

MÉTODOS Y DISEÑOS  
DE INVESTIGACIÓN  
EN DIDÁCTICA DE  
LA LITERATURA

ELOY MARTOS NUÑEZ

C.I.D.E.

MÉTODOS Y DISEÑOS  
DE INVESTIGACIÓN  
EN DIDÁCTICA DE  
LA LITERATURA

ELOY MARTOS NUÑEZ

C.I.D.E.

**MÉTODOS Y DISEÑOS  
DE INVESTIGACION EN  
DIDACTICA  
de la  
LITERATURA**

**DIRECTOR**

**Eloy Martos Núñez**

**COLABORADORES**

**Angel Benito Pardo**

**Gloria García Rivera**

**M<sup>a</sup> del Carmen García Rivera**

**PREMIOS NACIONALES DE INVESTIGACION E INNOVACION**

**EDUCATIVA DEL C.I.D.E. 1986**

**Accésit en la modalidad de Investigación**

Número 14  
Colección PREMIOS

MODELOS y diseños de investigación en didáctica de la Literatura/  
Director Eloy Martos Núñez.—Madrid: Centro de Investigación y  
Documentación Educativa, 1988

1. Literatura 2. Enseñanza 3. Investigación pedagógica.

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

C.I.D.E. Dirección General de Renovación Pedagógica.  
Secretaría General de Educación.

EDITA: CENTRO DE PUBLICACIONES - Secretaría General Técnica.  
Ministerio de Educación y Ciencia.

Tirada: 1.000 ej.

Depósito Legal: M-7627-1988.

NIPO: 176-87-198-7.

I.S.B.N.: 84-369-1372-8.

Imprime: GRAFICAS JUMA

Plaza Ribadeo, 7-I. 28029 MADRID

## INDICE

Introducción .....	5
--------------------	---

### Capítulo 1º: Investigación básica: Perfil Científico de la Didáctica de la Literatura

1.— Paradigmas científicos de la Didáctica de la Literatura .....	7
2.— Métodos de estudio de la obra literaria y didáctica de la Literatura .....	13
3.— Paradigmas psicológicos y sus repercusiones didácticas .....	18
3.1.— El paradigma conductista .....	18
3.2.— El paradigma cognitivo .....	23
3.3.— Teorías del aprendizaje basadas en el modelo de procesamiento de la información .....	29
4.— Paradigmas de la investigación didáctica .....	34

### Capítulo 2º: Investigación aplicada, Investigación—Acción y Estrategias de Diseño

1.— Areas de investigación de la didáctica de la Literatura .....	43
2.— Investigación aplicada: El método de los proyectos de investigación .....	48
3.— Investigación en la acción: El método de las experiencias de innovación .....	59
4.— Estrategias de diseño .....	71

### Capítulo 3º: Ilustraciones y análisis de casos

1.— Diseño del curriculum de la Historia de la Literatura .....	83
2.— Diseños de instrucción de la Literatura .....	105
3.— Diseño de métodos activos: Los talleres literarios .....	128

4.— Diseño de estrategias de comprensión y comentario de textos ... ..	142
5.— Diseño de estrategias de aplicación de la creatividad a la enseñanza de la Literatura ... ..	171
Anexo: Ejemplos de ideogramas ... ..	185
Bibliografía ... ..	195

## INTRODUCCION

*Esta obra que presentamos es la culminación de una serie de trabajos iniciados en 1.982, al amparo de Proyectos de Investigación Educativa aprobados por el Ministerio de Educación y realizados por miembros de nuestro equipo.*

*Su finalidad es describir el marco general en el que puede desarrollarse la investigación de la **Didáctica de la Literatura**, terreno en el que —si bien proliferan las experiencias y propuestas de innovación— se aprecia un cierto vacío en el estudio de metodología y técnicas de investigación.*

*No obstante, no presentamos una investigación histórica ni documental sino una descripción de los **Modelos y Diseños** de investigación de mayor relevancia y coherencia. Tampoco pretendemos un estudio abstracto o especulativo, pues a menudo los trabajos reseñados constituyen la vanguardia de la renovación didáctica en la literatura.*

*Con ello esperamos contribuir a establecer los fundamentos científicos de la **Didáctica de la Literatura**, y extraer de ella los principios más útiles de aplicación en la escuela, donde en última instancia pretendemos que revierta nuestro estudio. El elegir el **método del diseño** y el **enfoque sistémico** no se debe a un prurito metodológico sino en la medida en que pensamos puede ayudar a descubrir **estrategias** de soluciones concretas para problemas concretos, y sin duda la situación de la enseñanza de la literatura es tan problemática y conflictiva que merece todos nuestros esfuerzos para clarificarla y mejorarla.*



# INVESTIGACION BASICA: PERFIL CIENTIFICO DE LA DIDACTICA DE LA LITERATURA

# 1

## 1.— PARADIGMAS CIENTIFICOS DE LA DIDACTICA DE LA LITERATURA

Los problemas teóricos de delimitación del ámbito de la Didáctica de la Literatura pueden parecer superfluos para el profesor normal de EGB o Bachillerato que ha de preparar una clase sobre Garcilaso o sobre comentario de textos. Sin embargo, sin una definición clara de los objetivos, métodos y límites de la *Didáctica de la Literatura*, la docencia de la misma puede convertirse en el fruto de una rutina o de una visión puramente subjetiva.

La DL añade a la complejidad general del hecho educativo las dificultades específicas del aprendizaje verbal. También se da en su estudio la duplicidad entre la dimensión *explicativa* y la dimensión *normativa*. Por ejemplo, las “normas” que se derivan de las últimas Reformas Educativas en EGB y EE.MM. apuntan a hacer del dominio de las *destrezas verbales* el objetivo esencial del área del lenguaje.

No podemos plantear aquí los problemas epistemológicos de las Ciencias de la Educación, expuestos detalladamente por el profesor A. I. Pérez Gómez (1), pero sí cómo repercuten en el terreno concreto de nuestra Didáctica.

La estructura abierta e interactiva de las Ciencias Humanas se acusa especialmente en el campo de la DL, porque confluyen en ella los conocimientos psicológicos, pedagógicos, filológicos, etc. Asimismo, a la hora de determinar los *métodos* de la DL es importante —siguiendo las ideas de Pérez Gómez (2)— dar primacía a las *construcciones y elaboraciones teóricas*, es decir, atender a elaborar técnicas de análisis y observación específicas para nuestra materia.



El método *hipotético-deductivo* puede ser una buena pauta, como veremos en diversos ejemplos. En todo caso, existen ya *programas de investigación* que conjugan una elaboración formal con un análisis empírico. Por ejemplo, en el terreno filológico tenemos la aportación de W. D. Mignolo a una *teoría del texto literario*, en analogía con los modelos cibernéticos de la *caja negra* y de *caja translúcida* (3).

En efecto, podemos optar por modelos de la DL que se centren en las conductas o "procesos" verbales (sistemas de *caja negra*) o bien por modelos que den relevancia a las *variables-proceso* (sistema de *caja translúcida*). Por ejemplo, el estudio del profesor G. Campos Villegas, *Cómo aprender a escribir literariamente*, se basa implícitamente en el primer tipo (4). En cambio, un método de enseñar la composición escrita que se basase en los principios de la *psicología cognitiva* encajaría en el segundo tipo de modelos.

Otra alternativa expuesta por el profesor Pérez Gómez es la que se deriva de la *Teoría de Sistemas*, de la que también proponemos un ejemplo. En todo caso, podemos deslindar los rasgos propios de la DL en el conjunto de las Ciencias de la Educación y de las Ciencias Humanas. Así, en su dimensión *nomotética*, es claro que dada la importancia del lenguaje en el desarrollo cognitivo, la DL puede recibir modelos explicativos no sólo de la psicología y la sociología, sino también proponerlos a partir de categorías propias (un buen ejemplo de ello son los modelos socioeducativos derivados de la obra de B. Bernstein, a partir de nociones tales como *código restringido*, *código elaborado*...)

En cuanto a la dimensión *normativa*, la DL puede ofrecer normas racionalizadoras de la explicación de Historia de la Literatura o del Comentario de Textos, pero contando con la superposición de otros criterios de carácter social y cultural. Por ejemplo, la enseñanza de la Literatura es un magnífico ejemplo de lo que R. Dreeben llama *curriculum no escrito*, ya que el escolar está aprendiendo a clasificar y caracterizar textos en ámbitos extraescolares; así, no es raro que un joven consuma asiduamente subliteratura, cómic, y que por tanto se estén formando sus gustos literarios en parcelas apenas tratadas en los programas escolares. Otro ejemplo de estas posibles disociaciones entre las preferencias mayoritarias y la aceptación académica es el fenómeno de *best-seller*.

Si seguimos las pautas de Ausubel (4) que subrayan el papel

del *aprendizaje significativo* —esto es, de aquel aprendizaje relacionado con elementos preexistentes en la estructura cognitiva del alumno— sería preciso integrar por ejemplo este conocimiento de las *literaturas marginales* en el curriculum literario. Claro está que con ello no se trataría de reducir éste a las novelas de aventuras o relatos policíacos, pero sí de aprovechar estos hábitos del alumno como motivación hacia la comprensión de la literatura.

En definitiva, en la DL se conjugan igualmente las dos dimensiones básicas de las Ciencias de la Educación: *explicación* y *normatividad*. En efecto, en un revelador artículo (5), Mignolo señala dos perspectivas distintas del estudio literario: la *comprensión hermenéutica* y la *comprensión teórica*. La analogía es clara: cuando por ejemplo abordamos una oda de Fray Luis de León tenemos en primer lugar que *comprenderla*, esto es, *interpretarla* conforme una serie de “normas” discursivas, de género, etc. que configuran el “horizonte de expectativas” del lector; otro segundo nivel de lectura es el de la *comprensión teórica*, que trata de *explicar* el texto y para ello indaga en qué grado se verifican en él determinados modelos o teorías. Así, en la Oda a Salinas hay tareas interpretativas del tipo de saber reconocer los cierres formales de las liras o los motivos temáticos pitagóricos aludidos en el texto; otro nivel es el de explicar las propiedades del texto en función del modelo de Jakobson, Levin, etc.

Desde el punto de vista *normativo*, la DL ha de atender los problemas de mejorar la comprensión literaria o la interpretación de textos por partes de los alumnos. Pero desde el punto de vista *explicativo*, ha de basar la elección de un modelo de curriculum en el análisis de las teorías más relevantes y de los paradigmas más esclarecedores.

Para concretar más nuestra concepción de la DL vamos a servirnos del modelo de Johnson (figura 1), discutiendo la aplicación a nuestra materia de las pautas de dicho profesor (6).

En efecto, el esquema de la Figura 1 sintetiza los elementos más significativos del proceso didáctico en una clase de literatura. *Disciplina, Curriculum, Instrucción y Evaluación* son las bases de la planificación didáctica (sin dejar por ello de considerar otras *variables* como el alumno o el marco educativo).

En realidad un profesor ha de ir tomando *decisiones sobre la selección de conocimientos, experiencias de aprendizaje, etc.* El

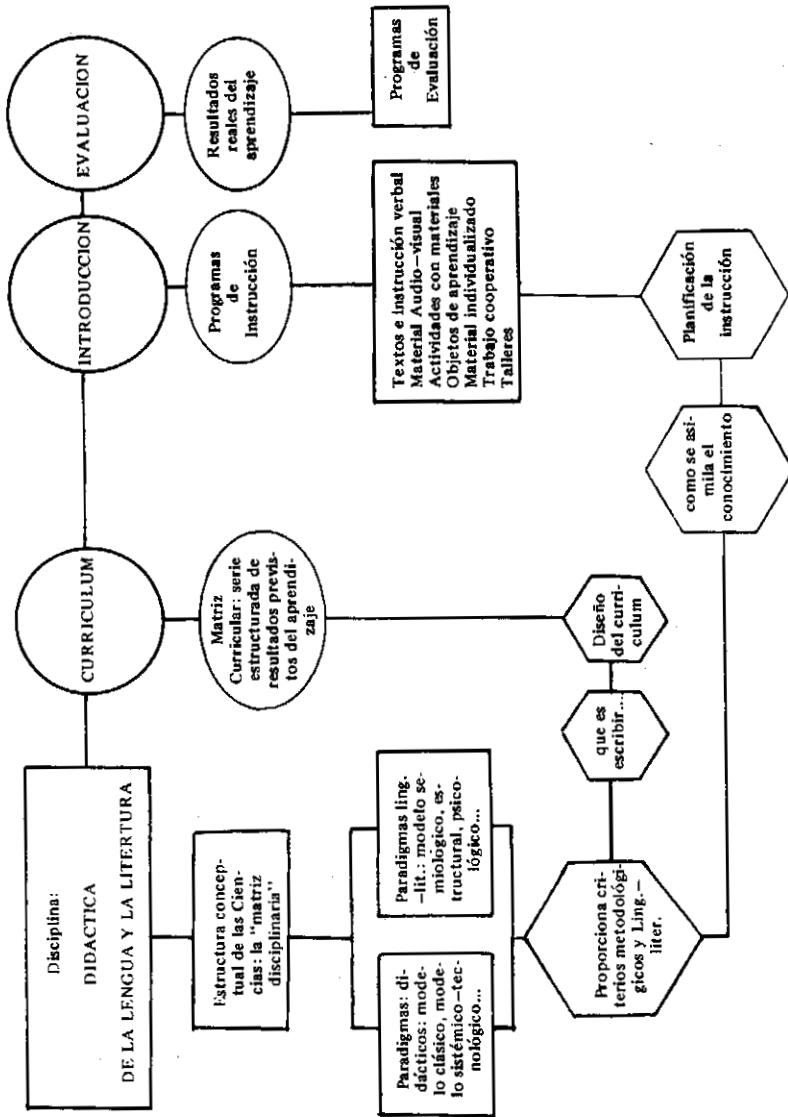


Figura 1.—Esquema integrado de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

profesor debe introducir un orden de preferencia sabiendo que la escuela parece un "universo parcialmente incierto", es decir, del que no se posee un conocimiento exhaustivo.

En el terreno de la *Disciplina Científica* vemos que el perfil de la DL sería el fruto de dos "matrices" o paradigmas distintos:

- a) Ciencias de la Educación
- b) Ciencias Filológicas

Tanto a) como b) tienen sus propios objetos de estudio tomadas separadamente, por lo que se hace difícil deslindar qué temas son específicamente de DL.

Pongamos dos ejemplos ilustrativos: *la enseñanza de la conversación y la enseñanza de la literatura*. Analizados estos temas independientemente de su orientación didáctica, el problema se clarifica, porque la conversación pasa a ser un tema exclusivo de la configuración de una gramática coloquial y la literatura se convierte asimismo en un problema teórico a dilucidar por filólogos, semiólogos...

Por otro lado, si lo que abstraemos es el propio *contenido disciplinar* (es decir, el hecho de que sean nociones propias de las teorías lingüística y/o literarias), entonces el hecho también se clarifica porque el objeto de la teoría también es unívoco: por ejemplo, el acto didáctico "a través de" la conversación.

El hecho "bruto" que estudian el pedagogo y el filólogo pueden ser el mismo —una comunicación dialogada en clase—, pero la diferencia radica en que el punto de vista de ambos difiere en el *objeto formal* de cada ciencia: uno estudia la literatura, otro los procesos de aprendizaje. De este modo, el problema más arduo se plantea cuando hay que delimitar el campo de acción de un especialista en DL. Este en realidad debe conjuntar o interconectar dichos campos en una síntesis que integra las nociones fundamentales de *Disciplina* así como los criterios de selección del *currículum* y de planificación de la *instrucción*. La clave estará en la coherencia y rigor de dicha síntesis.

¿Por dónde empezar?. Evidentemente, *hay que descubrir la estructura conceptual de las disciplinas filológicas* a fin de saber qué es posible, pregunta no tan obvia dada la diversidad de paradigmas. Por fortuna, *Saussure* y sus continuadores en Lingüística, Crítica Literaria, etc. han ayudado a establecer una *jerarquía de*

*conceptos* bastante aceptada: *la Lengua es un sistema*, axioma que llevado al campo literario es reformulado con algunas variaciones por los estructuralistas franceses, como *Barthes* o *Todorov*, o por semiólogos como *Lotman*, *Segre* o *Mignolo*. En resumen: *la obra literaria constituye un sistema*.

Una vez que se definan los *paradigmas científicos* del estudio de la literatura (véase 1.2), es preciso hacer una operación similar con respecto a la otra ciencia implicada, la *Didáctica*. Si en el terreno filológico constatamos diversidad de tendencias, no es de extrañar que coexistan diversos paradigmas en la *Didáctica*. Según M. Lorenzo Delgado (7) se podrían reducir a dos tipos esenciales:

- a) El Modelo Clásico—Tradicional.
- b) Los Modelos Sistemico—Tecnológicos

El profesor ha de ponderar qué sistema o paradigma se acomoda mejor a su realidad escolar. En el modelo llamado *Tradicional* la instrucción es vista sobre todo como un proceso de *transmisión de conocimientos* del profesor al alumno, mientras que en los modelos sistemico—tecnológicos se concibe más como un *proceso interactivo*, de interrelación entre los diversos elementos o *variables* del proceso educativo (entorno escolar, material didáctico, relaciones profesor—alumno...) De esta manera, el profesor puede ya fundamentarse en dos criterios metodológicos muy importantes:

- a) Reemplazar la noción de *obra* por la de *sistema*
- b) Reemplazar la noción de *transmisión* por la de *interacción*

Claro está que la panacea no está en la noción de *sistema* sino en saber sacar partido de las unidades y relaciones del mismo en cada caso. Creemos que diversos paradigmas han contribuido a resolver esta cuestión y que, en todo caso, es siempre mejor una *visión relacional* de la realidad (base última del concepto de *sistema*) que una visión que considera la literatura o la educación como conceptos estáticos o sustancias prefijadas.

## 2. METODOS DE ESTUDIO DE LA OBRA LITERARIA Y DIDACTICA DE LA LITERATURA.

Desde el punto de vista científico, el problema previo es delimitar hasta qué punto se puede establecer una *teoría/ciencia* de la Literatura. W. D. Mignolo (7) critica la ligereza con que se han utilizado estos términos en el campo de la investigación literaria y, en lugar de una formulación meramente formal o 'laxa' de estos términos, pide que las descripciones o estudios se adapten al paradigma científico que Bunge y otros teóricos de la ciencia han definido (8).

A este respecto, señala Mignolo que el *formalismo y la gramática generativa* dieron los primeros pasos al *reemplazar la noción de la obra por la de sistema*. Así, desde el punto de vista de la investigación textual, *"el objeto de la teoría se postula como una construcción que consiste en seleccionar y explicar las propiedades relevantes de todo texto y de los textos literarios en particular"* (9).

He aquí uno de los principios fundamentales que permiten diferenciar el concepto de *crítica* de la *teoría*, pues Mignolo subraya que ésta se ocupa de *los principios generales*, en tanto que aquélla se orienta hacia la *interpretación de obras particulares* (10). Para sistematizar la cuestión Mignolo distingue dos niveles de acercamiento a la obra literaria: de una parte, *la comprensión hermenéutica*, centrada en los problemas de la *interpretación* y relacionada con una *"comunidad interpretativa"* (comunidad literaria); de otra parte, *la comprensión teórica*, orientada hacia los problemas de *explicación* y relacionada con una *"comunidad científica"* (11).

De este modo Mignolo pone de relieve que la función de las *Teorías* en la investigación literaria es *el acto de la producción literaria en general y no el estudio o la lectura de la obra "x"*. Si bien la crítica —sigue explicando Mignolo— puede sustentarse en "principios generales", en la medida en que haya una *aplicación* de éstos a una obra concreta entramos inevitablemente en el campo de la *comprensión hermenéutica*, porque *interpretar un texto es situarse irremediabilmente en los parámetros de una comunidad interpretativa*.

Retomando nuestro ejemplo anterior de la Oda a Salinas pa-

rece claro que pretender que el alumno comprenda el texto, reconozca los temas o interprete la estructura es una tarea de la *comprensión hermenéutica*, pues se trataría de *facilitarle* los principios que regulaban los textos poéticos del s. XVI. Por otra parte, éstos serían mucho más patentes para un lector del s. XVI, pues pertenecían plenamente a su *metalengua* (Mignolo) o a su *horizonte de expectativas* (Jauss). Para la *metalengua* (o *metatexto* en la terminología de Lotman) se concreta en una *jerarquía de valores*, que describimos como tal o cual *poética*. Ante ésta, cabe el entusiasmo o el rechazo en la medida en que interpretar es *comprender participativamente* (12).

Sin embargo, en la comprensión teórica no se trata sólo de acceder al *sentido del texto* sino de *verificar una determinada teoría o modelo que nos permita una reconstrucción racional del mismo*. Si se parte de un modelo de la "poeticidad" como el de Jakobson o Levin, comentar la *Oda a Salinas* significaría tratar de verificar la proyección de las equivalencias sobre el eje sintagmático o bien detectar las matrices fónicas, rítmicas, sintácticas o semánticas en su interrelación. Pongamos un ejemplo más claro: si partimos de la teoría que concibe la escritura poética como un haz de relaciones tabulares, es decir, como una especie de escritura crucigramística, la tarea de la comprensión teórica será tratar de averiguar si nuestra oda (esto es, sus propiedades) puede ser mejor explicada con esta analogía o modelo del "crucigrama" que propuso J. Kristeva (13).

Aclarados todos estos principios, Mignolo establece la noción de paradigma como *el marco de referencia más amplio aceptado por la comunidad científica* y clasifica los *paradigmas* de estudio de la literatura en cuatro grupos, incluyendo subdivisiones de los mismos puesto que cada paradigma puede generar varias teorías:

### I. *Paradigma semiológico*

1. *Teorías Lingüístico-Literarias*
2. *Teorías del Texto Literario*

### II. *Paradigma Fenomenológico*

1. *Teorías de la Estructura Ontológica de la Obra Literaria*
2. *Teorías de la Recepción*

### III *Paradigma sociológico*

### IV *Paradigma Psicoanalítico*

Para construir una *Teoría* no es suficiente con que exista un referente (el hecho literario) o un vocabulario propio definido (por ejemplo, la “jerga” psicoanalítica), porque el *objeto* de dicha teoría no es sólo el fenómeno literario sino *su estructura conceptual específica*. Dicho de forma más sencilla, es el *enfoque* elegido el que crea su propio *objeto* al hacer relevantes determinadas nociones y datos (por ejemplo, las relaciones literatura/comunidad en el paradigma sociológico). Esto posibilita que existan múltiples paradigmas y múltiples teorías, pues siempre es posible abordar *tácticas de estudio* nuevas: por ejemplo, recientemente el profesor López Quintas (14) ha emprendido una *vía de análisis estético de obras literarias*, fundamentado en la aplicación de nociones estéticas tales como ámbito, juego, etc. Es decir, vemos que se puede considerar un nuevo paradigma, el *Paradigma Estético*, si efectivamente se cumplen las condiciones que Mignolo describe apoyándose en Bunge.

En todo caso, vemos que esta enumeración de los *Paradigmas de estudio de la Literatura* no se acomoda bien con otras clasificaciones conocidas. Por ejemplo, J. Romera Castillo, en su manual *Didáctica de la lengua y la literatura* (15) hace la siguiente enumeración de las “concepciones actuales de la literatura”:

#### I *Concepción Impresionista*

#### II *Concepción Objetiva o Científica*

1. *La crítica del significante literario*
2. *La crítica del significado literario*

#### III *Crítica Lingüística*

#### IV *Crítica Semiótica*

Salta a la vista que no se distinguen los niveles a que hacía referencia Mignolo; además, el autor parece decantarse hacia la crítica semiótica sin plantearse desde luego las repersusiones didácticas de elegir uno u otro enfoque para el curriculum escolar.

Si consultamos obras especializadas, como la de los profesores D. W. Fokkema y E. Ibsch, *Teorías de la literatura del siglo XX* encontramos una mayor acomodación (16):



1. *Formalismo ruso, Estructuralismo checo y Semiótica soviética.*
2. *Estructuralismo francés*
3. *Teorías marxistas de la Literatura*
4. *Estética de la recepción*

Se advierte que la clasificación está más basada en criterios heterogéneos, unas veces acudiendo a los "ismos", otras a criterios cronológicos o de nacionalidad, en lugar de fundamentarse en las condiciones antes aludidas de definir un *objeto*, poseer un meta-lenguaje, etc.

Por último, podemos advertir plenamente las dificultades de definir los *paradigmas* al consultar obras colectivas como la coordinada por J. M. Díez Borque, *Métodos de estudio de la obra literaria* (17). Citemos algunos de los *métodos de estudio de la obra literaria* que se van enumerando a lo largo del volumen: estudio *Paleográfico, Bibliológico, Ecdótico, Filológico, Bibliográfico, Histórico, Comparatista, Biográfico, Psicocrítico, Semántico, Formal, Sociológico, Semiótico, Filosófico, Estético, Estructural... etc.*

A la luz de las distinciones metodológicas de Mignolo, parece simplificarse mucho más operativamente la cuestión y se evita así caer en una pluralidad inacabable de métodos. En lo que respecta a la *comprensión teórica*, sólo podemos extraer los métodos y las categorías explicativas de los cuatro paradigmas fundamentales descritos por dicho semiólogo. Por lo que atañe a la comprensión hermenéutica, habrá que establecer una selección de los métodos más adecuados pedagógicamente, pues parece claro que los objetivos de iniciación a la literatura pueden lograrse mejor con métodos semánticos o sociológicos que, por ejemplo, sirviéndonos de la crítica textual. Y ello no por la "bondad" de los métodos sino como consecuencia de la recomendación de Ausubel de que hay que partir de los elementos preexistentes en la estructura cognitiva del alumno para hacer asimilar una información nueva, y evidentemente ciertos hábitos socioculturales si le son conocidos.

Como resumen de nuestros puntos de vista, vamos a proponer un ejemplo del mayor interés para el curriculum literario en EGB y EE. MM.: *el cuento tradicional y la novela de aventuras*. Recordemos que Mignolo no defendía ninguna clase de jerarquía entre los

dos niveles de la CT y la CH (y sus ámbitos respectivos, la *teoría del texto literario* y la *interpretación de textos*) sino la existencia de dos grados de *comprensión* del fenómeno literario. Apoyándose en A. Schutz, Mignolo destaca una comprensión de *primer grado* y una comprensión de *segundo grado*; la primera se realiza bajo la forma de *participación* y la segunda de *observación* (18). Dicho de modo más sencillo, en la primera actuamos como lectores/oyentes que nos acercamos a *Hansel y Gretel* o *La Atlántida* de P. Benoit. La *participación* se evidencia no ya en las normas intersubjetivas de comprensión que nos hacen adscribir estos relatos a unas clases convenidas (“cuento”, “novela”...), sino en la propia dimensión *patética* de dichas historias: “*la muerte* —en palabras de Benjamin (19)— *es la sanción de todo lo que puede relatar el narrador*”.

En cambio, en la *comprensión teórica* actuamos como lo hizo V. Propp al estudiar los cuentos maravillosos rusos, intentando *explicar una serie de regularidades* apreciables en todos los cuentos y diseñando unos instrumentos de análisis que reconstruyeran el “funcionamiento del objeto”: en suma, una *Morfología* del cuento que dilucidase sus elementos significativos. Nació así el Modelo de Propp, prototipo de los diversos modelos narratológicos elaborados por Greimas, Todorov, Bremond...etc. Claro está que aquí la actividad principal no es la de *participar* sino la de *observar* (analizar, organizar el conocimiento en conceptos...). Un *modelo* del cuento maravilloso (por ejemplo, las Funciones de Propp) no pretende sustituir al cuento mismo ni desvelar por ejemplo el confuso contenido de *Hansel y Gretel* ni ser un juego creativo (Rodari, Lacau) sino que trata sólo de describir las reglas de composición narrativa.

Por consiguiente, es importante distinguir este aspecto de la *iniciación a las estructuras narrativas* de los aspectos relacionados con las *lecturas o interpretación de narraciones*. Para el primer caso podemos apoyarnos en modelos semiológicos, estructurales, etc. e inducir al alumno —ejercitando el pensamiento analítico— a que haga una reconstrucción del mismo: por ejemplo, que describa a través de un diagrama el “trayecto” de las acciones significativas (descripción estructural en secuencias y funciones). Para el caso de la interpretación textual existen mayores posibilidades metodológicas: podemos hacer una *lectura comprensiva*, apoyándonos en métodos *semánticos*; una *lectura valorativa*, extrayendo criterios

de los métodos *histórico, sociológico, biográfico, filosófico...* Incluso podemos realizar una *lectura creativa o reescritura del texto*, una *lectura especializada*, etc.

### 3. PARADIGMAS PSICOLOGICOS Y SUS REPERCUSIONES DIDACTICAS.

La psicología no es un campo de estudio que se caracterice por un conjunto de teorías internamente consistentes y aceptadas por todos los psicólogos, sino un campo cognoscitivo donde coexisten diversas escuelas de pensamiento. Unas se complementan y otras están distantes.

Cuando la enseñanza se preocupó de manera formal del aprendizaje, empezaron a surgir debates sobre si en los centros de enseñanza se obtenían o no los mejores rendimientos. Posteriormente los psicólogos y los educadores descubrieron que el desarrollo de escuelas más o menos sistemáticas de pensamiento en psicología, ofrecía un buen instrumento para dilucidar dicho debate. Todas ellas, de forma implícita o explícita, conllevan una *teoría del aprendizaje*.

Los grandes *paradigmas* en que se mueven las teorías del aprendizaje están constituidos por el paradigma del condicionamiento, el paradigma cognitivo, y las teorías del aprendizaje basadas en el modelo de procesamiento de la información.

#### 3. 1 El paradigma conductista

La mayoría de los psicólogos que sustentan la concepción conductista afirman que *el aprendizaje constituye un cambio de la conducta*. Muchos de los primeros conductistas se negaban hasta a examinar los conceptos del pensamiento o la emoción porque no podían ser observados directamente. Recientemente, algunos psicólogos, bajo el nombre de neoconductistas, han ampliado su concepción del aprendizaje hasta introducir hechos internos e inobservable, tales como las expectativas, las intenciones, las creencias y los pensamientos. Un ejemplo de este conductismo ampliado es *la teoría del aprendizaje social de autores como A. Bandura (20)*

El condicionamiento clásico constituye un aprendizaje asociativo, es decir, es un aprendizaje donde un estímulo previamente incapaz de suscitar una respuesta incondicionada acaba provocándola a consecuencia de su asociación con el estímulo dado. O sea, el organismo desarrolla unas tendencias sistemáticas que anteriormente no poseía. Investigaciones posteriores demostraron la posibilidad de adquirir por condicionamiento clásico una amplia variedad de respuestas. Así, muchas de nuestras reacciones emocionales a diferentes situaciones tal vez procedan del condicionamiento clásico.

Se puede decir que un alumno puede aprender a mostrarse muy angustiado e incluso enfermo durante los exámenes por que éstos se hayan asociado con el fracaso.

El condicionamiento clásico puede ser empleado muy directamente para obtener cambios positivos en la DL. A veces tenemos alumnos muy interesados por expresarse bien, con desenvoltura, y, sin embargo se muestran retraídos y balbucientes por miedo al fracaso; por consiguiente, tenemos la opción de utilizar las técnicas del condicionamiento clásico para ayudar a estos alumnos a aprender respuestas de signo contrario a las internalizadas (por ejemplo, desinhibirse, incrementar la fluidez verbal...).

También podemos utilizar un principio del condicionamiento clásico como un recurso para que desaparezca una reacción de temor o ansiedad: *el principio de extinción*, consistente en que los propios alumnos se coloquen en la situación problemática y asegurarse de que no se producen hechos desagradables.

Hay otro punto muy importante a tener en cuenta y es el de la contingüidad. Así, un estímulo condicionado (por ejemplo, el sonido) actúa como señal para informar al sujeto de que se halla en camino el estímulo no condicionado (la comida), en el famoso experimento de Paulov. Este principio es parte fundamental de otro proceso de aprendizaje llamado *el condicionamiento operante*.

De una gran importancia para la enseñanza —donde tanto interviene la palabra— es *el proceso de condicionamiento semántico*, en el cual el estímulo condicionado utilizado es un *término lingüístico significativo* en forma de palabra o instrucción verbal; se procede a la generalización de otros estímulos condicionados —similares en significación al original— pero que nunca se presentaron en

el proceso de condicionamiento. En consecuencia, una buena estrategia de aprendizaje verbal podría ser la de partir de unas escalas de sinonimias significativas desde unos conceptos centrales, pocos, pero bien consolidados, y que serían el objetivo prioritario del Ciclo Inicial de la EGB.

*El condicionamiento operante* es otro proceso de aprendizaje conductista que implica que las personas adopten constantemente acciones deliberadas que operen sobre su entorno. Thorndike llegó a un principio importante del aprendizaje, *la ley del efecto*; cualquier acto que produzca un efecto satisfactorio en una determinada situación tenderá a ser repetido en otra. Está claro que un chico cuando está en el colegio se halla ante muchas “cajas-problema”; si ha conseguido “escapar” de decir la lección la primera vez mediante un “no lo sé”, probablemente esta respuesta permanecerá como una solución y lo dejará ansioso. Por tanto, el hecho de abordar el problema en sí mismo tenderá a convertirse en el único medio de escapar a la presión escolar. Dicho de otro modo, es básico incentivar que el alumno se autorresponsabilice de su aprendizaje, ya sea cuestionándose sus hábitos de estudio o por inducción de alguna técnica de creatividad o por algún otro procedimiento.

William R. Wilson escribió para una conferencia unas notas que se titulaban “*Pseudo-debilidad mental en los estudiantes*”. La tesis de la conferencia era que el aire de inocencia y de adoptada estupidez era el mecanismo de adaptación del estudiante ante los métodos convencionales de enseñanza vigentes en la escuela; de este modo, se encuentra una solución como escape a la insoponible experiencia de permanecer sentado delante de un profesor que “está dando una clase magistral” o una exposición no inteligible para el alumno.

Skinner es a quien se suele considerar responsable del desarrollo del concepto de *condicionamiento operante*. Según Skinner, las conductas operantes se hallan afectadas y modificadas por las consecuencias que de ellas se siguen. Ciertamente se han desarrollado diversas ramas del conductismo, con el denominador común de su énfasis en la objetividad y de una concentración sobre los aspectos externamente observables de la conducta, en términos de *estímulos y respuestas*. Asimismo, el énfasis sobre el *refuerzo* ha estimulado una considerable investigación sobre los temas de *re-*

*compensa, castigo..* y acerca de sus efectos en la conducta. Por ejemplo, dar publicidad en un mural u otro medio a los trabajos y composiciones de los alumnos puede actuar de refuerzo dentro de la DL.

En resumen, el enfoque de Skinner es de puro *estímulo/respuesta*, a diferencia del de Hull y sus seguidores "neconductistas", quienes hablan ya de otras *variables intervinientes*, si bien siguen el planteamiento de *estímulos* (internos) y de *respuestas*. Haciendo una evaluación general del enfoque E/R para pasar a sus implicaciones didácticas en la DL, diremos:

—Tiende a subestimar las complejidades de las personas, en una actitud *reduccionista*, porque el modelo tiende a reducir el problema a sus propios términos, sin atender a otros posibles aspectos, como el conocimiento consciente.

—Si bien el *neoconductismo* introdujo conceptos más complejos, todavía se centra en detalles minuciosos, hablando de cadenas complicadas de estímulos y respuestas. En todo caso, quedan interrogantes sobre el funcionamiento E/R. Tenemos, pues, que no sólo influyen los estímulos externos sobre las respuestas o conductas sino también la *forma* en que se elabora.

La aplicación de los principios conductistas a la enseñanza ha revestido múltiples formas. Las más desarrolladas son *la enseñanza por computadora (IAC)* y *el sistema personalizado de enseñanza (SPI)*, que no podemos pormenorizar aquí.

Para un profesor normal produce un cierto desaliento el paradigma E/R. Es evidente que esto se debe a que el aprendizaje es considerado como *la adquisición de tendencias a reaccionar (R) de cierta manera ante situaciones concretas (E)*, mas que como *el desarrollo de competencias o capacidades para actuar o pensar*, que es el punto de vista más coherente con los objetivos cognitivos de la educación. Por otra parte, *la comprensión*, tan importante para un profesor de lengua, es sólo enfocada desde el punto de vista de una *conducta externa*, como es el *rendimiento* ante una prueba. Sin embargo, comprender un texto literario implica la capacidad de llevar a cabo diversas cosas relacionadas entre sí, es decir, es algo más complejo que un "sí" o un "no". Por último, *la teoría de la motivación* desde el punto de vista conductista parece

limitarse a enfoques manipulativos, en los que se trata a las personas como sujetos pasivos impulsados por instintos. Es cuando menos dudoso suponer que los alumnos son fácilmente manipulables a partir de ciertos resortes.

Como afirma V. Pelechano (21), el conductismo puede ser considerado como una *teoría de la actuación, ejecución o puesta en acción de lo aprendido*, pero nunca como una verdadera teoría del aprendizaje, de los *procesos, factores y mecanismos* que intervienen en la adquisición de una información nueva o de repertorios de pensamiento y actuaciones.

En este sentido, Pelechano concibe el aprendizaje como un *cambio en la potenciabilidad de la conducta*. Así pues, la insuficiencia del *Paradigma E/R* provoca el desarrollo de *alternativas mediacionales*, que a menudo recogen sus planteamientos, pero en marco de nuevas coordenadas explicativas.

Efectivamente, las *Teorías Mediacionales* son alternativas cognitivas que analizan y representan los mecanismos y procesos que ocurren entre el estímulo y la respuesta. A. Pérez Gómez, en su estudio *Aprendizaje, desarrollo y enseñanza* (22), nos indica a este respecto que *"el organismo no responde directamente a los estímulos ambientales sino a las representaciones condicionadas que se forma de ellos"*. Por consiguiente, *"la conducta —sigue exponiendo— es un resultado de lo que se aprende, es decir, que de alguna manera en el organismo se procesa información, se elabora, organiza y transforma la información que proviene del exterior y que es recogida por los órganos sensoriales"* (23).

Las *teorías cognitivas de Piaget* y de la *psicología soviética* se han centrado en la explicación de los mecanismos y operaciones internas, como el pensamiento y el sentimiento. Piaget, Inhelder, Sinclair, Bruner, Flavell, Ausubel... etc. representan esta corriente distanciada del paradigma E/R.

En consecuencia, el aprendizaje se ve como un proceso de adquisición cognoscitiva que explica el enriquecimiento y transformación de instancias internas. A partir de las adquisiciones del aprendizaje se van construyendo unos esquemas de funcionamiento que rigen y orientan la conducta. De ahí que el conocimiento nunca sea una mera copia o transferencia de la realidad sino *una elaboración subjetiva que da lugar a una representación de lo real y a la adquisición de reglas cognoscitivas*.

La *actividad* es una constante de todo tipo de aprendizaje, desde la EGB hasta la Enseñanza Superior. Bruner subraya a este respecto que los profesores *deben proporcionar situaciones problemáticas que estimulen a los alumnos a descubrir por sí mismos la estructura de la asignatura*, es decir, la información esencial. Pongamos un ejemplo adaptado a la Didáctica de la Literatura: podemos *exponer* los géneros literarios mediavales, pero también podemos inducir su descubrimiento mediante una *pregunta creativa* del tipo “¿Qué debía de haber *leído/oído* un contemporáneo de Don Juan Manuel?”.

Los aspectos operativos del pensamiento —y por ende de la expresión verbal— se configuran a partir de las acciones y de la coordinación de los mismos, es decir, el conocimiento de la *historia literaria* o de la *gramática de la poesía* ha de integrarse en la estructura cognitiva del alumno, de ahí que haya de buscarse un aprendizaje significativo en los términos planteados por Ausubel; en caso contrario, podemos caer en el hábito de considerar la mente del alumno como un mero “baúl” que llenamos de contenidos. Por todo ello, hay que prestar atención no sólo a inducir un aprendizaje activo sino a todos los procesos cognitivos implicados (percepción, representación simbólica, imaginación y otras facultades). En última instancia, debe lograrse una *participación activa del alumno*, que seleccione y organice conceptos y destrezas utilizando sus *sistemas de codificación*.

### 3. 2 El paradigma cognitivo

Al trazar en las páginas anteriores la transición de las teorías conductistas a las teorías cognitivas hemos ido viendo los rasgos más significativos de éstas. Lo más importante, desde el punto de vista de la DL, es el énfasis en describir y caracterizar los *procesos, factores y mecanismos* subyacentes al aprendizaje. El conocimiento de lo literario no es ciertamente un proceso “natural” en la medida en que lo es el aprendizaje verbal. Forma parte más bien de ese “saber disciplinario” al que alude Mignolo (24). Por tanto, parece fácil acercar las teorías semiológicas a las teorías cognitivas más que a las conductistas, no sólo por la complejidad de los mecanismos literarios sino por tomar en consideración categorías tan



apropiadas al fenómeno literario como *imaginación, creatividad, intuición*.

Precisamente Bruner defiende la necesidad de que los profesores fomenten el pensamiento intuitivo, es decir, que se sirvan de suposiciones intuitivas basadas en pruebas insuficientes y que luego confirmen más sistemáticamente tales suposiciones. Por ejemplo para la explicación del concepto esperpento podemos recurrir a una analogía intuitiva del tipo "todo lo que veis en las farsas de Valle-Inclán es lo mismo que Solana pintaba en sus cuadros". La verificación de esta aseveración podrá venir acompañada de una serie de matices que sistematicen el nuevo concepto (por ejemplo, sentido del expresionismo en pintura, literatura, etc), pero al menos habremos fomentado la captación de analogías y, por tanto, de "puentes cognitivos" que hagan más asimilable el concepto nuevo.

Así, los alumnos tendrán la oportunidad de practicar sus capacidades para ir más allá de la información proporcionada. Este tipo de *aprendizaje inductivo y por descubrimiento* se realiza cuando, en lugar de dar definiciones sobre qué es el esperpento o la novela, hacemos que el alumno lo infiera a partir de una serie de ejemplos y de propuestas nuestras. En todo caso, a menudo será más rentable —en términos pedagógicos— proceder así que limitarse a una exposición erudita sobre las "fuentes" del esperpento en Valle-Inclán, por la sencilla razón de que estamos fomentando un *aprendizaje significativo*, esto es, ligado a elementos ya incluidos en la estructura cognitiva del alumno (v.g. la caricatura, los festejos carnavalescos...).

En los métodos convencionales se premian las respuestas acertadas, pero carentes de creatividad y fieles en todo caso a las explicaciones del manual o del profesor; en cambio, rechazamos las suposiciones erróneas, es decir, frustramos el pensamiento intuitivo. Sin embargo, ya vimos en el capítulo 1º que la *interpretación* de textos era necesariamente relativa o dependiente de ciertos condicionantes (escala de valores de la comunidad literaria, sistemas de clasificación de las obras, etc); de igual modo, los *modelos* emanados de la comunidad científica y que son propios de la comprensión teórica de la obra literaria, sólo tienen un valor *aproximativo*, pues si bien tratan de "representar la estructura del objeto", lo hacen desde posiciones y tácticas de estudio bien distintas. A tenor

de todo ello, ¿qué norma nos puede impedir aceptar la indagación como principio válido de aprendizaje de la literatura?

De hecho, nosotros podemos organizar el curriculum literario en una secuencia lineal (desde la Epica hasta la literatura del siglo XX), pero cabe también organizarlo desde lineamientos muy distintos: a través de cortes sincrónicos (el estado de la Literatura en el siglo XVI); a través de cortes "radicales", siguiendo algún tipo de eje (por ejemplo, literatura de mayorías/literatura de minorías) o selectivamente, siguiendo algún tipo de "capa" (la literatura de aventuras, desde la novela bizantina hasta los clásicos del siglo XIX y XX). Lo que queremos decir es que todos los métodos pueden ser válidos si responden a demandas o necesidades del destinatario de la educación.

Desde este punto de vista no es ningún disparate comparar, por ejemplo, las figuras de Don Juan Tenorio, Sandokán o Pulgarcito como una forma intuitiva de indagar los rasgos del personaje, pues es la forma en que precisamente G. Torrente Ballester enfoca el mito literario de Don Juan, analizando su conducta a la luz de los rituales iniciáticos de pubertad (25).

Piaget es de la opinión de que el aprendizaje que tiene lugar bajo reforzamiento externo o instrucción verbal directa suele producir bien "un cambio muy pequeño en el pensamiento lógico o un fuerte cambio momentáneo que no comporta una comprensión real" (26). Por su parte, Bruner considera que el aprendizaje debe ser *inductivo*. Es preciso dar a los alumnos los hechos específicos para que puedan descubrir las generalizaciones o la estructura por sí mismos; de ahí que se preconice un aprendizaje por descubrimiento.

Esta modalidad propuesta por Bruner tiene sus ventajas y sus desventajas. La crítica principal es que sus ventajas respecto a las orientaciones tradicionales no han sido contrastadas con rigor, pues es imposible decir qué pasos y qué conductas constituirían el prototipo de descubrimiento. Algunos psicólogos han manifestado que el aprendizaje por descubrimiento es ineficaz para enseñar toda la información que los estudiantes han de aprender en nuestra compleja sociedad.

Ello se hace más patente en la DL, pues la compleja evolución literaria no puede ser explicada sólo de un modo inductivo, a partir simplemente de inferencias de los datos del texto. Por ejemplo,

una *parodia* o una *sátira* es un tipo de texto que normalmente nos remite a otro texto (*Don Quijote de la Mancha* novelas de caballerías) o a un referente extratextual (las sátiras de Quevedo a oficios y personas de su época). Estos puntos de referencia deben también ser explicados con técnicas distintas a las del aprendizaje por descubrimiento.

Coherentemente, sería bueno incorporarlo a temas en que los alumnos han de aprender estrategias de resolución de problemas. Por ejemplo, cuando se trata de saber encuadrar el discurso y de descubrir los niveles de *Enunciador/Narrador/Personaje* en un relato dado. Supongamos, como ejemplo, que tenemos el cuento de Borges *El cautivo*, perteneciente a *El Hacedor*. Podemos aplicar aquí las orientaciones de Bruner de forma muy provechosa:

- 1°) Insistir en la estructura básica del nuevo material.
- 2°) Ofrecer muchos ejemplos del concepto en cuestión
- 3°) Ayudar a los alumnos a constituir sistemas de comparación y clasificación.
- 4°) Aplicar el nuevo aprendizaje a muchas situaciones diferentes y a diferentes tipos de problemas.
- 5°) Plantear un problema a los alumnos y dejar que traten de hallar la respuesta conveniente.
- 6°) Estimular a los alumnos a que hagan suposiciones intuitivas.

Aplicada al cuento de Borges, esta estrategia implica proponer como “problema” las reglas del juego que articulan los relatos, o dicho de otra manera, *descubrir* la situación discursiva: quién enuncia, quién narra, quién es el personaje; a través de qué *modalidad* discursiva (narración, descripción...), etc. “Está claro —nos dirían los alumnos—, el autor es Jorge Luis Borges”. Para desplazar nuestra discusión no hacia el campo del autor —“refugio” fácil donde no parece haber ambigüedad— sino hacia la observación del texto, propondríamos otros ejemplos (por ejemplo, el texto *Borges y yo*). A partir de ahí estimularíamos suposiciones intuitivas sobre la naturaleza de la relación entre los soportes del texto: el valor de *yo* *querría* saber qué sintió..., o de *se dijo* que lo habían robado, etc.

Por otra parte, D. Ausubel ofrece una alternativa al aprendizaje por descubrimiento: *el aprendizaje por recepción* (27).

Su método, denominado *enseñanza expositiva*, se halla limitado a lo que señala como *aprendizaje verbal significativo* o aprendizaje de la información/ideas verbales y de la relación entre conceptos verbales. Ausubel, como Bruner, cree que las personas aprenden mediante la *organización de la información nueva en sistemas codificados*, pero, a diferencia de éste, sostiene que el aprendizaje debe progresar *deductivamente*, es decir, partiendo de la comprensión de los conceptos generales para llegar a una comprensión de los específicos.

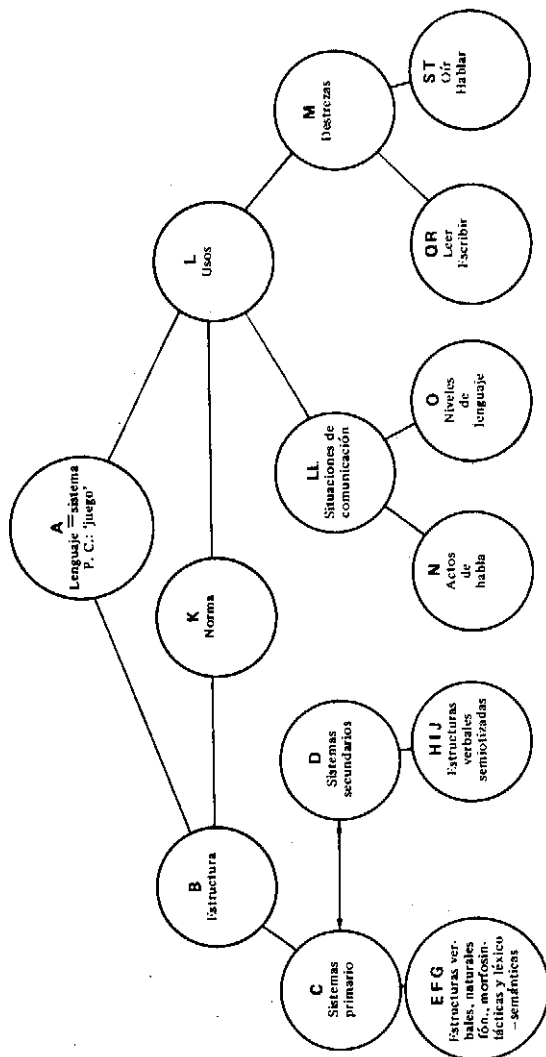
Así, cuanto más *organizada y significativa* sea la presentación de conceptos, principios e ideas, más profundamente aprenderá una persona. El objetivo consiste en ayudar a hacer comprender al alumno el significado de la información, presentada de forma que pueda *interrelacionar el material con lo que ya sabe*.

