, distanciándose así y tomando perspectiva para proceder a intentos de introspección y de reconocimiento personal que difícilmente se podrían conseguir por otras vías", pp. 11-12.
- 2 A manera de síntesis, véase José M<sup>a</sup>. Pozuelo Yvancos: *Teoría del lenguaje literario*, Edit. Cátedra, Madrid, 1994, capítulo VIII: "La Neorretórica y los recursos del lenguaje literario".
- 3 "La doctrina del punto de vista", en *El tema de nuestro tiempo*, Colección El Arquero, Ediciones de la Revista de Occidente, Madrid, 1976, p. 106.
- 4 Borges en París, en *El País*, 6 de junio de 1999.
- 5 El valor de educar, Editorial Ariel, Barcelona, 1997, p. 34.
- 6 Entrevista de Guy Scarpetta, en *Babelia*, *El País*, 9 de mayo de 1998, p. 8.
- 7 La responsabilidad narrativa, artículo publicado en *El País*, 18 de abril de 1998.
- 8 *Teoría de los sentimientos*, Edit. Tusquets, Barcelona, 2000, p. 34.