En el aprendizaje —para que sea *significativo* para el alumno— debe existir una *acomodación* entre la estructura cognitiva del alumno y el material que debe ser asimilado. De ahí la importancia de lo que Ausubel denomina *organizadores previos*. Estos son declaraciones preliminares de conceptos lo suficientemente amplios como para abarcar la información que vendrá después. Por ejemplo, *\*Tradición literaria amorosa* es un organizador previo del concepto *\*Petrarquismo de Garcilaso*, pues enmarca la información nueva en unos ejes ya conocidos.

Además, se utilizan los Organizadores previos con tres finalidades básicas:

- a) Dirigir la atención hacia lo que es importante.
- b) Destacar las relaciones entre ideas que serán presentadas.
- c) Recordar cosas que ya se conocen y que poseen su importancia dentro del nuevo material.

A continuación se presenta el nuevo contenido destacando las semejanzas y diferencias básicas, presentando ejemplos de cada uno de los subconceptos relacionados (por ejemplo, *poesía amorosa popular, poesía amorosa culta, Petrarca, amor cortesano, neo-*



Esquema de una jerarquía conceptual (letras) que muestre las posibles secuencias de instrucción para la obtención de una diferenciación progresiva de los conceptos de orden superior y de una reconciliación integradora de conceptos

*platonismo, misticismo amoroso...*). Por último, se ayudaría al alumno a percibir las relaciones entre los ejemplos expuestos (síntesis entre lo popular y lo culto en el Marqués de Santillana o en el Libro del Buen Amor, o posterior traslación "a lo divino" de la poesía de Garcilaso).

Algo claro que debemos tener presente como característica de la enseñanza expositiva es que aunque se insista en un aprendizaje verbal significativo, entre los ejemplos pueden figurar *imágenes* o *gráficos*. Además de deductivo, el método debe ser *secuencial*, es decir, en la presentación del material hay que seguir unos determinados pasos.

Resumiendo, podríamos decir que el empleo más apropiado del enfoque de Ausubel corresponde a la enseñanza de las *relaciones entre conceptos*. Este método presupone además que el alumno sea capaz de manipular mentalmente ideas, de ahí que sea más apropiado desde niveles superiores de la EGB.

### **3. 3 Teorías del aprendizaje basadas en el modelo de procesamiento de la información**

Los desarrollos en el área de la *inteligencia artificial, la teoría de la información* y los conceptos mecánicos de *retroalimentación* y *servomecanismos* son las bases de una nueva psicología teórica que trata de concebir al hombre como un *sistema de procesamiento de información*.

En efecto, los teóricos del procesamiento de la información han tratado de entender el aprendizaje mediante el estudio de las maneras en que los estímulos del entorno resultan percibidos, transformados en información significativa, almacenados en la memoria, recordados para su empleo y traducidos en conductas observables.

En contraposición a las teorías E/R, este modelo supone que el organismo no responde directamente al mundo real sino a la propia —y mediada— representación subjetiva del mismo. Así, Seoane (28) considera que el procesamiento de la información recupera la noción de mente y reintegra la información subjetiva como un dato útil para la investigación; coloca además en lugar destacado el estudio de la *memoria activa*, como explicación básica

de la elaboración de la información y de la ejecución de la actividad humana.

Como otros defensores del *paradigma cognitivo*, los teóricos del tratamiento de la información suponen que lo que ya conocemos influye en lo que ya conocemos o recordamos en una situación nueva. Lo que ya conocemos se halla almacenado en la memoria; sin ésta en cada nueva situación tendríamos que volver a aprender todo paso por paso. Por lo tanto, *el aprendizaje y la memoria se hallan estrechamente ligados*.

Un modelo de memoria basado en el tratamiento de la información, adaptado de la obra de Gagné (29), consiste en el supuesto básico de que las personas poseen estructuras para procesar información, en la que se incluye *receptores*, como los ojos y los oídos, un registro sensible para la captación de sensaciones, una memoria a corto plazo y una memoria a largo plazo.

Para Norman (30) el problema reside en interpretar la información sensorial y extraer su contenido psíquico. Para ello necesitamos procesar las señales que entran e interpretarlas sobre la base de nuestra experiencia pasada. Como el registro sensorial tiene todo muy brevemente, tenemos la oportunidad de darle un sentido, de organizarlo, a través del conocimiento del modelo (31). Ello es imprescindible ya que en el *registro sensorial* existe mucha más información disponible de lo que realmente puede pasar a la estructura siguiente, la memoria a corto plazo. Así, en vez de percibirlo todo, prestamos atención a ciertos rasgos del contenido total del registro sensorial y buscamos modelos. Estos modelos que las personas perciben se hallan basados en un preconocimiento, en lo que esperan ver, en los sistemas de codificación disponibles y en otros muchos factores.

Los modelos de procesamiento de la información propuestos por autores como Norman, Nieser, Mahoney, Atkinson y Siffrin, Deffenbacher y Brown. etc., aún con ciertas diferencias y matices, vienen a coincidir en la identificación de dos niveles:

- a) *Un nivel estructural*, en el que se postula la existencia de tres tipos de "almacenes": registro sensitivo, MCP y MLP.
- b) *Un nivel funcional*, donde se distinguen diferentes procesos funcionales.

Estos procesos funcionales consistirían en la *atención selectiva, codificación, almacenamiento o retención y recuperación*, y controlarían el transporte y procesamiento de la información a lo largo de las distintas instancias de almacenamiento (32).

Analizando de forma breve cada uno de estos procesos podemos hacer las siguientes indicaciones. En primer lugar, el proceso de *atención* parece requisito importante para el aprendizaje. En nuestro proceso perceptivo guardamos una *atención selectiva*, es decir, percibimos diferencialmente. Algunos de los factores que parecen influir son el contexto físico inmediato, el contexto temporal, la familiaridad con el estímulo y las categorías conceptuales. Ya examinaremos en el Capítulo II la extrapolación de estos conceptos al campo lingüístico—literario, a nociones del tipo *\*focalización*, o *\*relevancia textual*.

En cuanto a la *memoria a corto plazo*, sabemos que una vez transformada en modelos de imágenes (icónico) o bien de sonidos (ecoico), la información del registro sensorial puede entrar en la MCP. Esta manera es limitada no sólo en el tiempo sino también en el número de temas que es capaz de retener al mismo tiempo. En situaciones experimentales parece que sólo es capaz de retener al unísono de cinco a siete temas distintos. Para pasar de la MCP a la MLP se requiere otra transformación de la información a la que denomina codificación semántica.

Examinemos ahora el papel de la *memoria a largo plazo*. El proceso de codificación que transforma la información para pasar de la MCP a la MLP es uno de los puntos críticos del aprendizaje. Existen muchas maneras de codificar la información: puede ser dispuesta dentro de una *jerarquía de conceptos* (Ausubel, Bruner), o bien puede ser organizada de otras formas, como cuadros, gráficos, frases, asociaciones o episodios completos, como las etapas implicadas en una broma realizada años antes (33).

En la DL hay que ofrecer al alumno diversos procedimientos de *codificar la información*. En la parte práctica examinaremos varios de ellos, pero queremos adelantar uno de extraordinaria utilidad para retener conceptos y relaciones entre conceptos dentro de la Historia de la Literatura, problemática de los géneros, etc: se trata de la *ideogramación*, es decir, de utilizar los gráficos de conceptos, que tengan la función de ser unos auténticos mapas cognitivos.



Una vez que el material ha pasado a la MLP, el problema estriba en reencontrarlo cuando se necesite. Teóricamente deberíamos ser capaces de recordar todo lo que queramos. La cuestión está en integrar el material inmediato objeto de aprendizaje en la estructura de lo que ya existe en la MLP. El *olvido*, pues, ocurre cuando la información ha sido inexactamente codificada, o bien porque no haya llegado de manera efectiva a la MLP. Lindsay y Norman (34) indican que la recuperación eficaz, cuando hay que recordar algo, es un proceso de resolución de problemas que se sirve de la lógica, indicios, etc. para reconstruir la información.

En efecto, existen estrategias de reconstrucción que pueden tener gran éxito. Las investigaciones realizadas parecen confirmar que la *interferencia* es la causa del olvido tanto en la MCP como en la MLP. La explicación del olvido mediante la interferencia no se opone a la teoría de que jamás olvidamos realmente nada que esté almacenado en la MLP. La interferencia se producirá probablemente cuando la información que está en la MLP esté siendo recuperada y devuelta a la MCP. En consecuencia el problema radica en su recuperación y reconstrucción precisas (35).

También en este terreno existen estrategias adecuadas para la DL, que expondremos en la parte práctica. Por ejemplo, un *ideograma* no es sólo una técnica para codificar conceptos sino también para *recuperarlos*, pues se fundamenta en la *codificación dual* propuesta por Paivio (36). Temas como la *motivación* o la *atención* adquieren así una nueva luz con el enfoque cognitivo y de ello nos aprovecharemos para elaborar propuestas de innovación o de investigación dentro de la DL.

En definitiva, tal vez el mejor método que sintetice todas las aportaciones expuestas se pueda resumir en lograr que cada *experiencia de aprendizaje sea lo más significativa posible para el alumno*. Según Brown, Lewis y Harclerod (37) son experiencias que conducen al aprendizaje actividades como:

- Pensar
- Discutir, consultar, hablar, informar
- Leer (palabras, imágenes, símbolos)
- Escribir, compilar
- Escuchar
- Entrevistar

- Resumir, tomar notas
- Construir, crear
- Dibujar, pintar, trazar letras
- Desplegar, exhibir
- Trazar gráficas, elaborar cuadros y mapas
- Demostrar, enseñar
- Experimentar, investigar
- Resolver problemas
- Coleccionar
- Observar, vigilar
- Viajar
- Intercambiar
- Grabar imágenes y sonido
- Dramatizar
- Cantar y bailar
- Imaginar, visualizar
- Organizar, sacar conclusiones
- Calcular
- Juzgar, evaluar
- Trabajar

Si bien se observa, en esta lista se enumeran actividades potenciales de la enseñanza de la lengua y la literatura. Sería vano tratar de reducir las idóneas al grupo de \*Discutir, hablar.. o bien al de \*Leer, pues tan útil como éstas puede ser —en determinadas situaciones— dramatizar/cantar/bailar un poema o bien visualizar unos contenidos o coleccionar romances. Esto quiere decir que difícilmente existe la “actividad ideal” de aprendizaje de la literatura, por más que se postule el *comentario de textos* o la *explicación de la historia literaria*, sino más bien un “abanico de opciones” de las que el profesor ha de escoger aquéllas de mayor *significatividad* —siempre en el sentido que Ausubel da al término— para el alumno. La “*significatividad*” no es cuestión en sí del tipo de actividad ni de que el contenido sea más o menos novedoso o interesante; depende más de que la información nueva se halle bien relacionada con los datos preexistentes en el alumno. Por ejemplo, el concepto de \**Novela negra* ha de ser impartido de forma distinta a un adolescente de un medio urbano que a otro de medio rural. También el “formato” de aprendizaje variará: se puede reconstruir

un prototipo de novela negra a base de un montaje de fotografías o bien recurrir a una exposición directa del tema. Si el concepto fuera *\*Novela picaresca*, podríamos recurrir también a vídeos, a una imagen fija (“un cuadro de costumbres”, como los de las *Novelas ejemplares*) etc, pero la clave sería hacer significativo el concepto, por ejemplo, relacionándolo con los marginados de hoy (pícaro = lumpen).

#### 4. PARADIGMA DE LA INVESTIGACION DIDACTICA

Ya indicamos en el apartado 1º, los paradigmas fundamentales que se podían distinguir en el terreno de la Didáctica general, siguiendo el estudio del profesor Lorenzo Delgado. Recordemos que se podían reducir a dos tipos esenciales:

- 1º) El Modelo Clásico—Tradicional
- 2º) Los Modelos Sistémico—Tecnológicos

También señalamos que lo básico de los modelos sistémico—tecnológicos es considerar la enseñanza como un sistema de elementos en interacción. A partir de este denominador común se han formulado diversos modelos que tratan de describir esas interrelaciones y de definir las variables significativas. Así, las profesoras C. Ciscar y M.E. Uría reseñan, en su estudio *un enfoque sistémico del proceso didáctico* (38), los modelos de Gagné, Titone, Carroll, Blomm, Gerlach, Ely, etc. Todos toman en consideración unos pasos o secuencias básicas, que podríamos resumir en *definir unos objetivos, adoptar unas estrategias y establecer unos mecanismos de control* (además de tener presente el reajuste de todo el proceso a través de la retroalimentación del sistema).

De este modo, llegamos a la identificación de ese conjunto de elementos interactuantes y que, en el esquema de Lorenzo Delgado, se resumirían así (39):

- a) INPUT: *Alumnos, Profesores, Medios*
- b) Proceso interactivo: *Estrategias Didácticas*

c) OUTPUT: *Objetivos (Metas deseadas)*

d) Realimentación.

Así pues, dentro de la Didáctica se describen estos procesos relacionales a través de los intercambios e interrelaciones entre profesores, alumnos, contenidos, etc, pero, en última instancia, el proceso relacional puede ser explicado con ayuda de la investigación en Teoría General de Sistemas, Teoría de la Comunicación, Sociología de la Educación, etc.

Ahora bien, en la *investigación didáctica* propiamente dicha y en la propia configuración de la Didáctica como ciencia se da una duplicidad analizada por el profesor Pérez Gómez en su estudio sobre epistemología de la educación (40). De este modo podríamos distinguir dos dimensiones constitutivas de la Didáctica de la Literatura a través de las siguientes dualidades:

a) *Normativas vs. Explicación*

b) *Comprender vs. Explicar*

c) *Enfoque cualitativo vs. Enfoque cuantitativo*

d) *Comunidad Escolar vs. Comunidad Científica*

e) *Investigación en la acción vs Investigación nomotética*

*El profesor G. de Landsheere, en su estudio La investigación experimental en educación, corrobora estas bipolaridades al subrayar que —en el campo de la investigación psicológica o educativa— se produce una escisión entre dos enfoques tradicionales de la ciencia. Uno de ellos se apoyaría en la tradición aristotélica y buscaría la explicación de los fenómenos en términos de finalidades, intenciones, motivos...; otro, de carácter positivista —más cercano a la tradición “galileana”—, identificaría la explicación científica con la explicación causal, dejando de lado los aspectos de finalidad. En consecuencia, existe una perspectiva que se pregunta cuál es la estructura del fenómeno (explicación) y otra que se pregunta cuál es su función. La primera se enmarca en lo que se ha llamado investigación nomotética, es decir, destinada a establecer leyes y generaciones, y por tanto más dependiente del enfoque cuantitativo y de los métodos de la comunidad científica.*

En cambio, en la segunda perspectiva, se trata ante todo de *comprender* el fenómeno educativo a fin de extraer criterios o normas que puedan aplicarse a la *práctica de la enseñanza* (por ejemplo, planificación y organización escolar) y, en definitiva, a las *decisiones* que el docente tiene que ir tomando continuamente. Por eso este enfoque interesa más a la *comunidad escolar* y se acomoda mejor a lo que Corey definió como *investigación en la acción* (41). Esta distinción y sus repercusiones serán abordadas en el capítulo II.

El profesor Pérez Gómez, en un revelador artículo, *Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica* (42), ha descrito el estado de la cuestión y ha trazado los modelos esenciales que están operando en este campo científico. Vamos, pues, a seguir y glosar su valiosa exposición.

Pérez Gómez agrupa los movimientos de investigación desarrollados a lo largo de nuestro siglo en los siguiente *paradigmas*;

- 1°) *Paradigma Presagio—Producto*
- 2°) *Paradigma Proceso—Producto*
- 3°) *Paradigma Mediacional centrado en el alumno*
- 4°) *Paradigma Mediacional centrado en el profesor*
- 5°) *Paradigma Ecológico*

Dentro del paradigma Presagio—Producto se centrarían los estudios orientados hacia la búsqueda del criterio del *profesor eficaz*, ya que se pensaba (recuérdese el modelo tradicional en didáctica) que la rentabilidad de la enseñanza era efecto directo de los rasgos físicos y psicólogos del profesor. Aunque estos trabajos datan de los años 30, de hecho se siguen haciendo estudios sobre un *modelo ideal de profesor*. En el campo de la DL, un enfoque así implicaría indagar la conexión entre las aptitudes verbales, la capacidad de motivación, etc de diferentes profesores y sus efectos sobre los rendimientos de sus alumnos.

Si bien es cierto que en una clase de literatura las habilidades verbales de un profesor son muy importantes, la principal crítica hacia este paradigma es que no toma en consideración otras variables decisivas; es decir, simplifica y reduce el problema, pues es claro que el alumno no es sólo un receptor pasivo y que en última

instancia nadie aprende en realidad —aunque tenga los mejores profesores *si no quiere hacerlo*.

El paradigma Proceso—Producto se centró en el estudio de los *métodos eficaces de enseñanza*, en la pretensión de encontrar el método más idóneo y de extrapolarlo sin más a la realidad escolar. Se investigó en consecuencia con una serie de *estilos docentes (autoritarismo, autodeterminación..)* y de *métodos de agrupación del currículo* (método global, interdisciplinar...) o de *técnicas de instrucción* (métodos activos, enseñanza individualizada...). Sin embargo, los resultados fueron contradictorios, porque unas veces el estilo autoritario, por ejemplo, surtía buenos efectos y otras al contrario. Ciertamente con procedimientos como “el análisis de observación sistemáticos” los resultados ganaron en fiabilidad, pero no obstante subsistieron algunas inconsistencias. Entre ellas, Pérez Gómez destaca los problemas relativos a la *variable independiente* (el comportamiento del profesor) y a las *escalas de categorías* de la observación, además de la *difícil discriminación de la variable dependiente*, es decir, de los rendimientos del alumno.

Como conclusión parece que la *variable—proceso*, esto es, los patrones de comportamiento docente, *no puede explicar por sí sola los efectos de la enseñanza*. Estos más bien pueden depender de un *constructo de variables*, es decir de diversas variables en interacción, tales como los contenidos, el alumno, el escenario de la enseñanza, etc. Así, en el modelo de Dunkin y Biddle, reseñado por Pérez Gómez (43), se discriminan ya diversos niveles de variables:

- 1°) Variables presagio: características del profesor
- 2°) Variables contexto
- 3°) Variables proceso: comportamientos del profesor y alumno
- 4°) Variables producto: efectos observados

Otro modelo similar, el de Medley, subraya el concepto de *in-flujo* para dar cuenta que el *aprendizaje no es una consecuencia inevitable de la enseñanza*, sino que está mediado por otros factores, como los que influyen en el comportamiento del profesor y del alumno. De este modo, la eficacia del aprendizaje se producirá

cuando el profesor logre *activar* el tipo de comportamiento adecuado en el alumno.

Las críticas fundamentales al paradigma Proceso—Producto se han centrado en varios temas. Por un lado, define unidireccionalmente el flujo de influencia, ignorando que también los alumnos pueden afectar la conducta del profesor. Asimismo, reducen el análisis a los *comportamientos observables*, cuando la psicología cognitiva ha establecido la existencia de procesos latentes de que han de inferirse.

Por otro lado, hace abstracción de las peculiaridades del escenario físico y psicosocial de la clase. Asimismo, se rechaza en aras de la objetividad datos tales como la visión personal de los participantes o los informes descriptivos de los sucesos de clase, considerando sólo las manifestaciones observable y mensurables del comportamiento. En suma, se desprecia el *conocimiento cualitativo* y todo lo que éste puede aportar, según D.T. Campbell (44). Dicho de otro modo, la evaluación de los programas de literatura no debería hacerse sólo en función de criterios cuantitativos (como se haría en el paradigma proceso—proceso) sino sirviéndose también de instrumentos cualitativos. Por último, no toma en consideración las exigencias del currículo al orientarse exclusivamente el estudio hacia las relaciones entre procesos de enseñanza (definidos conductualmente) y adquisiciones del alumno.

Las deficiencias de los paradigmas anteriores, al no contemplar variables contextuales, mediacionales y curriculares de máxima importancia, dieron lugar a la aparición de paradigmas mediacionales, cuyas bases describimos en apartado 3.

*El paradigma mediacional centrado en el profesor* supone una perspectiva situada más en el ámbito de la enseñanza que del aprendizaje. El comportamiento del profesor es el resultado observable de complejos procesos de de liberación, elección y ejecución de ahí que sea preciso el análisis de los factores *internos* que determinan la intencionalidad y actuación de aquél. En la figura del profesor se concentran funciones esenciales, tales como el examen de la situación previa a la instrucción (“conocimiento preactivo”), la planificación o la adopción de decisiones.

En el modelo de toma de decisiones de Shavelson (45) se distinguen tres niveles que preforman las decisiones de instrucción:

- a) Información sobre el alumno y expectativas sobre él.
- b) Creencias y actitudes del profesor.
- c) Naturaleza de las tareas de instrucción y disponibilidad de materiales y estrategias alternativas.

Señala muy acertadamente el profesor Pérez Gómez que *“dentro de este modelo cognitivo los condicionantes externos no lo son tanto en virtud de su objetivo peso situacional como en virtud del significado subjetivo que le confiere el profesor”* (46). Es en última instancia el profesor quien interpreta, evalúa y orienta los procesos que se dan en el aula, de modo que el proceso ha de ir adoptando continuamente una “cadena de decisiones”: currículo formal o currículo informal, instrucción verbal o instrucción audiovisual, métodos activos o enseñanza expositiva, etc. En la figura 2 visualizamos una teórica “cadena de decisiones” en los aspectos de metodología de la instrucción.

Pero las tareas del profesor como procesador de información son más amplias, pues no sólo ha de decidir una *técnica de instrucción* adecuada sino que ha de atender a otros aspectos de *planificación, comportamiento interactivo y valoración* de toda la dinámica que se suscita en clase. En suma, las aptitudes que ha de desarrollar el profesor son más amplias que las que definirían el desarrollo de competencias y habilidades específicas de su materia. Además de instructor, en el sentido preciso de la palabra, ha de actuar a menudo como tutor o animador de sus alumnos si quiere en efecto activar conductas de aprendizaje.

*El paradigma mediacional centrado en el alumno* supone una complementación al anteriormente descrito. Todos los comportamientos del profesor pueden resultar nulos si no consiguen activar esas respuestas de procesamiento de información en sus alumnos. “Los procesos de atención selectiva, codificación, organización significa y transferencias de la información —sigue exponiendo Pérez Gómez— demuestran el activo papel mediador del alumno en la determinación de lo que se procesa”, de ahí que el aprendizaje haya de ser orientado a promover *estrategias cognitivas* en los alumnos.

En esta perspectiva se distingue entre *estímulos instructivos nominales* y *estímulos instructivos efectivos*, es decir, las propues-



tas de instrucción que el profesor hace y la captación real de éstas por parte de los alumnos. Por ejemplo, utilizando la *pragmática del lenguaje* y las categorías de Austin (47), un profesor puede servirse de expresiones *ejercitativas, judicativas, expositivas...*; el impacto de cada una de ellas será muy diferente en cada clase de alumnos. Por ejemplo, las fórmulas de presentación o de “abordaje” de un tema o de un texto (v.g. la Epica o el Surrealismo) parecen predeterminar el grado de implicación posterior del alumno. Así, no es igual presentar un texto de la Mística con una clave del tipo “*éste es un texto del s. XVI...*”, que con otra como “*aquí vais a ver cosas como las que Tagore o los hippies tratan de decirnos*”. Vemos, en efecto, que en este último caso el profesor hace uso de un *organizador previo* capaz de integrar la nueva información en datos preexistentes en la estructura cognitiva del alumno. La cuestión no es cuál clave es falsa o verdadera, exacta o inexacta, sino cuál es eficaz o significativa para ese alumno en concreto.

Pérez Gómez cita a continuación un intento de diseñar un *paradigma mediacional integrador* (48), reseñando el modelo de Winne y Max. Trata de especificar las formas de influencias recíproca entre profesor y alumnos, distinguiendo entre *variables pre-instructivas, instructivas y postinstructivas*. Uno de los temas más interesantes es la dilucidación de las estrategias de enseñanza que pueden activar mejor el aprendizaje de los alumnos, así como el análisis de las relaciones bidireccionales en el aula.

Con todo, Pérez Gómez señala algunas “lagunas” del paradigma mediacional aplicado a la investigación didáctica. La primera se refiere al incompleto conocimiento de las relaciones entre el pensamiento y la “ejecución”; la segunda alude al escaso papel de las variables contextuales dentro de este paradigma.

Precisamente esta constatación ha generado recientemente la conformación de un nuevo paradigma, el *Paradigma Ecológico*, que se configura a partir de enfoques etnográficos, situacionales, etc.

Aun asumiendo los principios del *Paradigma Mediacional*, se subraya la vinculación de los participantes en la educación a un marco institucional y a un sistema social que los “moldea”. Si la vida del aula es un espacio social de comunicación e intercambio, es válido el análisis cualitativo a que aludía Campbell, en concreto,

métodos como los *trabajos de campo* o el *estudio de casos*, tomados de la etnografía o los estudios clínicos.

Existen dos modelos cualificados que cimentan el paradigma ecológico: *el análisis de las variables contextuales de Tikunoff* y *el análisis de las tareas y demandas académicas en el espacio de negociación escolar de Doyle*, reseñados igualmente por Pérez Gómez (49).

Entre todas las nociones que aportan ambos modelos, vamos a fijarnos en las que creemos de mayor interés para la DL. Tikunoff subraya el concepto de *escenario*, en el sentido de que el espacio del aula se constituyen en un ámbito en el que se desempeñan determinados papeles o roles. Esto tiene una gran importancia de cara a la didáctica de la lengua y la literatura, pues ya Bernstein definía el *lenguaje posicional* como un tipo de lenguaje adscrito a roles muy rígidos; dicho de otro modo, el alumno que practica un tipo de código restringido asume una serie de expectativas muy cerradas en torno a lo que ha de ser su conducta y la del profesor. En cambio, el *lenguaje personal* pasa por una activa *detrivialización de roles*, o, si se quiere, por una mayor flexibilidad hacia los mismos. Plantear la clase de lengua/literatura como una conquista de un lenguaje personal/creativo/artístico (en unos grados progresivos) implica pues la operación que los teóricos del *aprendizaje social* han denominado *descentración de roles*. Ejemplos de esta metodología serán asimismo expuestos en la parte práctica.

Otras nociones importantes son las de *variables experienciales* y *variables comunicativas*. Por citar algunas aplicaciones, recuérdese el énfasis que la estética de la recepción pone en el concepto de *horizonte de expectativas*, que es en realidad el bagaje de experiencias y preconocimientos del lector. En cuanto a las variables comunicativas, ciencias de la comunicación como la *proximística* o la *cinésica* subrayan el papel que pueden tener las diferentes posiciones o movimientos en el aula para conseguir un mejor contacto profesor-alumno. Esto en realidad tampoco es nada nuevo para el profesor de literatura si extrapolamos el tipo de comunicación ritualizada de las narraciones folclóricas, con el narrador en una posición cercana a sus oyentes, éstos formando un corro, un punto de fijación de la atención (el fogón del hogar o la hoguera), etc.

Según esto y según las valiosas ideas de W. Benjamin (50), un narrador de cuentos tradicionales jamás debiera limitarse a coger un libro y leer la historia sino que —para lograr precisamente ese clima de participación e identificación— tenía que activar todo tipo de recursos, entre ellos de gestos, paralenguaje, etc. Véase como prototipo la descripción que Güiraldes hace del cuento que Don Segundo cuenta, en medio de la noche de la Pampa, situados en rueda, tomando el mate, etc (capítulo XII de *Don Segundo Sombra*). Todo ello es de alguna forma extrapolable al ámbito del aula, teniendo en cuenta esquemas flexibles de organización escolar (por ejemplo, transformación de un aula en biblioteca, ludoteca o espacio para dramatizar o narrar cuentos).

En el modelo de Doyle nos interesa la noción de estructura de tareas académicas, porque subraya la naturaleza *contractual* de las relaciones profesor—alumno. Dicho de forma simple, existe un intercambio claro entre las adquisiciones o demandas exigidas por el profesor y las notas o calificaciones. Desafortunadamente este proceso a veces poco tiene que ver con el aprendizaje, y lo que el profesor conceptúa como nivel a adquirir y lo que el alumno percibe como exigencias para obtener la nota llega a formar un conglomerado dudoso en continua “negación”. Digámoslo claramente: la realidad del aula a menudo se configura como una *simulación de aprendizaje*, donde, no obstante, se guardan todas las formalidades de este peculiar “contrato”. Precisamente los programas de innovación y de investigación tratan de desvelar estos problemas a partir del reconocimiento de ciertos hábitos (v.g. el escaso interés por la lectura) o de la introducción de métodos alternativos (v.g. la instrucción audiovisual).

Sea como sea, el peso efectivo de los programas, horarios, la organización del espacio académico y de las tareas del escolar, el régimen interior de los centros, etc. son aspectos decisivos que definen las demandas reales de aprendizaje del alumno. Sin determinar dichos factores, hablaremos siempre de un aprendizaje *en abstracto, descontextualizado*.

## 1. AREAS DE INVESTIGACION DE LA DIDACTICA DE LA LITERATURA.

Antes de abordar los tipos y estrategias de investigación aplicada de la DL conviene hacer un *listado* de los temas y subtemas que serían objeto de la investigación.

Por supuesto, no se trata de hacer una enumeración aleatoria de posibles temas sino de procurar definir la *jerarquía de conceptos* que definiría el ámbito disciplinario de la DL.

Para ello vamos a utilizar una técnica documental muy específica: el *thesaurus*. Un *thesaurus* o *tesauro* es un *lenguaje documental de estructura asociativa*. Es decir, es un tipo de lenguaje *controlado*, no natural, concebido para clasificación y análisis de documentos. Un tesauro es, pues, una *lista estructurada de conceptos* donde además se expresan las relaciones y dependencias existentes entre los mismos, de ahí que tenga siempre una *estructura asociativa*.

Por consiguiente, aplicando la técnica del tesauro no sólo lograremos un instrumento importante de clasificación de documentos sino también una *jerarquía de conceptos* con mención explícita de las categorías e interrelaciones existentes en nuestra disciplina, tarea básica para perfilar lo que Mignolo llama *matriz disciplinaria* (1).

El establecimiento de un *índice* de conceptos dentro de la DL no sería del todo tarea nueva, pues existen, por un lado, diccionarios de conceptos filológicos, y, por otro, de conceptos pedagógicos. El problema de una *ordenación jerárquica* es de carácter metodológico, pues es difícil alcanzar unanimidad sobre los *conceptos nucleares* que permitieran organizar la DL.

En definitiva, podemos decir que un tesoro es un conjunto organizado de *descriptores* seleccionados por su *relevancia* teórica y práctica. Por ejemplo, en un tema genérico como ‘*El comentario de Textos*’ seguramente podríamos deslindar conceptos tales como \*métodos de comentarios, \*niveles de análisis, \*disposición de párrafos, etc.

El profesor Coll-Vinent, en su *Teoría y práctica de la Documentación* (2), cita como paradigma de tesoro el *Macrothesaurus* editado por la OCDE en 1972. Examinemos sus elementos a fin de que nos sirvan de criterios orientadores:

- Parte 1ª: relación alfabética de todos los descriptores.
- Parte 2ª: lista completa de todos los descriptores.
- Parte 3ª: estructura de conjunto que incluye no sólo los bloques sino también las facetas.

Tomando como referencia a Van Dijk y Van Slipe (3), podemos señalar cuatro clases distintas de *relaciones semánticas* que tendremos en cuenta al hacer nuestra *jerarquía de conceptos*:

- 1— *Relaciones de Sustitución* (por ejemplo, el reenvío de \*preparación de programas a \*planificación del currículo)
- 2— *Definiciones* (la restricción de \*antología de textos a \*libro de texto, \*técnica de lectura creadora...)
- 3— *Relaciones Jerárquicas* (la subordinación de \*análisis narrativo a \*análisis textual).
- 4— *Relaciones Asociativas* (vincular \*comentario de textos a \*interpretación de textos, \*animación a la lectura, \*discurso ilativo, \*análisis de contenidos...)

Cuanto más ricas sean las relaciones entre elementos y se especifiquen más pormenorizadamente, mayor utilidad tendrá dicha *jerarquía de conceptos*. Veamos, pues, *el establecimiento de categorías* que ha marcado nuestro esquema conceptual.

Ya indicamos antes que los conceptos nucleares han de ser aquellas variables *relevantes* en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura, y que especificar éstas siempre es arriesgado, aunque siempre ponderemos los criterios de nuestra selección. Por ejemplo, según constatamos en el apartado 4 del

capítulo primero, la conducta del profesor no explica por sí sola los efectos de la enseñanza; coherentemente, no hemos fijado un bloque conceptual del tipo \*Estilos docentes en la enseñanza de la Literatura, dado además que parece no existir un estilo docente universalmente válido y eficaz.

El problema fundamental sería el de hacer un índice coordinado de conceptos, capaz tanto de extraer los conceptos fundamentales como de reagruparlos adecuadamente. Para ello no podemos olvidar la dimensión propia de la *Didáctica de la Literatura*, pues sus conceptos son "constructos" o "complejos" construidos a partir de dos campos, el psicopedagógico y el filológico.

Así, la didáctica del comentario de textos tendría que ser abordada desde aspectos tan distintos como:

- a) *Teoría y análisis del texto*
- b) *Hermenéutica del lenguaje*
- c) *Instrucción de la Literatura*

En consecuencia, siguiendo el esquema de construcción de los tesauros en diversas subunidades (*bloques, facetas y subfacetas*), vamos a exponer la jerarquía de conceptos que nos serviría para establecer las *áreas de investigación de la DL*.

Nuestro plan de clasificación contempla, además, tres secciones, siguiendo las recomendaciones del profesor Fernández Huerta sobre los ámbitos de la *didáctica especial* (4). Puesto que cabe distinguir una *didáctica especial generalizada* y una *didáctica especial particularizada* (que se atendería a "microobjetivos especiales"), hemos diferenciado entre:

- A) *Sección General*: didáctica relativa a las cuestiones generales que caracterizarían a la DL.
- B) *Sección Particularizada*: temas específicos de la DL.
- C) *Sección Singularizada*: temas muy puntuales o localizados.

Así pues, en el primer nivel consignamos los *bloques* (por ejemplo, \*Didáctica de la Historia de la Literatura), en un segundo nivel detallamos las *facetas* (por ej., \*la periodización literaria), y en un tercer nivel de especificación consignamos las *subfacetas* (\*etapas de la literatura española). Con todo ello obtendremos lo

que se llama un Tesauro clasificado, es decir, una ordenación de conceptos.

En nuestro estudio, *Técnicas documentales e informáticas aplicadas a la enseñanza de la lengua y la literatura* (5), realizado conjuntamente con el Centro de Informática de la Universidad de Extremadura, explicamos detalladamente nuestro *plan de clasificación*, contemplando además el campo de la lengua propiamente dicho. Por lo que afecta a nuestro estudio, y dado que se trata sobre todo de establecer una *jerarquía de conceptos*, prescindiremos del código numérico que allí utilizábamos, así como de referirnos a los otros apartados de un tesauro (Tesauro alfabético e Índice permutado de términos).

No olvidemos que un tesauro no es un índice cerrado de conceptos sino una *herramienta de trabajo*, es decir, un instrumento para acotar, separar, relacionar... conceptos esenciales de una disciplina. No pretende, pues, "encerrar todo el saber" sino conformar una *red de conceptos* lo suficientemente actualizada y sistematizada como para que un investigador o profesor localice bien un tema o encuentre incluso nuevas interrelaciones a partir de los esquemas de referencia (dimensión heurística del tesauro).

Hechas estas salvedades pasemos pues a exponer nuestro *esquema de clasificación de los conceptos que vertebrarían la Didáctica de la Literatura*, y, por consiguiente, las áreas temáticas de investigación que delimitaríamos dentro de la misma.

#### A) Sección General

- 1— Paradigmas didácticos
- 2— Paradigmas literarios
- 3— Signo literario y signo no literario
- 4— Psicología del aprendizaje de la Literatura
- 5— Destrezas verbales y discursivas y aprendizaje de la literatura
- 6— Enseñanza de la Literatura de lengua materna
- 7— Enseñanza de la Literatura de lengua extranjera
- 8— Implicaciones didácticas de la producción, recepción y procesamiento de textos

**B) *Sección Particularizada***

- 1— Enseñanza de los conceptos Literarios
- 2— Enseñanza de la Historia de la Literatura
- 3— Enseñanza de las modalidades socioliterarias
- 4— Modelos curriculares de la Literatura
- 5— Técnicas de instrucción de la Literatura
- 6— Métodos de evaluación de la Literatura
- 7— Literatura infantil y juvenil
- 8— Comprensión y comentario de textos
- 9— Didáctica de la narración
- 10— Didáctica de la poesía
- 11— Didáctica del teatro y de la dramatización
- 12— Aplicaciones didácticas de los métodos de estudio de la obra literaria
- 13— Enseñanza de los géneros didácticos
- 14— Los mass media y la enseñanza de la Literatura
- 15— La enseñanza del estilo y la composición literaria
- 16— Técnicas de trabajo intelectual y aprendizaje de la Literatura

**C) *Sección Singularizada\****

- 1— Las revistas escolares literarias
- 2— Actividades extraescolares de enseñanza de la Literatura
- 3— Programas de lecturas oficiales
- 4— Técnicas de animación a la lectura
- 5— Coordinación internivelar de la enseñanza de la Literatura
- 6— Biblioteca escolar
- 7— Enseñanza a distancia de la Literatura
- 8— Programas audiovisuales de enseñanza de la Literatura
- 9— Enseñanza individualizada de la Literatura
- 10— La Literatura fantástica en el currículo literario
- 11— Métodos de trabajo de campo en la recolección del folclore literario
- 12— Hábitos de lectura de la población escolar



- 13- Libros de texto y material documental en la enseñanza de la Literatura
  - 14- Globalidad e interdisciplinariedad en la enseñanza de la literatura
  - 15- Orientación hacia los estudios filológicos
  - 16- Recursos gráficos en la enseñanza de la Literatura
  - 17- Currículo centrado en la experiencia del alumno
  - 18- La Literatura regional
  - 19- El teatro escolar en los distintos niveles
  - 20- Mitología y simbología aplicadas a la explicación de textos
  - 21- Los Best-Sellers
  - 22- Evaluación mediante el sistema de créditos
- Etcétera

\*A diferencia de las Secciones A y B (cuyos temas son numerosos pero limitados a un conjunto de nociones esenciales), en la Sección C se da una *lista abierta* de temas, pues se abordan aspectos muy puntuales de la práctica cotidiana de la enseñanza de la literatura. Sin embargo, estos temas han de incardinarse finalmente en los repertorios de A y B como casos particulares de los mismos. Por ejemplo, los métodos activos, a distancia, individualizados, etc de enseñanza son conceptos subordinados al genérico \*técnicas de instrucción.

## 2. INVESTIGACION APLICADA DE LA DIDACTICA DE LA LITERATURA: EL METODO DE LOS PROYECTOS DE INVESTIGACION.

Si bien es cierto que la distinción entre *investigación básica* e *investigación aplicada* ha suscitado ciertas ambigüedades, hemos de conceptualizar este tipo de investigación como el proceso de aplicación de los diversos *paradigmas* que operan en la DL a algunos de los aspectos o áreas temáticas enumeradas anteriormente por mediación de un conjunto de técnicas experimentales.

Es un tipo de investigación *nomotética*, pues trata de llegar a una *explicación* general, a enunciar una ley. Por tanto, predomina en ella el enfoque cuantitativo y la dimensión explicativa que ex-

poníamos en el ap. 4 del capítulo I. Su objetivo, por tanto, no es el de comprender o interpretar la dinámica educativa sino *la verificación experimental de modelos previos*.

En esta perspectiva es fácilmente aplicable la distinción de Mignolo que examinábamos al inicio de este trabajo. La *comprensión teórica* se acerca, en efecto, a las exigencias de esta investigación, pues se centra en los problemas de la *explicación* y en la elaboración de modelos o sistemas que representen la estructura del objeto. El rol o papel del investigador no es el de participante sino el de *observador*, y por tanto exige una *despersonalización* muy difícil para un profesor normal.

Así, los problemas de la *enseñanza de la historia de la literatura* pueden ser abordados aplicando los principios de algunos de los paradigmas literarios, psicológicos o didácticos anteriormente expuestos, con vistas además a establecer una serie de hipótesis y de generalizaciones, inferidas de los posibles hallazgos que se efectúen. Supongamos que queremos describir las posibles interrelaciones existentes entre *procesos mentales* y *comprensión de la historia de la Literatura*. En este caso el enfoque elegido sería el del *paradigma cognitivo* y las variables de estudio serían las nociones relevantes del mismo (procesos de atención, codificación, recuperación...). Con ello habríamos seleccionado el tema de la investigación.

Una vez seleccionado el problema, existen diversos cauces para su estudio y desarrollo. Existen, en efecto, diversas modalidades de *trabajos de investigación*, desde los estudios monográficos a las tesis doctorales. Pero todos ellos han de compartir en algún grado las fases normalmente aceptadas como básicas de la investigación. De ellas cabe destacar *cuatro*: establecer unos *antecedentes del problema*, formular unos *presupuestos analíticos básicos*, proceder a la elaboración de un *plan de estudio de los datos* y formular unas *conclusiones y prospectiva de la investigación*.

Ahora bien, podemos decir que lo realmente común a todo este tipo de investigaciones es el enfoque instrumental a través de los llamados *diseños de investigación*. Es decir, se trata de articular la investigación en torno a la definición de los procesos que comporta, de identificar las variables y las relaciones que afectan a la misma, de modo análogo a como un diseñador industrial registra y especifica cada secuencia del proceso. Es, en suma, un *enfoque*

*instrumental*, que puede ser sintetizado en el caso de la enseñanza en la definición de tres secuencias básicas: *objetivos, estrategias y control*.

En los impresos normalizados de los Proyectos de Investigación que ha elaborado el *Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa* se especifican las secuencias de un *Diseño de Investigación*:

1.— *Objetivos de la investigación*

- a) Preguntas que se pretenden responder
- b) Contexto teórico o práctico en que surgieron
- c) Consecuencias o aplicaciones previsibles

2.— *Metodología y técnicas de investigación a seguir*

- a) Hipótesis y conceptualización inicial
- b) Tipos de datos requeridos
- c) Poblaciones y muestras
- d) Técnicas de obtención de datos
- e) Técnicas de análisis

3.— *Programación*

4.— *Bibliografía*

Si bien se observa, los puntos 1 y 4 abarcan en gran parte lo que exponíamos como *antecedentes de la investigación*, esto es, el planteamiento del problema y la documentación o literatura crítica existente en torno al mismo. Los puntos 2 y 3 se relacionan con los *presupuestos analíticos básicos* (por ejemplo, la formulación de la hipótesis o la fijación de los datos necesarios o de las técnicas de recogida de datos) y con la *elaboración del plan de estudio de datos*, como la explicación de las técnicas de medición y análisis que serán utilizadas. La ejecución de dicho modelo de recogida de datos implica necesariamente la consideración temporal o programación, con sus diversas fases de elaboración del diseño, puesta en práctica y validación del mismo.

Por su parte J. W. Best, en su estudio *Cómo investigar en educación* (6) subraya la importancia del enunciado del problema dentro de los Proyectos de Investigación, bien en forma interrogativa o como expresión clara y concreta del mismo. Por ejemplo, *¿los*

*recursos audiovisuales incrementan/disminuyen/son neutros en el aprendizaje de la Literatura?*. Una vez planteado el problema, hay que exponer su significado, esto es, la importancia o relevancia del mismo para el sistema educativo: *existe una creciente tecnología audiovisual en la escuela y sus posibles efectos en la instrucción de la Literatura no han sido indagados.*

También es preciso incorporar las definiciones, supuestos y limitaciones que vengan al caso, pues ayudan a acotar el marco de referencia dentro del cual el investigador se acerca al problema. En nuestro caso, hay que definir unívocamente *recurso audiovisual* a fin de separarlo de otros conceptos relacionables, así como precisar la situación previa en la que está operando el diseño (por ej., escasez de programas educativos audiovisuales aplicados a la literatura).

Formular la *hipótesis de la investigación* supone definir el problema en términos más operacionales. Así, el uso de recursos audiovisuales será nuestra *variable independiente* y los rendimientos o adquisiciones escolares del alumno la *variable dependiente*.

De este modo, la hipótesis podría ser que *se producirá una correlación positiva entre la instrucción audiovisual y el aprendizaje de la Literatura.*

Ahora bien, según subraya el profesor Pérez Gómez (7), hay que diferenciar entre la definición conceptual de una categoría y su definición *operacional*, o dicho de modo más sencillo, cómo vamos a comparar categorías conductuales distintas, como la percepción de una secuencia fílmica y la comprensión de una secuencia textual, o cómo vamos a definir operacionalmente la categoría \*aprendizaje de la Literatura (¿a través de la adquisición de contenidos, habilidades, actitudes...?). De ahí la importancia de delimitar los *datos* que buscamos y los instrumentos de recogida de los mismos. Por ejemplo, un tipo de datos puede ser \*la comprensión textual y los instrumentos de recogida pueden ser cualquier tipo de documento escolar (bloc de notas, composiciones escritas, comentario de un texto previamente expuesto con/sin refuerzo audiovisual...). Las técnicas de análisis son también variadas, pues podemos servirnos alternativamente —en este caso— del análisis de contenidos, el análisis discursivo, el análisis de la expresión, etc.

A ello se añadirán las técnicas propias del plan de estudio de datos emprendido y que, dentro de la perspectiva de la investiga-

ción nomotética, tienen un marcado carácter *cuantitativo*, es decir, son *técnicas estadísticas*, como el análisis de la varianza producida en la variable dependiente. La psicología experimental ha establecido una gran cantidad de procedimientos internamente rigurosos y coherentes para la planificación, ejecución y validación de un *diseño experimental*, incluyendo una casuística en cuanto al grupo (diseños experimentales de grupo único, de dos grupos, multigrupo...), el número de variables (diseño de variable única, diseños factoriales...), etc. Asimismo, hay que considerar los procedimientos de determinación de las poblaciones y muestras (formación de grupos al azar, mediante pretest...). A este respecto, en estudios como el de J. Arnau, *Diseños experimentales en psicología y educación* (8), se explica la amplia gama de técnicas posibles y a él nos remitiremos en adelante para no alargar nuestra exposición en detalles excesivamente técnicos.

Subraya también Best (9) que es importante predefinir un esquema de tiempo en los Proyectos de Investigación, y esto es singularmente importante en el caso educativo, pues las investigaciones aplicadas han de atenerse a cursos escolares y no a años naturales. Esto puede influir en una relativa discontinuidad entre tareas de elaboración del diseño, documentación, validación, etc. y la experimentación del mismo, pues normalmente cuando comienza el curso ésta ha de estar en condiciones de efectuarse; cuando acaba también es preciso que el equipo investigador prolongue el tiempo para su evaluación, debido a la complejidad de las técnicas e instrumentos intervinientes.

Los Proyectos de dan a conocer mediante Informes o Memorias de la Investigación y también mediante resúmenes o *abstracts*, en el caso de su utilización en lenguajes documentales, reseñas, etc.

Por último, queremos aludir a un esquema genérico de realización de los *diseños* elaborado por Ch. Jones en su libro *Métodos de Diseño*. En primer lugar, hay que advertir que este autor estudia el diseño en sus términos más generales, desde el diseño industrial hasta el de planes urbanísticos. Un diseño puede entenderse como un procedimiento de resolución de un determinado problema. En efecto, dadas unas situaciones de entrada (input) y contempladas unas situaciones de salida (output), el equipo investigador ha de seleccionar la estrategia adecuada para la solución óptima de

ese problema. Jones establece unas secuencias fácilmente extrapolables al campo didáctico:

- 1.— Orden transmitida
- 2.— Situación de Diseño Explorada
- 3.— Estructura del problema percibida o transformada
- 4.— Límites localizados. Subsoluciones descritas y Conflictos Identificados
- 5.— Subsoluciones combinadas en diseños alternativos
- 6.— Diseños alternativos evaluados y Diseño final seleccionado

Ahora bien, para resolver los conflictos que se plantea todo diseño es posible entender éste de diversos modos. Existe la interpretación del diseñador como una especie de "caja negra" que ante un problema dado (input) produce o genera una solución (output) de manera misteriosa, creativa..., por ejemplo, reformulando los términos del problema (v.g. en lugar de *un currículo literario* ideado por la *experiencia del profesor*, un *currículo literario* centrado en la *experiencia del alumno*). Este cambio de perspectiva puede ser en efecto fruto de técnicas creativas como el *brainstorming* o el *check-list*. Sin embargo, el diseño clásico busca exteriorizar los pasos o procesos del pensamiento, prefijando objetivos, variables, criterios... Se busca para ello un *sistema lineal* de acciones de investigación (por ej., identificar las variables que pueden ser controladas, las que no pueden ser controladas, las relaciones entre variables...) y que se complementa con una consideración "*circular*" o de realimentación del proceso (reajuste de técnicas, objetivos, etc). De este modo, cabe conceptuar los Proyectos de Investigación como sistemas de diseño dotados de las propiedades de *linealidad*, *realimentación* y también de auto-organización, en la medida en que se dividen las tareas del diseño en subequipos distintos. Asimismo, existen métodos que tratan de armonizar el diseño sistemático y el "creativo", como el *control de estrategias* de Matchett (10), que permite que el pensamiento espontáneo influya en el pensamiento dirigido y viceversa.

Según Jones (11) los criterios más importantes para el control de un diseño serían:

## Diseños de Proyectos de Investigación

AREA TEMATICA:

Autor/es:	Título:	Nivel/Curso:	Código	
Tipo de actividad	Tipo de documento:	Región	Estrategias de diseño	
<b>1. Antecedentes, Formulación del Problema Objetivo</b>				
<b>2. Metodología</b>				
<b>3. Técnicas de Obtención de Datos</b>				
<b>4. Técnicas de Análisis</b>				
<b>5. Resultados y Prospectiva de la Investigación</b>				

Modelo de Análisis Documental. Proyectos de Investigación

**Diseños de Trabajos/Proyectos/Experiencias**

AREA TEMATICA:

Autor/es:	Título:	Nivel/Curso:	Código
Tipo de actividad	Tipo de documento:	Región	Estrategias de diseño
1. Antecedentes, Formulación del Problema, Objetivo			
2. Metodología			
3. Técnicas/Instrumentos de Evaluación			
4. Conclusiones			



ESCALA DE VALORACION DEL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS (IDEOGRAMAS)  
Y DEL AP. DE ACTITUDES (TALLERES)

	+2	+1	0	-1	-2	
FACTOR I: RECEPTIVO	Fuente de Información	Coteja varias fuentes	Emplea dos fuentes distintas.	Fuente única inventa o improvisa	Ninguna, inventa	ALUMNO:  NIVEL, CURSO
	Reconocimiento	Separa y distingue el uso de signos y de frases.	Diferencia formas gráf. e inf. verbal	Reconoce independientes formas, gráf. e inf. verbal.	Confunde el uso verbal y los gráf.	
FACTOR II: REFLEXIVO	Ordenación.	Establece relac. jerárq. y trabadas	Subordina y agrupa los conceptos.	Diferenc. y subord. escasa de contenido	Relac. inconexas entre conceptos.	REVISION:  DOCUMENTO ESCOLAR:
	Selección.	Ideas relevantes y significativas para el tema.	Aísla algunas ideas-clave.	Mezcla ideas importantes con secundarias	Ideas secundarias y anegdóticas	
FACTOR III: RETENTIVO	Asociación.	Establece relaciones con conceptos superiores.	Traba algunos conc. de orden sup. con otros de orden inf.	Escasez de relaciones con conc. de orden superior.	Conc. de orden inf. no relacionados con otros.	DOCUMENTO ESCOLAR:
	Memorización.	Esquema es-trate. fijable y evocable.	Esquema fácilmente discriminable	Esquema poco fijable y evocable.	Esquemas imposibles de memorizar.	
	Síntesis	Conjunción formal y gráfica de las ideas significativas	Interrelaciona los elementos más importantes	No relaciona ideas de distinto nivel.	Sin capacidad de extraer ni conectar elementos.	

<p>Coordinación imagen—texto</p>	<p>Integración total imagen—texto</p>	<p>Armonización elementos económicos y verbales</p>	<p>Los elementos verbales y gráficos están equilibrados.</p>	<p>Desequilibrio imagen —texto.</p>	<p>Desconexión total imagen—texto.</p>
<p>Legibil.</p>	<p>Claridad de la composición y coherencia.</p>	<p>Coherencia del texto y perfilamiento de la forma</p>	<p>Perfiles bien marcados y texto claro</p>	<p>Confusión de formas y del texto</p>	<p>Texto e imágenes no legibles.</p>
<p>Código Elabor.</p>	<p>Expresión personal uso elagorado del código.</p>	<p>Expresión poco predecible.</p>	<p>Uso no restringido de los códigos.</p>	<p>Expresión rutinaria predecible.</p>	<p>Sólo formulismos, mimetismo, lengua—posicional.</p>
<p>Origin.</p>	<p>Distriv. de ideas, descentración social.</p>	<p>Comprensión empática de otros roles</p>	<p>Tolerancia, distanciamiento del propio rol.</p>	<p>Insensib. a otros roles.</p>	<p>Roles estereotipados, ideas tópicas.</p>
<p>Ampliación</p>	<p>Enlace con conc. de orden sup. extrapolar a otro conc. y roles.</p>	<p>Extensión a diversos aspectos, analogías.</p>	<p>Relación con aspectos conexos.</p>	<p>Limitación al mismo grupo de conc. o roles.</p>	<p>Incapac. de extrapolar o empatizar.</p>
<p>Aplicac.</p>	<p>Versatilidad de formas y contenidos (de roles)</p>	<p>Uso diversificador.</p>	<p>Uso efectivo en el ámbito escolar.</p>	<p>Uso convencional.</p>	<p>Ampliación limitada y restringida.</p>
<p>FACTOR IV: EXPRESIVO</p>	<p>FACTOR V: EXTENSIVO</p>	<p>FACTOR VI: PRACTICO</p>	<p>FACTOR VII: PASIVIDAD</p>	<p>FACTOR VIII: CONFORMISMO</p>	<p>FACTOR IX: APTA</p>

Ejemplo Instrumentos de Evaluación

Diseño de la investigación					
OUTPUTS	2	3	4	5	6
INPUTS					
1 Orden transmitida	Situación de diseño explorada	Estructura del problema percibida o transformada	Límites localizados; subsoluciones descritas y Conflictos identificados	Subsoluciones combinadas en diseños alternativos.	Diseños alternativos evaluados y diseño final seleccionado.
2 Situación de diseño explorada.	Diseñar un índice de Motivos de la liter. folcl. extremeña para su inventario y clase	Revisión lit. crítica y perfecc. métodos de clase	Determinación referentes y métodos de clase	Análisis de las muestras.	Taxonomías de motivos.
3 Estructura del problema	Perfilar una morfología de los motivos y de los textos folclóricos	Investi. de la liter. crítica (Índices de Aarne-Thomp, Hansen, Boggs, etc.) clasif. por hacer del folcl. extremeño	Aplicar métodos de la morfología del relato y de la semiótica de la cultura.		
4 Límites localizados. Subsoluciones descritas y conflictos identificados.	Seleccionar los referentes de lit. folclórica y completarlos con trabajos de campo			Identificación de las fuentes; control de las muestras; microfilmación de materiales folclóricos	
5 Subsoluciones combinadas en diseños alternativos	Perfecc. instrumentos recogida de datos.				Valoración en el sistema de evaluación de motivos.
6 Diseños alternativos y diseño final seleccionado	Clasificaciones muestrales.				

Diseño de Literatura folclórica para la escuela

- 1.— Identificación y análisis de decisiones críticas (en nuestro caso los objetivos, la elección de estrategias...).
- 2.— Relación de los costes de investigación y diseño con las penalizaciones por una toma equivocada de decisiones.
- 3.— Acoplamiento de las actividades de diseño con las personas que se espera que las lleven a cabo
- 4.— Identificación de las fuentes válidas de información.
- 5.— Exploración de la interdependencia de producto y entorno.

En el comentario práctico de algunas investigaciones concretas podremos abordar de forma diferenciada los diversos aspectos de esta problemática.

### **3. INVESTIGACION EN LA ACCION: EL METODO DE LAS EXPERIENCIAS DE INNOVACION**

En la crítica que Pérez Gómez realizaba de las investigaciones derivadas del paradigma *proceso-producto* pudimos constatar que, a pesar del rigor de los métodos experimentales aplicados, la reducción de toda la “vida del aula” a unas pocas variables (por ejemplo, los patrones de comportamiento docente y el rendimiento académico del alumno) y el enfoque meramente cuantitativo no puede evitar ciertas inconsistencias y simplificaciones.

En este sentido, como subraya G. de Landsheere en el estudio ya citado, se está poniendo en discusión el sentido de la *investigación nomotética* en educación, pues a menudo a las variables controladas por el investigador se superponen las variables que en realidad no controla y que sin embargo pueden ser las más decisivas. Así, una investigación puede tratar de verificar la *interacción* entre dos métodos A y B (v.g. la instrucción audiovisual y el currículo socioliterario como patrones del comportamiento docente). Sin embargo, existen variables situacionales, experienciales y, por supuesto, cognitivas que pueden predeterminar el resultado de la experimentación.

Por otro lado, la investigación *nomotética* busca establecer regularidades, generalizaciones, y posee por tanto un carácter des-

criptivo—explicativo, que responde a la pregunta *cuál es la estructura del fenómeno*, siendo así que los participantes del proceso educativo se preguntan más *cuál es su función*, que finalidad tiene, y en ese sentido se orientan hacia un enfoque más hermenéutico y más proclive hacia la investigación histórica.

En el cap. I (ap.4) examinamos estas *dicotomías* a fin de establecer las diferencias entre el enfoque *cuantitativo* y el enfoque *qualitativo* de la investigación experimental, es decir, las dos actitudes básicas: *comprender* vs. *explicar*. La investigación en un caso sirve para *tomar decisiones y decidir políticas*, como subraya Landsheere, mientras que en el otro sirve para conformar y perfilar una disciplina científica.

También hemos insistido en el paralelismo de estas distinciones con las propuestas de Mignolo, pues enfatizan igualmente los dos modos de captación del texto, bien a través de los principios de la “comunidad interpretativa” (en el caso de la literatura los lectores y en el caso de la educación los miembros de la comunidad escolar), bien a través de los principios de la “comunidad científica”. Mignolo insiste en que no hay prioridad o jerarquía entre ninguna de las dos perspectivas, pero que hay que saber distinguir dichas esferas de acción. De modo análogo, veremos que el enfoque cuantitativo y el cualitativo, la investigación descriptiva y la investigación histórica pueden ser *vertientes complementarias* de la investigación educativa.

Sin embargo, adoptar una u otra posición como punto de partida tiene una gran importancia, en aspectos como la *despersonalización* que conlleva el enfoque nomotético, pues los descubrimientos o las hipótesis científicas sólo lo son en la medida en que son confirmados y sancionados por otros miembros de la comunidad científica. La comprensión teórica requiere pues una observación distanciadora del fenómeno, pero la comprensión hermenéutica implica necesariamente *participar* en él.

Podríamos decir que éste es uno de los rasgos más importantes que diferencian la *investigación en acción* de la investigación nomotética: es *participativa*, en la medida en que trata no de aplicar los principios o leyes científicas a una situación dada (*investigación operativa*) sino simplemente indagar la solución de un problema determinado con vistas a mejorar las prácticas escolares, es decir, no parte de procedimientos empírico—racionales ni de com-

plejos diseños de investigación sino que explora soluciones y estrategias alternativas o de mejoramiento de la situación.

El *International Council for Adult Education* (12) define con estas siete notas el enfoque de la Investigación en la Acción:

- 1.— El problema nace en la comunidad, que lo define, lo analiza y lo resuelve.
- 2.— El fin último de la investigación es la transformación radical de la realidad social y el mejoramiento de la vida de las personas involucradas.
- 3.— La investigación participativa exige la participación plena e integral de la comunidad durante todo el proceso.
- 4.— Comprende toda una gama de grupos de personas que no tienen poder: explotados, pobres, oprimidos, marginados, etc.
- 5.— El proceso de la investigación participativa puede suscitar en quienes intervienen en él una mejor toma de conciencia de sus recursos y movilizarlos en vistas de un desarrollo endógeno.
- 6.— Es un método de investigación más científico que la investigación tradicional en el sentido de que la participación de la comunidad facilita un análisis más preciso y más auténtico de la realidad social.
- 7.— El investigador es aquí un participante comprometido que aprende durante la investigación.

Como se puede apreciar, estos caracteres relacionan más la investigación en la acción con las *estrategias de innovación* que con las exigencias de un programa de investigación, tal como las define I. Lakatos (13). En efecto, la investigación en la acción no se asienta sobre un “núcleo duro” (hard core) de hipótesis fundamentales ni sobre un conjunto de hipótesis colaterales (“cinturón protector”) que desarrollen dicho núcleo. Su estrategia se identifica mucho más con el campo de la innovación o el de la toma de decisiones.

En realidad, los procesos de innovación se enmarcan en la dinámica general del *cambio social* en la medida en que la educa-

ción es un subsistema integrado en el sistema social. Ahora bien, una innovación no es un simple mecanismo de adaptación o un reajuste provocado por diversos factores sino un “cambio de carácter global, intencionado y orientado más por sus objetivos que por sus causas” (14), o, dicho de otro modo, es una *actividad intencional* que requiere la reflexión y la energía de sus promotores a lo largo de sus diversas fases de implantación, conducción y generalización. Como vemos, coincide mucho con la naturaleza de la investigación en la acción en tanto que obedece a unas *demandas sociales* y exige una indagación participativa.

Este carácter instrumental y práctico (“resolver un problema concreto, un caso particular o una cuestión localizada”), a menudo sin pretensiones nomotéticas o de establecer generalizaciones de los hallazgos, diferencia fuertemente los Proyectos de Investigación de las llamadas *Experiencias de Innovación*, o simplemente *Experiencias*.

El análisis sistémico de la educación, recomendado por la UNESCO, introduce matizaciones valiosas para extraer criterios coherentes de este tema. Así, hay que distinguir entre la innovación en un *microsistema* (definido como aquél en que las instancias de decisión y de ejecución coinciden) y en un *macrosistema*. Por ejemplo, una innovación de una alta calidad y de un gran éxito a nivel local puede no ser generalizada si fallan los procesos de difusión de la misma.

En una *experiencia de innovación* siempre se da un *foco o núcleo de origen*, concretado en un conjunto de promotores, participantes, etc., cuya comunicación es directa y por tanto se produce una *realimentación* inmediata. Esto ya no es posible cuando la experiencia es desarrollada, es decir, se repite con otros centros, contextos y personas distintas, de modo que el “ruido” o perturbación de la información originaria se va acrecentando y, finalmente, la innovación corre el riesgo de ser rechazada o distorsionada.

En consecuencia, el perfil de una *innovación de base*, esto es de las experiencias promovidas a nivel individual o de una comunidad reducida, es totalmente distinto de la *innovación generalizada* en forma de *Planes Experimentales, Reformas Educativas de un nivel o ciclo*, etc.

Según el análisis sistémico, una innovación puede ser conduci-

da bien o mal según el grado en que *armonice* los distintos componentes del sistema implicados en ella, pues la *resistencia al cambio* es un principio con que ha de contar la dinámica de la innovación. Así, las innovaciones de base pueden convertirse en una especie de “quiste” dentro del sistema si son vistas como algo excepcional y desligado de la marcha normal del centro; ocurre a menudo con las experiencias de didáctica de una asignatura, por ejemplo una que verse sobre creatividad en lengua pero que no se vea acompañada de un clima similar en otras asignaturas o en el funcionamiento del centro.

La armonización que supone aplicar el enfoque sistémico ha de interaccionar positivamente las estrategias docentes, los recursos disponibles, el equipo docente, “las situaciones de entrada” de los alumnos y cualquier otro factor relevante, así como tener previstos los mecanismos de validación y de realimentación de la experiencia.

En efecto, toda experiencia de innovación debe permitir una *realimentación o corto plazo* que reajuste los elementos de la misma a la vista de los posibles conflictos, inconsistencias, etc. Otro concepto importante a tener en cuenta es el de *masa crítica*, pues si las prácticas innovadoras sólo suponen una parte muy reducida del conjunto de actividades, pueden terminar siendo asimiladas y desdibujadas por el antiguo sistema; si, por el contrario, la innovación es demasiado “masiva” corre el riesgo de no ser comprendida por sus destinatarios y de ser rechazada. Estos dos polos se dan continuamente en las experiencias más frecuentes, pues unas se plantean realmente microparcelas poco significativas para el curso (v.g. Didáctica de los pronombres) y otras son demasiado ambiciosas (v.g. currículo literario de lenguaje centrado en los textos de los alumnos).

El análisis de sistemas y los métodos de diseño subrayan nociones tales como *autorregulación o equilibrio*, lo cual supone que la transformación de un sistema a menudo ha de conjugar elementos viejos, que se readaptan, y elementos alternativos. Por ejemplo, una innovación de la enseñanza de la historia de la literatura puede compaginar el método tradicional de las secuencias o bloques cronológicos (Edad Media, Renacimiento, etc.) con el elemento nuevo de distribuirlos en ejes socioliterarios (Literatura culta/tradicional/marginal en la Edad Media; Literatura culta/tradicional/marginal



en el Renacimiento...). Con ello será menos traumático el cambio de un esquema curricular a otro y, por ello mismo, más comprensible para el alumno medio, que "espera" de la asignatura una sucesión de nombres, autores y obras. Sin lugar a dudas, un buen núcleo innovador del currículo literario pudiera haber sido centrarse en *\*la literatura de cordel* o *\*la subliteratura moderna*, pero difícil de integrar en las expectativas del alumno y del sistema.

Los problemas de desarrollo, disseminación y generalización de la innovación nos llevan a la dimensión *macrosistemática* de esta. Una innovación puede extenderse de forma casi natural a través de diversos *niveles de irradiación* local, comarcal o regional, y mediante diversos métodos. Así, una *experiencia surgida en un contexto determinado y promovida por un número reducido de profesores puede ser extrapolada* a otras comunidades escolares simplemente a través de lo que en investigación se llama *replicación* o repetición de la experiencia. Los reajustes previos del diseño, para adaptarse al nuevo contexto, y el proceso de realimentación garantizan la continuidad y versatilidad, a la vez, de la línea emprendida. Los teóricos de la innovación advierten en este caso del peligro de los cambios de escala, dado que la extensión de la innovación puede acarrear cambios significativos sobre sus componentes. Dicho de otro modo, hay que contemplar *el derecho a la innovación en la innovación*, esto es, el hecho de que los agentes generalizadores de la misma tengan a su vez libertad para completar y perfeccionar al diseño trazado por los promotores iniciales.

Sin embargo, la innovación en su dimensión macrosistemática es un proceso que no se entiende plenamente sin la consideración de dos instancias fundamentales: el *medio circundante* y la *Administración Educativa*.

Al exponer las dicotomías entre *normatividad y explicación, enfoque cualitativo y enfoque cuantitativo*, etc., ya señalamos que podía existir legítimamente un tipo de investigación orientada a perfilar un campo del saber y otra destinada a extraer criterios o normas que ayudasen a *decidir políticas*, entendiéndose que la toma de decisiones es un aspecto connatural a la didáctica y que por consiguiente tanto el profesor como el ejecutivo de la educación tratan de extraer de ella *pautas* o procedimientos que mejoren situaciones concretas.

A este respecto, se diferencia entre las *variables modificables*,

esto es, aquéllas susceptibles de ser modificadas con los recursos disponibles (v.g. el currículo escolar) y *las variables no modificables*, que no pueden cambiarse fácilmente, como los ingresos o los hábitos culturales de una familia (que sin duda van a afectar las capacidades verbales o literarias de un alumno).

El profesor F. Valbuena de la Fuente (15), en su estudio *La comunicación y sus clases*, expone diversos modelos teóricos de los procesos de innovación, así como los principios de actuación que se derivan de los mismos. A su juicio existen cuatro perspectivas básicas de entender dichos procesos:

- 1.— Perspectiva de la *Investigación, Desarrollo y Difusión* (Brickell, Clark, Guba).
- 2.— Perspectiva de la *Resolución de Problemas* (Watson, Lippit, Westle, Thelen, Miles...).
- 3.— Perspectiva de la *Interacción Social* (Rogers, Shoemaker, Coleman, Katz...).
- 4.— Perspectiva del *Enlace* (Havelock).

En el primer modelo se propugna una secuencia racional en la evolución/aplicación de la innovación. Esta perspectiva se aplica, por ejemplo, a reformas curriculares impulsadas por la Administración y trata de “escalonar” el proceso innovador en varias etapas y grados de generalización. En la parte práctica reseñaremos varios ejemplos.

La perspectiva de la *resolución de problemas* denota una gran afinidad con el enfoque de la *investigación en la acción*, pues busca la identificación y solución del problema en los propios afectados, potenciando los procedimientos *heurísticos* de descubrimiento de estrategias y apoyándose en expertos o consultores externos. A través de una *reflexión* de los “usuarios” sobre el problema se pretende identificar una solución potencial, llevarla a la práctica y evaluar su efectividad. En la parte práctica veremos numerosas *Experiencias* que se acomodan a este Modelo.

La perspectiva de la *interacción social* considera al receptor o usuario de la innovación como perteneciente a una *red de relaciones sociales* que influye considerablemente en su conducta de adopción. De este modo, su posición en la red (centralidad, periferialidad o aislamiento) se constituye en un indicador o predictor

de su grado de adopción. En este esquema las necesidades del receptor o usuario son definidas exclusivamente por el emisor.

Por último, en la perspectiva del *Enlace* se definen tres instancias:

- 1.— *Sistema Recurso*, concebido como una instancia de asesoramiento para el usuario.
- 2.— *Mecanismos de Interacción de Mensajes*, en funciones de comunicación continua y bilateral de los problemas.
- 3.— *Sistema Usuario*, que aplica o adopta las soluciones en sintonía con el Sistema Recurso.

De todos estos modelos podemos extraer una serie de puntos significativos que aparecerán una y otra vez en la reseña de las *Experiencias*: el *profesor* como agente activo/pasivo en el proceso innovador, los *recursos* (humanos, materiales, didácticos) como pieza esencial del proceso, el *flujo de comunicación e información* entre promotores y destinatarios de la innovación y la conformación de una *red de relaciones* estable y eficaz (de hecho habría que hablar más de *equipos de innovación* que de innovadores).

En definitiva, bien se le dé el nombre de *Programación, Proyecto Pedagógico, Experiencia de Innovación* o bien se contemple de forma menos pretenciosa como *plan de Trabajo*, siempre se trata de especificar unos *Objetivos* (que en parte vienen predefinidos a nivel del Macrosistema), de habilitar unas *Estrategias* y de establecer unos procedimientos de *control*, con vistas a *solucionar unos problemas concretos* (el aprendizaje/motivación/adiestramiento... de unos alumnos en una materia dada). Del mismo modo que no existe un método docente universalmente válido y eficaz, habría que subrayar, como indica Crónbach (16), que no se puede hacer abstracción de las *diferencias individuales y situacionales* en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Puesto que las *interacciones aptitudes/tratamientos* son muy complejas y no se dejan "encorsetar" en generalizaciones fáciles, hemos de recalcar que todo *modelo normativo* no es más que una hipótesis de trabajo, en la expresión de Cronbach. En determinadas situaciones y ante profesores/alumnos fuertemente motivados, la innovación que se plantea como un proceso de *soluciones de problemas* dará más re-

sultados que la innovación puramente imitativa, pero en otros casos será al revés.

De todo ello se deduce la utilidad instrumental y heurística de los *Método de Diseño*, como los reseñados por Jones (17), ya que explora simplemente la *solución óptima* (es decir, se presupone que existen otras soluciones o respuestas) al problema concreto abordado (v.g. aprendizaje de la gramática, motivación hacia la lectura de los Místicos o reconocimiento de las estructuras de un texto narrativo).

Jones sistematiza los pasos de la elección de un método de diseño a partir de una *tabla input-output* (18) que contiene las secuencias básicas del proceso de diseño. La dimensión heurística viene del hecho de que el profesor puede ayudarse de tres criterios básicos:

- 1.— Predefinir a través de la escala *input* las categorías de información disponible, esto es, lo que el profesor efectivamente ya conoce en relación al problema.
- 2.— Seleccionar en la escala *output* las clases de información requerida, lo que el profesor pretende alcanzar con su diseño.
- 3.— Seleccionar de las casillas en que se cruza la información disponible y la información requerida los métodos de diseño más idóneos.

En la Figura 4 se expone un ejemplo concreto de aplicación de estas técnicas de diseño al tema de *la enseñanza de la Historia de la Literatura en BUP y COU*. Se consignan en la escala de *inputs* la *información disponible* en el momento del diseño:

- a) *La orden recibida*, esto es, la formulación del problema en términos de *diseñar un modelo alternativo de la programación de la literatura en BUP y COU*.
- b) *Explorar la situación* en que opera el diseño: análisis de los programas de Literatura de BUP y COU y recogida de las posibles experiencias e investigaciones sobre el tema.
- c) *Determinar estructura del problema*: la enseñanza de la historia de la literatura como historia fosilizada, memoris-

OUPUTS INPUTS	2 Situación de diseño explorada	3 Estructura del problema percibida o transformada.	4 Límites localizados; subsoluciones descritas y conflictos identificados.	5 Subsoluciones combinadas en diseños alternativos	6 Diseños alternativos evaluados y diseño final seleccionado
1 Orden transmitida					
2 Situación de diseño explorada.					
3 Estructura del problema.					
4 Límites localizados, Subsoluciones descritas y conflictos identificados.					
5 Subsoluciones combinadas en diseños alternativos.					
6 Diseños alternativos y diseños evaluados y diseño final seleccionado					

Fig. 4A

DISEÑO DEL MODELO EDUCATIVO: FASES.

Outputs- Inputs	2 Situación de diseño explorada	3 Estructura del problema	4 Límites localizados subsoluc; conflictos	5 Subsolu. combinadas en diseños alternativos	6 Diseño alternativo o evaluado.
1 Orden Transmitida	Diseñar un modelo <i>alternativo</i> de la programación de la literatura en BUP Y COU.	Estructura transformada del problema	Superación de los condicionantes y ajuste de las subsoluc.	Diseño socio-literario del currículum e instrucción.	Rendimiento óptimo
2 Diseño explorada	Análisis de las programaciones y de las memorias de los I.B., análisis de experiencias sobre el tema.				
3 Estructura del problema	<i>Disfunciones</i> : enseñanza de la lit. como historia fossilizada ("bloques cronológicos") o como aprendizaje de clichés ("géneros").				
4 Límites localiz. subsolucio. descritas y conflictos identif.	<i>Condicionantes</i> económicos y culturales (resistencia a la innovación) <i>Subsol.</i> : Readaptar elementos existentes (prog. socioliteraria); introducir otros. nuevos: audiov., talleres			Métodos <i>añda</i> de selección de opciones compatibles en la instrucción.	
5 Subsoluciones combinadas en diseños altern.	Cambio de estrategias educativas: instrucción a.v.: aprend. inductivo; trabajo autónomo; creatividad.				
6 Diseños evaluados y dis. final seleccionado	Medición de resultados en torno a tres variables: creativ. a.v. cont. sociales				

Fig. 4B

mo, deficiencias de comprensión de la concatenación histórico-literaria... etc.

- d) *Localizar límites y describir subsoluciones*: condicionantes de recursos, hábitos mínimos de lectura; posibilidad de compaginar elementos existentes con otros nuevos (categorías socioliterarias, medios audiovisuales...)

Complementariamente, la información requerida para el diseño era la referente al hallazgo de *Subsoluciones combinadas en diseños alternativos*, es decir, cómo podíamos integrar elementos "viejos" con otros que dinamizaran y activaran el aprendizaje de la literatura, a fin de no rebasar la "masa crítica" implicada en la innovación.

Consultando la intersección de ambas casillas encontramos los siguientes métodos generales de diseño aplicables a esta situación:

- 1.— Brainstorming.
- 2.— Sinestesia
- 3.— Desaparición del Bloqueo Mental
- 4.— A.I.D.A.

En nuestro caso, elegimos el procedimiento A.I.D.A. (*Analysis of Interconnected Decision Areas*) porque nos permitía identificar, seleccionar y evaluar series compatibles de subsoluciones a nuestro problema de diseño. Sus pasos eran muy sencillos:

- 1.— Identificar varias opciones factibles en cada área decisoria: explicar por géneros, reforzar la explicación con audiovisuales, etc.
- 2.— Indicar las opciones compatibles: por ejemplo, métodos activos (talleres) + métodos audiovisuales (talleres de creatividad verboicónica).
- 3.— Seleccionar la serie compatible de opciones que mejor satisfaga el criterio previo de producir un *aprendizaje significativo: currículo socioliterario* (mayor *distintividad* para un adolescente de los conceptos socioliterarios que de nociones formales o históricas, aplicando los principios de Galloway) + *instrucción audiovisual* + *técnicas activas y no directivas* (talleres).

Por supuesto, este diseño se acomodaba a un tipo de alumnado y de contexto muy específicos, descritos en nuestra investigación.

#### 4. ESTRATEGIAS DE DISEÑO

En apartados anteriores hemos constatado la diversidad de modalidades dentro de la investigación educativa. El problema estaba, por un lado, en las dicotomías ya comentadas (dimensión normativa vs. dimensión explicativa, enfoque cuantitativo vs. enfoque cualitativo...), pero también en lo que el profesor E. González García (19) subraya en su artículo "*El desarrollo de la investigación educativa: experimentación y aplicación* sobre la necesidad de que toda investigación sea "*desarrollada*" convenientemente. En palabras textuales de dicho autor, "*con frecuencia el mayor problema de la política científica reside precisamente en el estrangulamiento entre la investigación y su posterior desarrollo y aplicación*" (20).

Por supuesto, el *desarrollo* de la investigación, tanto básica como aplicada, nos lleva continuamente a los temas de la *experimentación* y de los *procesos de innovación*. Ciertamente los modelos estudiados por autores como Haveloch (véase ap. 3) nos proporcionan pautas interesantes, como las del sistema de *Investigación, Desarrollo y Difusión*. Sin embargo, también hemos constatado que la dinámica de innovación es distinta a nivel de un microsistema escolar y a nivel de un macrosistema educativo.

No vamos a estudiar en este caso los posibles desajustes, transferencias, etc. entre un tipo de sistema y otro, lo cual nos llevaría a una casuística muy amplia, ni factores asimismo influyentes, como el cambiante marco legal de la experimentación en los últimos años, sino a centrarnos en un aspecto a nuestro juicio poco analizado. González García subraya en su artículo ya citado la lentitud con que se incorporan las innovaciones y los conocimientos nuevos a la práctica escolar. Existen en efecto unos fuertes condicionantes a nivel de macrosistema, tales como el grado de cooperación entre investigación y política educativa, pero no es de desdeñar la *escasa sensibilización* de los diversos colectivos (profesores, alumnos...) ante la investigación y la innovación.



González García lo expresa así: “*ni la generalidad de los profesores, formados en un sistema poco flexible, son propicios a fomentar la creatividad, ni se les estimula económicamente para la innovación*” (21).

Quizás tanto como el aspecto económico o de simple incenti-  
vación para la innovación influya el grado de *autocomprensión*  
del profesor respecto a lo que se propone como una innovación o  
investigación. El método de los *diseños* tenía la ventaja de formu-  
lar siempre el objetivo de éstos en términos de *resolver unas nece-  
sidades concretas*, y por tanto supone integrar la investigación bá-  
sica y aplicada con lo que la OCDE llama el estado II de la investi-  
gación educativa, esto es, el paso a la fase de desarrollo y aplica-  
ción de la investigación a *demandas específicas* de la comunidad  
educativa, en congruencia con los planteamientos de la llamada *in-  
vestigación en la acción*.

Sin embargo, la aplicación de los métodos de diseño no supo-  
ne simplemente la identificación de un conjunto de operaciones  
o mecanismos para la resolución de problemas. Implica hacer del  
diseñador un “sistema auto-organizado”, esto es, una persona que  
es capaz no sólo de descomponer los elementos de un sistema y de  
proponer las soluciones óptimas sino también de analizar y contro-  
lar las propias *estrategias de diseño* que esté utilizando. Dicho en  
términos más simples, el profesor no sólo ha de recibir miméti-  
camente unas pautas para programar o innovar sino también unos  
instrumentos para ser capaz de construir por sí mismo dichas  
pautas.

De ahí la importancia de elucidar las *estrategias de diseño* a  
las que se puede recurrir según los distintos temas y situaciones  
que se aborden. Vamos a seguir para ello la enumeración descrita  
por Jones en su estudio *Métodos de diseño* (22).

En primer lugar, cabe pensar en una *Estrategia Lineal*, esto es,  
en un sistema de diseño en el que fijamos de antemano todas las  
etapas a seguir (Figura 5). Consiste en una secuencia de acciones  
en la cual cada acción depende del *output* de la anterior, pero debe  
ser independiente de los *outputs* de las últimas etapas.

Pongamos un ejemplo ilustrativo. Supongamos que queremos  
*comparar los currícula de literatura española de dos países dis-  
tintos* (como España y Colombia) a fin de discernir las ventajas e  
inconvenientes de ambos modelos y extraer criterios prácticos.

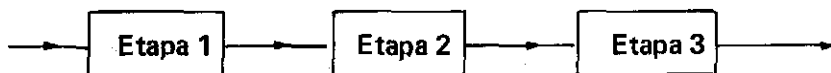


Figura 5.

Especifiquemos los pasos de dicho diseño a fin de realizar la *linealidad* del proceso:

a) ETAPA 1ª

*Orden recibida:* comparar los currículos

*Información requerida:* explorar la situación en que operará el diseño

*Método:* investigación documental, literatura crítica sobre el tema.

b) ETAPA 2ª

*Situación de diseño explorada*

*Información requerida:* hallar los *puntos críticos* que expliquen las diferencias entre dichos modelos.

*Método:* clasificación de la información de diseño (descomponer el problema en subproblemas o subcategorías de fácil contrastación).

*Método:* entrevistas con usuarios (profesores/alumnos españoles/colombianos), por mediación de cuestionarios, técnicas de observación...

c) ETAPA 3ª

*Estructura del problema percibida*

*Información requerida:* localizar los límites, describir subsoluciones, identificar conflictos.

*Método:* investigación de las inconsistencias de los modelos.

*Método:* análisis sistémico de las diversas interacciones currículo/instrucción en situaciones diferenciadas.

Es fácil advertir que esta estrategia funciona mejor cuando se aplica a *situaciones conocidas*, esto es, cuando los elementos y límites del problema nos vienen ya determinados en un alto grado, con lo cual podemos tener previstas las etapas necesarias sin posibilidad de sobresaltos. Es lo que ocurre en este caso, donde no se trata de indagar diseños de modelos alternativos sino de analizar el funcionamiento de currículos ya conocidos.

Igualmente, elegimos diversos *métodos* porque no siempre un sólo método resulta suficiente para la resolución total del problema. Por eso en este caso la estrategia es *compleja*, es decir, resultante de la conjunción de varios métodos.

Otra posibilidad es la *Estrategia Cíclica*, esto es, una estrategia en la que en virtud de mecanismos de *realimentación* pueden revisarse las etapas después del *output* de alguna de ellas. Como en un diagrama de flujo, se vuelve atrás si los resultados no se adaptan a la secuencia prevista, a fin de reexaminar las etapas anteriores.

En efecto, se parte de la base de que existe una interdependencia entre los subproblemas. Así, la *estructura del problema* puede permanecer inestable hasta tanto no se hayan tomado todas las decisiones críticas. Como muestra de esta estrategia, supongamos un punto de partida: *diseño y evaluación de modelos alternativos de la programación de la literatura en BUP y COU*. Las secuencias y componentes del diseño se especifican en la Figura 6, por lo que nos limitaremos a subrayar aquí los aspectos *cíclicos de su proceso*.

La definición de subsoluciones allí trazadas, consistente en readaptar elementos antiguos e introducir elementos nuevos (programación socioliteraria y medios audiovisuales) nos llevaba de hecho a redefinir parcialmente la estructura del problema, toda vez que *el conflicto real no era entre historia de la literatura/comprensión ahistórica de la literatura* (por ejemplo a través de los géneros), *sino entre aprendizaje significativo de la literatura* (incluyendo o no su dimensión histórica) *y aprendizaje no significativo de la misma* (esto, según veremos, separa nuestros puntos de vista de otros trabajos que se han centrado exclusivamente en los géneros como códigos —trabajos de los profesores Enciso y Rincón— o bien de los que sólo se han centrado en la dimensión temporal de

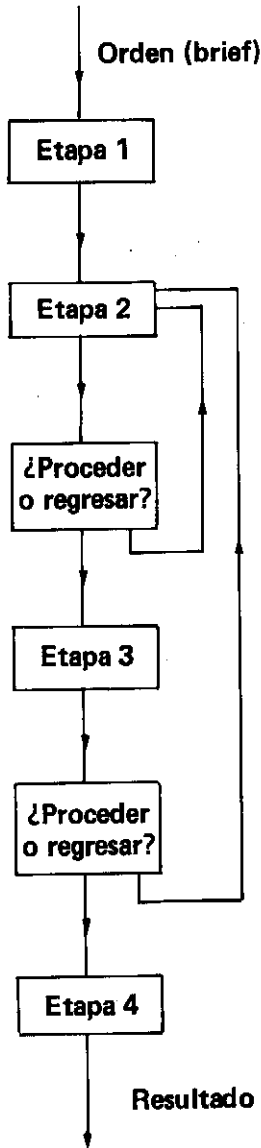


Figura 6.

la literatura —trabajos de los profesores Cantero Hernández, Hernández Mercedes y López Serrano—).

De este modo, el problema se nos presentaba no tanto como el hallazgo de un sistema “novedoso” de programación, en el sentido absoluto de la palabra *alternativo*, como de precisar métodos de *transformación del sistema curricular e instructivo* de la literatura en bachillerato. También el diseño final evaluado podía cambiar, al menos parcialmente, la visión de los *puntos críticos* trazados inicialmente. Por ejemplo, el *memorismo* no es por sí sólo una causa de las disfunciones sino un efecto de un aprendizaje receptivo mal planificado y de la inexistencia de estrategias de aprendizaje significativo.

En tercer lugar, existe la modalidad de la *Estrategia en Ramificación*, que tiene la peculiaridad de que las sub—acciones pueden ser independientes entre sí. Esto quiere decir que el diseño puede contemplar *etapas paralelas* o bien *etapas alternativas*, lo cual permite diversificar más el plan de diseño, adaptarlo mejor a su ejecución o aumentar el número de personas y recursos empleables en cada etapa.

Como muestra de esta estrategia podemos volver al ejemplo con que ilustramos el sistema de estrategia *lineal*. Como vimos, en la etapa 2ª proponíamos dos métodos (clasificación de la información de diseño/ entrevista con usuarios) que podían entenderse bien en forma sumativa o acumulada (en cuyo caso estaríamos en el espíritu del sistema lineal) pero también en forma *paralela*, es decir, como vías separadas de acceder a la misma información. En efecto, cabe pensar como primer paso en una *investigación documental* del desarrollo curricular de la literatura en los diversos niveles; como segundo paso, el análisis y *clasificación de la información*, y como tercer paso, la contrastación con los “*usuarios*”. Pero no es menos cierto que la propia reflexión del investigador (clasificación de la información de diseño) puede ser una vía diferenciada de la constatación de las diferentes visiones que profesores y alumnos tienen acerca de la literatura. En este caso, no habría que “*encadenar*” ambas subetapas sino pensarlas como procedimientos paralelos de obtención de una misma información. Esto permitiría dividir el plan de trabajo e incluso emplear recursos y personas distintas.

En cuanto a las *etapas alternativas*, también son factibles en

este supuesto, pues la comparación de los currículos de literatura de dos países es orientable bien a una finalidad puramente de *contrastación*, es decir, de comparar modelos y orientaciones con el único fin de extraer las similitudes y diferencias, o bien a una finalidad de mejoramiento u *optimización* de los sistemas analizados. Si nos situamos en la perspectiva inicial, bastará con localizar los límites, describir las subsoluciones e identificar los conflictos posibles. En suma, bastará con describir el estado de los sistemas que estamos estudiando (etapa 4<sup>a</sup>).

Ahora bien, si nos situamos en la perspectiva última, nos propondríamos avanzar hasta la etapa 5<sup>a</sup> de combinar esas subsoluciones diagnosticadas en *diseños alternativos*, esto es, que buscaran en el dinamismo del sistema las soluciones optimizadoras factibles. En el primer planteamiento, estaríamos más cerca de lo que llamábamos *investigación para saber*, mientras que en el segundo nos acercaríamos a la *investigación para decidir políticas*. Ambas perspectivas son válidas y legítimas en la investigación educativa, de ahí que puedan concebirse como etapas sujetas a una selección por parte del diseñador. En la Figura 7 visualizamos este tipo de *Estrategia en Ramificación*.

Otra modalidad es la *Estrategia Adaptable*, en la que sólo se prefija la primera acción. La elección de cada acción subsiguiente queda bajo la consideración de los resultados de la etapa anterior. En principio, esta estrategia parecería ideal para su ejecución en el campo educativo si no fuera por los problemas de controlar el tiempo y los recursos a emplear en este tipo de diseños.

A este respecto es importante separar este concepto de *estrategia adaptable* de nociones que pudieran parecer afines pero que en realidad no lo son. Por ejemplo, el *plan de trabajo* o *programación corta* —en la terminología de Rotger Amengual (23)— podría parecer semejante en la medida en que tiene en cuenta una serie de indicaciones para su ejecución, así como observaciones y datos de control. Sin embargo, un *plan de trabajo* viene ya predeterminado en sus elementos básicos (“generatriz”, núcleo, apoyaturas...). Según Rotger Amengual, los pasos de elaboración de un *plan de trabajo* o *programación corta* serían:

- 1.— Seleccionar los objetivos formales específicos.
- 2.— Determinar Unidad Temática y sus elementos de contenido.

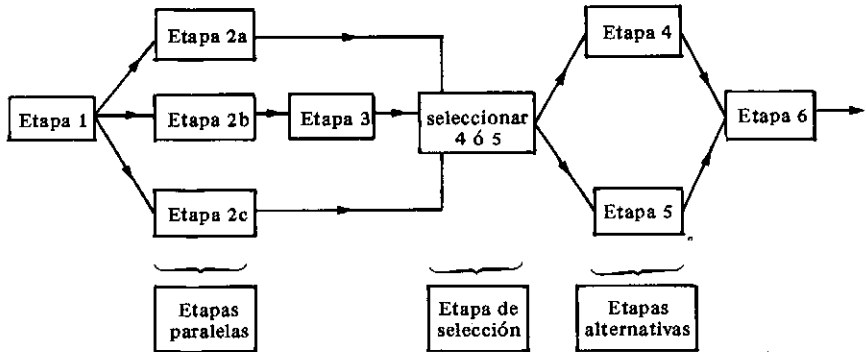


Figura 7

- 3.— Elaboración de los Objetivos Operativos.
- 4.— Descripción de las actividades y experiencias.
- 5.— Exponer los criterios de evaluación.
- 6.— Describir los recursos didácticos.

Ahora bien, *la técnica de la programación no es la misma que la del diseño*, por más que se intenten superponer ambos conceptos. Así, Lorenzo Delgado señala que *programación es el diseño o síntesis global y anticipatoria del proceso de instrucción* (24). Sin embargo, el diseño no es tanto una actividad de predicción como de resolución de problemas, y además no se tiene en cuenta la diferencia, subrayada por Jones, entre problemas divisibles y problemas indivisibles de diseño.

En efecto ¿la enseñanza es un problema divisible en partes que pueden ser “tratadas” independiente o separadamente, o bien, —si es verdad que la concebimos como un *proceso interactivo*— es indivisible porque requiere muchos tipos de relaciones entre sus componentes? Sucede que las programaciones normales —tanto las de plazo largo como las cortas— consignan los elementos del proceso instructivo *como si fueran componentes independientes*. Así, la determinación de los recursos didácticos es el paso final en la

elaboración del plan de trabajo que describiera Rotger Amengual, en forma separada de la especificación del currículo o de las actividades. Sin embargo, en nuestro *diseño alternativo de la programación de la literatura en BUP y COU* ya constatamos cómo el tipo de recursos se examinaba conjuntamente con la estrategia del currículo (programación socioliteraria + instrucción audiovisual).

En consecuencia, no es fácil pensar que la enseñanza sea un sistema de subproblemas que puedan resolverse en paralelo —como una red de suministro de electricidad— sino que nos inclinamos a verla más como el diseño de un edificio, en el que las funciones no están asignadas a diferentes partes sino en general, de una manera compleja —e imprevisible si atendemos a las citadas variables preinstructivas, experienciales, situacionales...—, al conjunto total integrado. Así, más que establecer los consabidos apartados de *objetivos, actividades, contenidos, tiempo...* etc., sería conveniente identificar las *áreas de decisión* y el proceso mismo de la toma de decisiones.

Ciertamente, el sistema de enseñanza se compone de una serie de *elementos estructurales o invariables*, como pueda ser la relación profesor/alumno. Pero se compone asimismo de subsistemas variables, tales como los modelos curriculares o las técnicas de instrucción. Existe, pues, una secuencia general aplicable a cada subsistema: *Identificar Objetivos —Identificar Opciones— Toma de Decisiones*. Considerando esto se evitaría el principal defecto de las programaciones convencionales: *los criterios se fijan en cada apartado —o subsistema— antes de que hayan sido ampliamente explorados y contrastados en la práctica*. Porque aún suponiendo que el profesor, en su plan de trabajo, es capaz de tener en cuenta la labilidad de variables instructivas para dar un esquema flexible a su programación, es indudable que existen otras variables de difícil diagnóstico o que sólo conocerá a través de la interacción con sus alumnos (cambios observables en el comportamiento de los mismos).

Jones expone en su estudio métodos que ayudan a elegir entre diversas opciones (*Investigación sistemática*) o bien a compatibilizar diversas soluciones potenciales (A.I.D.A.). Además del componente institucional o social de la *toma de decisiones*, es importante fijarse en la dinámica de decisiones que entablan profesor y



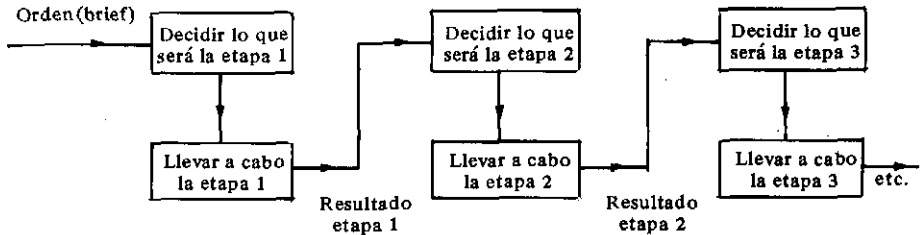


Figura 8

alumno (fc. la “negociación” de las tareas que subraya el paradigma ecológico). De ahí que el diseño no sea como una programación, en su dimensión de anticipar y predecir el proceso instructivo, sino más bien una *herramienta de simulación del proceso*, una guía que consigna las variables críticas y sus relaciones, pero que —a diferencia de aquella— no prefigura el “itinerario” que lleva de un punto a otro. Es más, los métodos de control de estrategias permiten redefinir continuamente el modo de abordar el problema.

A tenor de lo dicho, se comprenderá que la *estrategia adaptable* no se refiere a modificar la programación según las circunstancias sino a no decidir una etapa posterior del diseño hasta haber llevado a cabo la etapa anterior (Véase Figura 8).

Como ejemplo de una *estrategia adaptable* podemos citar el procedimiento *L.V.R. (Learner Verification and Revision)*, expuesto por Stolovich (25). En realidad, este procedimiento se aplica para la evaluación de documentos didácticos pero puede ser extrapolado al diseño y evaluación de programas educativos. Por ejemplo, elaborado un documento según unos determinados objetivos, se ensaya un prototipo del mismo con la participación de estudiantes y recolección de todo tipo de datos y se establecen una serie de revisiones. Obsérvese que *no es preciso haber completado todo el programa sino partir de algunos de sus componentes* y esperar a su verificación/confirmación/refutación, con lo que el programa se va reorientando paulatinamente.

Esta estrategia es la que nosotros aplicamos a nuestra investigación *Programas de Comprensión y Explicación de Textos y Documentos en el Ciclo Común de las nuevas EE.MM.*, y se explica detalladamente dentro de los ejemplos ilustrativos.

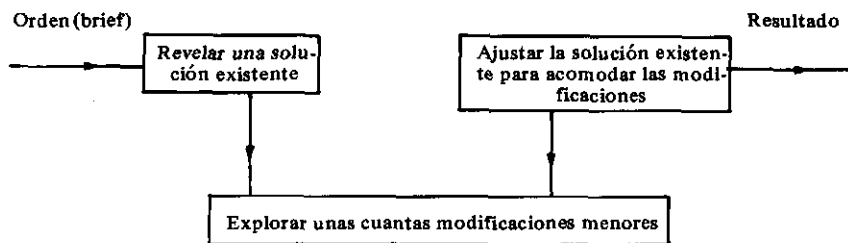


Figura 9

Otra estrategia, que en realidad es una variación de la estrategia adaptable, es la *Estrategia Incremental*. Se trata de disipar la incertidumbre de un diseño sobre la base de investigar las soluciones aceptables y ensayar o incrementar una hasta que se alcance el diseño más eficaz.

De hecho, muchas experiencias de *explotación de textos* se basan implícitamente en este método, pues buscan, a través de diversas variaciones, hallar el prototipo de actividad que obtenga mejores resultados. Así, si la información requerida es que las actividades a realizar con los textos han de ser claras y sencillas, se prueban diversos enunciados y formas de planteamiento (lo que Ausubel llama en relación al aprendizaje de conceptos *organizadores previos*) y se revalora una de las soluciones. Para completar el diseño, se exploran unas cuantas modificaciones menores y se ajusta la solución existente para acomodar el resultado (Figura 9).

A diferencia de las estrategias más o menos *Planificadas*, tenemos casos en que no se parte de la totalidad de un problema sino de un punto del mismo. Es la *Estrategia Fortuita*, en la que la indagación no sigue un trayecto planificado u organizado sino más bien espontáneo, similar al que observamos en la *investigación en la acción* (Figura 10).

Por ejemplo, un diseño de investigación puede ser el estudio de los *hábitos de lectura en la población escolar*. En realidad, es posible partir de un sistema *lineal, circular, en ramificación, adaptable...*, en los que exista una mínima planificación (antecedentes del problema, presupuestos básicos, plan de estudio de los datos...). Pero también cabe la posibilidad de partir de lo que sería

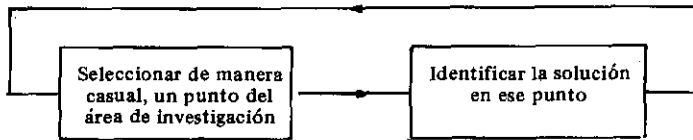


Figura 10

un punto aislado o concreto de la estructura del problema (por ejemplo, hábitos subliterarios).

Aunque el núcleo de origen sea una cuestión muy localizada, los distintos métodos de diseño ayudan a situar y “expandir” el problema hasta lograr un marco global del mismo. Tenemos casos muy significativos a este respecto, como sería la *explicación de la cuentística de Borges*. Como tema ligado a la *narrativa*, nos obliga a diseñar procedimientos de *comprensión hermenéutica* (la *normalización* de Hendricks, los resúmenes, argumentos, etc.) y de *comprensión teórica* (distinción de las unidades y niveles narrativos, modelo de Propp, etc.). A la vez, su contacto con lo fantástico y lo metafísico nos obliga a subrayar *lo imaginario* (arquetipos de Jung, iconología heredada/inventada..). Con ello habríamos definido la estructura del problema, es decir, introducir, a alumnos de COU en Borges es posibilitarles la *comprensión/explicación* de su obra, así como la *recreación o empatía hacia el ámbito que ella crea*, en la terminología de López Quintás (26).

De este modo, el subproblema inicial (“explicar los cuentos de Borges”) se concreta en el problema genérico (“explicar la narración fantástica”) y se interrelaciona con los demás vectores significativos. Por ejemplo, la *intertextualidad*, es decir, situar los cuentos de Borges como en una “antología de narraciones fantásticas” (técnicas de Rodari), aprovechando la propia antología que Borges hizo sobre el cuento fantástico (27).

## 1. DISEÑO DEL CURRÍCULUM DE LA HISTORIA DE LA LITERATURA

En los años 60 se promovió un debate sobre la *función* de la literatura, las relaciones literatura/sociedad, literatura/ideología, etc., del que podemos citar como muestra el famoso libro de J. P. Sartre, *Para qué sirve la literatura* (1). En la década de los 70 este debate se generalizó a una polémica sobre la *enseñanza de la literatura*, dentro de la discusión general sobre el papel de las "Letras" o "Humanidades" en los nuevos currículos escolares de creciente orientación tecnológica y de disminución de las parcelas de estudio de la literatura.

Frutos de este debate son los volúmenes colectivos surgidos en Francia, *L'enseignement de la Littérature*, recopilación de Doubrovsky y Todorov (2), y en España, *Literatura y educación*, encuesta promovida por el profesor Lázaro Carreter (3), entre profesores, críticos y escritores.

Ahora bien, como indica Manuel Alvar (4) en dicha encuesta, sería conveniente distinguir entre una crisis de la literatura como *disciplina académica* y una crisis de la *enseñanza de la literatura*.

Desde el primer punto de vista, es frecuente e incluso deseable que las ciencias reformulen continuamente sus límites y métodos, y en este sentido la palabra *crisis* no tendría un significado negativo. Ya constatamos en el capítulo 1<sup>o</sup> que existen diversos *paradigmas* de estudio del hecho literario, y que cada uno de ellos elige un enfoque o perspectiva a partir de la cual indagar lo literario, bien sea semiológica, sociológica, psicoanalítica, etc..

Lo específico de las ciencias humanas es que no se puede hablar de *paradigmas sucesivos*, esto es, de paradigmas que surgen cuando otros se muestran periclitados en sus métodos y hallazgos,

sino más bien de *paradigmas paralelos*, es decir, de estrategias de estudio que indagan el hecho literario desde hipótesis y categorías distintas, pero ninguna de las cuales es aceptada como *paradigma dominante*.

Puesto que son posibles diversos modelos explicativos del hecho literario, es normal que los currículos escolares que se basan implícitamente en algunos de ellos levanten las críticas de sus detractores. Por ejemplo, para el profesor Francisco Rico (5) "urge disociar literatura y vida", de lo que se deduce un rechazo de la aplicación sistemática de métodos psicobiográficos o de explicaciones que hagan depender el hecho literario de los "factores exteriores" (sociales, políticos, económicos...). En consecuencia, es lógico que el profesor Rico critique aquellos currículos que no subrayan bien la *inmanencia* de lo literario.

Otros tanto ocurre con el punto de vista de los escritores, reacios a identificarse con ciertas visiones o paradigmas, bien porque tiendan a una excesiva formalización (estructuralismo, semiótica...), bien porque presenten categorías simplificadoras o reductoras de la complejidad del hecho literario (paradigmas sociológico, psicoanalítico, etc.) o bien por otro tipo de razones.

Pero este debate interno de la literatura como campo científico o disciplina *no es homologable al de la enseñanza de la literatura*. De hecho, aunque en la encuesta se plantee explícitamente el tema de los objetivos o métodos de la enseñanza de la literatura, se dan en general más bien *desiderata* que criterios de carácter pedagógico. Son principios a menudo muy valiosos, fruto del conocimiento y la experiencia, pero que desde luego carecen de fundamentación alguna pedagógica, psicológica o didáctica. De hecho, se enuncian a menudo como opiniones o recomendaciones personales, como las de la profesora R. Bobes Naves:

"Me gustaría un método basado en la lectura. Para cada curso una lista de lecturas obligadas, unas 20, me parece imprescindible... Todas ellas deberían comentarse en clase, aunque no se profundizara demasiado. Aproximadamente se podría comentar una por semana, y tal vez se podría dedicar más tiempo a las Antologías Poéticas"(6).

Esta formulación hipotética y puramente desiderativa es la tónica general en las respuestas de la encuesta, que por lo demás

no pretende tanto elucidar los métodos y objetivos de la enseñanza de la literatura como contribuir a la defensa de ésta como *disciplina académica*. Desde esta óptica, se entiende bien que los encuestados hayan sido prestigiosos profesores de Universidad, así como reconocidos críticos y escritores y que, en cambio, hayan faltado —salvo alguna mínima excepción— los puntos de vista de los profesores de EGB y de Enseñanzas Medias. A este respecto, es significativa la respuesta del profesor F. Ynduráin a la pregunta sobre los objetivos de la Literatura en la Enseñanza Media, al reconocer que carece de la experiencia necesaria para “teorizar con alguna responsabilidad” (7). De ahí que muchos de los puntos de vista emitidos sean plenamente válidos para el ciclo universitario, ámbito en el que desarrollan la docencia los citados profesores, y que sin embargo requieran matices importantes en cuanto a su aplicación a los niveles no universitarios.

Es además frecuente en ciertos círculos universitarios un relativo desinterés e incluso desdén hacia los problemas pedagógicos. En todo caso, éstos tienden a ser vistos como temas secundarios. Un buen botón de muestra serían los principios que en dicho libro describe Andrés Amorós (8) como puntos de partida:

- 1.— Para enseñar hace falta conocer a fondo la materia correspondiente antes que la didáctica general.
- 2.— Sólo pueden discutir de los métodos de enseñanza de una materia concreta los que dominan suficientemente esa materia y poseen experiencia de haberla enseñado.

Evidentemente, desde la estructura conceptual que sería propia de la *Didáctica de la Literatura* no se pueden asumir estos planteamientos, por más que se reconozca que sin una sólida formación en su materia un profesor está incapacitado para explicar un hecho tan complejo como es el *fenómeno literario*.

En relación al punto 1º, si volvemos al modelo de Johnson del currículo y la instrucción (Figura 1), apreciaremos que la *matriz disciplinaria de la Didáctica de la Literatura* estaría formada a la vez por los paradigmas literarios y didácticos, sin que exista jerarquía o *prioridad* entre los mismos, pues el argumento citado por Amorós es susceptible de invertirse en su contra: un profesor que sea un auténtico especialista en su materia también puede verse incapacitado para la enseñanza si no tiene en cuenta las técnicas ins-

tructurivas, las variables contextuales o los recursos para *activar* el aprendizaje en sus alumnos. Dicho de otro modo, a la formulación de Amorós se le podrían objetar todas las críticas que vimos en relación al *paradigma presagio-producto*, pues el profesor —su formación y su estilo docente— no es en absoluto la única variable que determina el aprendizaje.

En lo que concierne al punto 2º, tampoco parece conveniente descartar la aportación que otros profesionales (pedagogos, psicólogos, sociólogos...) e incluso profesores de otras materias puedan hacer respecto a temas y métodos en la enseñanza de la literatura, y ello en función del *carácter de confluencia epistemológica* de las ciencias de la educación subrayado por Pérez Gómez. Así, las *técnicas de animación a la lectura* tienen mucho que ver con la *psicología de la lectura*; otro tanto podríamos decir del necesario carácter *interdisciplinar* que ha de tener la enseñanza de la literatura en muchos casos (v.g.: la noción de *estilo* en literatura y en las otras artes).

Por mucho que reconozcamos el carácter *inmanente* de la narración literaria, no deja de ser útil el concierto de un profesor de geografía e historia en el tratamiento de temas como *la literatura de viajes*, *los cuadros de costumbres* o incluso *la novela de aventuras*, con toda su "geografía mítica" y la conformación de lo que Bardavio llama "el espacio ignoto" (9), por no hablar de los casos más conocidos de las rutas del Cid o del Quijote. Con todas las salvedades y matices que se quiera, lo cierto es que el hecho literario ha de ser interrelacionado con otros hechos estéticos, sociales e incluso antropológicos (pensemos en la narración folclórica) y que desde ese punto de vista la *educación de la sensibilidad* no es tarea exclusiva del profesor de literatura, así como tampoco lo es la introducción en el mundo de los textos.

También resulta revelador la actitud reticente de algunos de los encuestados hacia los ICE, como la manifestada por los profesores Amorós y Moreno Báez. La anécdota contada por aquél de la pregunta de un ejecutivo del ICE sobre el requisito básico para enseñar literatura y la consiguiente respuesta del crítico ("saber literatura") manifiesta la distancia que separa ambas posiciones. El primero se refería a las habilidades necesarias "en cuanto a programar", en tanto que éste ni siquiera tomaba en consideración este punto.

Por otro lado, las precauciones manifestadas por Moreno Báez en relación a que algunas prácticas pedagógicas “ocultan su desinterés por la literatura bajo una capa de dinámica modernidad” (10) denotan un problema real, el esnobismo terminológico y metodológico que se plasma en muchas programaciones. Ahora bien, este problema no es exclusivo de las ciencias de la educación sino que está patente en muchas ciencias, y muy particularmente en la lingüística y literaria, pero no por ello hay que invalidar toda la base científica de la DL.

El fondo de la cuestión es *las posibles relaciones entre la estructura conceptual de la disciplina y la estructura cognitiva del alumno*, como subraya Novak (11). Si aquélla es fácilmente captable y asimilable en relación a las capacidades y disponibilidades cognitivas, entonces el problema se reduciría a definir los límites y elementos de la literatura como *disciplina académica* y a acomodar ésta en un *currículo lineal* en el que ir explicando dichos elementos. Pero mucho nos tememos que la literatura sea un *complejo* fenómeno cultural y estético que ni un niño ni un adolescente pueden captar a la manera en que se exponen las nociones en un manual de teoría literaria. Por consiguiente, hace falta toda una serie de *mediaciones a través de la acción del profesor y del material didáctico*, que es justamente lo que más escepticismo despierta en quienes ven la literatura como un cuerpo de conocimientos pre-fijados académicamente.

A tenor de lo dicho, el problema desde la *óptica didáctica* se podría formular en estos términos:

1.— *¿Cómo se relaciona la matriz disciplinaria con la matriz curricular?*

Esta pregunta básica sobre la relación entre la *estructura conceptual de la literatura* y el *desarrollo curricular* de la misma es desglosable en otras subpreguntas:

- 1a.— *¿La determinación del currículo debe reproducir la estructura conceptual de un solo paradigma o de varios, de un modo ecléctico?*
- 1b.— *Supuesta la elección de un paradigma como base de ordenación de los contenidos, ¿pueden utilizarse en clase teorías específicas dependientes de otros paradigmas?*



Supongamos que tratamos de *diseñar un modelo de currículo de la literatura para el llamado "tronco común" del nuevo Bachillerato*. La pregunta la plantea si es conveniente desarrollar el currículo a partir de las categorías de un solo *paradigma* o bien integrar nociones de varios de ellos. No es cuestión sólo de tener un prurito de coherencia en la elección de los métodos sino de considerar *cuál puede ser la base conceptual que facilite mejor un acceso a la literatura*. Por ejemplo, si partimos del *paradigma semiológico*, entonces nos situamos en principios como los manifestados por Mignolo: "*hay que hablar de textos, no de autores*" (12).

Por otro lado, el fundamentar nuestro currículo en teorías semiológicas como las de Lotman o Mignolo no obsta para que dichas teorías puedan tener relaciones con las teorías de otros paradigmas. Así, incorporar aspectos de la *pragmática del signo literario* puede llevarnos a la parcela de la *sociología de la literatura* (en la medida en que estudiemos los circuitos producción, distribución y consumo de las diversas modalidades socioliterarias). De forma análoga, el estudio de la *semántica del signo literario*, y de aspectos concretos como la *iconología literaria* en unos determinados textos (v.g. petrarquismo), nos llevaría por extensión a problemas estudiados dentro del *paradigma psicoanalítico* (v.g. *poética de lo imaginario*). Es así como la respuesta a la pregunta 1b puede ser positiva, en el sentido de que unas categorías pueden ser *complementadas* por otras.

Ahora bien, complementariedad no debe ser confundido con una simple *amalgama de puntos y conceptos*, pues justamente ésta es la crítica principal imputable a los *cuestionarios oficiales* como los de la Literatura de 2º de BUP, todavía en vigor. En efecto, el programa oficial de Literatura de 2º de BUP se limita a trazar una especie de *vademecum* de los conocimientos literarios, yuxtaponiendo conceptos de teoría y crítica literaria con la descripción de la historia literaria. En cambio, un currículo, como nos indica Novak (13), debe tener explícitos una serie de *criterios de selección y ordenación de los contenidos*.

En definitiva, un currículo no debe basarse en una amalgama de nociones sino en una *jerarquía de conceptos* y ésta no puede tener otra fuente que las categorías construidas en cada paradigma.

Y aquí radica el punto esencial de nuestra argumentación, pues no sólo no existe una única forma de elaborar esta jerarquía

de conceptos *en forma de un currículo estandarizado de literatura* sino que lo aconsejable es *ordenar y seleccionar los contenidos en acomodación a las diversas variables preinstructivas, contextuales, etc.* que glosamos en el capítulo 1°. En palabras de Novak:

“La forma de la jerarquía conceptual que obtengamos estará, en parte, en función del propósito para el que se ha desarrollado... En cierto modo es arbitraria la elección de uno u otro concepto para colocarlo en el nivel más alto o más bajo de una jerarquía conceptual...” (14).

Esto implica concebir el currículo no como una forma de estandarizar los contenidos de la enseñanza sino más bien como un haz de *posibilidades diferenciadas* de adaptación de éstos, tanto en la selección como en la ordenación de los mismos. Ciertamente, el problema es visto de distinto modo desde las ópticas del macrosistema y del microsistema, pues la Administración busca lógicamente una “homologación” de las enseñanzas a fin de que no se produzca una atomización excesiva, corriendo el riesgo de un “reglamentismo” a menudo estéril.

En cambio, en el microsistema se producen continuamente *innovaciones curriculares* en respuesta a demandas o situaciones específicas. El *enfoque sistémico* proporciona pautas útiles para superar esta contradicción. En efecto, el macrosistema educativo, a través de la Administración, tiene el deber de definir los fines o metas de la educación, y, a niveles más concretos, los Objetivos generales de cada nivel de enseñanza y de cada ciclo/área/materia... en particular.

Ahora bien, atendiendo a imperativos *psicopedagógicos* (las experiencias de aprendizaje no son iguales para todas las personas ni se puede “activar” éste siempre con un mismo tipo de técnicas), es el equipo docente quien debe perfilar el modelo curricular y las técnicas de instrucción que constituyan “*la solución óptima*” para su caso (*método del diseño*). “Óptima” quiere decir no la única, ni la más generalizable, sino la más positiva en ese caso.

Así pues, vamos a exponer una serie de diseños y trabajos en torno a este tema de la *Enseñanza de la Historia de la Literatura* a fin de aplicar los principios debatidos hasta ahora.

Dentro del XI Plan Nacional de Investigación Educativa se llevó a cabo un Proyecto de Investigación titulado *Diseño y Eva-*

huación de Modelos Alternativos de la Programación de la Literatura en BUP y COU, cuya memoria de Investigación fue publicada en 1984 (15). En él los autores plantean las bases de lo que será un *diseño alternativo del currículo de la literatura en BUP y COU*, que incluiría los siguientes pasos:

- a) Definición de objetivos
- b) Estructura del problema, esto es, hallar lo que el *enfoque sistémico* llama *punto crítico* o factor relevante que explique el éxito/fracaso de un programa de literatura.
- c) Determinación de estrategias (ordenación de la secuencia de aprendizaje, planificación de los medios...).
- d) Definición de los instrumentos y técnicas de evaluación.

Dilucidados dichos aspectos, se tomaban las *opciones metodológicas* más oportunas a nivel de los grandes apartados contemplados en el modelo de Johnson: *Disciplina científica, Currículo, Instrucción y Evaluación*. En todo caso, se partía de la base de que el *proceso de decisiones* adoptado en el diseño no sólo procede de una "*regulación*" interna sino también de un acoplamiento o *adaptación* a la situación concreta en que opera el diseño (Instituto de Bachillerato de una zona rural extremeña).

La *estructura del problema* parecía consistir en un currículo que o bien consideraba la literatura como *historia ya hecha*, es decir, como una "enciclopedia de genios" o bien reducía lo literario a una serie de clichés (v.g. los géneros) que terminaban rutinizando la clase. En ambos casos quedaba poco margen para inducir un *aprendizaje significativo* de la literatura.

Se transformó la estructura del problema al introducir dos mecanismos correctores:

- a) Focalizar el currículo de literatura en torno a los *ejes socioliterarios*, como categorías superiores que vertebrarían los demás contenidos.
- b) *Globalizar el currículo dando cabida a otros códigos estéticos no literarios, y aprovechar esto para reforzar un tipo de instrucción audiovisual* (v.g. la literatura integrada en otras artes y medios, como el cine, la TV., el cómic, la música en la lírica medieval, la plástica teatral..).

Esto no implicaba negar la *dimensión temporal* de la literatura sino una estrategia para una comprensión (si se quiere “sincrónica”) de la literatura como *sistema*. Es análogo al argumento saussureano de *prioridad de la descripción sincrónica*: no es un problema de negar la evolución literaria sino de describir los *componentes del sistema* antes de pasar a examinar su *dinamismo* (retrospectivo —historia de la Literatura— o prospectivo —tendencias de la literatura actual).

Pero no basta tampoco con ofrecer esos elementos de una *Morfología Literaria* (por ejemplo, los códigos de los géneros), pues a través de Ausubel sabemos que una *información nueva* no es asimilada por el alumno si no viene acompañada de “*inclusores*” o *elementos-puente* que integren esa información desconocida con otra ya familiar. Ahora bien, las *categorías formales* tales como *narrador, punto de vista, motivo poético...* no son desde luego las que mejor puedan servir de inclusor a alumnos que conocen escasamente la literatura, por más que entusiasmen al profesor.

¿Cuál, entonces, puede ser el medio de “enganche” de este tipo de alumnos hacia la literatura?. Galloway nos da la respuesta: recurrir a conceptos de *máxima diferenciación y discriminación*. Los ejes socioliterarios parecían cumplir esta función, al ser fácilmente observables y formar parte de la experiencia de un adolescente (leer algún libro de un clásico o escritor “famoso”, comprar un folletín en el kiosco o saber alguna copla o anécdota transmitida tradicionalmente). En cambio, un concepto como el de *emparejamiento* (Levin) puede ser tremendamente revelador para una morfología poética, pero desde luego difícil de entender para un alumno con limitadas capacidades de análisis y abstracción.

De esta manera, no se pretendía *reducir* la literatura a sociología de la literatura ni eludir la complejidad del fenómeno literario sino partir de unos *inclusores positivos* (*Literatura Culta/Literatura Tradicional/Literatura Marginal*). Apoyándose en los estudios de Lotman y Mignolo, se da un papel importante a la noción de *metalengua* o *metatexto*, es decir, toda época ha dispuesto de un mecanismo categorizador que definía y acotaba los límites de literario/paraliterario/subliterario..., así como sus propiedades básicas.

Esto posibilita un *aprendizaje inductivo* de la literatura al *plantear ésta no como una esencia atemporal sino como un sistema*

*dinámico* en el que a veces se “recuperan” productos considerados antes como *marginales* (la llamada literatura folclórica o la literatura de aventuras) o se redefine de raíz una parcela, como ocurre con el teatro contemporáneo, a menudo vanguardista, anti-aristotélico, proclive a formas parateatrales o potenciador de recursos extraverbales.

En los siguientes cuadros se concreta el *desarrollo curricular* de este tipo de modelo. Están tomados de dicho Proyecto de Investigación y se refieren al esquema de programación para cada uno de los cursos de BUP. Pretenden “avanzar de lo fácil a lo difícil”, siempre con el hilo conductor de los ejes socioliterarios y sustituyendo el esquema acumulativo—cronológico (es decir, el carácter enciclopédico) por una *síntesis significativa* de cada una de las etapas. Así, en 1º de BUP se darían las bases de este tipo de currículo en una dimensión sincrónica; en 2º se pasaría a su desarrollo en una vertiente *diacrónica* y en 3º se explotaría un esquema similar, pero con atención al carácter monográfico y de profundización que le asignaban las disposiciones oficiales.

*Curso Preparatorio* (1º BUP: 2 horas):

- U.D. 1: La comprensión del hecho literario en sus coordenadas semiológicas y culturales.
- U.D. 2: El origen del hecho artístico y literario en sus coordenadas antropológicas e históricas.
- U.D. 3: La literatura culta.
- U.D. 4: La literatura tradicional.
- U.D. 5: La literatura marginal.
- U.D. 6: Trasvases e interrelaciones.

*Curso Inicial* (2º BUP: 4 horas):

- U.D. 1: El mensaje literario.
- U.D. 2: La narrativa. Análisis de textos.
- U.D. 3: El teatro. Análisis de textos.
- U.D. 4: La poesía. Análisis de textos.
- U.D. 5: Didáctica. Análisis de textos.

- U.D. 6: La literatura “mixta” integrada en otras artes. Análisis del cómic y la fotonovela.
- U.D. 7: Análisis comparativo de las técnicas narrativas, teatrales y cinematográficas.
- U.D. 8: La literatura en la Edad Media: Lit. culta en la E.M.: La lírica cortesana. Lit. trad. en la E.M.: Romancero. Lit. marginal en la E.M.: Goliardos.
- U.D. 9: La literatura clásica. Lit. culta: La lírica petrarquista. Lit. trad.: Cuentecillos tradicionales. Lit. marginal: Sátiras; sincretismo: La comedia.
- U.D. 10: La literatura moderna (s. XVIII y XIX). Lit. culta: Teatro neoclásico. Lit. trad.: Tradiciones populares. Lit. marginal: Pliegos de cordel. Sincretismo: G. A. Bécquer.
- U.D. 11: La literatura contemporánea. Lit. culta: Los “ismos” y las vanguardias. Lit. trad.: El “revival” de la lit. folclórica. Lit. marginal. La literatura underground. Nivelación: Los best-sellers.

En acomodación a esta modalidad de currículo socioliterario, se definen igualmente los contenidos básicos de una Unidad Temática prototípica, modulables según el curso y nivel a que se aplique.

Por último, se consigna una propuesta —fruto de la prospectiva de dicha Investigación— de *aplicación de la Teoría de los Sistemas al currículo de Literatura*. (Véase pág. 96)

Expondremos seguidamente otros diseños de la historia de la literatura, concebidos bien como programaciones, bien como propuestas/experiencias de innovación o bien en alguna otra modalidad (informe, proyecto pedagógico, etc.).

Los profesores C. Cantero Hernández, J. A. Hernández Mercedes y R. López Serrano son autores de una *Programación de Literatura española. Segundo Curso de Bachillerato*, publicada por el ICE de la Universidad de Salamanca (16). Tratan de hacer una *programación modélica* de dicho curso de literatura, y ello ya separa este trabajo de la metodología instrumental del diseño. En efecto, los criterios se fijan en cada apartado sin tener en cuenta las

JERARQUIA DE CONCEPTOS PARA PROGRAMAR LITERATURA AMOROSA.

(3º BUP)

		LIT. CULTA	LIT. TRADICIONAL	LIT. MARGINAL
EDAD MEDIA	Literatura profana	Amor Cortés Cancioneros	Amor como principio vital y pasión instintiva { Jarchas Folclore amoroso Mayas; Celestina	Amor como hedonismo goliardos
	Literatura Religiosa	Amor a la Virgen: Amor a Dios Cantigas	Milagros por amor a la Virgen y Dios Berceo	oraciones, jaculatorias...
LIBRO DEL BUEN AMOR				
RENA-CIMIENTO	Literatura Profana	Amor Petrarquista neoplatónico Garcilaso	Amor como principio vital y pasión inst. { Romances y baladas	Amor como hedonismo { La Lozana Andaluza.
	Literatura Religiosa	Misticismo amoroso { S. Juan Fr. Luis	Folclore religioso	
QUEVEDO				

*Unidad—Paradigma: Evolución del arte (Literatura, música...) de la etapa...*

Evolución de la literatura española desde la Edad Media hasta el Barroco

**I Poesía**

	<i>Poesía Culta</i>	<i>Poesía Tradicional</i>	<i>Poesía Marginal</i>	
Edad Media	Poesía profana	Lírica cortesana	Lírica tradicional	Lit. de cordel sátiras populares
	Poesía religiosa	Cantigas a Sta. María, Berceo	Folklore religioso	Goliardos
Renacimiento	Poesía profana	Lírica petrarquista	Romancero	Lit. de cordel sátiras populares
	Poesía religiosa	Místicos	Folklore religioso	Lit. de cordel hagiográfica

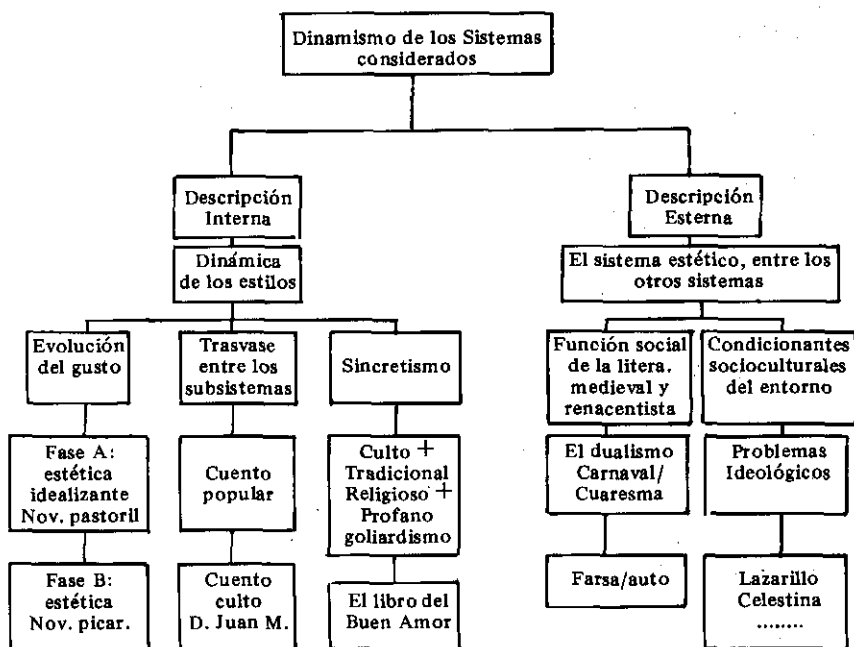
**II Narrativa**

	<i>Narrativa Culta</i>	<i>Narrativa Tradicional</i>	<i>Narrativa Marginal</i>	
Edad Media	Narrativa Profana	Epica culta	Cuentos folclóricos	Literatura de cordel
	Narrativa religiosa	Exemplos de predic.	Leyendas de santos	Parodias carnavalescas
Renacimiento	Narrativa profana	Novela pastoril, caballescica, morisca, picar.	Cuentecillo tradicional (Chevalier)	Cuentecillos y anécdotas Lit. de cordel
	Narrativa religiosa	Véase Lit. didáctica	Relatos hagiográficos	Literatura de cordel



## III Teatro

	<i>Teatro Culto</i>	<i>Teatro Tradicional</i>	<i>Teatro Marginal</i>
Edad Media	Teatro profano La Celestina J. de la Encina	Farsas y juegos de escarnio	Formas parateatrales: mimos, carnavaladas (Bajtín)
	Teatro religioso Gómez Manrique	Drama Litúrgico	Parodias sacras
Renacimiento	Teatro profano Comedia prelopesca Teatro humanista	Farsas	Formas parateatrales
	Teatro religioso Teatro escolar	Códice de Autos Viejos	Rituales



importantes diferencias macrosistema/microsistema y sin que se hayan explorado diversas estrategias y medios de compatibilizarlas *ante supuestos o situaciones específicas, no en abstracto*.

En general se consigue una descripción rigurosa, acomodada a las categorías convencionales de *programación*, y por tanto más proclive a hacer un *inventario* de técnicas, actividades o métodos posibles que a definir líneas concretas de actuación, como hace el diseño. Por ejemplo, de los métodos, técnicas y modo de presentación de la literatura se expone un “muestrario” y ocasionalmente criterios de elección, pero en absoluto las pautas de lo que puede ser un *programa de instrucción* de la literatura.

En cuanto al tratamiento del currículo, el libro se ciñe lógicamente a la programación derivable de los cuestionarios oficiales. No deja de constatar la diferencia entre una parte relativa a la *Introducción a la literatura* y otra referente a la *historia de la literatura*, pero lo justifica en función del objetivo global de *comprensión del texto como medio de penetración en los diversos factores culturales de cada época*.

La propuesta del profesor Ynduráin de disociar literatura y vida, y literatura de sus factores exteriores, se vería comprometida por estos planteamientos que no pretenden la comprensión del texto en sí, sino como fuente de otro tipo de información histórica, cultural, etc.. Se puede entender que el carácter lúdico—estético de la literatura se reconoce en el objetivo de promover el *gusto por la lectura*, pero pronto la enumeración de los temas contradice esta posibilidad.

En cuanto al acto de concebir la programación por parte de los citados profesores, se hace patente en declaraciones como éstas:

“Evidentemente el texto se constituye como base de todo el programa. Sobre él el cuestionario especifica qué aspectos han de estudiarse preferentemente...”

Nuestra adaptación del cuestionario en la programación corta se basa en tres aspectos: La unificación de los criterios de división de unidades, la selección y limitación de textos para comentar y la mayor especificación de los contenidos teóricos que habrán de impartirse...”(17)

Nada de la necesaria *jerarquía de conceptos* anteriormente

glosada se plantea aquí, aspecto previo, pues si no tenemos estructurados los contenidos en función de un determinado orden o plan mal podremos realizar su *segmentación*. La solución es entonces acomodarse a la *enumeración de puntos* —que no estructura curricular— del cuestionario oficial, y distribuir esa lista de temas en fáciles subagrupaciones (por ejemplo, a través de *bloques cronológicos*). Pero, ¿ese orden lógico o cronológico —preferido por el profesor— es justamente la mejor estrategia de presentación de esos conceptos al alumno?

Los autores reconocen la “desmesura” del programa oficial, esto es, su “inasimilabilidad” por parte del alumno, si se quiere cumplir todas las partes previstas en el mismo (introducción a la literatura e historia de la misma). Pero la solución no es reducir, recortar o adaptar sino plantearse *cómo se transfiere una disciplina* (cuestionario oficial) *a un currículo docente*.

Una metodología similar a la de estos profesores de Salamanca es la que proponen los profesores J. M. Fernández, J.M. Román y R. Oteo, en el libro *Seminarios didácticos en bachillerato. Pautas para programar* (18). El subtítulo del libro nos indica claramente la finalidad de mismo. Se basa, pues, en conceptos que se han convertido en “moneda corriente” de todas las programaciones: *objetivo específico, objetivo operativo, matriz, bloque, unidad temática...*

El problema del uso del tal terminología es que se convierta en una especie de “recetario” o de normas estandarizadas que en el fondo sólo supongan una aproximación superficial al complejo hecho educativo. Por ejemplo, es sabido que la *operativización de objetivos* procede en gran parte del *paradigma conductista* y que por tanto es discutida desde los planteamientos del *paradigma cognitivo*. *De esta manera, expresar una conducta en términos de un objetivo operativo no es la “panacea” que acredite el éxito o rigor de los que estamos programando. También es sumamente cuestionable, como subraya Gimeno Sacristán (19), que el proceso de aprendizaje sea lineal, de modo que acumulando conductas parciales se logren efectos complejos de aprendizaje.*

Por ejemplo, en una de las programaciones se define como Objetivo Operativo el siguiente: *ante una serie de textos, el alumno será capaz de distinguir entre los literarios y los no literarios* (20). En primer lugar, el reconocimiento de las propiedades litera-

rias es todavía hoy objeto de controversia teórica, pero en todo caso la "literariedad" no es una esencia atemporal, un cliché fácil de memorizar y aplicar sino un mecanismo complejo y dinámico (cf. *metatexto* de Lotman). "Distinguir" es una conducta que implica separar y clasificar, y por tanto se relaciona con lo que Ausubel llama *diferenciación progresiva de conceptos*. Pero en los planteamientos previos no vemos indicaciones de cómo planificar la instrucción de esa *secuencia de conceptos* (mensaje verbal/mensaje no literario/mensaje literario...), sino sólo orientaciones bibliográficas para el profesor, referidas a la literatura como *disciplina académica* (¿de dónde extraer los contenidos?).

Igualmente, el grado de delimitación de unos contenidos en matrices, bloques, unidades temáticas... es un componente importante de planificación del currículo, pero puede no ser el "*punto crítico*" de una situación de aprendizaje si al rigor de la preparación de la programación no va unido una atención a la *realimentación*, a las *estrategias alternativas* de solución de problemas que se presenten y, en fin, a la *conducción del proceso* más allá de limitarse a ajustar la temporalización o a recurrir al "banco" de pruebas y actividades prefijadas (es decir, elaboradas de forma descontextualizada).

Por supuesto, no ignoramos las aportaciones positivas de los autores de esta programación. De hecho, se apuntan caminos que van muy en la línea de lo que venimos exponiendo a lo largo de este estudio, pero que no se desarrollan, porque la intención de dar unas "pautas" lo más estandarizadas posible "ahoga" cualquier otro planteamiento. Veamos una muestra de ello:

"Se puede... aplicar un concepto distinto de historia referido a la evolución de la literatura española. Como trabajo en el aula, citaríamos diversos elementos de referencia:

- a) El social: mester de clerecía = ambiente culto/mester de juglaría = creación popular.
- b) El religioso: actitudes creyentes: Edad Media, Barroco, Romanticismo. Actitudes agnósticas: Renacimiento, Neoclasicismo, Realismo." (21)

Estas *isotopías temáticas* (lo social, lo religioso, u otras más como lo político, lo moral, etc.) no son simples "adimentos" de la

programación como parece deducirse del tratamiento lateral que Fernández, Román y Oteo le prestan. Pueden convertirse en *conceptos-clave* que organicen *jerarquía de conceptos* que a su vez organicen *modelos curriculares*.

Así, si sabemos, mediante el diagnóstico de las condiciones de entrada de los alumnos, que éstos están predispuestos a hacer una *lectura especializada* del texto que les proponemos, sería una locura no aprovechar estos *inclusores* para facilitarles toda la demás información nueva.

Sabemos que el texto artístico conlleva una *pluralidad de lecturas*, pero didácticamente es útil echar mano de aquéllas más relacionadas con las capacidades y disposiciones cognitivas del alumno. Por poner un ejemplo extremo, si nuestros alumnos fueran seminaristas sería bueno hacer gravitar el currículo sobre los conflictos éticos y religiosos que se manifiestan en la literatura española antes que organizarlo en torno a conceptos formales, de géneros, etc.

E. Moreno Báez (22) viene a decir esto mismo, repitiendo en una terminología no pedagógica aquello que es la base de los principios de Ausubel: *el principio fundamental en que debe basarse la enseñanza de la literatura todos los niveles es el de que nadie debe estudiar más literatura que la que lea*.

Dicho en términos psicopedagógicos, para que un aprendizaje sea *significativo* hay que partir de los elementos ya existentes en la estructura cognitiva del alumno, pues, como sigue diciendo Moreno Báez, saber una serie de datos sobre D. Juan Manuel y su obra sin haber experimentado —en el sentido amplio y de experiencia personal de la palabra— su lectura puede considerarse *información*, pero nunca *cultura literaria*.

Si esto ocurre en general en cuanto a la comprensión de lo literario en una dimensión *sincrónica* (un grupo de obras, un género o las obras de un mismo escritor), tanto más complejo será si lo que pretendemos explicar es la *historia literaria*, es decir, la literatura en su dimensión *diacrónica*. Veamos por ejemplo las condiciones que Moreno Báez estima necesarias para la enseñanza de la misma en el Bachillerato:

“Para eso hay que *familiarizar* a los alumnos con los conceptos de escuela y género, estilo y generación, cuyas aristas conviene pulir, y hacer constantes referencias a la historia po-

lítica y social, a la historia del arte, a la de la filosofía y aún a la de la ciencia. Dificilmente comprenderá *La vida es sueño* quien no sepa qué era la astrología, en qué cosmografía se fundaba...; tampoco podrá *situarla en su tiempo* el alumno a quien no se le explique lo que fue la comedia española barroca...

*Las excursiones* que con tal motivo hagan por *terrenos ajenos a la literatura* servirán para ampliar el horizonte de nuestros alumnos, que acabarán por *familiarizarse* lo mismo con la doctrina del libre albedrío que con los caracteres del estilo barroco. Por lo que prefiero que lean menos obras, pero bien explicadas. Si en la etapa anterior los ejercicios escritos serán sobre temas narrativos o descriptivos, en ésta el alumno debe ensayar la *prosa discursiva*; nada más a propósito para hacerlo que *escribir sobre lo que se lee*. Insisto en que lo que se lea debe estar completo...(23).

Hemos querido extendernos en la cita del profesor Moreno Báez porque a nuestro juicio expone una serie de criterios sensatos que debieran tener en cuenta cualquier tipo de diseño del currículo de la literatura. Resumiendo sus puntos de partida (que hemos destacado en *negrita*), tendríamos que tomar en consideración:

- a) Necesidad de *familiarizar* a los alumnos (esto es, de inducir un aprendizaje *significativo* y no solamente receptivo) con dos clases genericas de elementos:
  - *códigos estéticos o literarios* (escuela, estilo...)
  - *códigos histórico-culturales* (sociedad, ideología...)
- b) Para comprender estos últimos elementos, son precisas “excursiones por terrenos ejenos a la literatura”, es decir, han de abordarse con un método *interdisciplinar*, pues de lo que se trata no es sólo que se *familiaricen* con un texto de una época sino con la cultura de dicha época en su conjunto.
- c) El estudio de esa obra es concebido como un “*diálogo*” en tablado con la misma, pues el alumno ha de escribir “a partir de lo que lee”, es decir, a partir de su *experiencia como lector*.

- d) Se propone la composición discursiva o ensayística, es decir, géneros más complejos o de mayor abstractiva o de análisis, en acomodación a la creciente *maduración* del alumno de BUP en comparación con el de EGB.
- e) Se descarta la vía del fragmento como medio de comprensión de lo literario, es decir, la *visión-mosaico* no acerca a una obra ni a un género ni a una época. De ello se deduce que el comentario de texto sin más, es decir, en forma fragmentaria y sin consideración de la *totalidad* literaria y cultural a que pertenece dicho texto, no debe ser la actividad básica de aprendizaje de la literatura.

Las consecuencias de estos principios son tan obvias que renunciamos a detallarlas. Compárense con los criterios que orientan los dos libros examinados de programación de la Literatura y las diferencias se harán patente. Más si cabe, por cuanto dichos autores han pretendido ceñirse a los cuestionarios y orientaciones oficiales, incluso en sus incongruencias, como la de pretender acercarse a literatura a través de fragmentos de obras.

El profesor *R. Hinojosa Serrano* alude, en su estudio *Literatura y escuela*, a otras formas posibles de organizar el currículo de literatura (24). Así, para un curso de 8º de EGB, propone este tipo de programa:

- 1.— *La lírica a través del tiempo*
  - a) La lírica clásica: Horacio
  - b) La lírica medieval: Las Jarchas
  - c) La lírica renacentista: Petrarca y Garcilaso
- 2.— *La narrativa a través del tiempo (los mismos epígrafes)*
- 3.— *El teatro a través del tiempo (los mismo epígrafes)*

Si la historia literaria que se transfiere al currículo de literatura supone, como se deduce de J. W. Best (25) *un estudio de conjunto*, es decir, *extenso* y *transversal*, el estudio de la literatura a través de los géneros se acerca más al modelo del *estudio de casos*, es decir, al estudio *intensivo* y *longitudinal* (por ejemplo, el relato a lo largo de la historia literaria española: *cuentos folclóricos hispánicos —formas breves de la narrativa castellana hasta el Renacimiento— novela renacentista...* hasta llegar a la actual *narrativa de vanguardia del ámbito hispánico*).

De este modo, aunque a primera vista pueda parecer una fructífera simplificación y reordenación de los contenidos literarios, en la práctica —como se aprecia en el ejemplo dado— no es menor la complejidad (pues en todo caso hay que hacer asimilables la morfología de cada género) y además se pierde la visión relacional o de conjunto para centrarse en un tipo de datos. Y ello sin entrar en la cuestión de fondo de la relatividad de los géneros y de las pautas formales que los definen (entre un cuento folclórico y *Casa tomada* de Cortázar hay sin duda más diferencias que afinidades).

Esta es quizás la misma objeción que se puede formular a las propuestas de los profesores F. Rincón y J. Sánchez Enciso de *servirse de los géneros como núcleo curricular básico para un curso de iniciación a la literatura* (como es actualmente 2º de BUP).

Sus estudios *El Taller de Novela*, *La Fábrica del teatro* y *El Alfaz de Poesía* (26) tienen un mismo esquema de ofrecer una parte documental —a través de informes—, una guía de trabajo y una antología con muestras del género a lo largo de la historia. Ya expusimos, al golsar los planteamientos de Moreno Báez, el discutible uso de los fragmentos y las antologías como medio de comprensión de lo literario. En palabras de Moreno Báez (27):

“Ninguna de las corrientes que hoy predominan en el terreno de la crítica literaria se funda en el estudio de los fragmentos, sólo recomendable... cuando proyecten mucha luz sobre la obra completa o para admirar primores de estilo”.

En definitiva, es poco recomendable estudiar la literatura “en crestomatías que sólo nos ofrecen sin mutilaciones las obras más breves”.

Por consiguiente, el reto estaría en diseñar *métodos de conjunto*, más de carácter transversal que longitudinal, es decir, más valdría “recoger datos de un número relativamente grande de casos en un momento dado” (28), lo que, traducido al terreno literario, implicaría aunar al estudio de las estructuras o el estilo, el estudio “pragmático” de las condiciones de producción y recepción del texto (o en terminología no semiológica, del contexto socio-cultural de la obra), de forma que no olvidemos que “*la literatura se proyecta hacia el hombre completo*” (29).

Con ello superamos la antítesis *diacronía/sincronía*, pues la descripción ha de referirse al sistema en su *dinamismo*, es decir,



en su historicidad, pero a la vez según una *ordenación de los datos* que evite la atomización y posibilite una *jerarquización de los conceptos* útil para no utilizar como simple pretexto la información histórica.

De esta forma, los contenidos del currículo tienen que huir de enunciados genéricos del tipo "la literatura del s. XVI en su contexto" y precisar las interacciones de conceptos. Por ejemplo, "la literatura culta en el s. XVI" (si atendemos a los ejes socioliterarios) o bien "el barroco en la literatura y las artes plásticas" (si hacemos del método comparativo literatura/artes el núcleo del currículo).

Por último, subrayamos la importancia para este tema de los conceptos ya glosados de *comprensión hermenéutica* y *comprensión teórica*. Un alumno ha de ser adiestrado antes en comprender y ubicar los textos que en analizar su morfología. Pero, como vimos, *interpretar un texto es situarse irremediabilmente en los parámetros de una comunidad interpretativa*. De ahí que más que una explicación sistemática a través de los géneros hay que indagar métodos que faciliten la comprensión de lo literario en su marco global.

No queremos cerrar este capítulo sin referirnos a la polémica bastante artificial creada en torno al *historicismo* como modelo de la didáctica de la literatura.

El profesor A. Fernández Ferrer, en una ponencia presentada dentro del I Simposio de la Lengua y Literatura españolas para profesores de Bachillerato, habla abiertamente de *La crisis del modelo historicista en la enseñanza de la literatura* (30), considerándolo un modelo didáctico desfasado y anclado en una concepción "humanística" de la enseñanza de la literatura.

Para este autor y para los profesores Enciso y Rincón (31), la validez del método historicista se aplica en relación a las expectativas y necesidades de la "escuela de masas".

Para nosotros, la validez del método historicista no sólo ha de ser cuestionada a nivel de las *demandas sociales*, ciertamente complejas y diferenciadas en cada comunidad y en cada estrato social (de ahí la necesidad del *enfoque sistémico*), sino por razones de coherencia interna y de eficacia pedagógica, como las ya aducidas.

Lo importante no es *historia de la literatura sí o historia de*

la literatura no, sino activar un aprendizaje significativo de la literatura, con o sin su dimensión temporal, según las estrategias diseñadas. Así, se puede utilizar la historia de la literatura para potenciar la *comprensión hermenéutica*, si centramos la instrucción en la comprensión e interpretación de textos. Y no se puede decir en este caso que tratar temas como la *literatura medieval* sea perjudicar a chicos de contextos sociales desfavorecidos o entrar en desfase respecto a los códigos de los *mass media* que le envuelven, porque penetrar en los textos incluso de una época arcaica puede suponer introducir en un *ámbito lúdico-creativo* (López Quintás) capaz de desarrollar sus capacidades críticas y creativas. El problema es encontrar el método, los “puentes cognitivos”, los elementos de motivación... porque —como veremos en la experiencia del profesor Cuenca Cabeza— hasta un recurso tan “académico” como un “Congreso” puede ser convertido en una experiencia liberadora y crítica.

## 2. DISEÑOS DE INSTRUCCION DE LA LITERATURA

En la XIV Reunión del Seminario Permanente de Tecnología Educativa de la Red INCIE-ICES, la ponente M. Echaerandio Hernáiz desarrolló el esquema de lo que serían los *Diseños de Instrucción* (32).

De su exposición general podemos entresacar algunos criterios de interés especial para la instrucción de la literatura. Así, se destaca que el proyecto o programa docente consiste en realidad en una serie de *pautas* pensadas para el acto didáctico y que se ponen en práctica por medio de un conjunto de *decisiones*. En lugar de cocebir aquéllas como unas normas rígidas, se subraya que el profesor “puede y debe introducir cambios en sus propios proyectos y también controlar el proceso de reestructuración” (33).

La perspectiva de la *tecnología de la educación* supone en definitiva concebir que la *mediación* entre los contenidos del aprendizaje y la estructura cognitiva del alumno puede ser realizada a partir de un conjunto de recursos e instancias. De este modo, se aleja de la perspectiva clásica en que el profesor es el núcleo básico de la instrucción, ayudado de una serie de *auxiliares* didácticos. Así, las programaciones, la experiencias de aprendizaje, los libros,

películas, medios icónicos y otros recursos son *instancias mediadoras* y no meros auxiliares.

Así pues, un diseño de instrucción es un instrumento de planificación que requiere, como todo diseño, una serie de pasos para su elaboración. Constaría, según Echaerandio Hernáiz, de las siguientes etapas: *Base previa, Promoción por objetivos, Planificación de la instrucción, Desarrollo del diseño y Evaluación del diseño*, que van lógicamente concatenadas (Figura 11).

Asimismo, Clifton Chadwick (34) nos da pautas para desarrollar un *diseño instruccional* que esté en relación con el *modelo general de sistemas*. De este modo, se identifican los siguientes procesos:

- 1.— *Análisis*: establecimiento de objetivos generales, análisis de tareas o respuestas y análisis de las capacidades de entrada.
- 2.— *Diseño*: especificación de objetivos, desarrollo de pruebas, selección de medios, establecimiento de procedimientos de utilización y establecimiento de la secuencia de instrucción y forma de presentación.
- 3.— *Desarrollo*: desarrollo de materiales.
- 4.— *Evaluación*: evaluación sumativa y formativa.
- 5.— *Instrumentación*: planificación de la instrumentación y producción de materiales.

En síntesis, existen tres aspectos fundamentales a dilucidar dentro de un diseño de la instrucción:

- a) *Secuencia de instrucción* (por ejemplo, a través de *módulos de instrucción*).
- b) *Selección de los medios de instrucción*, aprendizaje inductivo, receptivo, por descubrimiento...
- c) *Forma de presentación*, instrucción verbal, audiovisual...

En la Figura 12 se visualiza el modelo general de Chadwick para el diseño y desarrollo de materiales instruccionales.

Los profesores Ferrández, Sarramona y Tarín reseñan en su libro *Tecnología Didáctica* (35) otros modelos posibles de la instrucción (Flanders, Carroll, Kemp...) y proponen a su vez un mo-

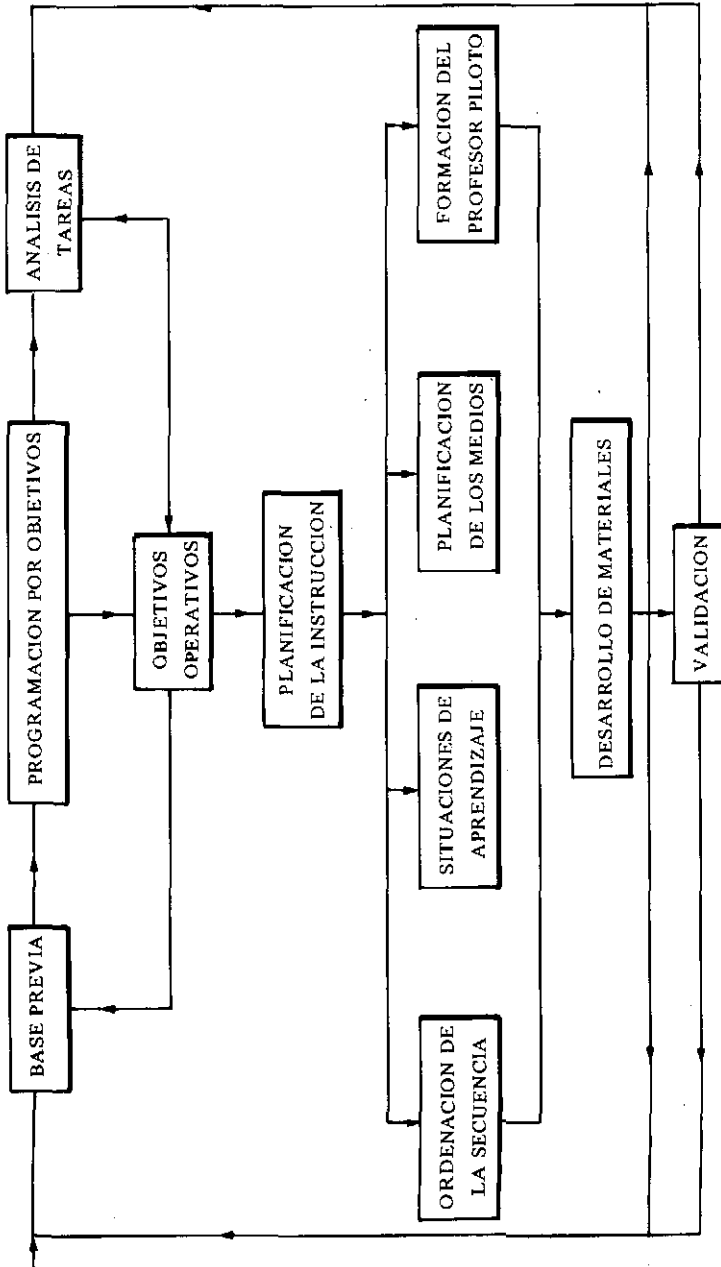


Figura 11

delo instructivo donde, entre otras cosas, se da una gran importancia a la función *diagnosticadora* a través de la metodología del “grupo-diana” (*target-group*):

“El desarrollo del diseño variará en función de los objetivos propuestos y del grupo de alumnos al que se destina —*grupo-diana*”. (36).

Lo importante de este modelo (Figura 13), basado fundamentalmente en el modelo de Glaser, es que subraya la importancia del conocimiento de los alumnos y de su entorno para elaborar el diseño, y destierra por tanto la tentadora idea de que existan *programaciones universalizables* o patrones—estándar válidos para cualquier grupo o situación educativa.

Otro aspecto importante en el diseño instruccional es la colaboración entre los profesores y los profesionales dedicados al diseño de material didáctico. En realidad, el único material didáctico promocionado son los *libros de texto*, y ello más en función de la política comercial de una editorial que de las demandas reales del aula. Por ejemplo, es significativo el escaso material *audiovisual* creado para la enseñanza de la literatura, cuando la instrucción audiovisual sería un instrumento muy valioso.

En pocas palabras, desarrollar un *programa de instrucción* que esté en consonancia con el *enfoque sistémico* implica partir de los siguientes principios:

- a) No se puede programar sin determinar a qué *nivel* nos referimos, *microsistemático* o *macrosistemático*.
- b) No se puede programar sin el análisis de los elementos que componen un centro *concreto* en un momento *concreto*: por tanto planificar la instrucción en abstracto o sin el análisis previo del sistema donde se va a aplicar es una tarea estéril.
- c) No se puede hacer una programación sin tener previstos mecanismos de *realimentación* y un *plan de seguimiento*.
- d) No se puede hacer un programa de instrucción *estandarizado*, “que valga para todos” sino, en todo caso, propuestas hipotéticas susceptibles de generalización en diversos contextos.

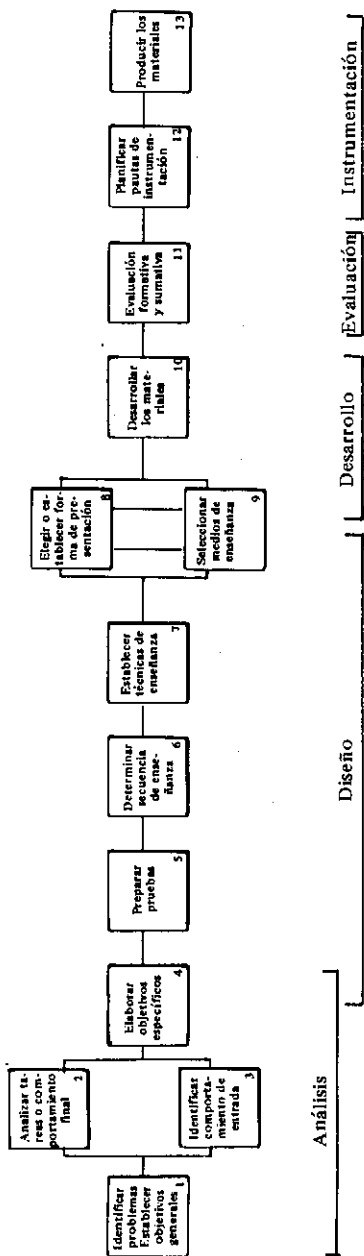


Diagrama 2.- Comparación del modelo de diseño y desarrollo de materiales con el modelo general de sistemas.

Figura 12

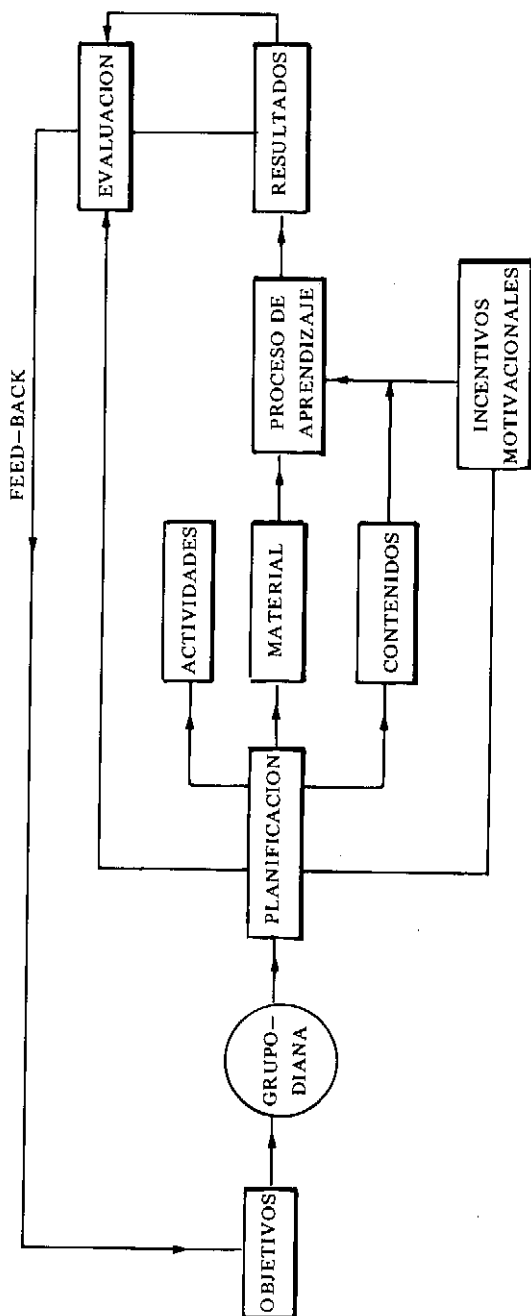


Figura 13: Modelo Ferrández/Sarramona/Tarín

Por consiguiente, no podemos predefinir todos los procesos de profesores y alumnos en una clase X, pero sí nos es posible tener previstas una serie de *estrategias didácticas* lo más *versátiles* posible y entre las cuales el profesor haya de *seleccionar* la adecuada para el caso en cuestión.

Dicha selección implica el punto esencial de la *toma de decisiones*. Chadwick (37) ve en este aspecto uno de los elementos esenciales del diseño instruccional. El rol del personal docente en el modelo sistémico—tecnológico es distinto al habitual, pues se libera al profesor del papel histórico de ser un mero “instructor” de una *materia para hacerlo responsable también de otras funciones*, como el diagnóstico del alumno o el control y coordinación de recursos.

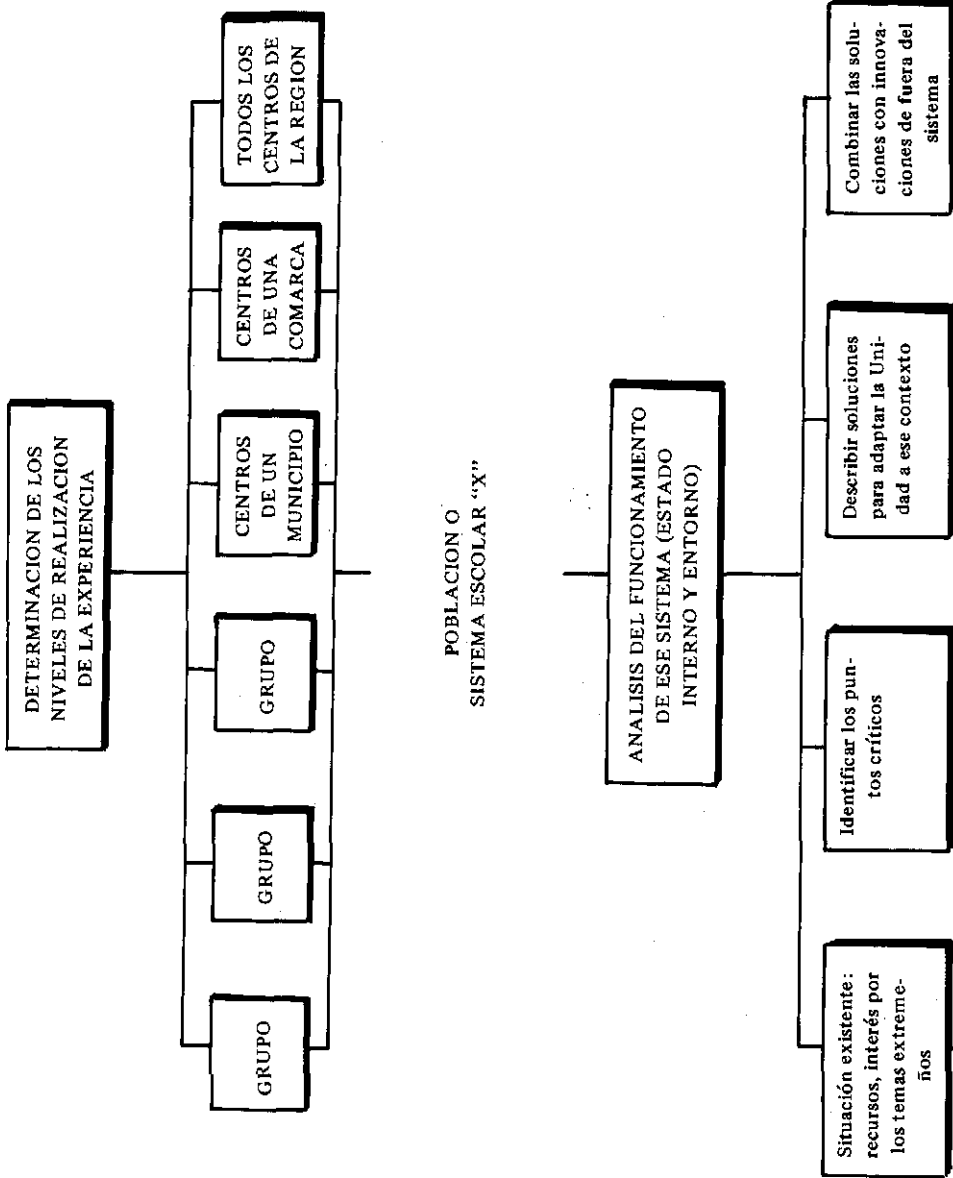
Desde el punto de vista de los métodos o *técnicas instructivas*, el profesor ha de *decidir* las opciones metodológicas más adecuadas para una situación determinada. En cierto modo, algunas decisiones pueden ser co—responsabilidad de alumnos y profesores, como cuando se conciertan métodos de trabajo autónomos o no directivos. Pero en líneas generales es el profesor quien asume la orientación del proceso, a través además de una serie de decisiones que van *concatenadas* unas con otras, de ahí que hablemos de una *cadena de elecciones*, como la que se representa en el cuadro descriptivo de la mecánica general (pág. 113) de un programa de instrucción (38):

Utilizando una terminología más o menos ecléctica, podríamos decir que la Planificación de la Instrucción abarca aspectos tales como la *ordenación de la secuencia de aprendizaje* (elección de métodos, medios...), la *previsión de las situaciones de aprendizaje* (enseñanza individualizada, a distancia, en pequeños grupos, etc.) y la *planificación de los medios* (ajustados a los objetivos y estrategias propuestas).

Sirviéndonos del Tesoro de la UNESCO, vamos a exponer una enumeración de los *métodos de instrucción* más conocidos y difundidos a nivel mundial, para luego ponderar cuáles son más adaptables a un diseño de instrucción de la literatura:

- 1) *Enseñanza por la conversación*
- 2) *Enseñanza por la audición*
- 3) *Métodos activos* (talleres literarios)





ELEGIR UNA ESTRATEGIA DETERMINADA

ESTRATEGIAS DE LA INSTRUCCION

A<sub>1</sub>  
INSTRUCCION VERBAL

A<sub>2</sub>  
INSTRUCCION AUDIOVISUAL

Medios

B<sub>1</sub>  
APRENDIZAJE INDUCTIVO  
DESCUBRIMIENTO

B<sub>2</sub>  
APRENDIZAJE DEDUCTIVO  
RECEPTIVO

B<sub>3</sub>  
APREND. INDUCT. DESCUBR.

B<sub>4</sub>  
APREND. DEDUCT. RECEPT.

Tipos de aprend.

C<sub>1</sub>  
DIRECTIV. DEPEND.

C<sub>2</sub>  
NO DIREC. AUTON.

C<sub>1</sub>  
DIRECT. DEPEND.

C<sub>2</sub>  
NO DIREC. AUTON.

C<sub>1</sub>  
DIRECT. DEPEND.

C<sub>2</sub>  
NO DIREC. AUTON.

C<sub>1</sub>  
DIRECT. DEPEND.

C<sub>2</sub>  
NO DIREC. AUTON.

Relación prof.-alumno.

D<sub>1</sub>  
C

D<sub>2</sub>  
DIV

D<sub>1</sub>  
C

D<sub>2</sub>  
DIV

D<sub>1</sub>  
C

D<sub>2</sub>  
DIV

D<sub>1</sub>  
C

D<sub>2</sub>  
DIV

D<sub>1</sub>  
C

D<sub>2</sub>  
DIV

Capacidad creativa

- 4) *Técnicas expositivas*
- 5) *Guías de trabajo autónomo*
- 6) *Enseñanza individualizada*
- 7) *Programas Modulares*
- 8) *Enseñanza personalizada*
- 9) *Método de proyectos*
- 10) *Enseñanza globalizada*
- 11) *Técnicas creativas*
- 12) *Técnicas lúdicas*
- 13) *Instrucción audiovisual*
- 14) *Enseñanza a distancia*
- 15) *Microenseñanza*
- 16) *Trabajos en grupo*
- 17) *Actividades de animación*
- 18) *Instrucción programada*

La enumeración podría hacerse interminable si hablamos a nivel de posibilidades, aunque en la práctica apenas si se desarrollan más de dos o tres de estos métodos de una manera más o menos sistemática.

Sin embargo, las posibilidades de interacción *profesor/alumno/material didáctico* son numerosas, como lo demuestra este esquema de Chadwick, que además subraya el papel determinante del profesor como seleccionador de la *experiencia de aprendizaje* más adecuada para esa unidad y que, en caso de una evaluación negativa, ha de reajustar el diseño siempre en busca de la "solución óptima":

¿Qué *expectativas* puede tener un profesor del diseño instruccional y del modelo de desarrollo del mismo? En primer lugar, un profesor espera la máxima *eficacia* de los materiales instruccionales desarrollados. En segundo lugar, puede esperar que la eficiencia misma del programa compense el alto costo inicial del mismo (entendiéndolo en los recursos humanos y no sólo materiales empleados en el diseño).

También cabría esperar que los criterios utilizados en el diseño sean *esclarecidos* en el aula y que, por tanto, sean perfeccionados de cara a un segundo diseño. Por ejemplo, si se ha utilizado como criterio optimizador el visionado y elaboración de *diapora-*

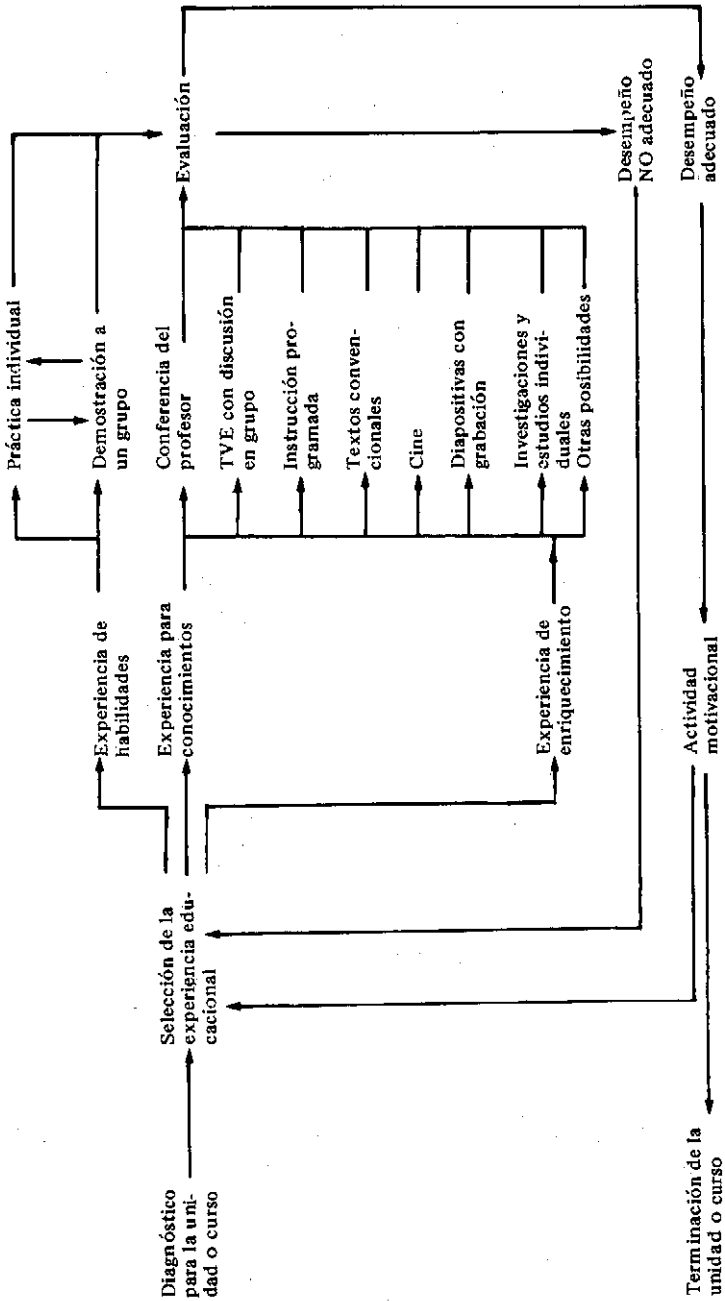


Diagrama 5. Ejemplos de opciones de flujo para estudiantes en una asignatura o actividad educacional.

mas, los desajustes constatables servirán para perfilar esta metodología.

En definitiva, la expectativa fundamental es que se producirá un aumento significativo del aprendizaje en el caso de que se utilicen dichos materiales instruccionales.

Aquí intervendría lo que en Métodos de Diseño llamábamos *control de estrategias* (38). Tomemos como ejemplo uno de los *supuestos prácticos* utilizados en las últimas oposiciones a profesores de EGB:

“El supuesto lo situamos en una escuela de dimensiones reducidas, en la que los tres niveles del ciclo Medio están en una sola clase.

La escuela está situada cerca de una zona boscosa en la ladera de un suave montículo.

El pueblo no dispone de biblioteca, siendo el maestro el único agente de dinamización cultural. La escuela dispone de los siguientes servicios y materiales: una sala que puede servir para múltiples usos, debido a su amplitud; dos habitaciones no muy espaciosas, que sirven, en parte, de almacén de los materiales de que se dispone: un ciclostil, un proyector de diapositivas y dos magnetófonos de casete.

En la clase hay una pequeña biblioteca, en la que además de algún diccionario y de algún libro de texto, podemos encontrar unos 50 libros de lectura infantil de muy variado tipo. El grupo de clase es muy variado, tanto en edad como en niveles de aprendizaje”. (39)

A partir de este supuesto pedagógico, había que elaborar un Proyecto Pedagógico sobre Lengua castellana. La distribución misma de los contenidos de lenguaje dentro de los Programas Renovados revelan el exiguo papel asignado a la literatura en sí, pero vamos a servirnos de este ejemplo para extrapolarlo a una programación de literatura y como muestra del *control de estrategias*.

Un profesor “osado”, con un alto bagaje de ilusiones y de deseos de transformar la enseñanza, podría plantearse en un primer momento los métodos siguientes como un *desideratum*: impartir las unidades con ayuda de medios audiovisuales, aprendizaje por descubrimiento, técnicas de trabajo autónomo y métodos acti-

vos a través de Talleres y, en fin, cultivo especial del pensamiento divergente a través de la creatividad.

La "cruda" realidad puede sin embargo tener el efecto positivo de hacer entrar al profesor "neófito" en la mecánica del diseño instruccional y del enfoque sistémico: en primer lugar, se trata de identificar el problema, esto es, los *puntos críticos* que causen o expliquen el escaso nivel o maduración verbal. Pero no hay tampoco que referirse a toda una casuística de variables (v.g. emplazamiento topográfico del colegio) sino identificar aquellas *variables significativas* y, a tenor de ellas, establecer una estrategia que asegure un avance progresivo. Una vez seleccionada la estrategia y llevada a cabo, el problema será determinar su eficiencia.

La falta de aplicación de los método de diseño se constata en las afirmaciones que se hacen en dicho volumen, *Selección de Proyectos Didácticos* (40). Junto a obviedades del tipo de "aprovechar al máximo las posibilidades del medio" o "*se utilizará al máximo el poco material existente*", se afirma que se trabajará sobre todo en relación a objetivos cognitivos, aunque se reconoce que serían alumnos con "un nivel de conocimientos y una madurez relativamente baja, con pocos estímulos culturales" (41). La contradicción es evidente.

El método de diseño, aplicado aquí a la instrucción, delimitaría la información disponible (Situación de diseño explorada) y las informaciones requeridas (¿cuál sería la estructura del problema y cuáles las soluciones aplicables?).

Como hipótesis de trabajo podría elegirse un método del tipo de *Transformación del Sistema*, cuyo objetivo es hallar procedimientos para transformar un sistema deficiente. En esquema, se trataría de:

- 1.— Identificar los fallos inherentes al sistema existente.
- 2.— Identificar las razones para la existencia de dichos fallos.
- 3.— Buscar nuevos tipos de componentes del sistema capaces de evitar los fallos inherentes.
- 4.— Encontrar una secuencia de cambios (una ruta de transformación, una trayectoria evolutiva) que permita evolucionar a los componentes existentes en unos nuevos.

De este modo, en un primer estadio se detectarían y eliminarían algunos fallos existentes en el sistema (v.g. inadecuación de

los horarios o de las tareas escolares habituales); en un segundo estadio se podría introducir algunos elementos nuevos junto con la supresión de otras disfunciones. Por ejemplo, una solución puede ser la asignación del rol de biblioteca a la sala grande, de manera que se mejoren las condiciones de lectura y de estudio (por ejemplo, que haya opción a individualizar en algunos casos el aprendizaje. Esta sala podría valer también como centro de medios de aprendizaje, con lo que dejaríamos libre la sala pequeña destinada a almacén.

Al orientarse progresivamente al alumno hacia métodos activos de trabajo en la biblioteca, unas veces de forma independiente, otras de forma cooperativa, etc., podemos conseguir activar ciertas actitudes y valores que a su vez pueden repercutir positivamente en sus disponibilidades cognitivas.

En fin, lo que queremos decir es que no basta con programar con separado los apartados que normalmente componen sino que es preciso aplicar un *diseño* que incluya las etapas necesarias en un enfoque por sistemas. Por ejemplo, una secuencia como la que establece el profesor Kaufman (42):

- 1.— *Identificación del problema y objetivo terminal.*
- 2.— *Alternativa de solución*
- 3.— *Objetivos concretos y específicos.*
- 4.— *Ambiente y limitaciones.*
- 5.— *Recursos y disponibilidades.*
- 6.— *Componentes*
- 7.— *Actividad de control y comunicación de retorno.*

En una línea similar iría el *Sistema Integral de Enseñanza - Aprendizaje* propuesto por Alberto Bloch (43), que concibe la instrucción como un sistema dinámico en el que ningún elemento tiene carácter "vitalicio", es decir, tiene un valor constante y prefijado, como en las programaciones tradicionales. La instrucción es considerada así como *un proceso cambiante, y no como el producto de una programación*.

*Resolver el problema* no sólo incluiría los instrumentos o procedimientos instructivos contemplados en una programación (v.g. medios audiovisuales) sino también las *acciones* que con estos soportes se ponen en marcha.

Dichas acciones han de predecir los límites de los *outputs* in-

termedios en una secuencia lineal de acciones de diseño, es decir, han de tener previstos los márgenes de fiabilidad de cada una de las decisiones a fin de no invalidar toda la línea de actuación. Por ejemplo, puede calcular la *estructura del problema* en torno a unos ítems aproximativos: pasividad, escasa motivación, déficits familiares.

Y no sólo ha de ser prudente el diseño en el paso de una acción a otra, sino tener previsto un método de *Control de las Estrategias*.

Así, un profesor que aborde este problema de una comunidad escolar "deficitaria" en los recursos y niveles de rendimiento respecto a otras —que parece ser el caso del supuesto pedagógico planteado en las Oposiciones— puede elegir diversas *estrategias de diseño*.

Puede, en efecto, construir su diseño conforme a una *estrategia planificada*, marcando una serie de acciones lineales. Pero ya vimos que este tipo de estrategia funciona mejor para situaciones conocidas que para situaciones nuevas, aparte de que, como subraya el modelo SIEA, no atendería el carácter cambiante de los procesos de instrucción, corriendo el peligro de imponer una secuencia prontamente rebasada por la realidad.

En segundo lugar, podría partir de una *estrategia cíclica*, esto es, de una estrategia con "vueltas atrás" en determinadas fases críticas (por ejemplo, en el diagnóstico de la estructura del problema, de los *puntos críticos*). Con esta estrategia lograría desde luego una información de retorno que perfeccionaría sin lugar a dudas el diseño inicialmente elaborado.

Cabría también la posibilidad de establecer una *estrategia en ramificación*, con etapas paralelas o alternativas, que sin duda garantizarían un buen análisis de conjunto. Por ejemplo, se podría elegir entre la Fase 4, es decir, detectar los conflictos y límites del problema y describir las subsoluciones, y la Fase 5, combinar éstas en diseños alternativos, según lo que aconsejara el desarrollo del diseño. Por ejemplo, si se dan fuertes resistencias a la *innovación* es aconsejable modular el diseño hasta la Fase 4 antes que querer introducir cambios que puedan ser mal acogidos.

Para un caso como el que tratamos, quizás fuera más idónea la *estrategia adaptable*, es decir, el decidir y llevar a cabo la etapa 1 y diseñar la 2 a tenor de los resultados obtenidos, mediante la in-



corporación de aquellas experiencias y conocimientos que se hayan manifestado como eficaces y la revisión de aquéllos que no lo fueron. Ciertamente que este planteamiento parece mucho más modesto y que choca con el carácter "cerrado" y *omnicomprensivo* que se suele dar a las programaciones, pero quizás fuera más *realista utilizar como simples "hipótesis" algún tipo de estructuración del currículo y algunas técnicas instructivas y, en lugar de aplicar esa especie de métodos deductivos* inherentes a muchas programaciones (establecer principios y generalizaciones a priori), limitarse a ir induciendo los métodos que la experiencia —el proceso— confirme positivamente.

Por supuesto, es un tópico hablar de las posibilidades de reajuste de las programaciones, cuando en un 90 % se han trazado ya los principios de actuación. La *estrategia adaptable* admite incluso la posibilidad de tener que rediseñarlo todo si los resultados contravienen las hipótesis de trabajo.

La *estrategia incremental* también puede ser una alternativa, sobre todo si se quiere revalorar una solución existente y explorar unas cuantas modificaciones menores. Por último, vimos que cabía la opción de una *estrategia fortuita*, basada en seleccionar de manera casual un punto del problema e ir definiendo a partir de él todo el esquema del diseño. Por ejemplo, se puede empezar por esas lecturas infantiles disponibles de que hablaba el supuesto pedagógico, y realizar un inventario de aptitudes, intereses, actitudes, etc. manifestadas a través del uso de las mismas por parte de los niños.

Jones describe además algunos métodos de *control de estrategias* aplicables a los diseños de instrucción.

El método de *Cambio de estrategias* (44) se plantea permitir que el pensamiento espontáneo influya sobre el pensamiento dirigido y viceversa, de manera que se enriquezca el diseño y las opciones de su orientación.

En esquema, sus principios se pueden sintetizar del siguiente modo:

- a) Aprender una estrategia que se adapte al problema.
- b) Mientras se procede con la estrategia, mantener un registro separado de todos los pensamientos que surjan espontáneamente en todos los interesados.

- c) Registrar cada pensamiento espontáneo que se produzca y no reanudar la estrategia hasta que éste haya sido explorado, desarrollado y registrado.
- d) Analizar los *outputs* de la estrategia dirigida y de los pensamientos espontáneos.
- e) Si los modelos se contradicen, decidir ignorar los pensamientos espontáneos o aplicar una nueva estrategia en que se armonicen o refuercen ambos modelos.
- f) Repetir las etapas anteriores tanto como sea necesario hasta encontrar la vía de síntesis o de optimización de la estrategia inicial.

En definitiva, se trata de no descartar desde el principio las aportaciones del *pensamiento divergente*, para luego tratar de indagar procedimientos de *convergencia*. Es como si el profesor se autoaplicase un *check-list* del tipo "Esta programación no me va a resolver todos los problemas", de modo que desde la crítica interna y externa de la misma se suscitasen los criterios correctores. Esto evita un diseño demasiado rígido, anquilosado en lo que se cree "una solución definitiva", cuando, como vimos en el modelo SIEA, se hace necesario reconocer, actualizar y perfilar *continuamente* el conocimiento inicialmente adquirido.

Otro método de control de estrategia es el llamado *Método Fundamental de Diseño de Matchett* (45), que trata de capacitar al diseñador en la percepción y control del modelo de sus pensamientos y relacionar este modelo con todos los aspectos de la situación de diseño. El M.F.D. se basa en los siguientes criterios:

- 1.— Aprender los principio y prácticas del M.F.D.
- 2.— Utilizar los siguientes *modos de pensamiento para percibir, controlar y ampliar cada modelo de pensamiento sobre los problemas de diseño*:
  - a) Pensamientos con estrategias esquematizadas.
  - b) Pensamientos en planos paralelos.
  - c) Pensamientos desde varios puntos de vista.
  - d) Pensamientos con conceptos.
  - e) Pensamientos con elementos básicos.

- 3.— Al mismo tiempo, utilizar la relación y la secuencia de diseño del MFD para explorar el modelo de situación de diseño a que debe aplicarse el pensamiento.

El principio fundamental del MFD consiste en comenzar con cualquier *procedimiento familiar* al usuario (en este caso, al profesor), evitando la imposición de otros totalmente nuevos que inspiren desconfianza o generen conflictos (por ejemplo, partir de las técnicas expositivas habituales de dar una “lección”)

Una vez que el profesor sepa que lo que se pretende es la percepción y control del modelo de sus pensamientos, es entonces cuando se pueden incorporar algunos de los *modos de pensamiento* del MFD. Para ello se parte de dos principios básicos:

- a) El buen diseño es la solución óptima a un conjunto de necesidades válidas de una serie particular de circunstancias.
- b) El diseño significa el descubrimiento y reconciliación de los conflictos en una situación multidimensional.

Dado esto por sentado, es fácil adiestrarse en las técnicas para percibir, controlar y ampliar el modelo de pensamiento sobre los problemas de diseño. Por ejemplo, se puede recurrir al “pensamiento en planos paralelos”, es decir, al pensamiento del diseño desde varios puntos de vista: examinar las necesidades a satisfacer por el diseño (por ejemplo, los objetivos mínimos de los Programas Renovados), pero también identificar y analizar la *necesidad funcional primaria*, es decir, la necesidad que, si no se satisface, hace inútil satisfacer todas las demás necesidades.

Supongamos que definimos ésta como la necesidad de establecer un *aprendizaje significativo*, es decir, focalizado en la experiencia y capacidades de los alumnos. A partir de esta base, se pueden explorar principios alternativos sobre los que pudiera basarse la necesidad primaria (currículo organizado en centros de interés, técnicas de instrucción que fomentasen la producción de recursos propios —puesto que los ajenos son deficientes—, etc.).

Con ello podríamos completar, en esquema, un diseño capaz de satisfacer la necesidad primaria funcional y las demás necesidades contempladas (desarrollar el lenguaje oral, consolidar el propio vocabulario...). Posteriormente revisaríamos la efectividad funcional del diseño, así como el material y el contenido del trabajo,

con lo cual podemos en todo momento aquilatar el valor de los procedimientos de diseño. Así, se podría hacer *un inventario de los recursos de la comunidad*, y alternar su uso instructivo como etapas alternativas de una estrategia ramificada, que *permitirían algunas adaptaciones de la estrategia de acuerdo con los resultados de las etapas precedentes*.

Supuesto, pues, que el *punto crítico* sería la ausencia de medios y de un aprendizaje significativo y que la *solución óptima* sería la revaloración de los propios *recursos de la comunidad*, las etapas alternativas podrían referirse al tipo subsolución adoptable:

- a) Programar *salidas al campo* (relacionadas con la necesidad funcional primaria y las metas de estudio).
- b) Encontrar *hombres-recurso* (entrevistas con personas conocedoras del folclore autóctono).
- c) Producción local de recursos
  - materiales producidos por el maestro
  - materiales producidos por el alumno
- d) Otros recursos explotables de la propia comunidad, como los que describen Brown, Lewis y Harclerod en su libro *Instrucción Audiovisual* (46)

Para ver todos estos aspectos referidos a experiencias y trabajos concretos en didáctica de la Literatura, vamos a exponer una serie de muestras representativas.

El profesor M. Cuenca Cabeza expuso, dentro de la I Muestra Nacional de Experiencias en el Aula, organizada por el ICE de la Universidad de Zaragoza, una experiencia titulada *La Técnica del Congreso. Una motivación para el aprendizaje de la Literatura en BUP y COU* (47). Dicho profesor la presenta así:

“El 21 de Mayo de 1982 tuvo lugar en nuestro centro –Colegio Gaztelueta, Leota, Vizcaya– el *Primer Congreso Literario de Alumnos de COU*, con el tema “Poetas del 27”. Dicho acto fue el último de un largo proceso didáctico, desarrollado a lo largo de tres meses, cuyo objetivo central fue aproximar a los alumnos al mundo de la investigación literaria. La experiencia, de posible validez para los cursos 2º y 3º de BUP, tuvo una serie de pasos, como se relata a continuación...” (48).

El objetivo esencial era que “los alumnos se introdujesen en el minoritario mundo de la poesía, a través de un procedimiento activo que conjugase la profundidad con la visión histórica exigida en el programa”. El autor no se plantea una revisión de la posible bibliografía didáctica sobre el tema, sospechando quizás la escasa bibliografía y documentación existente de las didácticas especiales.

En el aspecto de los contenidos, decide realizar una *experiencia monotemática, centrada en la “La Generación del 27”*. En el aspecto de la planificación de la instrucción, opta por servirse de situaciones de aprendizaje en grupos pequeños. A partir de ahí se utilizaron técnicas de *dinámica de grupos*, con funciones de regulación, división del trabajo, etc. Lógicamente se pretendía por una parte *métodos activos* y, por otra, *métodos no directivos*, ya que el profesor se situaba cada vez más como un animador del proceso y no como un “transmisor de los contenidos”, función transferida al apoyo documental y bibliográfico que se preparó para los alumnos.

Las *expectativas* eran que los alumnos presentarían trabajos elaborados cooperativamente y que —independientemente de la calidad de los mismos— se plantearían las técnicas mismas de elaboración de un trabajo de investigación. Dichos trabajos debían ser expuestos oralmente, con lo que el profesor buscaba afianzar las técnicas de expresión oral. Igualmente, se pedía una “ficha de observación” tras la exposición de cada trabajo, que constaba de dos partes: en una se debía hacer un esquema que sintetizase su contenido y en otra se consignaban ítems tales como la postura física, el tono de voz, las pausas, etc, es decir, un análisis de la *elocución*. Con ello se buscaba no sólo un autoanálisis de la clase, sino *corregir deficiencias* de cara a su posterior actuación en el “Congreso”.

La preparación del Congreso se realizó asimismo con la *participación* de los alumnos, pues éstos asumieron funciones de organización (programas, carteles...). Se bosquejó un esquema de horario que consistía en:

7'30: Presentación.

Primera Comunicación.

8'00: Lectura de Comunicaciones en distintas salas.

9'00: Clausura.

Se eligió un Viernes como día de celebración del Congreso y se desarrollaron las actividades del mismo conforme al esquema previsto, incluidos ratos de relax (lecturas y grabaciones de poemas), documentación (se repartían fotocopias), etc., combinando las actividades comunes, como el acto de clausura.

Hay un aspecto importante apenas mencionado por el profesor Cuenca: la asistencia de los *padres* y su aceptación de la actividad.

En la somera evaluación de la experiencia, se consigna que “la *participación* de los alumnos había sido óptima, su postura anterior hacia la poesía había sido negativa y su experiencia en la elaboración, redacción y exposición de trabajos había valido la pena” (49).

Después de los datos que hemos reseñado, ¿se puede decir que el *diseño de la experiencia* había sido *correcto*?

En general, hemos de pensar que sí, pues muchos de los procedimientos coinciden con las pautas del enfoque sistémico y del método de diseños, si bien justamente la ausencia explícita de estos criterios explican algunos pequeños desajustes.

Los pasos básicos están implícitos en la descripción de la experiencia. En primer lugar, el profesor pretendió buscar una solución para un problema concreto (al margen incluso del desarrollo del resto del currículo, como se demuestra en la asignación de un tiempo “aparte” para la experiencia —una hora semanal—), el elitismo de la poesía y la falta de motivación de los alumnos hacia ésta. Para él, el *punto crítico* estaba en que la instrucción no contemplaba *métodos activos* y que no se aunaba la *profundidad* a la necesaria *visión histórica*.

Aunque resulta problemático el concepto de “profundidad”, al menos se evidencia que los esquemas de exposición tradicional de la historia de la literatura no son suficientes o, al menos, no rompen el distanciamiento de los alumnos hacia la poesía.

La alternativa de solución fue valiente, pues el profesor no “rebajó” las exigencias en los contenidos, es decir, no tomó como muestra unos poetas “de fácil comprensión”, sino justamente lo contrario, se centró en una poesía tan a menudo críptica como la de La Generación del 27. La solución fue introducir un *elemento dinamizador nuevo*: las *clases-taller* en paralelismo con las *actividades de animación* (preparación y desarrollo de un “Congreso”).

Aunque el autor no explica con criterios pedagógicos la organización del *trabajo en grupo*, parece que tuvo en cuenta los tres niveles descritos por Ferry (50):

- 1.— *Nivel de las tareas* (función de producción).
- 2.— *Nivel de los procedimientos* (función de organización).
- 3.— *Nivel de los procesos* (función de regulación).

Efectivamente, se constituyeron grupos de trabajo, centrados en la realización de unas tareas, y el profesor asumió las funciones de *animación*, dirigiendo el procedimiento, así como regulando el proceso.

También vemos que se practicaron diversas *redes de comunicación*. Al principio, el circuito es *vertical*, es decir, es el profesor quien define exclusivamente las líneas de acción, pero después, por lo que nos sugiere el informe, se pasa a una *organización de las comunicaciones horizontales dentro de una estructura vertical*. Es decir, el profesor sigue llevando la iniciativa, pero se definen zonas abiertas de comunicación horizontal, a través de discusiones, investigación en grupos, preparación del material del Congreso, etc. En definitiva, se pueden plantear dos problemas en relación a la validación de esta experiencia:

- a) *¿Fue correcta la estrategia de solución del problema?*
- b) *¿Fue correcta la estrategia de diseño?*

En relación a la primera pregunta, podemos decir que fue parcialmente correcta en cuanto que, tras un primer momento de divergencia ("los métodos actuales no sirven para motivar a mi alumno de COU hacia la poesía"), se diseñó una solución alternativa que contemplaba varios elementos motivadores: el *actuar* en sí, frente a los métodos pasivos de exposición; el *trabajo cooperativo*; el *reconocimiento* de los demás compañeros, del Centro entero (se invitó a los demás grupos) y de los propios *padres*.

En cambio, fue incorrecto desligar esta estrategia del resto de la instrucción de la literatura, convirtiéndola seguramente en un acontecimiento excepcional, todo lo positivo que se quiera pero al fin y al cabo *episódico*.

También es incorrecta la intención del profesor de extrapolar esta estrategia a niveles inferiores, pues la motivación hacia el Congreso podía encontrar alicientes en alumnos preuniversitarios,

pero es mucho más dudosa respecto a alumnos de 2° de BUP. Digamos que el profesor cayó aquí en la "trampa" de la generalización sin el análisis previo de las otras situaciones.

Tampoco hay una consideración rigurosa previa de los *recursos* realmente disponibles (salvo en el aspecto bibliográfico) y del medio de optimizarlos, sino que, como es normal en nuestros institutos, se partió del voluntarismo y del entusiasmo del profesor y alumnos hacia la innovación emprendida. En este caso funcionó, pero en otros esto mismo podría haber frustrado una experiencia en principio positiva.

En cambio, es un acierto ligar objetivos específicos de la asignatura (*comprensión de la poesía de la Generación del 27*) con objetivos funcionales o instrumentales de singular interés para un alumno de COU (técnicas de investigación, manejo de documentación, técnicas de expresión en público, etc.), pues eso reforzaba la *utilidad* de la experiencia para el propio alumno.

Podemos concluir diciendo que el principal acierto fue diseñar unas estrategias de instrucción *centradas en el alumno* (método activo), pero que a su vez pretendía introducirlos en actividades científicas e instrumentales (Documentación, Discusión, Congreso...). Con ello se demuestra que no existen demasiadas barreras curriculares que impidan hacer accesibles a los alumnos aspectos tan aparentemente científicos como la preparación de un Congreso, *con tal de que se encuentre la estrategia adecuada*.

Sin embargo, la *estrategia de diseño* revela inconsistencias mayores, que pudieron hacer peligrar la experiencia.

Por lo pronto, el profesor pareció basarse implícitamente en una *estrategia lineal*, pues planificó todas las etapas como un proceso que indefectiblemente iba a llevar al resultado apetecido. Por ejemplo, no se planteó un reciclaje de los Objetivos tras la ejecución de la etapa inicial de las clases-taller y la exposición de trabajos. Quizás los resultados de esta etapa primera pudieran haber aconsejado un tipo de *actividad de animación* distinta, un *concurso o una exposición* en lugar de un Congreso.

Al menos, se podían haber previsto etapas alternativas (Congreso o Conferencias o Exposición o...), o bien, si se quería ante todo realizar el Congreso, haber predeterminado etapas paralelas que se pudiesen desarrollar para llegar a este fin (clases-taller/libro-fórum/visionado de audiovisuales sobre el 27...).



De hecho, cualquier estrategia de diseño era mejor en este caso que la adoptada, pues ya dijimos que la estrategia lineal era útil sobre todo para *situaciones conocidas*, y desde luego la innovación emprendida presentaba la suficiente incertidumbre como para suponer que se acomodaría a una secuencia de acciones prefijadas linealmente por el profesor.

Este caso es representativo del panorama general de los trabajos en didáctica de la literatura. Los profesores, aun sin conocer las últimas tendencias en investigación e innovación educativas, son capaces de hallar (o intuir si se prefiere) procedimientos válidos y útiles para la resolución de demandas específicas de las aulas (v.g. comprender activamente la poesía).

Sin embargo, carecen de la suficiente información y preparación como para disponer de instrumentos metodológicos y heurísticos, o, dicho de modo más sencillo, para autoanalizar los procedimientos de su trabajo. El *enfoque sistémico* y el *método de diseños* dan en realidad pautas sencillas para secuencializar una acción didáctica, para diagnosticar una situación, para hacer el seguimiento de un programa educativo o para encontrar estrategias alternativas, pero lo normal es que el profesor, a base de sensatez y de buen discernimiento, haya de ponderar todas las variables en juego y extraer los principios que cree más operativos.

También es significativo el *divorcio existente entre el macrosistema y el microsistema*, pues el profesor Cuenca habla por un lado del "programa oficial" como una "exigencia" o como algo limitativo (horarios del Centro), y por otro lado habla de las necesidades y satisfacciones de sus alumnos, y es en ese terreno donde desde luego parecen buscarse las soluciones y volcarse el entusiasmo.

### 3. DISEÑOS DE METODOS ACTIVOS: LOS TALLERES LITERARIOS

Quizás como reacción al modelo de enseñanza tradicional ciertamente pasivizadora, y debido al reciente auge y difusión de los *Métodos Activos* en todas las áreas pedagógicas, se ha generado una corriente de promover la *actividad* como núcleo esencial de la clase de literatura.

J. L. Castillejo Brull, en su estudio *Nuevas perspectivas de las ciencias de la educación* (51) hace el siguiente compendio de los métodos activos:

- a) *Métodos puerocentristas.*
- b) *Métodos globalizadores.*
- c) *Clases homogéneas.*
- d) *Métodos individualizadores.*
- e) *Métodos socializadores.*

En general todos estos métodos tienen como denominador común el uso de *técnicas de educación activa*, que podrían ser resumidas en la siguiente enumeración del profesor Castillejo (52):

- Libros de trabajo o aprendizaje (*workbooks*).
- Métodos de investigación.
- Dramatizaciones o escenificaciones.
- Cuadernos o periódicos escolares.
- Técnicas de estudio eficaz individual.
- Discusiones y situaciones problemáticas.
- Actividades manuales creativas.
- Métodos de redescubrimiento.
- Técnicas de Observación.
- Actividades de síntesis.
- Procedimientos de autoevaluación.
- Fichas (con sus múltiples variedades).
- Colecciones.
- Trabajo en equipo (con todos sus procedimientos).
- Dossier o estudio sobre temas.
- Estudio de casos.
- Métodos de preguntas.
- Cuadernos de interrogantes o preguntas.
- Uso del diccionario.
- Enseñanza programada.
- Interpretación y comentario de textos.
- Puestas en común.
- Charlas rotativas de alumnos.
- Juegos educativos y de aprendizaje.

En lo que nos interesa a nuestra materia, vamos a examinar una de las propuestas más coherentes, plasmada en el libro *Los Ta-*

*lles Literarios. Una alternativa didáctica al historicismo* (53), de los profesores Enciso y Rincón.

En primer lugar, interesa subrayar los subtítulos, pues el método de talleres de dichos profesores trata de ser una *alternativa*, y una alternativa frente al *historicismo*.

Describen como motor de la experiencia la convicción de que tanto la exposición de historia de la literatura como la práctica de comentario eran insuficientes, y de que lo importante era “dejar crear a los chicos”(54). De este modo, yuxtaponían la explicación del currículo tradicional (“porque tenían que saber historia”) a la práctica de los talleres, alternando días de la semana para cada aspecto o incluso trimestres (concibiendo la historia de la literatura como una especie de “rápido repaso”, no demasiado atrayente, pero insoslayable).

Para definir el Taller de literatura, utilizan un método negativo: no debe ser una simple *técnica de animación*, ni una *actividad complementaria, extraescolar o materia de EATP*, ni una *técnica de trabajo*. Para ellos, toda técnica nueva implica un nuevo producto o una modificación de éste, de modo que tendría que ser la técnica empleada la que impusiera o moldease los contenidos. La consecuencia más importante era que la técnica del taller obligaba a prescindir de la historia de la literatura.

Llegan a trazar un “contenido globalizante” para el taller, que se concreta en la aproximación de la literatura a través del cultivo de los géneros literarios básicos.

Para la tipología del trabajo de taller, diferencian entre las siguientes posibilidades:

- a) Un objetivo único para toda la clase.
- b) Un objetivo por cada grupo de trabajo.
- c) Un objetivo por alumno.

La diferencia radica en el tipo de productos que se generan, bien sean proyectos globales de toda la clase, bien trabajos de grupos pequeños o bien tareas planteadas individualmente, si bien los autores recalcan la interconexión de todas estas facetas en ciertas estrategias posibles propuestas por el profesor.

En todo caso, reiteran su negativa a incorporar la historia de la literatura a los talleres (si bien reducen ésta a “un sistema organizados de movimientos, autores o fechas”), y declaran en cambio

recurrir a la historia literaria “en busca de *modelos* para lo que hacíamos en el taller, *fragmentos* de Clarín para ayudar a comprender los tipos de espacio, lecturas de Galdós para aclarar la función del narrador omnisciente..” (55). No nos extenderemos en la consideración crítica de estos puntos, simplemente recuérdese la opinión de Moreno Báez sobre el uso de los *fragmentos* como técnica didáctica. En cuanto a la utilización de la historia literaria como un “arsenal de modelos”, podríamos objetar que también el periodismo o la historiografía pueden suministrar multitud de modelos retóricos, por lo que de todos modos queda vacío de contenido el papel de la historia de la literatura en dichos talleres.

Justifican esta marginación entendiendo que lo importante es la organización por géneros y no la “estructura por siglos”, de modo que se buscan los autores que, a lo largo de los siglos, hayan utilizado *recursos similares*. Ciertamente, en el *Cantar de Mio Cid* y en *Pedro Páramo* constatamos el uso de la dramatización como técnica narrativa, pero si el servirse de un recurso análogo de la morfología del relato es el único nexo en común, sería cuando menos arriesgado amalgamarlos en una misma antología o presentación de textos.

No nos vamos a extender en esta polémica, pues en el apartado 1, *Diseño del currículum de la literatura*, ya explicamos pormenorizadamente nuestra visión de reducir el currículo de la literatura a una visión por géneros.

Otro aspecto importante del taller son las *instrucciones escritas* que lo preceden. Los autores explican, con el estilo de los prólogos, la mecánica que va a seguir el taller y las actividades básicas a desarrollar. Sirva de muestra el siguiente trozo:

“Otra función que ha de cubrir la antología es la de servirte de guía de lecturas. Si quieres sacar el curso, aparte del trabajo concreto que se hace, una visión más clara y completa de la Historia de la Literatura y sus principales realizaciones, la antología te da pistas de los libros que para lograrlo puedes leer. La lectura de los libros que se citan como más importantes de cada movimiento o período puede ser un complemento precioso y ameno al trabajo que hacemos en clase.

No está mal que te leas seguida la antología. Es decir, en el orden que se te ofrece...”

Otros usos posibles... ya los indicará el profesor. (56)

Evidentemente, si éstas son las instrucciones del taller, se deduce que tendrían que ser complementadas por la explicación del profesor, pues tales indicaciones pueden expresar las inquietudes y deseos del profesor pero no constituyen en absoluto un *documento didáctico*, como por ejemplo los que vemos en la *enseñanza programada* o en la *enseñanza a distancia*.

En trabajos como *Propuestas creativas para tres temas de literatura medieval* y *Propuestas creativas para temas del siglo de Oro y S. XIX* (57) encontramos esta misma mecánica, concretada en forma de “reglas de juego” que define el profesor:

“Los tres tipos de creación que tendrás que desarrollar son un ensayo literario de tipo *digresivo*, una estampa literaria *impresionista* y una fingida carta del autor de una de las tres obras a un amigo suyo...” (58).

En síntesis, Enciso y Rincón hacen gravitar el taller de literatura en torno a los siguientes principios:

- a) Hacer talleres de literatura, excluyendo cualquier actividad paraliteraria, y centrados en la *creación y recreación*.
- b) Los géneros literarios como guía de los talleres.
- c) Alternancia de los talleres creativos y re-creativos.
- d) No dicotomización entre lengua y literatura.
- e) El destinatario del taller decide el tipo de taller y el “tono” del mismo.
- f) Actividades dobles de comprensión y progresión en el tema.
- g) Ligar el taller a situaciones no sólo escolares.
- h) Sustitución de la explicación gratuita por la explicación razonada.
- i) Atención —en lo posible— a aspectos individualizados de la enseñanza.

Por supuesto existen puntos muy valiosos tanto en la práctica como en la teoría del Taller Literario que propugnan los profesores Enciso y Rincón, y desde una estimación puramente subjetiva se pueden alabar unos puntos y objetar. Pero, igual que hicimos con la Técnicas del “Congreso” del profesor Cuenca, vamos a tratar de objetivar la validación de estas propuestas desde los plantea-

mientos del *método de diseños* y del *enfoque sistémico*. Así pues, las preguntas podrían ser similares a las formuladas entonces:

- a) *¿Es correcta la estrategia de solución del problema?*
- b) *¿Es correcta la estrategia de diseño?*

En cuanto a la primera pregunta, el problema esencial es que no se describe de forma explícita fases de trabajo que pudieran coincidir con la Formulación del Problema, Elección de Estrategias, etc, si bien se nos alude a un arduo trabajo previo de discusión y de experimentación a nivel no sólo de los autores sino de otros compañeros. Lo cierto es que sólo tenemos —salvo en el caso del estudio *Los talleres literarios*— los documentos experimentados con los alumnos y no la fundamentación teórica que inspira a los mismos.

Incluso el libro antes mencionado apenas cita criterios de dinámica de grupos o de psicología del aprendizaje o de algún otro aspecto psicopedagógico sino que es más bien el relato o “memoria” de la experiencia personal que llevó a los autores a la práctica del taller. Es decir, es más una descripción de *casos* que un *estudio de conjunto*, desde el momento mismo en que el taller se ciñe a la manipulación de los géneros y excluye cualquier otro aspecto (paraliteratura, historia de la literatura...).

Es innegable, por ejemplo, la aportación de recursos y buenos procedimientos para el Taller de Novela, y en la medida en que son útiles o materiales “posibles” para la instrucción del relato son una contribución a este tema.

Pero no se pueden presentar como un *diseño de instrucción* porque no se describen las secuencias más comunes en todos los modelos de diseños instructivos. Así, no hay una especificación y discriminación de *objetivos* (hablar de *crear* como objetivo es bastante vago y es preciso delimitar, en cada momento y en cada acción, qué *adquisiciones escolares* pretendemos —conocimientos, destrezas, valores...—), como tampoco se plantea un preconocimiento o *diagnóstico* del destinatario “antes” de que el profesor le entregue las “reglas del juego” o cualquier tipo de instrucción. También se echa en falta el análisis de los *recursos* disponibles, más allá de la relación profesor/alumno, y de las *técnicas e instrumentos de evaluación*. Es claro, por ejemplo, que no se puede zanjar un tema tan fundamental como éste —aun cuando por su compleji-

dad ofrezca muchos matices— con una apreciación tan científica como ésta:

“En el caso del trabajo de taller, la *nota* pasa a ser un elemento de segundo orden y cada chico se va configurando a través de los trabajos y las continuas conversaciones su propia valoración” (59).

Precisamente si no somos capaces de demostrar que la estrategia innovadora del taller produce, *objetivamente*, mejores rendimientos que las habituales, entonces el subtítulo de *alternativa* que los autores colocan al trabajo no tiene sentido. El problema no es sólo cuantitativo y estimativo —que los alumnos escriban mucho y que el profesor aprecie sus progresos— sino precisamente encontrar pautas objetivables que midan todos los aspectos del proceso, desde si es correcta la estrategia emprendida hasta si realmente el alumno aprende más en relación a los objetivos propuestos.

Por ello, en cuanto a la pregunta primera sobre la validación de la estrategia propuesta por Enciso y Rincón, nos vemos incapacitados para una conclusión, porque no esbozan siquiera algunos pasos decisivos para el *enfoque sistémico*: *base previa* (análisis del ambiente, diagnóstico de los alumnos...), *inventario de recursos*, *mecanismos de realimentación*, etc.

En el fondo lo que ocurre es que no se distingue adecuadamente entre *microsistema* y *macrosistema*, y que, por tanto, se tiende implícitamente a formular como *generalización* lo que es fruto de experiencias particulares. Incluso dentro del *microsistema* se aborda detenidamente las variables de *proceso* —cómo actuar con chicos— y de ligar éstas a las condiciones del ambiente, pero se desatiende en cambio el análisis de los procesos de *entrada, salida y realimentación*.

Cuando se da el arriesgado salto hacia la consideración macrosistémica, entonces surge la tentación *nomotética*, es decir, enunciar principios con carácter de *generalización*: “el espacio resulta un tema menos problemático, en su conjunto, que el del tiempo” (60). No obstante, también es cierto que otras veces los autores reconocen la dificultad de extrapolación de esta experiencia a otros ámbitos:

“Un tipo de experiencia como ésta (*el teatro*) se realiza en circunstancias distintas según los centros, su orientación didáctica general, su política económica, sus condiciones físicas y hasta las relaciones personales del profesorado” (61).

Pero el divorcio más palpable se observa en la manera en que el currículo “oficial” —al menos el promovido a nivel macrosistemático— de historia de la literatura, se arrincona para ser convertido en mero auxiliar de los talleres. La justificación de una decisión tan importante se fundamenta en las críticas de desfase al método historicista y se apoya en la aceptación de los alumnos. A este respecto, no es un criterio absoluto que los alumnos quieran que “se dé siempre la clase así”, pues cualquier otro método, con un profesor experimentado y que sepa motivar, alcanzaría quizá parecidas cotas de aceptación.

Por eso, podemos concluir que al menos fue incorrecto desligar la estrategia de los talleres del resto de la instrucción de la literatura. Diríamos más, nos parece incorrecto el planteamiento de *suprimir o minimizar la historia literaria y de focalizar la literatura en torno a los géneros*, sacrificando el aspecto —tan importante *cognitivamente* hablando— de *comprensión* por el puramente *instrumental*.

En cuanto a la *estrategia de diseño*, no dudamos que estas opciones han sido largamente meditadas y experimentadas, pero el diseño del taller aparece como un sistema *lineal* en el que se planifican las etapas sin dar opción a variar el diseño. Por ejemplo, las propuestas creativas antes citadas se enuncian sin dar opción a que se modifiquen, bien porque resulten inoperantes o por otros factores. El tema del Taller, como veremos, requiere una *estrategia adaptable*.

Otra experiencia representativa, esta vez de EGB, es la realizada por la profesora María Blanca de Pablos Nieto, presentada en la II Muestra Nacional de Experiencias en el Aula con el título de “*La motivación y el método activo de la enseñanza de la lengua española*” en la que —pese al título— se contempla aspectos interesantes de la literatura (62).

Se marca como primer objetivo localizar y precisar los *Centros de Interés*, agrupándolos en dos bloques:



- a) Los textos literarios que respondan a las necesidades del alumno.
- b) El conocimiento de su *entorno lingüístico*.

Además de exponer los criterios de selección, la autora hace hincapié en la utilidad de que los propios alumnos recojan los textos con que se ha de trabajar, aceptando grabaciones, textos escritos por ellos mismos, etc. Con ello, "el aula se agranda a la localidad".

De este modo, si bien el alumno seleccionará textos en función de su "edad, educación y experiencia", es cometido del profesor "proporcionar experiencias que agranden estos criterios".

El método activo está en hacer del alumno una especie de buscador y coleccionista de textos, tanto dentro como fuera del aula, y de tal modo que esta actividad funcione de *realimentación* para el profesor. Al subrayar lo que fue más positivo de la experiencia, en realidad está enunciando la *estructura del problema*: la clase de lengua es ante todo *comunicación y el emisor-receptor de esa comunicación es el alumno y sus propias experiencias*. También detecta los *límites y conflictos* del diseño: el libro de texto como horma empobrecedora centrada en la gramática, frente al libro "vivo" que alumnos y profesora tratan de elaborar a través de sus experiencias de aprendizaje.

Igualmente, se trabajó con la metodología del *texto-núcleo*, analizándolo desde diversos puntos de vista, es decir, buscando una lectura *plural* y no una mera repetición de ejercicios comprensivos. Se destaca también el papel decisivo de las técnicas de la dinámica de grupos en la explotación de la experiencia. En la Figura 14 se detalla el esquema de utilización del método.

En cuanto a los aspectos más puramente literarios, nótese que la autora practica un tipo de *aprendizaje inductivo* de la literatura, con una variante interesantísima: lo que la profesora llama *métodos de contraste*, que viene a ser la aplicación sistemática de la comparación *intertextual*. Este método es distinto al de las *antologías*, pues no se trata de yuxtaponer textos en un hilo cronológico sino de interconexionar y de contrastar textos en función de un criterio relevante previamente acordado.

¿Qué podemos decir de las estrategias de diseño manifestadas en el trabajo de Pablos Nieto? En realidad, la brevedad del in-

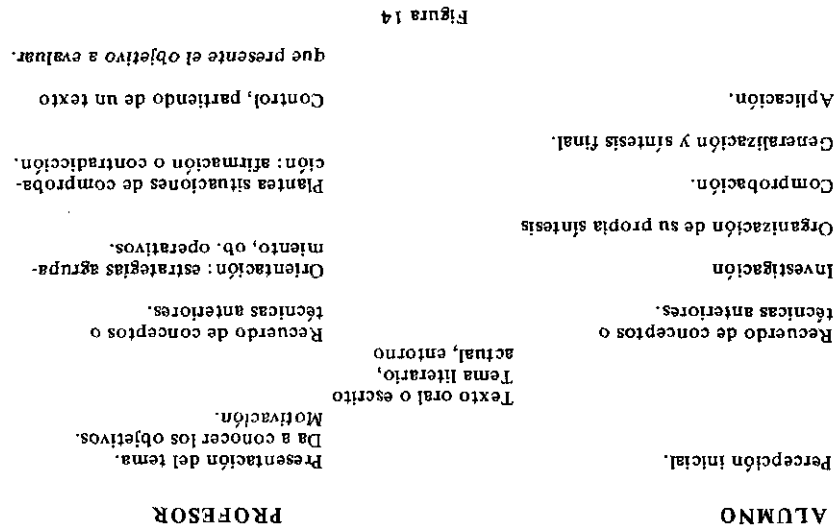


Figura 14

forme de la experiencia nos oculta muchos aspectos valiosos, pero la condición del mismo no impide que se evidencien criterios naturales al *enfoque sistémico*.

Por ejemplo, la profesora plantea bien el fondo de la cuestión (el dominio instrumental de la lengua como necesidad funcional primaria) y no excluye o minimiza la literatura sino que, al contrario, trata de hacer de ella un medio fundamental de acceso a dicho dominio.

Una consideración amplia e interactiva del proceso educativo le lleva a partir siempre de la *experiencia del alumno* y a insistir en la necesaria relación entre la vida del aula y la vida fuera del aula, prolongando la experiencia hasta ésta. Se fomenta un aprendizaje activo e inductivo como medio de *destrivitalizar* la lengua, insistiendo continuamente en que el profesor ha de partir de las experiencias del alumno para procurar "ensancharlas" o "agrandarlas" progresivamente.

En cuanto a la estrategia de diseño, pensamos que es también acertada, pues la autora señala que las propias soluciones que hallan sus alumnos le sirven de *feed-back*. Por tanto, se acomoda a

una estrategia *cíclica*, en la que el proceso está bien planificado, pero se deja margen a reelaborar algunos puntos a medida que se van comprobando los *outputs* de algunas etapas. Otro aspecto muy positivo es que se *especifican por separado los procesos del profesor y del alumno* dentro del diseño de la experiencia.

En síntesis, creemos que esta experiencia es una muestra paradigmática de cómo integrar objetivos funcionales básicos (expresión oral y escrita) a objetivos propios de la matriz curricular (comprensión de los temas de un texto, localización, etc.) *potenciando los textos literarios como experiencia de aprendizaje básica de la lengua*.

Otra experiencia de diseño de un Taller de Literatura fue la llevada a cabo por el Grupo Alborán dentro del Proyecto de Investigación *Diseño y Evaluación de Modelos Alternativos de la Programación de la literatura en BUP y COU*, ya reseñada anteriormente.

Sus principios de trabajo se pueden sintetizar a través de los siguientes puntos:

- a) Objetivos: promover la empatía hacia la obra literaria; asimilación de conceptos; adquisición de destrezas.
- b) División en grupos de trabajo que buscasen la creación *icónico-literaria*: grupos de cómic, diaporama, teatro, vídeo y periodismo.
- c) Utilizar para ello el principio de *transcodificación* de la literatura a las artes no verbales y viceversa.
- d) Elección y planificación de las tareas a partir de centros de interés (la literatura fantástica).
- e) Utilización de la dinámica de grupos
  - \* redes de comunicación
  - \* búsqueda de modalidades de equipo, tomando como modelo el cine como "arte de equipo".
  - \* indagación interpersonal
- f) Educación de la sensibilidad a través del trabajo conjunto.

En un principio se pensó en unas clases-taller que desarrollasen la *creación icónico-literaria* no sólo como un medio interdisciplinar sino para enlazar con los códigos de los *mass media* tan co-

nocidos por un adolescente. Progresivamente, como veremos, se llegó a la conclusión de que dicha estrategia sólo se podía plantear en el marco global de un *taller de estética*.

En la Memoria de Investigación (63) se describe cómo, aplicando los planteamientos de Ferry, se pasó de una red de comunicación más o menos vertical —como la planteada por los profesores Enciso y Rincón—, en la que el profesor llevaba la iniciativa y orientaba el proceso, a *insertar el circuito horizontal de comunicación en una estructura vertical*.

Así, a medida que el grupo asumía como propias —no como sugeridas ni impuestas— las tareas, se ha ido auto—organizando y regulando hasta terminar él mismo orientando el proceso. No es ajeno a esta evolución el carácter doblemente innovador del método, a nivel *curricular*, por cuanto se trataban aspectos marginados normalmente, como la literatura fantástica, y a nivel de *instrucción*, por cuanto los alumnos podían dirigir autónomamente su trabajo, y, en última instancia, el que esta experiencia se hiciera en un Instituto rural con escasos estímulos culturales. En una tésitura así, no es de extrañar que la posibilidad misma de hacer un vídeo con guión e ideas propias de los alumnos —aunque partiendo de *La Historia Interminable*— constituyera un elemento fuertemente dinamizador.

De este modo, pensamos que había que cambiar la estrategia inicialmente pensada, para ver cómo podíamos pasar de un proyecto elaborado individualmente por algunos profesores a un *proyecto asumido colectivamente por profesores y alumnos*, de manera que éstos no fueran simples “objetos” de la experiencia sino “sujetos” y agentes co—creadores de la misma.

Esto supuso, si se quiere, un cierto “baño de modestia”, pues a medida que se desarrolló el Proyecto se constató que el “quid” de la cuestión no era el contenido del taller (literatura fantástica, géneros o cualquier otro núcleo) sino la propia *metodología del taller*, de forma que había que disminuir el papel de “guía” del profesor y aumentar en cambio la capacidad de autodecisión del alumno si queríamos de verdad romper esa “impermeabilidad” ante el hecho estético.

Desde estos planteamientos, surgidos de la reflexión sobre el diseño inicial, se elaboraron unos objetivos generales para el Taller de Creación Icónico—Literaria (TCIL):

- 1) *Hallar nuevas direcciones de investigación* que readaptasen las relaciones entre las partes de una solución no satisfactoria del todo (*cambio de estrategia*).
- 2) Concretar dichas direcciones en un *ensayo sistemático* (Jones):
  - ★ Identificar en la dinámica de la clase las fuentes de comportamiento muy variable.
  - ★ Seleccionar los condicionantes más prometedores como vía para llevar a cabo los cambios deseados.
- 3) Concretar dichos condicionantes a introducir en los *grupos de creación icónico-literaria* que trabajarían en campos conceptuales (transcodificación, intertextualidad...) y operativos (diaporamas, cómic...) precisos.
  - ★ Trazar la red de interacciones posibles entre los elementos que conciernen a la estrategia propuesta (profesores-alumnos-medios).
  - ★ Identificar todas las soluciones posibles que compatibilicen este método activo con la organización escolar.
  - ★ Identificar y evaluar los recursos externos al profesorado que pueden aportar los otros elementos involucrados (alumnos, padres, pueblo, Administración, etc.).
  - ★ Especificar las innovaciones funcionales precisas (v.g. salas multi-uso para los diaporamas, vídeo...).
- 4) Redefinir los objetivos de un diseño de enseñanza de la literatura en el ámbito de las Enseñanzas Medias:
  - ★ Especificar las condiciones internas de realización del diseño (coherencia del modelo, ajuste entre los objetivos y las estrategias...).
  - ★ Especificar las condiciones externas: expectativas del alumno (demandas subjetivas) y del sistema (demandas objetivas); nuevo rol de los centros, etc.

Una vez que se plantearon los objetivos generales que acabamos de exponer, después de un debate interno del equipo de pro-

fesores y de un intercambio de opiniones con los alumnos, se pasó a concretarlos en una serie de objetivos específicos y operativos. Dichos objetivos se referían tanto al trabajo del profesor como del alumno.

Así, en cuanto al profesorado, se contemplaba un cambio de estrategia que se especificaba en:

- 1) Una vez visionado un Programa Audiovisual —de los previstos en el Proyecto— se realizarán actividades de explotación que generen respuestas del siguiente tipo:
  - \* Interpretación crítica por parte del alumno conforme a unas pautas dadas.
  - \* Invención de versiones alternativas, cambio de elementos, remodelación del audiovisual según unos criterios explícitos.
  - \* Organización de un trabajo de grupo sobre alguna de las sugerencias aportadas por los alumnos.
  - \* Consulta y ampliación de la información debatida en la clase a nivel de contactos personalizados.
- 2) Expuesto un núcleo temático, el profesor suministrará pautas que lleven a:
  - \* Identificar los conceptos—matrices.
  - \* reforzarlos mediante visualizaciones (mapas de conceptos, transparencias, etc.).
- 3) Comentado un determinado mensaje literario, el profesor coordinará actividades que lleven a la *transcodificación* del mismo, a través de dramatización, diaporamas, cómic, fotocuento, ilustraciones gráficas, maquetas...
- 4) Dada una idea de montaje, el profesor suministrará técnicas de composición:
  - \* Técnicas narrativas.
  - \* Análisis de la imagen.
  - \* Procedimientos especiales (“pastiches” o collages literarios, juegos, puzzles de historias...).

Todos estos objetivos concretos del diseño del Taller se podían resumir en uno: *concertado un tema, y apoyado en los programas audiovisuales, el profesor aplicará técnicas de creatividad.*

En este cambio de la estrategia del Diseño se especificaron igualmente los objetivos del alumno, en forma de *objetivos operativos*, y en cuatro grandes apartados (objetivos cognoscitivos, psicomotores, afectivos y de creatividad, siguiendo la recomendación de S. de la Torre de incluir este tipo de objetivos entre los básicos de la enseñanza). Para evitar una prolija enumeración de los mismos, nos remitimos a la Memoria de Investigación, puesto que lo que nos interesa aquí es ilustrar cómo actúan, ante un tema como los Talleres de Literatura, los distintos Métodos de Diseño y los mecanismos de control que éstos posibilitan, tales como el ya referido cambio de estrategia, que antes detallábamos.

Adviértase que no tratamos de comparar un método de hacer los Talleres con otros, pues creemos que todos, en la medida en que tratan de responder a *demandas* específicas de alumnos y profesores, son por principio *positivos*, sino de analizar los procedimientos —a menudo no explícitos sino latentes o deducibles de la exposición de la experiencia— con que se han elaborado, y controlado dichas experiencias.

Por razones obvias, no nos compete a nosotros juzgar el *Taller de Creación Icónico—Literaria*, pero sus aciertos e inconsistencias también pueden ser estimadas a la luz de los métodos de diseño. Por ejemplo, el cambio de estrategia se hizo quizás tardíamente y unos planteamientos se entremezclaron con otros de forma inevitable.

Lo que sí constatamos como regla general es que la palabra *diseño* aparece en el encabezamiento de muchas experiencias y trabajos (v.g. *Diseño de educación diferenciada, aplicada a la variable del bajo nivel de vocabulario, en un grupo de alumnos del Ciclo Medio*, de M.P. Gimeno, en la II Muestra Nacional de Experiencias en el Aula), pero en realidad apenas se usa luego —ni en su “espíritu” ni en su “letra”— en la *elaboración* de la experiencia, ni en su seguimiento o en la *evaluación de sus estrategias*.

#### 4. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE COMPRENSION Y COMENTARIO DE TEXTOS

El tema de los *Comentarios de Texto* ha constituido el “boom” de los últimos años en la didáctica de la literatura. Bus-

cada como estrategia que solucionase todas las deficiencias del modelo historicista y de la enseñanza tradicional, se ha pasado del *entusiasmo* más absoluto, evidenciada en la proliferación de obras que recogían distintos modelos y ejemplos de comentarios (v.g. la serie de volúmenes lanzados por la Editorial Castalia desde el año 1973 con el genérico título de *El comentario de textos*) hasta un cierto *desencanto* actual, patente por ejemplo en las afirmaciones de los profesores Enciso y Rincón sobre la degeneración del método hacia una simple imitación de "recetas" o pautas dadas por el profesor.

A pesar de los innumerables estudios de carácter filológico editados en los últimos diez años sobre este tema, lo cierto es que seguimos sabiendo bastante poco sobre cómo el alumno *comprende/memoriza/procesa/analiza...* textos, como lo demuestra el que sólo algunos estudios recientes de autores como Van Dijk y Kintsch estén realmente aportando conocimientos sobre estos aspectos (64).

¿Por qué se produce esta situación? En primer lugar, ha faltado el estudio de unas *bases teóricas* rigurosas sobre las que asentar la didáctica de los comentarios de texto. Aquí más que en ningún otro terreno ha funcionado la convicción de que los *métodos filológicos* elaborados por prestigiosos profesores universitarios eran sin más *extrapolables* al bachillerato o a la EGB, a lo sumo con una simple "rebaja" o simplificación de sus categorías. De este modo, nos hemos encontrado con la aplicación de métodos de comentarios *por niveles lingüísticos*, que despertaban la perplejidad de nuestros alumnos cuando se enfrentaban al análisis de fenómenos suprasegmentales, semánticos o fonológicos. La preocupación por *clasificar* los fenómenos en el nivel correcto —cuando además los conocimientos de lingüística son limitados— terminaba por hacer del comentario un inventario de descripciones *inconexas*, y desde luego el modelo lingüístico terminaba por *ahorrar* el texto a sus exigencias y por anular cualquier lectura crítica o creativa del mismo.

Adviértase que esto se hacía con la mejor voluntad del profesor de ofrecer un método riguroso y no una mera "charlatanería" o superficialidad en la explicación de los textos, y en este error de planteamientos hemos incurrido alguna vez quienes nos dedicamos a la enseñanza de la literatura. Todos tenemos la expe-



riencia de haber asistido a una explicación en el que el profesor se "lucía" comentando un texto con todo tipo de análisis insospechados para el alumno, pero el problema latente de si contar fonemas o emparejamientos mejoraba la comprensión *del alumno* seguía sin ser tocado a fondo.

Los estudios de Mignolo, glosados en el capítulo I de este trabajo, han supuesto, a nuestro juicio, un esclarecimiento de particular trascendencia para la didáctica de los comentarios de texto.

Como vimos, Mignolo distinguía entre dos modos o niveles de acercamiento a los textos: la *Comprensión Hermenéutica*, centrada en los problemas de la *interpretación*, y la *Comprensión Teórica*, orientada hacia los problemas de la explicación.

Las consecuencias didácticas de estos principios son relevantes, porque permiten *estratificar* los comentarios de textos según los objetivos y niveles de la enseñanza. Por ejemplo, métodos como los de los profesores Domínguez Caparrós o Marcos Marín —en general, casi todos los de orientación puramente filológica— buscaban ante todo la *explicación* del texto, esto es, la *comprensión teórica* mediante la verificación en el texto de un modelo previamente elegido (lingüístico, retórico, semiológico...). Las leyes o categorías de cada uno de estos modelos marcaban la táctica del comentario, que se debía ahormar a la perspectiva elegida.

Por citar un caso concreto, es evidente que lo que preocupaba a Propp, Todorov, Greimas o Segre no es la interpretación de los relatos sino el definir modelos narrativos que representasen la estructura de los mismos. En cambio, para Lacau—Rosetti, Rodari o Pelegrín, la perspectiva es la que los alumnos comprendan y recreen las historias que leen. Es decir, se centran en una *hermenéutica* del relato y en la subsiguiente explotación didáctica de sus principios.

Un esquema de comprensión hermenéutica nos lo proporciona M. García Posada (65) para el nivel de EGB:

- 1.— Comprensión e información sobre el texto.
- 2.— Interpretación (Temas; Estructura; Lenguaje).
- 3.— Conclusión.

Claro está que con este método se procura que, ante, por ejemplo, un soneto de Góngora, el alumno reconozca la estética y

temática del texto, es decir, *se sitúe en los parámetros de una comunidad interpretativa*.

No se puede pensar que los principios de ésta sean categorías imparciales que un profesor toma de un manual y un alumno asimila sin más, pues no son fruto de la observación científica sino de las propias categorías críticas (bien de la época de Góngora o bien de la nuestra) que conforman lo que Lotman llama *metatexto* o lo que la *teoría de la recepción* denomina como *horizonte de expectativas* o cultura literaria que cada lector recibe de una "comunidad interpretativa". Dicho de otro modo, siempre preexisten en la comprensión hermenéutica unos *elementos de valoración* que la separan del enfoque científico, que debe practicar la "abstención de juicio" (Shumaker) o la *formulación de preceptivas* (cf. la afirmación de Saussure sobre el carácter no normativo de la lingüística).

Así pues, la CH concierne a la *interpretación de los usos*, en tanto que la CT al *reconocimiento de las gramáticas*. Una explicación teórica de un cuento no hace referencia a las interpretaciones más plausibles, porque su nivel no es el de la *pluralidad de lecturas*, sino la verificación de modelos y teorías. Un comentario que buscase la CT incluiría aspectos tales como "*el acto de producción literaria en general y no la producción o el arte literario X; el acto de lectura y no la lectura de la obra X...*" (66).

De este modo, la comprensión del hecho literario en su generalidad requiere un enfoque de CT, en tanto que la interpretación de una obra concreta el de CH. ¿Por qué?. Es preciso que el alumno no quede anclado en el nivel del *uso*, en una comprensión "mosaical" de la literatura a través de fragmentos, obras o géneros sino que acceda progresivamente al nivel del *sistema*. La profesora S. Fernández nos da unas pautas muy interesantes al estudiar un problema de parecida complejidad, la didáctica de la gramática (67).

Según esta profesora, el problema no estaría en un antagonismo entre una instrucción volcada hacia la práctica y una instrucción teoricista, o aplicado a nuestro caso, entre un comentario que sólo buscase la interpretación u otro que se centrara en la explicación de la estructura del texto, sino en *ensamblar ambos niveles adaptándolos a la estructura cognitiva y a las experiencias del alumno*.

¿Qué principios tendría un *modelo pedagógico de integración de la comprensión teórica y de la comprensión hermenéutica*?

En primer lugar, habría que partir de las categorías de Lotman y Mignolo, referentes a que una lengua tiene *diferentes gramáticas* para distintos empleos del lenguaje, y que distinguen entre un *saber como* y un *saber qué* en universos naturales de sentido, y un *saber cómo* y un *saber qué* en universos disciplinarios de sentido (68).

Dicho de modo más sencillo, aprender literatura, como aprender derecho o economía, implica el conocimiento de unas categorías propias de la *disciplina* que en absoluto son *naturales*, como lo es el campo de los universos naturales de sentido. Así no basta con saber castellano para entender una novela picaresca o un sainete: hay que conocer además lo que se llama *tradición literaria*. Por consiguiente, *no se trata sólo de un saber cómo* se hace un cuento (a la manera en que los plantean Enciso y Rincon) sino de saber los límites mismos que definir un relato literario.

Estos principios contribuyen a una *reorientación metodológica* de la didáctica del comentario de textos, que podemos resumir en las siguientes propuestas.

Primeramente, retomando las categorías de Lotman y Mignolo, podríamos tratar de establecer una *Tipología de Textos* y de los *Procedimientos de Operativización*. Para ello, consignamos las Figuras 15 y 16, que describen respectivamente los mecanismos generales por los que un texto se realiza como mensaje *fungible* o *literario* —en la terminología de F. Lázaro Carreter— y los tipos de textos a partir de los ejes *oral/escrito*, *determinación/indeterminación* (cf. *estética de la recepción*) y *literal/fungible*.

Con ello queremos determinar los procedimientos de operativización, es decir, *cómo se puede reconstruir el proceso de semiotización*, que equivale a la modelización de la lengua natural” por el discurso literario (Lotman). Las posibilidades son en principio las siguientes: Página 147.

En nuestro trabajo *Programas de Investigación sobre el Comentario de Textos en EGB y Enseñanzas Medias* (69) detallamos la aplicación de cada una de estas posibilidades, pero baste decir que la *Normalización* y la *Desnormalización* son, alternativamente, los dos mecanismos que pensamos esenciales en la dinámica del comentario de textos.

A) Mensaje literal ————— Mensaje Fungible  
 NORMALIZACION

B) Mensaje fungible ————— Mensaje literal  
 DESNORMALIZACION

C) Mensaje fungible ————— M. literal ————— Mensaje fungible  
 SEMIOTIZ. DESNORMAL.

D) Mensaje literal ————— M. fungible ————— Mensaje literal  
 NORMALIZA. RESEMIOTI.

Pero, ¿qué significa *normalizar*? En sociolingüística se habla de que una lengua está normalizada cuando se halla estabilizada socialmente. A nosotros nos interesa más la acepción de normalizar como *estandarizar, reducir algo difícil o diferente a un patrón común conocido*, que es en última instancia lo que un chico ha de hacer con un soneto de Góngora.

Por ejemplo, cuando un médico ha de hacer comprender una enfermedad a su paciente, tiene que normalizar o estandarizar el mensaje médico a un mensaje coloquial. En suma, ha de *traducir* de algún modo el mensaje, o, si se quiere usar la terminología de Bernstein, ha de pasar de los tecnicismos y construcciones formales del *código elaborado* a la simplicidad del *código restringido*.

Pero la importancia del concepto de *Normalización* procede de la aportación del semiólogo Hendrics (70), quien recalca que un texto *debe ser objeto de una amplia normalización* antes de que puedan efectuarse en él otras operaciones.

La normalización sería, pues, lo que J. A. Martínez llama *reducción* —en aplicación al lenguaje poético— o, si se quiere, *traducción intralingual* desde el lenguaje del texto—objeto y el *idiolecto* del alumno. Es decir, nos situamos en una perspectiva cognitiva, pues lo que se trata en última instancia es de facilitar la codificación del texto, ligándolo a los *esquemas* (Rumelhart) o estructuras cognoscitivas previas del alumno.

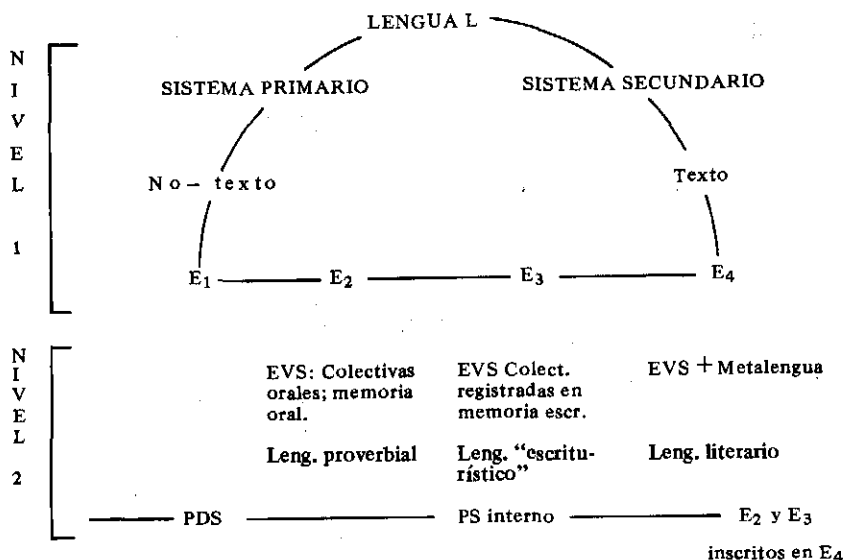


Figura 15

Tampoco podemos decir que la metodología de la *normalización* sea una novedad absoluta, pues gran parte de su mecánica está implícita en la propuesta de G. Salvador, sobre lo que el llama método de "prosificar" un texto conmutando elementos, es decir, cambiando expresiones complejas por otras más sencillas "a ver qué pasa". En el libro antes citado, ejemplificamos estas conmutaciones con diversos textos, por lo que nos remitimos a él para un mayor abundamiento sobre cuestiones prácticas (véase el capítulo "La práctica de la normalización en la escuela").

Complementariamente, igual que es preciso asimilar "textos difíciles" reduciendo su complejidad mediante el método anteriormente citado, también es necesario *destrivializar* el lenguaje común, o, como querían los formalistas rusos, *desautomatizarlo*. A esto le hemos llamado *desnormalización*, pues se trata justamente de lo contrario.

En realidad, desnormalización equivale a *reescritura de textos*, con todas las posibilidades que autores como Lacau o Rodari describen, desde alterar el final de una historia a servirse de la intertextualidad.

		ORAL	→	ESCRITO	
L I T E R A L	Cierre CORTO	Proverbio. Refran. Cuento corto		Epitafio	TE
		Copla			LU
		Proverbios, refranes, slogans			EX
	Cierre MEDIO	Cuento, folclórico		Cuento literario	T
		Cuento de fórmula			L
		Cuento etiológico		Artículos	E
		Cuento folclórico com- plejo		Novela corta	T
	Cierre LARGO	Coplas populares.		Poemas	L
		Genealogías		Reglamentos, leyes artículos	EX
	F U N G I B L E		Rumor		Transcripciones de testimonios orales
		Diálogo, tertulia		Transcripciones de mens. orales fungibles	LUD
		Conferencias		Notas	EXP

Figura.-16.

En relación a la Figura 17, la *Tipología Textual* nos configura tres clases definidas de textos:

- a) Textos Testimoniales
- b) Textos Lúdico-Estéticos
- c) Textos Explicativos

Con estas categorías recogemos la dualidad de Marcos Marín *texto informativo/texto literario*, pero preferimos hablar de “texto testimonial”, porque lo testimonial informa tanto la narración ficcional como la documental, y además porque habría que separar las dos actitudes básicas de “contar” vs. “explicar”, de la fabula-

## Tipología de las tradiciones orales

A	B	C
<i>Categoría</i>	<i>Subcategoría</i>	<i>Tipos</i>
I. Fórmulas		Títulos Divisas Dídacticas Religiosas
II. Poesía	Oficial Privada	Histórica Panegírica Religiosa Individual
III. Listas		Nombres de lugares Nombres de personas
IV. Relatos	Históricos Dídacticos Estéticos Personales	Universales Locales Familiares Mitos etiológicos Esotéricos Recuerdos personales
V. Comentarios	Jurídicos Auxiliares Esporádicos	Precedentes Explicativos Nota ocasional <sup>2</sup>

Fig.— 17. Tipología de Textos de la Tradición oral (Vansina).

ción vs. comentario. Para una mayor ampliación, cf. Jan Vansina, *La tradición oral* (71).

Junto a estos dos polos, introducimos un tercer elemento, los textos "volcados" hacia una intencionalidad *Lúdico-estética* (cf. López Quintás). Evidentemente, en un texto determinado pueden coexistir estas tres funciones, y será el elemento determinante el criterio definidor: así, dentro del *folclore*, un cuento etiológico parece decantarse hacia lo explicativo, un cuento maravilloso hacia lo testimonial, un cuento—fórmula hacia lo puramente lúdico. Podemos, pues, recurrir a un *método de diseño* y construir una *matriz morfológica* definiendo las variables pertinentes y las combinaciones posibles:

- 1) *Oral/literal/testimonial*
- 2) *Oral/fungible/explicativo*
- 3) *Oral/fungible/testimonial*
- 4) *Oral/literal/explicativo*
- 5) *Oral/literal/lúdico—estético*
- 6) *Oral/fungible/lúdico—estético*
- 7) *Literal/escrito/testimonial*
- 8) *Literal/escrito/lúdico—estético*
- 9) *Fungible/escrito/explicativo*
- 10) *Testimonial/fungible/escrito*
- 11) *Explicativo/literal/escrito*
- 12) *Lúdico—estético/fungible/escrito*

A tenor de lo ya expuesto, podemos preconizar una primera fase de *comentario general* que tratará de dilucidar los rasgos discursivos generales, y una segunda fase de *comentario específico*, que atenderá a la gramática de la disciplina abordada (comentario literario, histórico, etc.).

Martín Fernández (72) reduce el problema a una combinación de diversos niveles de comentario, pero sin jerarquizar ni delimitar los planos de la lectura.

Su esquema de un comentario general es éste.

- 1) *Localización/clasificación de un texto.*
- 2) *Comentario explicativo del texto.*
- 3) *Comentario crítico.*

Evidentemente, dicho autor no distingue convenientemente entre operaciones como *comprender, explicar, o redactar* un nuevo texto a partir de otro. Si así fuera, no definiría el comentario explicativo como una “explicación profunda” en base al “método literal” o bien al “método lógico”. En cuanto a seguir el “método literal” de forma que “se expliquen progresivamente palabras, expresiones e ideas según vayan apareciendo”, es obvio que se confunde *explicación* con lo que hemos descrito como *normalización*.



Para ilustrar todo este andamiaje teórico, vamos a exponer el diseño de dos Proyectos aprobados por el MEC y desarrollado en torno al tema de los comentarios de textos.

En el curso 1984/85 el Grupo Alborán desarrolló un Proyecto titulado *Programas alternativos de comprensión y comentario de textos en EGB, BUP y COU*. Los pasos del diseño se pueden sintetizar del siguiente modo.

En primer lugar, se fijaron unos *antecedentes* del problema a investigar. Este podía ser planteado como el establecimiento de un programa de investigación que esclareciese aspectos tales como:

- 1) *La teoría del texto literario y de otros textos.*
- 2) *La interpretación del texto literario y de otros textos.*
- 3) *La instrucción, explotación o enseñanza de textos como elemento del currículo escolar.*

Consideramos que los estudios de Lotman y Mignolo, ya examinados, aportaban criterios importantes para dilucidar los aspectos 1 y 2. Pero es justamente en el terreno de la instrucción de textos donde reinaba un mayor confusiónismo y donde los programas de investigación de 1 y 2 se transferían sin más, olvidando la dimensión específica del *aprendizaje*: no sólo hacía falta demostrar que un método de CT era más riguroso sino que era más eficaz didácticamente.

El problema estaría, pues, en *diseñar métodos de comentario y comprensión de textos de carácter didáctico*.

Sin embargo, faltaba aún un marco teórico del Aprendizaje y Enseñanza de Textos, que sólo propuestas muy recientes ayudaban a crear. Así, T. Van Dijk trata de relacionar los fundamentos de la Gramática del Texto con las aportaciones de la Psicología Cognitiva (73). Es en esta línea en que se desarrolló el trabajo, a partir también de la recomendación de Bruner sobre la conveniencia de diseñar un *currículo en espiral*.

Dicho en otros términos, el problema era trazar un modelo didáctico que siguiese la secuencia de aprendizaje del alumno, es decir, *de lo fácil a lo difícil, de lo simple a lo complejo*, reproduciendo un camino similar al que un individuo realiza al procesar un mensaje textual.

La *solución alternativa* fue la de diseñar una serie de Progra-

mas Modulares, centrados en los cuatro núcleos que estimamos esenciales:

- 1.- *Comprensión (normalización)*
- 2.- *Asociación*
- 3.- *Análisis*
- 4.- *Síntesis*

Desde esta perspectiva, se revisaron los métodos más difundidos de comentarios de texto y se constató la *ausencia de criterios pedagógicos* sobre el problema de la comprensión, si bien métodos como el de los profesores Lázaro Carreter y Correa Calderón (74) evidencian un tratamiento bastante ponderado y sensato de las capacidades exigibles de comentario en un escolar de EGB o EE. MM.

El significado del problema también se examinó, pues se vio que excedía a lo que sería una simple cuestión de didáctica de la literatura, pues el uso de texto en toda su gama de posibilidades es un factor esencial de la preparación para la vida cotidiana. Comprender y saber utilizar los textos implica acreditar no sólo la consecución de los Objetivos Específicos de literatura sino los que García Hoz (75) denomina *Objetivos Fundamentales o de Desarrollo*.

En efecto, a través de los programas de textos se pueden desarrollar facultades de *pensamiento analítico, pensamiento sintético, creatividad...*, por consiguiente, éstos son una experiencia básica de aprendizaje no ya en el ámbito de la literatura sino en el conjunto del currículo escolar. Así, a menudo los alumnos no entienden textos de historia, filosofía, etc. porque no han sido adiestrados en los respectivos *metalenguajes* ni en las *estrategias* de procesamiento de un texto.

De este modo, la enseñanza de textos se relaciona con el tema básico estudiado por Bernstein: el *acceso al código elaborado*, pues sin duda el poseer *destrezas de comprensión/elaboración de textos* es un signo claro de superación de los condicionantes del código restringido. De hecho, la literatura es lo más alejado del *lenguaje posicional*, de lo formulario, reiterativo o estereotipado.

La *hipótesis de investigación* se puede enunciar así: *es posible diseñar un modelo de comprensión/explicación de textos, que tenga en cuenta tanto los parámetros lingüístico-literarios (en*

*especial la gramática del texto) como los parámetros psicopedagógicos (en especial, la psicología cognitiva).*

Así pues, la principal *estrategia* era la introducción de los *programas modulares*, basados finalmente en la puesta en correlación de elementos de la *estructura del aprendizaje, estructura narrativa y estructura del módulo* (Figuras 18 y 19).

No nos vamos a extender más en la descripción del diseño de esta investigación, que está detallado en el referido libro. Si hemos explicado con más detenimiento los planteamientos previos es porque justamente se dan ahí las principales *inconsistencias* apreciables en muchas experiencias.

Es decir, hay dos pasos previos del diseño que no se practican en este caso y que impiden luego un diseño realmente alternativo al consabido —y en el fondo aplicado una y otra vez, aunque con “disfraces terminológicos”— modelo retórico de *inventio, dispositio y elocutio*.

Puesto que la *información disponible* es el tipo de *Objetivos*, a conseguir, que en resumidas cuentas vemos que son de carácter *específico* de la literatura (v.g. situar la obra en su contexto) y de carácter *funcional o de desarrollo* (García Hoz), como la comprensión del texto, fijación de su estructura, etc, la *información requerida*, es decir, los *outputs*, es el *diseño alternativo*. Pero sucede que *éste no se puede hacer sin haber efectuado los pasos previos*:

- a) Exploración de la situación en que operará el diseño
- b) Definición de la estructura del problema (puntos críticos)

Existen métodos, como la *Clasificación de la Información* (Jones), que permitieran discriminar los elementos pedagógicos y filológicos implicados, de manera que un profesor aglutinara qué aportaciones por ejemplo podría tomar de las *categorías semiológicas, y cuáles del paradigma cognitivo*. Ello le podría llevar a formular el diseño alternativo en torno a un eje rara vez acometido, como sería la *comprensión pragmática de un texto*.

Como ejemplo representativo de *diseño de estrategias de comprensión y comentario de textos*, nos vamos a referir a una experiencia didáctica presentada por las profesoras C. Sánchez Pineda y M. J. Fuente Barco, del Seminario Permanente de FP del ICE del País Vasco, en el *V Simposio Nacional de Lengua y Literatura para Profesores de Bachillerato* (77), con el título de “Trabajar

con textos en Formación Profesional y en el Bachillerato General”.

El trabajo, según indican las autoras, consiste fundamentalmente en una programación que cubriría 1° y 2° de FP es decir la etapa de 14 a 16 años, de modo que se centra la cuestión en el aprendizaje de los textos y la psicopedagogía del adolescente.

El proceso de reflexión y de elaboración de alternativas se podría condensar en los siguientes pasos. En primer lugar, “los profesores –dicen literalmente– nos sentamos a reflexionar sobre nuestra propia experiencia docente, para trabajar con una hipótesis

PROGRAMAS MODULARES DE EXPLOTACION  
DE TEXTOS

	MODULOS	INTENSIDAD	TECNICAS PREDOMINANTES
6°	E. MODU. I: Normaliz.	ALTA	Comunicación con textos
	G. MODU. II: Localiza.	ALTA	Collage, antología de textos
	B. MODU. III: Anal.	BAJA	Gráficos, ideogramas, telar. P
	B. MODU. IV: Síntesis	BAJA	Forum, debate, rewriting, A. V.
1°	B. MODU. I: Normaliz.	MEDIA	Conmutación
	U. MODU. II: Localiz.	ALTA	Euridrama, collage, con textos
	P. MODU. III: Anal.	MEDIA	Gráficos, ideografi., telar poet.
	P. MODU. IV: Síntesis	ALTA	Lectura creativa, rewriting
C. O. U.	MODU. I: Normaliz.	MEDIA	Conmutación, lectura plural
	MODU. II: Localiz.	MEDIA	Asociación inductiva
	MODU. III: Anal.	ALTA	Gráficos, trabajos escritos
	MODU. IV: Síntesis	ALTA	Exposición oral y escrita

Figura 18

que pudiera ser analizada”. Este planteamiento es sumamente acertado, pues implica la etapa inicial del *diseño*, la *divergencia*. Las conclusiones comunes formularon algunos *puntos críticos* de singular interés: por ejemplo, los alumnos acometían con ilusión el

CORRELACION SECUENCIAS DE APRENDIZAJE / SUB-ESTRUCTURAS  
NARRATIVAS / ELEMENTOS DEL MODULO DE INSTRUCCION.

*Núcleo temático: LA NARRACION*

**FASE I: COMPRENSION HERMENEUTICA (NIVEL INTERPRETATIVO)**

	<i>Estructura del aprendizaje</i>	<i>Estructura narrativa</i>	<i>Elemento del Módulo</i>
1	Motivación	Expectativas del lector.	Presentación
2	Comprensión, Asimilación	Normalización del discurso*	Instrucción por guías de lectura
3	Adquisición, Acomodación	Normalización de la intriga**	Instrucción guías lect.

**FASE II: COMPRENSION TEORICA (NIVEL EXPLICATIVO)**

4	Retención, Recordación	Fábula	Experiencias de aprendiz.
5	Generalización	Modelo narrativo	Experiencias de aprendiz.
6	Actuación, realimentación	Lectura plural comprensiva/creativa	Experiencias de aprendiz***

\* Según Hendricks, consistiría en reconstruir el relato sólo a partir de los enunciados de acción.

\*\* Sería la *normalización* en un estadio superior, como identificar personajes implicados en los enunciados, etc.

\*\*\* En toda su gama de variedades, tales como ejercicios de reescritura, composición, ideogramación, extractos, etc.

Figura 19.

área técnico-práctica de FP, en especial las prácticas —porque en ellas *experimentaban*—, y no así las asignaturas teóricas. Así pues, desde una situación de reconocimiento de la *insuficiencia* de los métodos convencionales, se hizo de la *experimentación* la hipótesis de trabajo y se buscaron criterios de la psicología evolutiva y del aprendizaje a través de un largo “recorrido bibliográfico”. El paso siguiente era analizar “las *dificultades* que todos conocemos” (*Límites localizados*), pues, como dicen con toda sensatez, “sobre el papel todo es fácil”.

Tras constatar condicionamientos tales como la masificación de las aulas o la preformación lectora de los alumnos, proponen una serie de etapas y estrategias para *recuperar el gusto lector* (Figura 20).

En este cuadro se pretende “una propuesta de escalonamiento del trabajo con textos literarios a lo largo de las EE. MM., teniendo en cuenta no los cursos sino el proceso evolutivo...”. En cada etapa definen una actividad marco: *jugar, indagar y reflexionar*, así como el tipo de *actitudes* o papeles a jugar por profesor y alumno. Con ello se busca finalmente “reestablecer el contacto del alumno con el libro, del valor cultural de la lectura con el de su estudio sistemático y especializado”.

Como se advertirá, las profesoras se acercan en sus planteamientos a *conjugar* los dos modos básicos de aproximación al texto estudiados por Mignolo: la *comprensión hermenéutica* y la *comprensión teórica*, aludidas en la terminología empleada (“contacto con el libro”, “estudio sistemático”).

Asimismo, Sánchez Pineda y Fuente Barco detallan los Objetivos de cada etapa, con planteamientos que estimamos lúcidos y sensatos a la vez. Por ejemplo, para el primer nivel de las EE. MM. se definen prioridades tales como que el alumno “se sienta cómodo leyendo”, o dicho de otra manera, se *antepone la educación de la sensibilidad* a otros objetivos cognoscitivos o de destrezas. Otro objetivo básico es que el alumno distinga cuando lee literatura o cualquier otro nivel, dicho de modo más técnico, que se adiestre en un reconocimiento de la *tipología textual* (pero no sólo desde la *clave de los géneros*, sino desde la consideración global y dinámica del *reconocimiento* y de la *construcción* literaria o no de la textualidad).

El *método de trabajo* propuesto tiene las siguientes características:

- 1.— El *intensivo*, es decir, parte del “mundo de las cosas concretas que nuestros alumnos manejan”, de modo que se hace una interpretación no extensiva del programa y se seleccionan áreas de trabajo en consonancia a las condiciones y experiencias de los alumnos.
- 2.— Es *experimental y activo*, basado en la realización de un conjunto de ejercicios individuales y/o de grupo. Para ello se postula un método de aprendizaje *inductivo-experimental*.

*Estos procedimientos se concretan en el siguiente esquema de trabajo:*

- a) Se proponen unos *ejercicios preliminares*, cuyo objetivo es la aproximación al tema de que se va a tratar.
- b) *Reflexión crítica* en torno a los anteriores ejercicios (por ejemplo, a través de un cuestionario orientativo facilitado por el profesor).
- c) *Experimentación* mediante los ejercicios de aplicación que el profesor propone.
- d) Elaboración por cada alumno de una *ficha de evaluación* en la que incluya además su respuesta personal.

Se destaca que el trabajo realizado en el cuaderno, la participación en las actividades de grupos y las fichas de evaluación son los *instrumentos de evaluación* más importantes, “primando siempre los elementos de *actuación* del alumno”.

Finalmente, se definen los *materiales* más convenientes, constatando la dificultad que supondría el carecer de un libro de texto que estudiar. Para superar esta dificultad, se enuncian los siguientes *recursos*:

- a) Acceso franco a la biblioteca.
- b) Documentación y material impreso y audiovisual.
- c) Fotocopias de apuntes, textos, etc.
- d) Cuaderno individual de trabajo.

ETAPAS PARA RECONQUISTAR EL GUSTO LECTOR  
DEL ALUMNO DESDE EL AULA

ETAPA	ACTIVIDAD—MARCO	ALUMNO	PROFESOR
Primer grado F.P. / Bach. General	JUGAR	Lee libremente Propone textos Juega con el lenguaje Crea sus propios textos Selecciona géneros Trabaja con grupos por afinidad de gustos	Organiza biblioteca No protagoniza Dinamiza. Compañero de Juegos Motiva No sobrecarga Evita exhaustividades
	Hora semanal de Lectura libre		
3° Bachill. / F.P. II	INDAGAR	Plantea necesidad de saber cómo se hace un texto. Degusta textos determinados Compara estilos y movimientos ANALIZA	Orientador Espejo y Linternas (Propiciará la búsqueda, siendo conocedor de las claves del texto)
F.P. II / C.O.U.	REFLEXIONAR  VALORAR	Bucea en el texto Manosea recursos de estilo Comprende el metalenguaje Valora calidades artísticas Reconoce distintos niveles Trabaja sistemáticamente	Técnico—especialista Aporta: Expos. Sistematz. Técnicas de Coment.

Figura 20



e) Diccionarios.

f) Materiales específicos para algunos trabajos (v.g. láminas cómic sin globos, cartulinas, maquillajes, tijeras...), como la realización de *collages* de textos.

Como en otros casos, nos podemos plantear las dos cuestiones básicas desde la óptica del *diseño*:

a) *¿Es correcta la estrategia de solución del problema?*

b) *¿Es correcta la estrategia de diseño?*

En repetidas ocasiones hemos alabado las líneas generales de este trabajo por su "sensatez", esto es, porque intenta situar las bases del aprendizaje de textos en la Formación Profesional y el Bachillerato General desde unas posiciones sencillas, claras y de consideración interactiva de la enseñanza en lugar de pretender una larga —y aparentemente exhaustiva— programación de las que abundan al uso. Al contrario, dichos profesores dicen expresamente que "el logro no está en confeccionar una *receta*, cualquier tema puede valer, lo importante es *cómo consigues que el alumno se acerque a él, lo disfrute y aprenda algo*". Por consiguiente, los objetivos prioritarios no serían reconocer los aspectos formales de un texto o leer un número de obras o fragmentos, sino conseguir —en nuestra terminología— que el alumno se introduzca en el *ámbito* de la Literatura, que obtenga *placer, diversión, manipulación* (en el sentido —más amplio que el castellano *jugar*— del término inglés *play*), y que de ello adquiera algunos *conocimientos*.

Creemos que este realismo es admirable, porque obviamente las autoras no se sitúan a nivel de los Objetivos del Macrosistema educativo (por ejemplo, no hacen un seguimiento expreso de los cuestionarios oficiales) sino al nivel mucho más modesto del *microsistema*, o, dicho de modo menos técnico pero más tangible para quienes trabajamos en la enseñanza, "cuando entras en un aula reducida, flanqueada por otras dos similares, no insonorizadas y encuentras allí un ramillete de cuarenta alumnos, a quienes les falta el hábito de la lectura, más es aún, sienten total desinterés y además se expresan mal, no distinguen niveles de lengua, no les importa lo que sea un texto literario, en todo caso se preguntan para qué sirve, pues carecen de toda capacidad de abstracción para ponerse a estudiarlo".

Se ve, pues, que el diseño no va a operar “en el vacío” o en una situación más o menos abstracta o indefinida, sino que va a partir de un conocimiento previo del destinatario del diseño (tanto el profesor como el alumno de FP), del entorno y de lo que podríamos llamar “presiones psicológicas” o “campo de intereses”. De ahí que —formulado tan claramente el problema— la estrategia de su solución sea muy correcta:

- a) Reunirse los profesores a reflexionar “antes de lanzarse tras las teorías pedagógicas más prestigiadas”. Un diseño no es un simple calco o imitación de alguna “fórmula” o “moda” pedagógica, ni la aceptación acrítica de pautas. Al contrario, el primer paso es la *divergencia*, esto es, el inducir la crítica, la identificación de conflictos y el no conformarse con las soluciones y métodos existentes.
- b) Explorar la situación en que operará el diseño, examinando los antecedentes y la bibliografía que pueda ayudar a encontrar “criterios y procedimientos”.
- c) Definir la estructura del problema sobre la base de unos pocos *puntos críticos*: desmotivación en FP ante las asignaturas teóricas, los alumnos *experimentan* en los talleres de FP, poca habituación a la *abstracción*...
- d) Identificar los límites y conflictos del diseño (masificación en las aulas, escasez de recursos...) y determinar subsoluciones alternativas (*hacer más experimental y activa la enseñanza de la literatura, secuenciar* en diversas etapas la incentivación del gusto lector, definir *actividades—marco* para cada una de las mismas, partir de los *intereses lectores* de los alumnos, aunque sean subliterarios...).
- e) Combinar estas subsoluciones en un esquema o diseño *alternativo de trabajo que divide los procedimientos* de explotación de un texto.
- f) Evaluación del diseño alternativo a partir de instrumentos de evaluación determinados “ad hoc”.

Claro está que junto a estos aciertos, fruto de la experiencia y reflexión profesional de estas dos profesoras, encontramos algunas “lagunas” propias de la no aplicación de todos los procedimientos de diseño.

La principal podría ser la ausencia de *métodos de control de la estrategia elegida*, pues, como hemos visto en otros casos, el profesor se limita a planificar su modo de actuación con el convencimiento implícito de que todos los pasos se darán tal como él ha predeterminado.

Otro problema fundamental que da confusión a la propuesta de estas profesoras es la indefinición del alcance y nivel pretendidos. Por un lado, parece claro que esta comunicación es el fruto de una experiencia o experiencias muy concretas, y en esa medida es un estudio de casos. Ahora bien, en cuanto que se alude a un número amplio de *casos típicos* (masificación en las aulas, apatía de los alumnos...) se cae implícitamente en lo que hemos llamado "tentación nomotética", esto es, a definir la propuesta con un alcance de *generalización* que no se deriva de las condiciones en las cuales —y para las cuales— surgió el diseño o propuesta de trabajo.

La contradicción se acentúa porque la *investigación nomotética* tiende a realzar lo *cuantitativo*, el estudio con una gran cantidad de *datos* sobre los que apoyar cualquier inferencia o ley que se establezca, en tanto que el estudio de casos se ciñe más a un número limitado de casos y está más próximo por su metodología a lo que Campbell llama *enfoque cualitativo* de la investigación educativa.

Este confusionismo procede no tanto de una mala voluntad de "dar gato por liebre" como de la *complejidad* de los enfoques del fenómeno educativo, que permiten por un lado una investigación *nomotética*, que trata científicamente de *explicarlo* y de establecer *leyes*, y por otro una indagación orientada a extraer *normas* o tomar decisiones, y por tanto más propensa a un enfoque *cualitativo* y de buscar la *comprensión* del fenómeno.

Pero sucede además que la propia investigación nomotética, básica en las ciencias experimentales, es puesta en discusión actualmente por autores como Campbell o Cronbach, que niegan validez predictiva a cualquier generalización en educación, aparte de subrayar la dificultad de establecer éstas dada la gran cantidad de interacciones posibles entre todas las variables que afectan al proceso de aprendizaje.

De este modo, cada enfoque tiene su razón de ser en la orientación elegida y todos —no sólo la investigación nomotética— pueden aportar datos valiosos para la consideración de la comuni-

dad educativa, desde el *estudio de casos* a la *investigación semiexperimental* o *experimental*, desde la *investigación descriptiva* a la *investigación histórica*. El problema está en que el profesor no ha sido adiestrado en los procedimientos de cada modalidad, y no es raro, pues, que una descripción de un caso se amalgame con (hipó) tesis generalizadoras o consideraciones históricas.

Por ejemplo, en la experiencia de estas profesoras de FP se enuncian *interacciones de primer grado*, esto es, las relaciones profesor/alumno o método/rendimiento escolar; sin embargo, pasan desapercibidas *interacciones de segundo grado* a veces relevantes: por ejemplo, la época en que tiene lugar la experiencia, las expectativas del profesor y del alumno, el comportamiento educativo de los padres de alumnos de FP y otros factores que pueden estar "tras el telón", pero que pueden predeterminar no ya el gusto lector del alumno sino la actitud global ante las "Letras".

Si el trabajo de las profesoras Sánchez Pineda y Fuente Barco representa una actitud de *racionalizar* la elaboración de *estrategias* relativas a la *Explotación de textos*, podemos poner un ejemplo antitético, que se sitúa en las posiciones más distantes de los *métodos de diseño*. Se trata del libro del profesor G. Campo Villegas, *Cómo aprender a escribir literariamente*.

El subtítulo del libro (*Del comentario de textos a la formación de escritores*) nos lo relaciona con la temática que estamos tratando, si bien de un modo un tanto vago, pues, como se advierte en la contraportada, el libro está dirigido a un público heterogéneo. Ahí mismo se nos dice que esta obra "es fruto de muchos años de pedagogía activa en las aulas españolas", y, en efecto, el libro se ve jalonado por ejercicios de alumnos de EGB, BUP y Universidad, pero las observaciones y el método en general del profesor Campo Villegas no discrimina de modo sistemático los niveles ni nos determina con qué tipo de alumnos o en qué condiciones va mejor su método.

En realidad, la obra del profesor Campo Villegas se encuadraría dentro del tipo de manual práctico que a veces se ha llamado pomposamente *Ciencia del Estilo* (cf. Martín Alonso) cuando en el fondo no es más que un *adiestramiento en la retórica*.

Sobre la premisa de que "escribir literariamente es crear", nuestro autor va describiendo diversos procedimientos prácticos, por ejemplo las *analogías* para estimular la creación imaginativa

(v.g. venas—tubos—oleoductos). El problema está en que más que una *Técnica de creatividad, por tanto, habría que contemplarla en un marco más amplio, quizás interdisciplinar.*

Asimismo, se exponen modelos de corrección de ejercicios, con una serie de signos para indicar aciertos plenos, expresiones a rehacer, repeticiones, desaciertos..etc. Como ejemplo del método, se nos presenta una composición de una niña de 8° de EGB sobre el tema genérico “Mi calle”. La versión primera era:

“Mi calle ha envejecido. Su piel, avejentada por el tiempo, parece una membrana vieja y la palidez de los años ha teñido de gris su rostro”.

La versión final de la alumna, tras ser asesoradas y orientada por el profesor, fue ésta:

“Mi calle se va acartonando. Su piel, avejentada, parece una membrana seca, y una palidez de años ha teñido de gris su rostro”.

En realidad, este planteamiento de hacer “literatura práctica” basándose a menudo en “modelos consagrados” es lo que hemos llamado reiteradamente *re—escritura* de textos. Creemos que acierta el profesor Campo cuando subraya que hay que partir de la “realidad expresiva de cada uno de los alumnos” y que uno de los mayores problemas es la *falta de orientación* en cuanto a sus posibilidades expresivas.

¿Soluciones? Veamos un ejemplo práctico en palabras del autor:

“Se entrega a cada alumno un folio multicopiado con el texto íntegro de las *Nanas de la cebolla* de Miguel Hernández... El profesor explica, con dos o tres ejemplos, los elementos que constituyen una metáfora, una comparación, una sinestesia, una aliteración... No hay inconveniente y hasta se puede producir una corriente de simpatía, en arrancarlos del habla popular o de algún humorista, como Gómez de la Serna... Se describe el dramático momento en que Miguel Hernández redacta, en la cárcel, las *Nanas de la cebolla*... Como contraste, la canción dolorida y estremecida de ternura, de poesía, de égloga familiar, en que las imágenes, lo gnómico y lo sentencioso, el ligerísimo matiz político contenido —¿por qué?—

fluyen cristalinos desde el comienzo hasta el último bordón..." (79)

En primer lugar, mucho nos tememos que si utilizara ante alumnos como los que antes describieran Sánchez Nieto y Fuentes Barco frases como las empleadas al final de la cita o se le hicieran preguntas como las que al autor propone (v.g. ¿es adecuada la gracia alada de la seguidilla con bordón al tema de las *Nanas*?), La reacción no iba a ser buena, sencillamente por *incomprensión* de lo que se pretende decir con ellas. Lo mismo se puede decir respecto a la redacción antes citada: corresponde a una alumna excepcional y no a la tónica de los alumnos que acaban la EGB (ni siquiera el BUP, diríamos).

No vamos a negar en absoluto la utilidad de una *Normativa* lingüística o literaria (llámese preceptiva, retórica, etc.), *a caballo entre el sistema y los usos*, en la formulación de Coseriu. Pero como tal normativa hay que saber que se basa siempre en *criterios estimativos*, esto es, en *juicios de valor*, que equivale a lo que Popper llama *hipótesis no refutables*.

En efecto, indicar como hace el autor que, para que un texto sea literario, debe tener hondura psicológica, tensión, variedad, matices o vigor, es una *hipótesis no refutable* que se basa en categorías no unívocas y, por tanto, susceptibles de ser interpretadas de distinto modo. Indicaciones tales como *equilibrar* la extensión y el contenido de los párrafos pueden tener su función justamente en textos no literarios, de finalidad preferentemente informativa, jurídica, etc.; pero no son esenciales para el discurso artístico, caracterizado justamente por la destrivialización del lenguaje y el rebasamiento de los estilos acuñados.

Ahora bien, no nos engañemos: *no toda elaboración ni todo desvío crea estilo* (cf. Mounin). De hecho, dentro de la *Semioestilística*, se entiende la *Retórica* como perteneciente a una Semiología del Discurso Verbal (es decir, general y no literario en particular) y se reserva el nombre de *Poética* a la Semiología del Discurso Literario. La Semioestilística sería, pues, la Semiología de los Discursos Literarios, con una dimensión no especulativa sino pragmática.

Así pues, el estilo es visto cada vez más como una serie de *marcas de singularización textual*, que, no obstante, pueden ser

captadas de forma distinta por distintos lectores (*estética de la recepción*). Dicho así o dicho al modo de Lotman en relación a la literatura como *sistema de modelización secundario*, lo cierto es que lo literario se reconoce y se construye precisamente por ese carácter de “*excedente*” (lo literario es siempre superfluo, excesivo, porque excede del instinto de comunicación), de expresión *exploradora, lúdica*, que —como en una novela— elabora sus propias reglas de juego. El estilo literario, si acaso, aporta unas *marcas* más intensas, pero no es desligable del estilo como reglas discursivas que emplea una persona cualquiera.

Por consiguiente, normas como la precisión, la claridad o el orden no son justamente vinculantes en el universo literario, aunque primen en la gramática general. Sí, en cambio, es relevante la dimensión de formación de un *lenguaje personal*, porque leer/escribir textos es el proceso que puede generar en cada alumno el surgimiento de esas “*marcas de individualidad*” que conformarían el estilo.

En última instancia, la crítica principal que podríamos formular al método de Campo Villegas ya la hizo el profesor Pérez Gómez al reseñar los paradigmas contemporáneos de investigación didáctica: ni existe un método universalmente válido ni el aprendizaje es sólo función de éste o de la acción del profesor, sino que existen gran cantidad de factores que están en interacción.

Entre éstos, es de singular importancia las capacidades o el “*estilo cognitivo*” del alumno. Por ejemplo, el profesor Campo acierta cuando recurre continuamente a *visualizar* de metáforas o de imágenes, porque codifica de forma doble el mensaje a través de la memoria verbal y de la memoria icónica (cf. codificación dual de Paivio). En cambio, creemos muy discutible partir de fragmentos, composiciones de alumnos, metáforas de textos —por muy “*consagrados*” que estén— sin una “*armadura*” previa de conceptos, es decir, sin que estén “*ensamblados*” en un *currículo* o estructura de contenidos. El problema de atomización de contenidos y de dispersión de destrezas puede acentuarse si las figuras literarias no se incardinan en currículo alguno y la clase/taller de literatura se convierte exclusivamente —como veíamos en Enciso y Rincón— en una manipulación de destrezas retóricas y literarias.

Podríamos resumir la cuestión diciendo que el estudio del

profesor Campo Villegas es una útil guía de recursos y ejercicios retóricos, con ejemplos y observaciones interesantes para la paráfrasis de textos. En cambio, no se plantea ni siquiera como una experiencia didáctica —por más que abunden las “notas pedagógicas”— porque no se tienen en cuenta las otras variables del aprendizaje ni el encuadramiento del método en esquemas curriculares ni dentro de otras técnicas instructivas paralelas o alternativas.

Ni que decir tiene que, desde el punto de vista del diseño, no se cumplen las condiciones exigidas, pues, si bien abundan los juicios sobre la práctica docente, no se formula con rigor el problema, ni, por supuesto, se identifican los *puntos críticos* o las subsoluciones alternativas. Y decimos subsoluciones y no solución porque, según el enfoque sistémico preconizado por la UNESCO, los diseños educativos han de ser abordados con *estrategias variadas* más que con un patrón o método estándar, de forma que se adapten mejor a cada colectivo y entorno escolar.

En todo caso, el problema del *aprendizaje de textos* tiene una doble vertiente: en la medida en que los textos sirven para preparar a un ciudadano para la vida cotidiana, su instrucción debe fomentar facultades de desarrollo mental, tales como:

- 1.— Comprensión oral y escrita.
- 2.— Pensamiento analítico y sintético.
- 3.— Expresión oral y escrita.
- 4.— Creatividad—pensamiento divergente.
- 5.— Reconocimiento y uso de los metalenguajes de las diversas disciplinas.
- 6.— Técnicas de trabajo intelectual.

Además de estos *objetivos funcionales o de desarrollo* (García Hoz), el *aprendizaje de textos* debe cumplir unos *objetivos específicos de cada matriz curricular* (v.g. Lengua/Literatura), como serían los ya citados antes de educación de la sensibilidad, reconocimiento de la tipología textual y de géneros, comprensión del hecho literario en su dimensión sincrónica/diacrónica...etc.

García Hoz verificó, asimismo, que si bien los objetos materiales podían cambiar, en cambio las operaciones mentales implícitas se asimilaban extraordinariamente; de ahí que prácticamente todos estos *Objetivos Funcionales* puedan ser explotados en un texto o en un documento; en efecto, se puede trabajar con ellos



a muy diferentes planos y niveles, usándolo como instrumento de comprensión, documentación, reflexión crítica, estímulo creativo... con vistas siempre a aumentar la *competencia comunicativa* del alumno.

Asimismo, ¿cual sería el papel del aprendizaje de textos dentro de las *adquisiciones escolares* generales?. Según A. Maillo (80), se podrían establecer dos grupos:

I	II
<i>Automatismos</i>	<i>Actitudes</i>
<i>Hábitos</i>	<i>Capacidades</i>
<i>Destrezas</i>	<i>Valores</i>
<i>Conocimientos</i>	<i>Ideales</i>

Si aplicamos esta distinción metodológica a los factores antes enunciados, la redistribución de los mismos quedaría del siguiente modo:

I	II
<i>Comprensión oral y escrita</i>	<i>Comprensión oral y escrita</i>
<i>Pensamiento analítico</i>	<i>Expresión oral y escrita</i>
<i>Pensamiento sintético</i>	<i>Creatividad</i>
<i>Expresión oral y escrita</i>	<i>No conformismo</i>
<i>Uso/reconoc. Metalenguajes</i>	<i>Técnicas trabajo intelectual</i>
<i>Técnicas trabajo intelectual</i>	<i>Trabajo cooperativo</i>

Nótese que incluimos algunos *factores* en los dos apartados, pero entendidos en distinto modo. Así, la *comprensión oral y escrita*, entendida en I como destrezas verbales y en II como comprensión abierta (o, en la concepción de Bernstein, *lenguaje no posicional*); la *expresión oral y escrita*, entendida en I como destrezas de elocución o habilidades discursivas, y en II, como expresión personalizada (*código elaborado*). Por último, las T.T.I., vistas en I como Destrezas Mentales y Hábitos de estudio, y en II como desarrollo de la inteligencia, en conexión con el factor *creatividad*.

A lo largo de este capítulo, hemos utilizado consideraciones bien de carácter *cognitivo* (v.g. la *teoría de los esquemas*), bien

*semiológico (comprensión pragmática del texto)*, o bien de cualquier otro paradigma literario o didáctico. Aquí se ve el carácter abierto y multidisciplinar de las ciencias de la educación, subrayado por el profesor Pérez Gómez, pues *la enseñanza de los textos no es un tema que se pueda separar del lenguaje y pensamiento del alumno*.

J. A. Rondal (81) incluye en su libro *Lenguaje y educación* una tabla que contrapone los rasgos del *Código restringido* y los del *Código elaborado*. Entendiendo la literatura como un grado intenso de lenguaje personal, podemos extrapolar a su ámbito la hipótesis de Bernstein sobre la interacción entre el grado de instrucción, la extracción social y los usos del lenguaje.

Según Bernstein, la *orientación cognitiva* estaría determinada por los esquemas del contexto familiar y educativo. De este modo, aunque la inteligencia potencial y la competencia literaria de unos niños y otros sean similares "sobre el papel", en la práctica el uso de los códigos comunicativos se decanta hacia dos modalidades: el *Código Elaborado* y el *Código Restringido*.

Por lo tanto, el menor rendimiento de, por ejemplo, los alumnos de FP descritos anteriormente por las profesoras vascas, puede imputarse a un deficiente acceso a los códigos (v.g. abstracción deficiente, desconocimiento de metalenguajes, etc.).

En este punto enlazaríamos las tesis de Bernstein con las de la semiótica cultural de Lotman: el niño desfavorecido estaría inmerso en un tipo de *cultura textualizada*, centrada en los usos; en cambio, el niño usuario del código elaborado —como la que hizo la redacción citada por el profesor Campo— estaría más cerca de una *cultura gramaticalizada* en la medida en que es capaz de discernir —y reproducir— las reglas que la conforman. De ahí que el *lenguaje posicional* (es decir, la no—literatura) sea de una gramática imitativa y formulística, con un alto índice de construcciones sociocéntricas, en tanto que el código elaborado se caracteriza por tener una sintaxis poco predecible y secuencias a menudo egocéntricas.

Esta alta predictibilidad léxica y sintáctica del código restringido es consecuencia de que refleja las normas del grupo y posee unos medios formales universalizados o, al menos, nivelados; en cambio, los medios formales del código elaborados tienden al particularismo.

Si recordamos el artículo de F. Lázaro Carreter sobre "Literatura y folklore: los refranes" (82), veremos reproducidas aquí las dos cualidades esenciales que el académico asignaba a la literatura frente al folklore:

- 1.— Individualidad / Colectividad
- 2.— Originalidad / Tradición

Explicándolo con el sistema de la *cuadrícula* (página 172) ideado por la antropóloga M. Douglas (83), podemos ilustrar cómo un niño desarrolla sus potencialidades lingüístico-literarias enmarcado siempre en los siguientes vectores:

Es decir, hay que identificar dos *umbrales* básicos: el paso del estadio de *código restringido + control social*, al estadio *código elaborado + control personal*. Así planteada la cuestión, para esos alumnos de FP las técnicas de descentración social y los métodos de guía o a través de paquetes modulares parecen ser las mejores vías para reconquistar el gusto lector.

Según algunas experiencias, las diferencias entre los chicos de FP y los de BUP no sólo no se van atenuando a medida que avanza la escolarización sino que se van agrandando paulatinamente. La explicación es fácil si atendemos a la escasez de motivación para el aprendizaje que ejerce el código restringido y el sistema cerrado de roles.

El modelado (Bandura) va imprimiendo asimismo una impronta cada vez más negativa, ya que los modelos con los que el alumno de FP está en condiciones de identificarse responden cada vez más a un perfil tecnológico y poco o nada artístico.

Las estrategias de diseño dependerán en gran medida de la zona en que pensemos están situados nuestros alumnos. Si éstos están fuertemente condicionados por un habla restringida y un control social, será inútil pretender una crítica/reflexión sobre los textos sin antes haberles ayudado a flexibilizar sus conductas (v.g. a través de euridramas que activen su imaginación y desbloqueen su percepción rutinaria) y a destrivializar su lenguaje (v.g. los juegos de Rodari o Lacau). También se deduce claramente que en esta situación pueden convenir más los métodos colectivos que los individualizados, los métodos directivos que los autónomos, pues un alumno no puede quedar sin guía ante unos textos que le van a hablar "en un lenguaje desconocido" para él.

**CUADRICULA SOCIAL Y GRUPO**

Este esquema permite trazar una *tipología* importante para un diseño de estrategias de comprensión y comentario de textos:

- 1.- Zona A: Niño con un fuerte lenguaje posicional.
- 2.- Zona B: Código restringido impuro, identificación con los roles.
- 3.- Zona C: Superposición del lenguaje personal al lenguaje posicional, relativización de los roles.
- 4.- Zona D: Lenguaje personalizado, descentración de los roles.

## 5. DISEÑO DE ESTRATEGIAS DE APLICACION DE LA CREATIVIDAD A LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.

La creatividad se ha convertido en los últimos años en un "boom" pedagógico a partir de la difusión de los estudios de Torrance, Rogers, Guilford..., en un contexto general de crisis, transiciones y reformas educativas.

Sin embargo, cabe hoy centrar más la cuestión, porque la creatividad ni es una utopía ni una "receta" o panacea aplicable en cualquier situación. Precisamente el concepto de *diseño* implica,

como hemos visto, la divergencia, esto es, la búsqueda de las soluciones no habituales. Pero *no todo lo creativo es útil* didácticamente hablando, ni todo lo creativo es *realizable*, si aplicamos el enfoque sistémico.

De este modo, aunque el profesor se empeñe en convertir el aula en una ludoteca o se realicen continuamente actividades como las propuestas por Rodari, poco se logrará si el resto de los elementos —como las demás asignaturas, el “clima” del centro, los agrupamientos de alumnos...— no van en esta misma dirección. Es más, el enfoque sistémico nos indica que con sólo introducir una variable —que puede ser el método alternativo— obligamos a todo el sistema a reajustar sus piezas.

Pero a veces el sistema suele “defenderse” de este elemento innovador aislándolo como si fuera una “burbuja” o experiencia más o menos excéntrica que se lleva a cabo en condiciones muy limitadas. En estos casos no fomentamos la creatividad en el alumno sino que contribuimos a esa “ceremonia de confusión” que llegan a ser centros en que cada profesor “desfila” por el aula con métodos y estilos docentes diametralmente distintos.

Por eso, la elección de estrategias de aplicación de la creatividad no puede venir prescrita de forma genérica, a nivel de *macro-sistema*, sino que cobra su sentido *cuando parte del análisis del funcionamiento de un microsistema concreto*.

En primer lugar, hay que identificar la dificultad, error o disfunción que hemos venido denominando *punto crítico*, y sólo a partir de ahí se puede determinar si un método de creatividad es realmente positivo o contraproducente para esa situación. Por ejemplo, si el alumno en general está motivado y tiene fuertes impulsos de autorrealización, sin duda métodos como el *problem solving* o el *brainstorming* funcionarán mejor que una lección magistral. Pero en otras ocasiones sucedería al revés: a alumnos habituados a una enseñanza rutinarizada y de roles rígidos profesor/alumno no se les puede aplicar de golpe *circépts* o *check-lists* del tipo “la literatura es una porquería pues ya sabéis que no sirve para nada”, porque en lugar de desinhibirlos podríamos generar una mayor confusión. En efecto, *las formas de abordamiento de un tema* —lo que estudiosos del aprendizaje de conceptos llaman “organizadores previos”—, son importantes y unas veces deben incitar la creatividad desde el principio, pero otras no.

Las llamadas técnicas no directivas y, en general, todos los métodos de creatividad descritos, pueden funcionar si se acomodan a las demandas de ese microsistema, y nunca como un recurso que se quiera introducir artificialmente. Así, las clases/taller suelen funcionar mal *si no existe una organización abierta del centro escolar*.

La creatividad también está en relación con la estructura del currículo: podemos decir que existen nociones que, por su complejidad o dificultad, requieren ser inducidas o reforzadas por técnicas de creatividad.

Así, la descripción de casos y aspectos específicos (v.g. los viajes de D. Quijote) se presta más a un aprendizaje expositivo, pues sería complicado un método inductivo o por descubrimiento en el que el alumno tuviera que reunir todos los datos sustanciales de las "salidas": un gráfico y una explicación del mismo pueden bastar para dar una visión completa y sintética del tema.

En cambio, la captación del concepto \**Literatura* requiere un gran esfuerzo de comprensión e interconexión de elementos. Por ejemplo, podemos plantear de forma inductiva la comprensión de la literatura, a partir de un *circépt* del tipo "*literatura es lo que está en un libro*". A continuación hacemos —sirviéndonos del coleccionismo cooperativo— una reunión de 10 o 20 libros, entremezclando un libro de mecánica, guías de teléfono u hotel, códigos de derecho, etc.

Contrastando y manipulando libros, al menos podemos lograr discriminar el soporte de lo específicamente literario, e incitar al alumno a imaginar otros soportes (cañas, papiros, o como en las tradiciones orales) y a comprender formas novedosas actuales (v.g. poesía visual). Llegaríamos así a formas provisionales de entendimiento de lo literario como una especie de "lenguaje muy raro": una descripción turística se parecería ciertamente a las descripciones de paisajes o ambiente de cuentos o novelas, pero hay siempre —como dirían los teóricos de la *Estética de la Recepción*— una *cierta indeterminación*, una *no-imitación* de la realidad para configurar unos rasgos propios (v.g. los paisajes siniestros de la literatura de terror).

¿Y la historia de la literatura? También es fácilmente reforzable su comprensión a partir de técnicas creativas, como por ejemplo la de *preguntas creativas*: ¿cuál debía ser la cultura litera-

ria de un campesino del siglo XI, contemporáneo del Cid?; ¿qué conocería de versos y coplas un arriero contemporáneo del Arcipreste de Hita?.

El desarrollo de estas preguntas obliga a reconstruir un *ámbito pasado de la literatura*, algo similar a lo que hacía Azorín con sus clásicos redivivos, y que, como veremos más adelante, constituye para nosotros la mejor aproximación creativa a la comprensión de la literatura.

Otra dimensión fundamental para considerar las estrategias de aplicación de los métodos de creatividad es la línea de investigación abierta por el profesor Bernstein sobre las interacciones lenguaje—clase social—educación.

Son de máxima importancia las *implicaciones educativas del uso de los códigos*. Por un lado estarían los esquemas de control familiar, y por otro, la estandarización de la comunicación, que producirían un código socialmente restringido. Ambos factores restringen la *competencia* del alumno, sus posibilidades expresivas.

En efecto, según los estudios de Bernstein (84), existirían dos grandes tipos de familia:

- 1.— *Familias posicionales.*
- 2.— *Familias orientadas en función de las personas.*

El niño educado en los esquemas posicionales, el rol que le corresponde y el uso del código está orientado en todo momento a reafirmar esta axiología social. Por ejemplo, cuando los alumnos hablan o alborotan en clase o se escriben “notas secretas”, lo suelen asimilar como una actitud transgresora de su rol de alumnos, y esperan en todo momento el control posicional del profesor.

Por consiguiente, no entienden bien que se les incite a aquello que parece no estar adscrito a su rol de alumno: autoexpresarse, hablar con libertad, “escribir sus secretos” al profesor, y desde luego no entienden bien que “leer por leer” sirva para algo. Es el conflicto que Bernstein describe entre el lenguaje posicional y el lenguaje personal.

De hecho, en unos casos se puede conducir el trabajo de unos alumnos con modos imperativos o ruegos posicionales (“te corresponde hacer esto”), y en otros se puede orientar por medio de

ruegos personales, es decir, de un lenguaje en que la atención se centra más en el alumno como persona que en su *status* formal.

Por supuesto, no se trata de caer en un maniqueísmo, pues también el código restringido lleva su propia estética. Lo que ocurre es que los procesos de comprensión que se van exigiendo al alumno de EGB o BUP lleván implícitos como condición el *acceso al código elaborado*:

“Bernstein considera tanto el habla como las relaciones cualidades de la estructura social.. Bernstein no negaría la *creatividad peronal* ni la innovación cultural, pero si las situaría básicamente en la esfera de la interacción directa humana. El código elaborado impulsa a los que lo utilizan a volverse hacia sí mismos, para inspeccionar sus valores.. y valorar formas posicionales de control y comunicación allá donde éstas sean posibles. Por el contrario, el código restringido permite al individuo percibir su identidad como parte del mundo social inmediato; se logran, así, la integración personal y social..” (85).

Las palabras de M. Douglas subrayan un eclecticismo que puede ser guía de la práctica educativa. Así, el alumno aprende continuamente roles, sistemas de valoración y clasificación de la realidad, categorías y principios. Pero a la vez ha de ir aprendiendo a *tomar conciencia* de ese rol a fin de que su habla y su conducta no se limiten a ser estereotipos. La *toma de rol (role-taking)* se caracteriza, según los teóricos del Aprendizaje Social (86), por las siguientes características:

1. — Discriminar los atributos del rol.
2. — Distanciamiento respecto al rol.
3. — Tolerancia a la ambigüedad.
4. — Diferentes formas de descentralización social alternativas.

Pues bien, la *toma de rol* en tareas de comunicación y de comprensión de la literatura supone propiciar la *empatía*, hacer que se comparta la comunicación ajena (por ejemplo, el dolor de Yerma), lo cual implica ser capaz de asimilar —y eventualmente recrear— el código elaborado que utiliza Lorca para expresar la amargura de una mujer estéril.

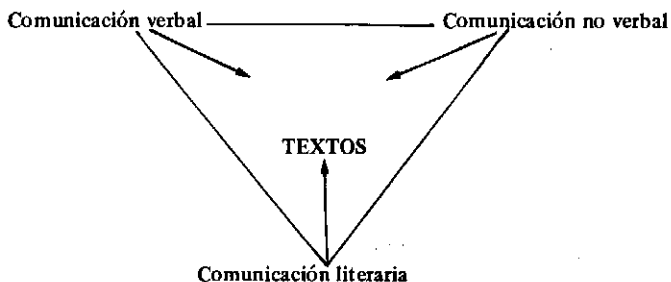
En este terreno, son muchos los métodos creativos de especial



interés. El *euridrama* es un caso que obliga a la *toma de rol* y a la desinhibición. Por tanto, las actividades de literatura que quieran tener un carácter creativo han de situarse, a nuestro juicio, en este marco de favorecer la *toma de rol* y el acceso al código elaborado. Además, han de cumplir las condiciones que Rogers (87) asigna a una relación pedagógica fértil:

- 1.— Congruencia
- 2.— Respeto positivo incondicional
- 3.— Aceptación empática

Como consecuencia de todo lo dicho, no queremos establecer una lista de métodos creativos posibles para la enseñanza de la literatura, pues caeríamos en la misma inconcreción de las programaciones convencionales. Pensamos que lo esencial es diseñar estrategias que tengan en cuenta la comunicación de forma muy globalizada, incluyendo la comunicación literaria como una modalidad central, y no relegándola como a menudo se hace en los programas:



Desde este esquema, buscamos unas *actividades-marco* que marcarse cada aspecto o destreza esencial. Por ejemplo:

- 1.— Actividades de Codificación: hacer una composición (poco importa que le llamemos literaria o no si lo que se fomenta en el alumno es un lenguaje personal).
- 2.— Actividades de Descodificación: lectura comprensiva de una obra, en el doble nivel de normalizar/comprender su contenido y de hacer un resumen de sus elementos básicos.

- 3.—Actividades de *Recodificación*: transcribir en un relato escrito una anécdota oída, dramatizar un poema, escribir versiones distintas de una misma historia, etc.
- 4.— Actividades de *Transcodificación*: “contar” lo que dice un cuadro o lo que nos sugiere una música, o bien hacer mímica de un mensaje literario.
- 5.— Actividades de *Multicodificación*: el teatro o las formas parateatrales (circo, music—hall, charlatanes...) como modelo básico de integración de códigos verbales y no verbales.
- 6.— Actividades de *Metacodificación*: adiestramiento en los metalenguajes, empezando por el propio metalenguaje literario.

¿Qué pautas elegir, pues, para aplicar estrategias de creatividad a la enseñanza de la literatura?

Básicamente, considerar la literatura en su dimensión *lúdico—ambiental*, como explica A. López Quintás (88) en sus obras *Estética de la creatividad* y *Análisis estético de obras literarias*.

¿Por qué tomamos el juego como *leit—motiv* de una enseñanza creativa de la literatura? Porque el juego es un medio *creador de ámbitos*, es decir, de *campos de encuentro*, y la realidad y el mundohumano son esencialmente *ambientales*, espacios de confluencia e interacción.

Pero además de la relación familiar, del colegio, de las estructuras lógico—matemáticas, del trabajo y de otros fenómenos, *también el lenguaje es un ámbito para el hombre*, un lugar de encuentro con otras realidades y otros mundos. La lectura de una obra literaria es esencialmente *dialógica*, pues exige la *co—creación* y participación plena de quien la interpreta. El problema es saber “conquistar” cada uno de esos ámbitos que conforman la experiencia del hombre.

Igual que una autopista o unas antenas de televisión *interfieren* en el ámbito de una zona monumental, también se producen a veces *interferencias* que dificultan la comprensión del ámbito literario, pero que en este caso no son especiales sino *temporales* (v.g. *la obsolescencia o pérdida de los códigos culturales —el concepto de honra—* y artísticos —el teatro en verso— que informaban la co-

media clásica). Si para introducirse *en el ámbito de Lope de Vega* y producir ese *encuentro inter-humano* es preciso previamente tener conocimiento de las *reglas de juego* o posibilidades de acción dentro de la comedia clásica, es evidente que el esfuerzo está en traspasar nuestro propios esquemas para situarnos en los del S. XVII.

A. López Quintás afirma asimismo que el juego es una actividad irreductible y originaria, y que en esa medida ostenta un poder envolvente, lo cual no es sino otra manera de referirse al autotelismo de la obra literaria.

El método *lúdico-ambiental* que este autor nos propone guarda ciertas conexiones con la *Estética de la Recepción*, al insistir en el carácter dialógico-creador de la lectura y al asignar al *intérprete* de un texto o de una obra tareas como las siguientes.

- 1.— Averiguar el *sentido* preciso que más allá de su *significado* inmediato, adquieren en cada contexto las expresiones del autor.
- 2.— Hacerse cargo de cuanto el autor desea expresar.. y de la lógica interna que da coherencia a su discurso.
- 3.— Precisar las ideas y acontecimientos que el autor no expresa.. y señalar la razón de la laguna.
- 4.— Adivinar incluso lo que el autor no llegó siquiera a pensar y debiera haberlo hecho si fuera lógico con su intención básica. (89)

Así pues, toda lectura auténtica constituye una *re-creación* de la obra, y para ello ha de asumirla en todos sus elementos, no como algo fosilizado sino vibrante y vivo, porque toda lectura viene a ser el encuentro o diálogo no entre un lector y un objeto —el libro— sino entre dos ámbitos en relación.

Estos planteamientos guardan una gran similitud con los expuestos por H. Jauss en su libro *La literatura como provocación* (90) Veamos algunos de ellos de forma resumida:

- a) La historicidad de la literatura no se basa en una relación establecida *post festum* de “hechos literarios” sino en la previa experiencia de la obra literaria por sus lectores.

- b) La reconstrucción del horizonte de expectativas ante la cual fue creada y recibida una obra en el pasado, permite, por otro lado, formular unas *preguntas* a las que el texto dio una respuesta, y con ello deducir cómo pudo ver y entender el lector la obra.
- c) La misión de la historia de la literatura sólo se cumple cuando la producción literaria es presentada no sólo sincrónica y diacrónicamente en la sucesión de sus sistemas sino que es considerada como *historia especial*, incluso en la relación que le es propia con respecto a la historia general. Aquélla no se agota en el hecho de que, en la literatura de todas las épocas, pueda descubrirse una determinada imagen de la existencia social. La función social de la literatura sólo se hace manifiesta en su genuina posibilidad allí donde la experiencia literaria del lector entra en el horizonte de expectativas de la práctica de la vida, preforma su comprensión del mundo y con ello repercute también en sus formas de comportamiento social.

Creemos que ésta es una de las propuestas más rigurosas que permite salvar las contradicciones entre el historicismo y la enseñanza activo-creativa de la literatura, pues el núcleo esencial es plantearse *a qué preguntas responde una obra en un momento dado*, destacando lo que López Quintás aludía como aspectos no explícitos pero significativos de la obra. Creemos que un tratamiento de este tipo permite también salvar la distancia entre el estudio de casos y la visión de conjunto, pues al plantear el horizonte de expectativas se hace preciso enunciar los gustos generales de los lectores y las relaciones intertextuales.

Pongamos un ejemplo querido para cualquier profesor de literatura: el *Lazarillo de Tormes* y, en general, la novela picaresca.

Hemos visto a lo largo de nuestro estudio que unos —como Enciso y Rincón— abordarían este tema como ejemplo de recursos narrativos, siendo así que el género subyacente (la *carta-colocio*) presenta peculiaridades que no se pueden abstraer del *horizonte de expectativas* de la época, (la literatura epistolar), con lo que nos vemos irremediamente “metidos” en la historia de la literatura, si por ejemplo queremos explicarnos la función del *diálogo* dentro de los géneros renacentistas.

Otros, más apegados al historicismo tradicional, plantearían el tema en torno a los consabidos apartados que podríamos encontrar en una historia de la literatura como la J. L. Alborg, es decir, el problema del autor, las ediciones, la fecha de composición o la intencionalidad de la obra como un conjunto de datos ya establecido. Ni que decir tiene que esta aproximación, con ser más científica, apenas sería de interés para un alumno de BUP o FP, y mucho menos cuando se amalgaman datos históricos, literarios, culturales, etc. En realidad, la *suma de datos* en absoluto asegura que se haya comprendido la obra, ni mucho menos que se haya establecido ese *diálogo* imprescindible entre ésta y el lector. Ya hemos visto antes que penetrar en un *ámbito* es también reconocer (o reconstruir) las *reglas del juego*, y esto no se hace simplemente con un conocimiento de tipo enciclopédico.

Al menos este estudio monográfico, por muy erudito y fosilizador que pueda resultar, no incurre en la visión "raqútica" de querer ofrecer toda la obra en un par de textos o episodios, que, claro está, siempre piensa el antologista que resume *toda* la obra o lo más fundamental de ella. Es el tradicional episodio del engaño de las uvas, que ha constituido la única visión del *Lazarillo* para miles de alumnos de nuestras escuelas.

También habría quienes plantearían el tema en términos de *morfología del relato* (cf. Libro de 3<sup>o</sup> de BUP de Ed. Santillana), desmenuzando el relato en unidades estructurales y tratando de estudiar aspectos como "los trayectos narrativos" o "la dimensión cómica" de la novela. Desgraciadamente, mal pueden *explicar* nuestros alumnos una estructura narrativa cuando apenas si han llegado a *interpretar* o captar el relato en cuestión.

Todos estos planteamientos son legítimos, pero pensamos que encierran demasiados inconvenientes que la propuesta de Jauss o de López Quintás ayuda a resolver, o, al menos, a paliar.

¿A qué pregunta responde el *Lazarillo*? Hay, pues, que *buscar la pregunta a la cual la obra da respuesta*, sin importar que la obra sea un clásico consagrado (Jauss critica la concepción de Gadamer de los clásicos como esencias destemporalizadas).

Para ello hay que plantearse la obra en su actualidad de 1530 a 1540, y no desde nuestra perspectiva, lo que muestra ya al alumno *la diferencia hermenéutica de la comprensión de ayer y de hoy de una obra*, y es un buen antídoto para el reduccionismo o el ana-

cronismo tan frecuente en los juicios literarios de nuestros alumnos: El Quijote no es simplemente el ideal ni Melibea tiene una actitud romántica.

El "acontecimiento" de la aparición *del Lazarillo* se enmarca en una sucesión de obras, estilos y géneros a las cuales esta obra supone una "réplica", es decir, tanto una repetición como una alteración. Esta innovación tiene tanto que ver con la evolución literaria como con el cambio social, pero nótese que Jauss habla de la historia de la literatura como una "historia especial". Así, en el *horizonte de expectativas* de un lector del s. XVI no sólo tienen cabida las experiencias artísticas y las categorías colectivas de clasificación de las obras y géneros sino también los "deseos, aspiraciones y objetivos", esto es, la posibilidad irrealizada.

De este modo, aunque por Chevalier conocemos que el círculo de lectores de, por ejemplo, novelas de caballerías se reducía a unas capas nobiliarias, cabe pensar que el alumbramiento del *Lazarillo* responda a uno de estos deseos o aspiraciones inconfesables, por ejemplo, la crítica de origen converso al fariseísmo vigente.

Localizado en una época de conflictos religiosos, el texto conforma unas reglas del juego difíciles de ser captadas por todos. La *comprensión pragmática* del texto no es fácil, pues hay que saber encuadrar la situación discursiva y etiquetar el género:

- a) ¿Quién es el enunciador/enunciario?
- b) ¿Quién es el narrador y el personaje principal?
- c) ¿Cómo puede saber relatar su vida a través de un género tan culto un hombre de tan escasa formación?

Tampoco la *comprensión semántica* es fácil de establecer, pues es difícil de unificar el discurso en torno a un sólo núcleo: ¿lo cómico, lo crítico, lo folclórico...?

Y, finalmente, también presenta problemas la *comprensión sintáctica*, por más que la morfología narrativa haya descubierto unos patrones (¿por qué la brevedad de algunos episodios?).

En resumen, las reglas de juego que define el *Lazarillo* se prestan, como el *Libro de Buen Amor*, a una ambigüedad que parece buscada. Precisamente esta ausencia de claridad —junto con otras muchas ausencias— es ya una respuesta a las preguntas a las que la obra trataría de responder.

Si consideramos, como han subrayado algunos autores, que el Lazarillo es un proceso de educación hacia la deshonra, entonces la pregunta previa de si un plebeyo (es decir, un “antihéroe”) puede “alcanzar la cumbre de toda buena Fortuna” se contestaría negativamente. En cambio, si entendemos el *engaño* como *leit-motiv* del texto, en la concepción *carnavalesca* de la cultura popular renacentista expuesta por M. Bajtin, entonces la respuesta es simplemente cínica.

Para centrar esta argumentación en torno a la *pregunta creativa* básica de a qué pregunta responde esta obra, elaboramos un *guión gráfico o ideograma* (a los que nos referiremos más adelante) que fijaba los conceptos esenciales sobre los que íbamos a desarrollar el debate y las actividades:

*Hipótesis de pregunta 1:*

¿la honra (valía, estimación...) está en uno o en la opinión social?

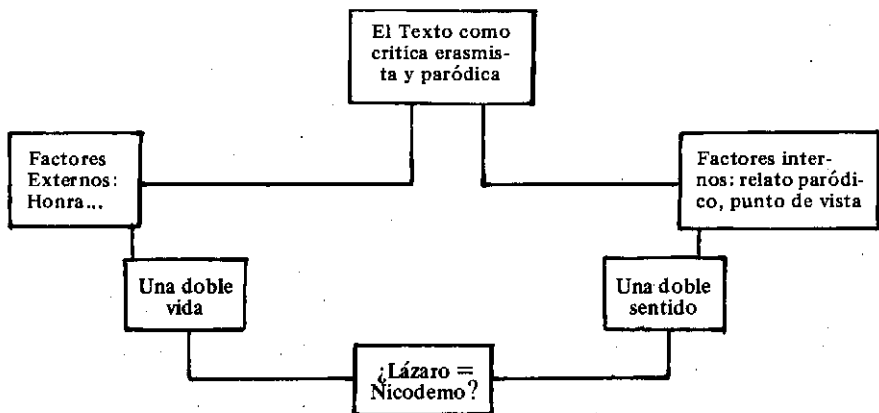
*Hipótesis de pregunta 2:*

¿Es posible actuar como sería propio de un cristiano?

*Hipótesis de pregunta 3:*

\*\*\*

Supongamos que elegimos la Hipótesis 2:



Según esta hipótesis, la actitud *nicodemita*, estudiada por diversas especialistas en el Renacimiento, sería la respuesta a una pregunta inicialmente ética.

También podemos apreciar que, además de técnicas creativas inducidas verbalmente, a veces es bueno recurrir a gráficos o esquemas para codificar doblemente (en la memoria verbal y en la memoria icónica) un conjunto de conceptos, en la aplicación de la teoría de Paivio sobre las imágenes mentales. Nótese que el ideograma arriba transcrito es de tipo inductivo—analizante, es decir, se elige un concepto que sirva de inclusor en la estructura cognitiva del alumno (v.g. falsedad o hipocresía) y se van “desmadejando” o descubriendo los demás conceptos analíticos a partir de él. Aunque arriba tiene un esquema geométrico, en el diseño original del ideograma se compuso una figura escindida o bien una cara en forma de máscara, a fin de que el *supersigno* ayudase a la codificación del concepto.

Esta es la base última de lo que hemos llamado *ideograma*, y que no vamos a describir aquí por estar suficientemente detallado en nuestro libro *La Ideogramación y los Talleres Abiertos en EGB y EE.MM.*, que recoge una investigación aprobada por el MEC y realizada recientemente (91).

Sí queremos consignar en cambio algunos ideogramas como muestras de su utilidad para el aprendizaje de conceptos en literatura, remitiéndonos nuevamente al citado libro para la explicación de fundamentación y diseño.

S. de la Torre realiza, en su libro *Educación en la creatividad* (92), un inventario de técnicas de creatividad, que pueden ser agrupadas en tres clases:

- a) *métodos analógicos*
- b) *métodos antitéticos*
- c) *métodos aleatorios*

Técnicas basadas en el método analógico son cuando parten de la *similitud*. Por ejemplo, un *circépt* en torno a la idea de cuento o de cualquier otra noción. Su carácter es heurístico, pues nos encontraríamos con dimensiones insospechadas (v.g. la expresión “tener mucho cuento” como un indicio del metatexto).

En los métodos antitéticos se encuadran técnicas como las del *check—list*. Un *check—list* en torno al *libro* ayudaría a desmitificar la idea de literatura, pues se indagarían nuevos usos, cambios de tamaño, color, otras posibilidades, etc.

En el método aleatorio los conceptos se relacionan y combi-



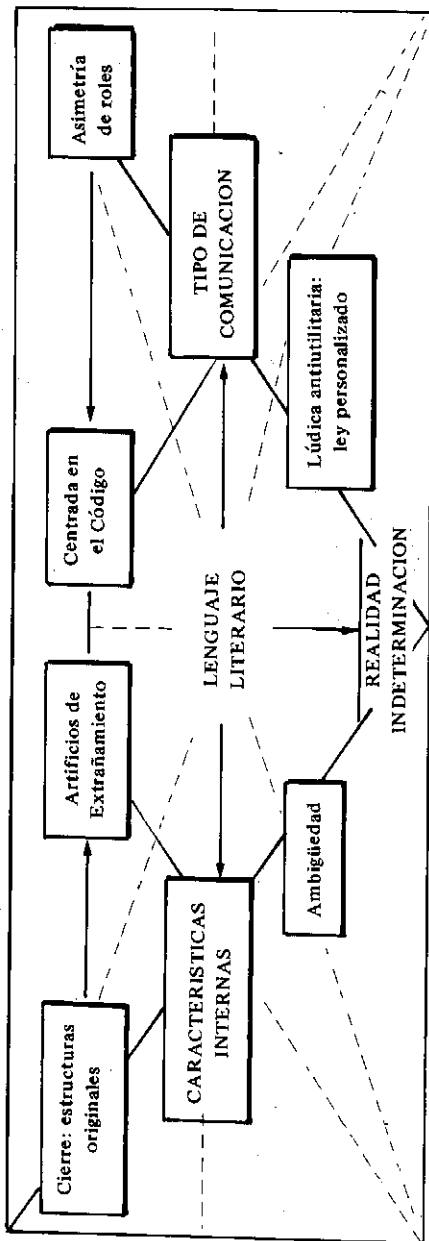
nan al azar (por ejemplo, en un ideograma podemos enlazar el concepto \*pícaro con el concepto \*lumpen con tal de que especifiquemos la mediación). También las preguntas creativas o el circumrelator van en esta misma línea.

El problema está no en inventariar las técnicas de creatividad sino en definir las estrategias de su aplicación, y ahí es donde diferimos del trabajo de S. de la Torre, pues si bien insiste acertadamente en incorporar los objetivos de creatividad a la estructura del currículo, a la hora real de hacer la programación se incurre en el tópico de prefijar las técnicas sin ninguna de las consideraciones previas que marcan los *métodos de diseño* ni especificación de la situación y condiciones en que dichas estrategias vayan a operar. Con ello volvemos al esquema de la *programación estándar*, eso sí, enriquecida con técnicas de creatividad, aunque sin saber muy bien a quién o en qué momento o bajo qué condiciones aplicar.

# **ANEXO**

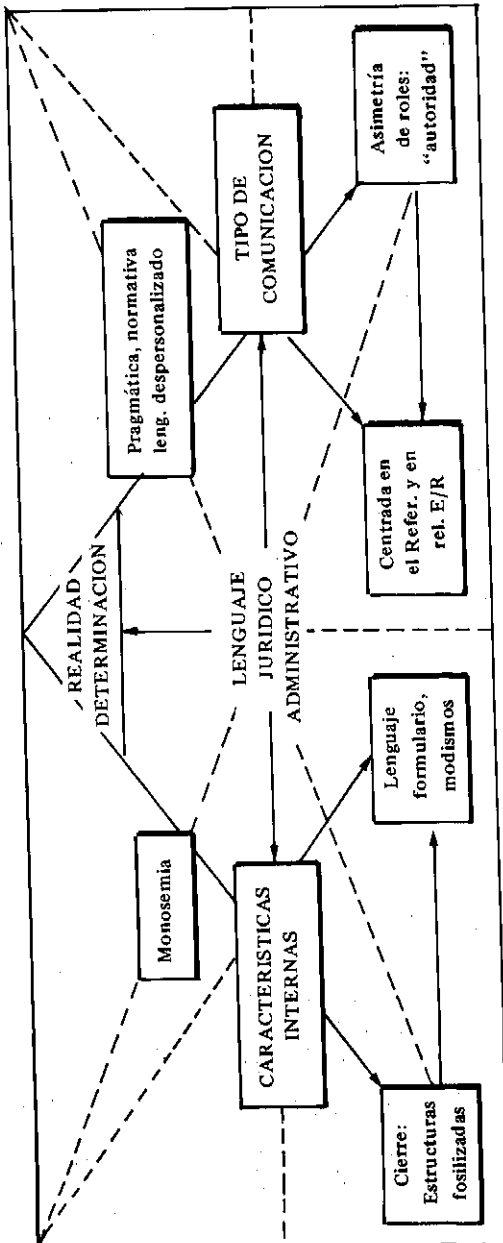
## **Ejemplos de ideogramas**

## GUIONES CONCEPTUALES SOBRE LOS TEMAS DE LENGUAJE JURIDICO Y LENGUAJE LITERARIO



### GUIÓN GRAFICO

- organización: deduct- inductiva.
- diseño: triangulación de conceptos; esquema invertido para subrayar la supeditación de la relación con la realidad a los valores formales.
- aplicación: concepto de leng. literario.
- curso COU.

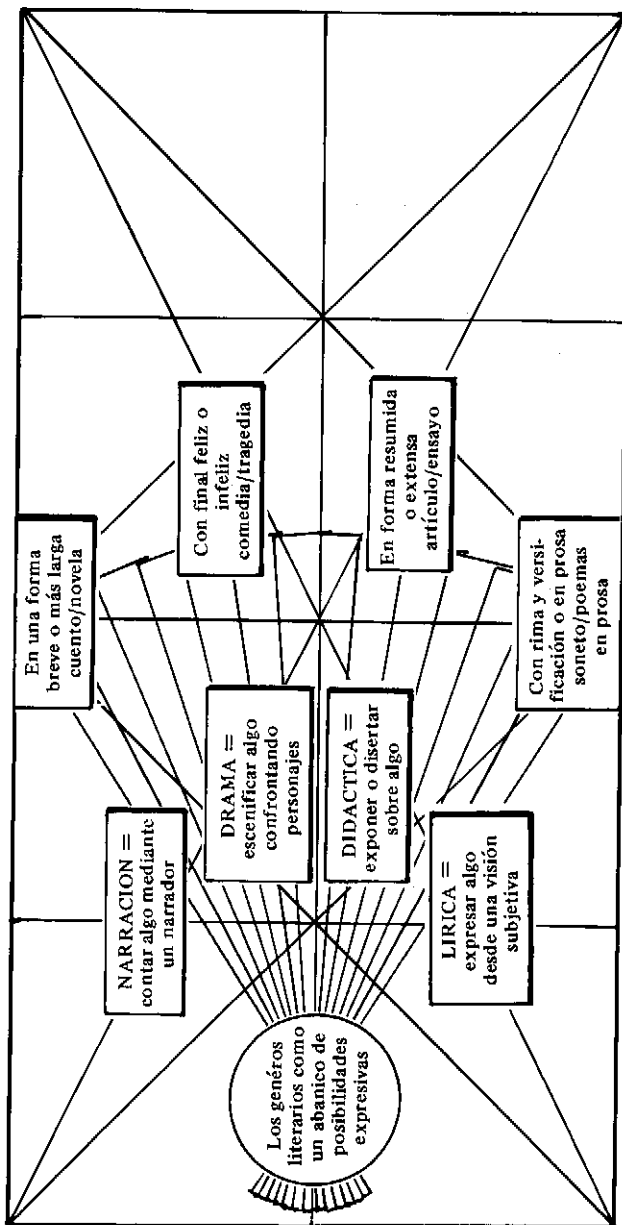


GUIÓN GRAFICO

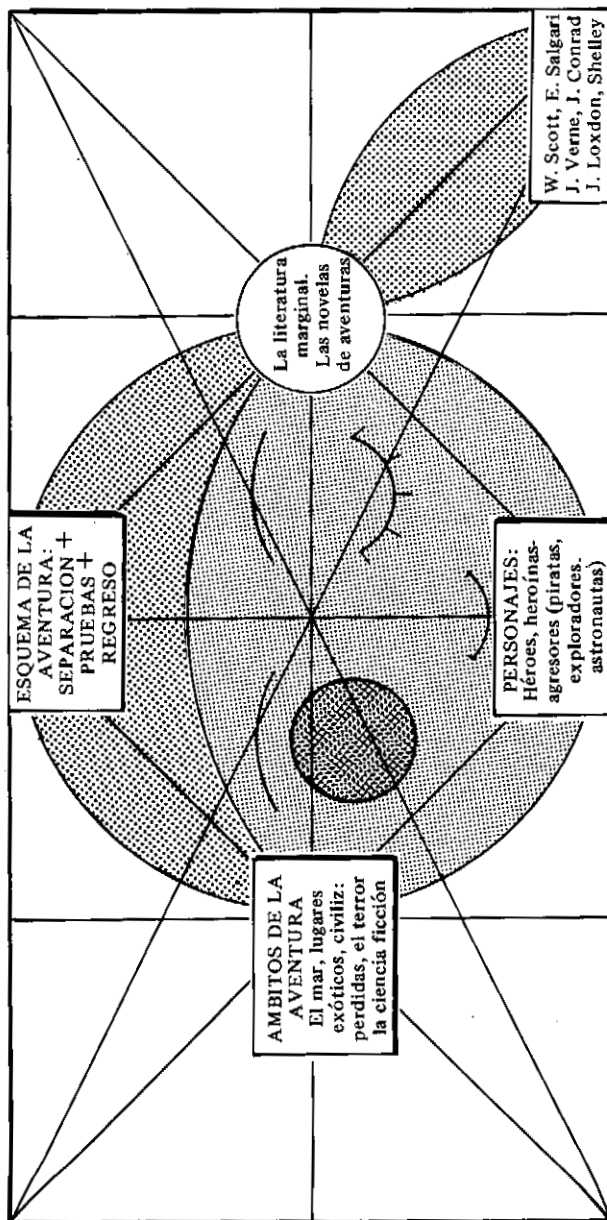
- organización: deduct.- inductiva.
- diseño: triangulación de conceptos; esquema no invertido para subrayar la dependencia del leng. jurídico de la realidad.
- aplicación: concepto de leng. juríd.
- curso: COU

La memorización ha de hacerse partiendo de los triángulos que engarzan conceptos enmarcados con letras mayúsculas: Carac. Internas-Comunicación-Determinación: luego pasar a los triángulos de conceptos de ampliación: Carac. Internas-Cierre-Formulismos.

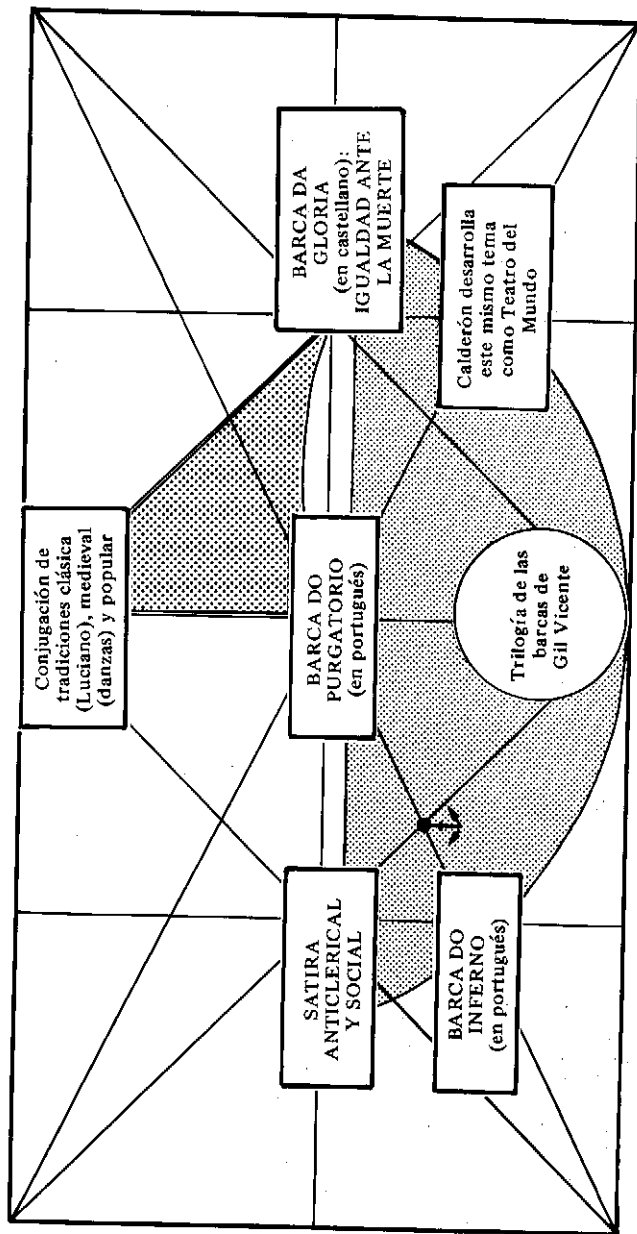
IDEOGRAMA FP/BUP/CICLO SUPERIOR: CONCEPTO DE "GENERO LITERARIO"



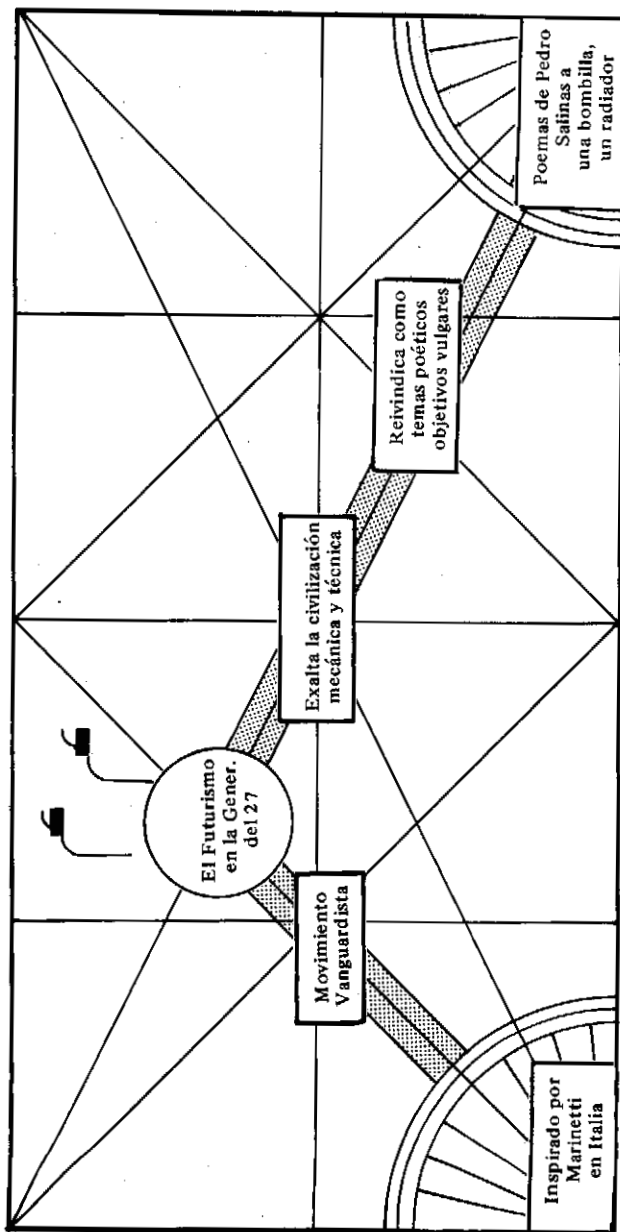
IDEOGRAMA BUP/FP: CONCEPTO DE "NOVELA DE AVENTURAS"



IDEOGRAMA BUP: CONCEPTO DE "TRILOGÍA DE LAS BARCAS DE GIL VICENTE"

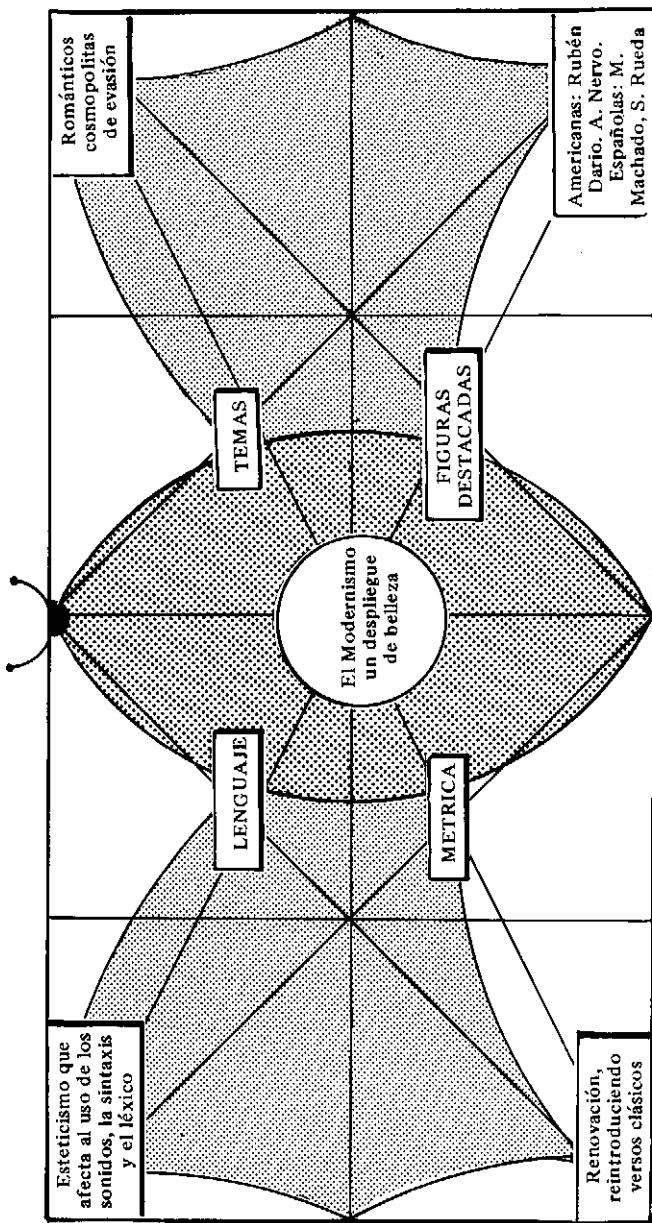


IDEOGRAMA COU: CONCEPTO DE "FUTURISMO DE LA GENERACION DEL 27"

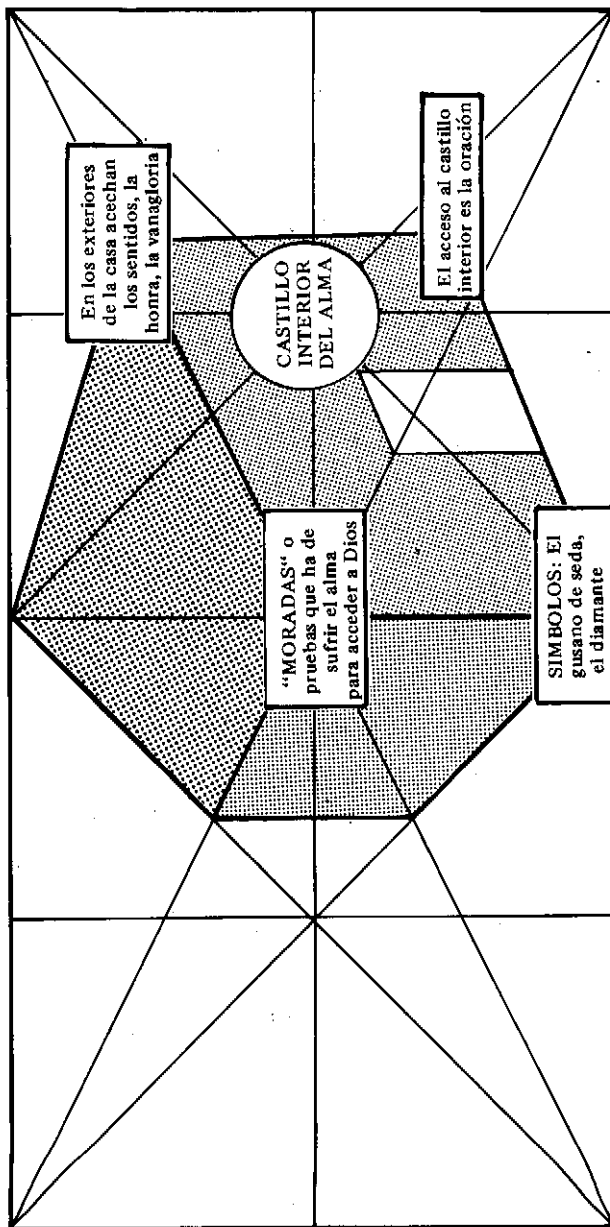




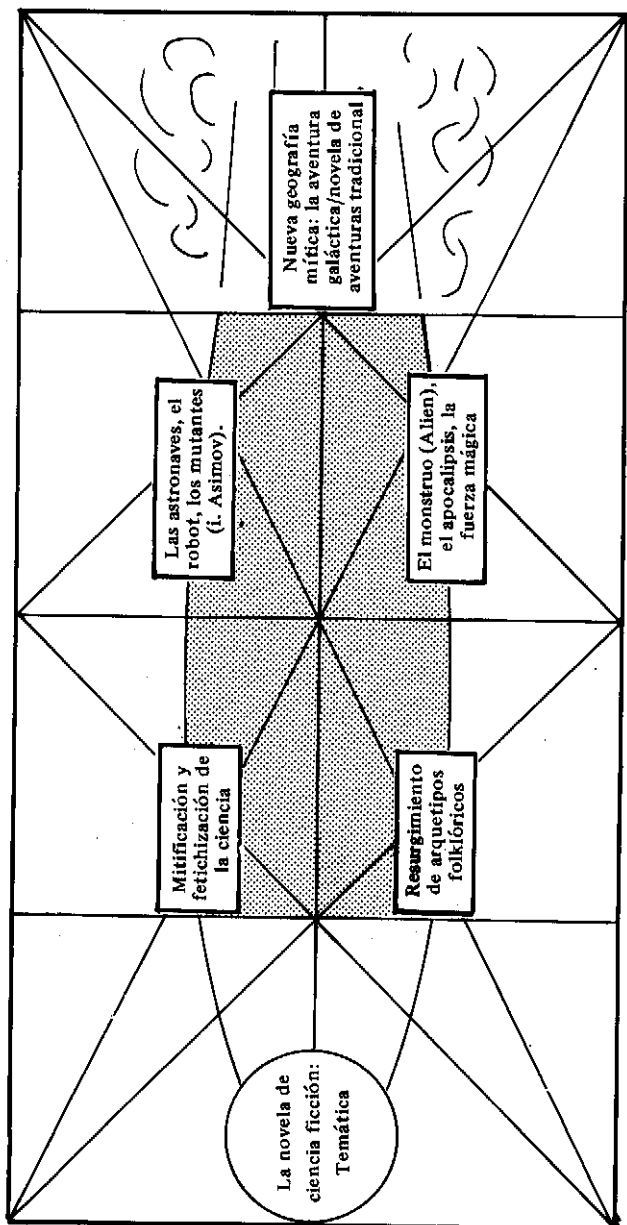
IDEOGRAMA COU: CONCEPTO DE "EL MODERNISMO"



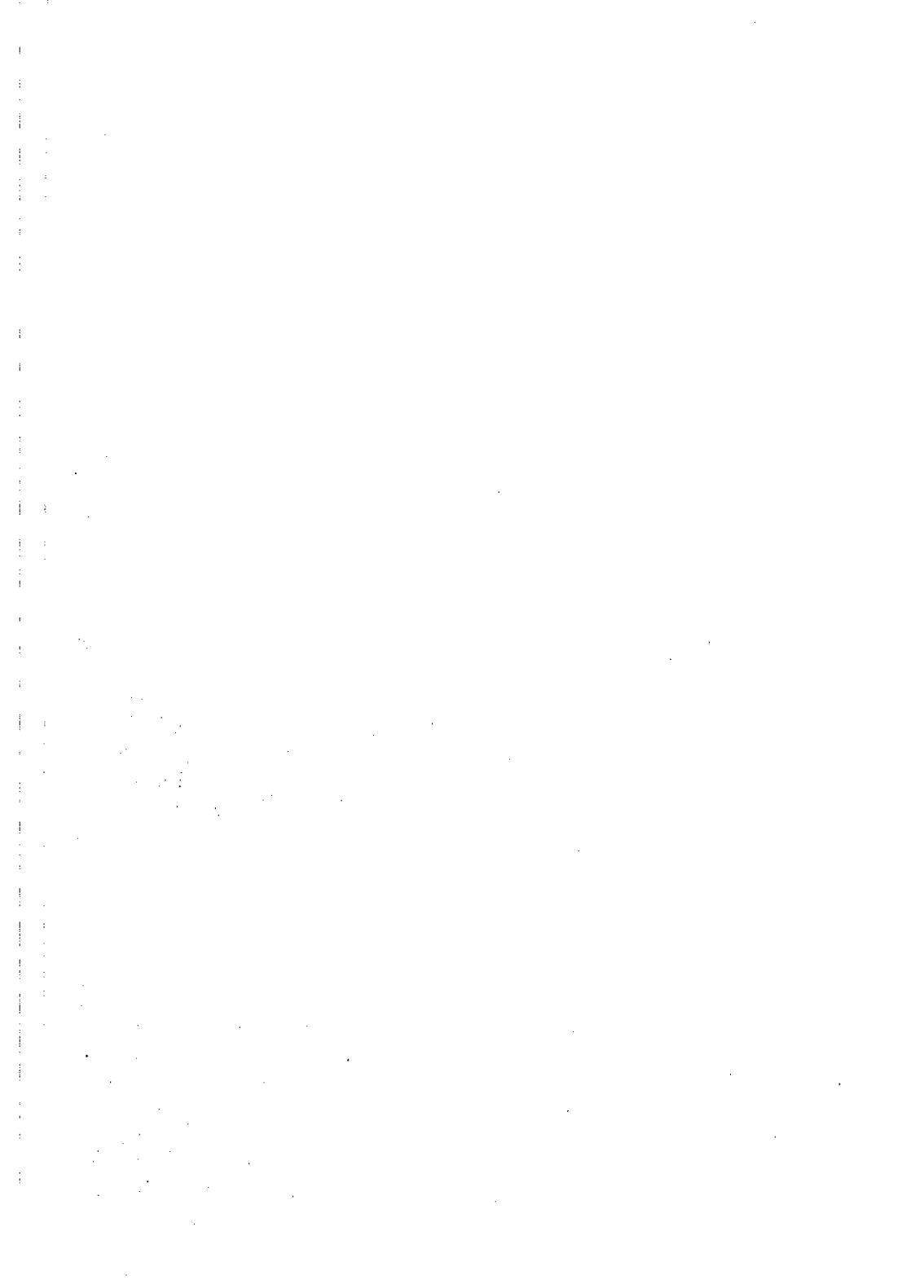
IDEOGRAMA BUP: CONCEPTO DE "LAS MORADAS" DE STA. TERESA



IDEOGRAMA BUP: CONCEPTO DE "NOVELA DE CIENCIA-FICCION"



# **BIBLIOGRAFIA**



## BIBLIOGRAFIA

- ALONSO, A.: "Los nuevos programas de Literatura", en *Revista de Filología Hispánica*, II, pp. 55-57. (1940).
- BAQUERO GOYANES, M.: "La educación de la sensibilidad literaria", en *Revista de Educación*, II, p. 9 y ss. (1953).
- CASTRO ALONSO, A.: *Didáctica de la Literatura*, Anaya, Salamanca. (1969)
- DOUVROUSKY, S. y TODOROV, T. eds: *L'enseignement de la littérature*, Plon, París. (1971).
- DOWNING, J.: "Cultural Priorities and the Acquisition of Literacy", en *International Review of Education*, vol. XIX, p. 345 y ss. (1973).
- ESQUER TORRES, R.: *Didáctica de la Literatura*, Alcalá, Madrid. (1969).
- GARCIA PAVON, F.: "La historia de la Literatura en la Enseñanza Media", en *Juventud*, núm. 19-26, Enero (1956).
- GRUPO ALBORAN: *Diseño y evaluación de modelos alternativos de la programación de la literatura en BUP y COU*, ICE Univ. de Extremadura, Badajoz. (1984)
- \*\* : *Programas de investigación sobre el comentario de textos en EGB y EE. MM.*, Badajoz (1985).
- \*\* : *Métodos alternativos de didáctica del lenguaje en EGB y EE. MM.*, ICE Univ. de Extremadura, Badajoz. (1985)
- \*\* : *La Ideogramación y los Talleres Abiertos en EGB y EE. MM.*, Badajoz. (1986)
- \*\* : *Técnicas documentales e informáticas aplicadas a la didáctica de la lengua y la literatura*, Centro de Informática, Badajoz (1986).
- HERAS, J. C.: "Algunas reflexiones sobre metodología de la literatura en el Bachillerato", en *Revista de Bachillerato*, n. 15, pp. 48-52. (1980).
- LAZARO CARRETER, F.: "La lengua y la literatura española en la enseñanza media", en *Revista de Educación* 1, 2, pp 155-158, M.E.C., Madrid. (1952).
- \*\* : "Cuestión previa: el lugar de la literatura en la educación", en *El Comentario de Textos*, Castalia, Madrid. (1973).
- \*\* : ed., *Literatura y Educación*, Castalia, Madrid. (1974).
- \*\* : *Estudios de Poética*, Taurus, Madrid. (1976).
- \*\* : *Estudios de lingüística*, Crítica, Madrid. (1980). (A pesar del título, véanse arts. de especial relevancia para la teoría y la enseñanza de la literatura, tales como "La literatura como fenómeno comunicativo", "Literatura y folklore: los refranes" o "Lengua literaria frente a lengua común").

- MAC. KERROW, R.: *An Introduction to Bibliography for Literary Students*. Clarendon Press, Oxford. (1965).
- MARGHESCOU, M.: *El concepto de la literariedad*, Taurus, Madrid. (1979).
- MARTIN DUQUE, I. y FERNANDEZ CUESTA, M.: *Géneros literarios Iniciación a los estudios de literatura*. Playor, Madrid. (1973)
- MARTIN VIVALDI, G.: Curso de redacción. *Teoría y práctica de la composición y el estilo*. Paraninfo, Madrid. (1970).
- MEDINA BRAVO, M. y RAMOS, L.: "La estética en la escuela" *Rev. de Pedagogía*, Madrid. (1944).
- MIALARET, G.: *El aprendizaje de la lectura*. Ed. Marova, Madrid. (1972).
- MIGNOLO, W. D.: *Elementos para una teoría del texto literario*. Crítica, Barcelona. (1978).
- MORENO BAEZ, E.: "La literatura en la Universidad", en *Rev. de Educación*, II n° 15, p. 5-6. (1953).
- MOUNIN.: *Introducción a la Semiología*. Ed. Anagrama, Barcelona. (1972).
- MUÑOZ CORTES, M.: "Algunos supuestos lingüísticos de la didáctica del vocabulario", en *Rev. de Educación*, n° 48, pp. 7-11. (1956)
- "La lengua en la cultura nacional y su metodología", en *Rev. Vida escolar*, n° 139-140. Mayo-Junio (1972).
- NAVAS, R.: "Sobre la enseñanza del español" en *Rev. de Letras*, (Brasil), II, pp. 158-188. (1961).
- NORIEGA, J.: "Comprensión lectora e interpretación de textos", en *Vida Escolar*, n° 139-140. (Mayo-Junio 1972).
- PAGNINI, M.: *Estructura literaria y método crítico*. Cátedra, Madrid. (1975).
- "El teatro como forjador de la personalidad", en *Aula Abierta*, n° 7 (1974).
- PELEGRIN, A.: *Poesía española para niños*. Ed. Ares. Valencia. (1969).
- PEREZ MONTERO, M. C.: "El método de la lectura creadora, según M<sup>ta</sup> Hortensia Lacau: su aplicación en BUP" en *Aula Abierta*, n° 15, (Septiembre 1976).
- "El teatro como forjador de la personalidad", en *Aula Abierta*, n° 7 (1974).
- PURVES, A. C.: *Literature Education in Ten Countries*. Almqvist and Wiksell, Estocolmo. (1973).
- REED, H. B.: *Psicología de las materias de enseñanza primaria*. Uteha. México. (1959).
- REMONDINO, L.: "La funzione della letteratura per ragazzi nella nuova scuola media" en *Ricerche didattiche*, n° 166-167, p. 217. (Junio-Agosto 1973).

- REVIEJO, C.: "Reflexiones sobre la enseñanza de la literatura en la enseñanza básica", en *Escuela Española*, n° 2362 (1976).
- RIOBOO, J.: "El libro y el niño", en *Vida Escolar*, n° 149-150, pp. 36-47. (Mayo-Junio 1973).
- ROMERA CASTILLO, J.: "Aspectos de una gramática semiótica de la poesía", en *Crítica Semiológica*, Univ. de Oviedo, pp. 79-98 (1977).
- *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Playor, Madrid. (1979).
- *El comentario de textos semiológico*, SGEL, Madrid. (1977).
- SANCHEZ, A.: "La literatura contemporánea en el Bachillerato", en *Rev. de Educación*, VI, n° 69, pp4-10. (1957).
- SANCHEZ TRINCADO, J. y OLIVEROS FIGUEROA. R.: *Poesía infantil recitable* Aguilar, Madrid. (1974).
- SANCHIS SINISTERRA, J.: "La creatividad en la enseñanza de la literatura", en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 17, (Mayo 1976).
- SILVA, C. da MALINEAU, J. H.: *L'enfant et la poésie. Saint-Germain-des-Près*, París. (1972).
- SOLLERS, Ph.: "Notas sobre literatura y enseñanza", en el vol. col. Para una crítica del fetichismo literario. pp. 57-60. Akal, Madrid. (1957).
- SPITZER, L.: "A New Program for the Teaching of Literary History", en *American Journal of Philology*, LXIII, pp. 308-319. (1942).
- TALENS, J.: "Sobre la enseñanza de la literatura", en *Escuela* 75, n° .1 y 2. Valencia. (1975).
- TEJERO ROBLEDO, "El Quijote en la escuela: del estusiasmo a la preterición", en *S.M.*, n° 34, (Junio 1974).
- TORRES, F.: *Antología de la poesía infantil*. Hernando. Madrid. (1951).
- UNESCO.: *Enfoque sistémico del proceso educativo*. Anaya, Madrid. (1979).
- V.V.A.A.: *El comentario de textos*. 3 vols. Castalia, Madrid. (1973)
- *Literatura y Educación*. Castalia, Madrid. (1974).
- *Introducción a la Literatura española a través de los textos*. 2 vols. Istmo, Madrid. (1979).
- "La enseñanza de la literatura" en *Cuadernos de Pedagogía*, n° 66, pp. 5-20. (1980).
- *Comentario lingüístico y literario de textos españoles*. Alhambra, Madrid. (1981).
- VAZQUEZ, D.: "Sobre literatura infantil" en *Escuela Española*, n° 2325.
- VEGA,; "El periódico escolar", en *Escuela Española*, n° 2265, (1975).
- VEQUEIRA BARREIRO, J. M.: "Sobre la didáctica de la literatura en la



- Enseñanza Media”, en *Rev. Española de Pedagogía*, V, n° 17. pp.67. (1947)
- YNDURAIN, F.: “Para una función lúdica en el lenguaje”, en *Boletín Juan March*, n° 19, (1973).
- ZULETA, E.: “Sentido y alcance de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria”, en *Univ. de Santa Fé*, n° 67, p. 249. (1966).

## CAPITULO I°

- [1] PEREZ GOMEZ, A. I.: *Las fronteras de la educación*, Ed. Zero, Madrid (1978)
- [2] ibidem.
- [3] MIGNOLO, W. D.: *Elementos para una teoría del texto literario*. Ed. Crítica, Barcelona. (1978)
- [4] NOVAK, J.: *Teoría y práctica de la lengua*, Alianza, Madrid (1984)
- [5] MIGNOLO, W. D.: “Comprensión hermenéutica y comprensión teórica”, en *Revista de Literatura*, Tomo XLV, n° 90. (1983).
- [6] NOVAK.: op. cit.
- [7] AA. VV.: *Didáctica general*, Anaya, Madrid. (1983).
- [8] MIGNOLO.: Op. cit. (1978).
- [9] MIGNOLO.: Op. cit., p. 19, (1983).
- [10] ibidem.
- [11] ibidem.
- [12] ibidem.
- [13] KRISTEVA, J.: *Semeiotiké*, Editions du Seuil, París. (1969).
- [14] LOPEZ QUINTAS, A.: *Análisis estético de obras literarias*. Ed. Narcea, Madrid. (1982).
- [15] ROMERA CASTILLO, J.: *Didáctica de la lengua y la literatura*. Playor, Madrid.
- [16] FOKKEMA, D. W. e IBSCH, E.: *Teorías de la literatura del siglo XX*, Cátedra, Madrid (1981).
- [17] AA. VV.: *Métodos de estudio de la obra literaria*. Taurus, Madrid (1985)
- [18] MIGNOLO.: Op. cit. (1983).
- [19] BENJAMIN, W.: “El narrador”, en *Revista de Occidente*
- [20] BANDURA, A.: *Teoría del aprendizaje social*, Espasa Calpe, Madrid.
- [21] PEREZ GOMEZ, A. I. y ALMARAZ, J. eds.: *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*, p. 14, Ed. Zero, (1982).

- [22] ibidem
- [23] ibidem.
- [25] MIGNOLLO.: Op. cit. (1983).
- [25] TORRENTE BALLESTER, G.: *Historia de la literatura española*.
- [26] PEREZ GOMEZ y ALMARAZ.: Op. cit.
- [27] NOVAK.: Op. cit.
- [28] DELCLAUX, I. y SEOANE, J.: *Psicología cognitiva y procesamiento de la información*, Pirámide, Madrid. (1982).
- [29] PEREZ GOMEZ y ALMARAZ.: Op. cit.
- [30] NORMAN, D. A.: *Procesamiento de la información en el hombre*, Paidós, Buenos Aires. (1969).
- [31] PEREZ GOMEZ y ALMARAZ.: Op. cit.
- [32] ibidem.
- [33] NOVAK.: Op. cit.
- [34] PEREZ GOMEZ y ALMARAZ.: Op. cit.
- [35] ibidem.
- [36] DENIS, M.: *Las imágenes*. Ed. s XXI, Madrid (1984)
- [37] BROWN, LEWIS, HARCLEORAD.: *La instrucción audiovisual*, Trillas, México. (1979)
- [38] CISCAR, C. y URÍA, M. E.: *Un enfoque sistémico del proceso didáctico*, Nau Llibres, Barcelona. (1983).
- [39] AA. VV.: *Didáctica General*, op. cit.
- [40] PEREZ GOMEZ.: Op. cit. (1978).
- [41] DE LANDSHEERE.: *La investigación experimental en educación*, Unesco, París. (1982).
- [42] PEREZ GOMEZ, A. I.: "Paradigmas Contemporáneos de investigación didáctica", en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal, Madrid (1983).
- [43] ibidem.
- [44] DE LANDSHEERE.: Op. cit.
- [45] PEREZ GOMEZ.: Op. cit. (1983).
- [46] op. cit.
- [47] AUSTIN, J.: *How to do things with words*, Oxford, N. Y. (1962)
- [48] PEREZ GOMEZ.: Op. cit. (1983).
- [49] ibidem.
- [50] BENJAMIN.: Op. cit.

## CAPITULO 2º

- [1] MIGNOLO.: Op cit. (1978).
- [2] COLL-VINENT.: Teoría y práctica de la documentación, ATE, Barna. (1978)
- [3] ibidem.: p. 136.
- [4] FERNANDEZ HUERTA, J.: *Didáctica*, UNED, Madrid (1976)
- [5] GRUPO ALBORAN.: Véase bibliog. general.
- [6] BEST, J. W.: *Cómo investigar en educación*, Morata, Madrid. (1978).
- [7] PEREZ GOMEZ.: Artículo citado. (1983).
- [8] ARNAU, J.: *Diseños experimentales en psicología y educación* (1981)
- [9] BEST.: Op. cit.
- [10] JONES, Ch.: *Métodos de diseño*, Gustavo Gili, Barcelona. (1976).
- [11] ibidem.
- [12] LANDSHEERE.: Op. cit., p. 19.
- [13] LAKATOS, I.: *Metodología de los programas de investigación científica*, Alianza Univ. Madrid. (1978).
- [14] UNESCO.: *Enfoque sistémico del proceso aducativo*, Anaya, Madrid. (1979)
- [15] VALBUENA DE LA FUENTE, F.: *La comunicación y sus clases*, Edelvives, Zaragoza. (1980).
- [16] LANDSHEERE.: Op. cit.
- [17] JONES.: Op. cit.
- [18] ibidem.
- [19] GONZALEZ GARCIA, E.: "El desarrollo de la investigación educativa: experimentación y aplicación", en *Temas de Investigación educativa*, MEC, Madrid (1984).
- [20] ibidem.
- [21] ibidem.
- [22] JONES.: Op. cit., p. 67 y ss.
- [23] ROTGER AMENGUAL, B.: *El proceso programador en la escuela Escuela Española*, Madrid. (1978).
- [24] LORENZO DELGADO.: Op. cit.
- [25] LANDSHEERE.: Op. cit.
- [26] LOPEZ QUINTAS.: Op. cit.
- [27] BORGES, J. L., BIOY CASARES y OCAMPO, S.: *Antología de la lit. fantástica*, Edhasa, Barcelona. (1983).

## CAPITULO 3º

- [1] SARTRE, J. P.: *Qué es la literatura*. (1948).
- [2] TODOROV.: Véase bibliografía general.
- [3] LAZARO CARRETER.: Véase bibliografía general.
- [4] AA. VV.: *Literatura y educación*, op. cit., p. 25 y ss.
- [5] ibidem, p. 121 y ss.
- [6] ibidem, p. 49 y ss.
- [7] ibidem, p. 185.
- [8] ibidem, p. 45.
- [9] BARDAVIO, J. M. *La novela de aventuras*, SGEL, Madrid. (1977).
- [10] *Literatura y educación*, p. 96 y ss.
- [11] NOVAK.: Op cit.
- [12] Conclusiones VI *Simpósio Iberoamericano de Lengua y Literatura para Profesores de EE. MM.* (inéditas)
- [13] NOVAK.: Op. cit.
- [14] ibidem, p. 83.
- [15] GRUPO ALBORAN.: Véase bibliog. general.
- [16] CANTERO HERNANDEZ, C., HERNANDEZ MERCEDES, J. A. y OTERO, R.: *Programación de 2º Curso de Literatura*: ICE Univ. Salamanca. (1983).
- [17] ibidem.
- [18] FERNANDEZ, J. M., ROMAN, J. M. y OTERO, R.: *Seminarios didácticos en Bachillerato*, Narcea, Madrid. (1981).
- [19] GIMENO SACRISTAN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo*, Anaya, Madrid. (1981).
- [20] FERNANDEZ, J. M., ROMAN.: Op. cit.
- [21] ibidem.
- [22] *Literatura y educación*, p. 105.
- [23] ibidem.
- [24] HINOJOSA SERRANO, R.: *Literatura y escuela*, ICE Univ. Cádiz. (1984).
- [25] BEST.: Op. cit.
- [26] RINCON, F. y ENCISO, S.: *El taller de la novela. La fábrica del teatro. El alfar de la poesía*, ICE de la UAB (1984).
- [27] *Literatura y educación*, p. 108 y ss.
- [28] BEST.: Op. cit.
- [29] *Literatura y educación*, p.112.
- [30] FERNANDEZ FERRER, A.: "La crisis del modelo historicista de la en-

- señanza de la liter.", Actas I Simposio de Lengua y Literatura Españolas, Barcelona (1980)
- [31] ENCISO y RINCON.: Op. cit.
- [32] ECHAERANDIO HERNAIZ, M.: Ponencia en XIV Reunión del Seminario Permanente de la Red INCIE-ICES, ICE Univ. Extremadura. (1977).
- [33] ibidem.
- [34] CHADWICK, C.: *Tecnología educacional para el docente*, Paidós, Buenos Aires. (1978).
- [35] SARRAMONA, TARIN Y FERRANDEZ.: *Tecnología didáctica*, CEAC, Barna. (1983).
- [36] ibidem, capítulos 4 y 5.
- [37] CHADWICK.: Op. cit.
- [38] JONES.: Op. cit.
- [39] AA.VV.: Selección de Proyectos Pedagógicos, Escuela Española. (1985).
- [40] ibidem.
- [41] ibidem.
- [42] SARRAMONA.: Op. cit.
- [43] ibidem.
- [44] JONES.: Op. cit.
- [45] ibidem.
- [46] BROWN, LEWIS y HARCLEROAD.: Op. cit.
- [47] CUENCA CABEZA, M.: "La técnica del Congreso, una motivación para el aprendizaje de la literatura en BUP y COU", en *Experiencias en las aulas de Bachil.*, ICE Univ. Zaragoza. (1984).
- [48] ibidem, p. 191 y ss.
- [49] ibidem.
- [50] FERRY, G.: *El trabajo en grupo*, Fontanella, Barcelona. (1977).
- [51] CASTILLEJO, J. L.: *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación*, Anaya, Madrid. (1978).
- [52] ibidem.
- [53] ENCISO, J. y RINCON, F.: *Los talleres literarios*, Montesinos, Barna. (1985).
- [54] ibidem.
- [55] ibidem.
- [56] ibidem.
- [57] ENCISO y RINCON.: *Propuestas creativas para tres temas de literatura medieval*, ICE de la UAB. (1984).

- [58] ibidem.
- [59] ibidem.
- [60] ibidem.
- [61] ibidem.
- [62] PABLOS NIETO, M. B.: "La motivación y el método activo en la enseñanza de la Lengua", en *Experiencias en las aulas de EGB*, ICE Univ. de Zaragoza, pp. 232 y ss. (1984).
- [63] GRUPO ALBORAN.: Véase bibliog. general.
- [64] GARCIA POSADA, M.: *El comentario de textos literarios*, Anaya, Madrid (1982).
- [65] MIGNOLO.: Op. cit. (1983).
- [66] FERNANDEZ, S.: *Didáctica de la gramática*, Narcea, Madrid. (1983).
- [67] ibidem.
- [68] GRUPO ALBORAN.: Véase bibliog. gral.
- [69] HENDRICKS, W. O.: *Semiología del discurso literario*, Cátedra, Madrid. (1976).
- [70] VANSINA, J.: *La tradición oral*, Labor, Barcelona. (1974).
- [71] MARIN FERNANDEZ.: *El comentario de textos*, Edinumen, Madrid (1984).
- [72] GARCIA POSADA.: Op. cit. (73) VAN DIJK, op. cit.
- [73] ibidem.
- [74] LAZARO CARRETER y CORREA CALDERON.: *Cómo se comenta un texto lit.*
- [75] GARCIA HOZ.: *Educación personalizada*, CSIC, Madrid. (1976)
- [76] CAMPO VILLEGAS, G.: *Cómo aprender a escribir literariamente*, Ariel, Barcelona. (1985).
- [77] MAILLO, A.: *Enciclopedia de la Didáctica* (1978).
- [78] RONDAL, J.: *Lenguaje y educación*, Ed. Médica, Barcelona. (1980).
- [79] LAZARO CARRETER.: Véase bibliog. general.
- [80] DOUGLAS, M.: *Símbolos naturales*, Alianza, Madrid. (1979).
- [81] RONDAL.: Op. cit.
- [82] DOUGLAS.: Op. cit.
- [83] BANDURA.: Op. cit.
- [84] ROGERS, C.: *L'orientation non Directive*, Dunod, París. (1970).
- [85] LOPEZ QUINTAS.: Op. cit.



**Ministerio de Educación y Ciencia**

**Secretaría General de Educación**

**Dirección General de Renovación Pedagógica**