

La enseñanza de la lectura en Educación Primaria: Análisis del currículum oficial y sus implicaciones para los “*habitus*” del profesorado

Carmen Guillén Díaz y María Luz Garrán Antolínez*

Resumen

Las autoras analizan el contenido del currículum oficial que se refiere a la enseñanza de la lectura, conscientes de que la configuración de la cultura pedagógica -en sus “*habitus*” y actitudes- se ve marcada en gran manera por esos textos oficiales, ya que constituyen un instrumento privilegiado de formación e información del profesorado. Para el análisis del contenido de dichos textos han retenido aquellos elementos que hacen referencia a las categorías educativas esenciales de toda situación de enseñanza/aprendizaje de la lectura.

Palabras clave: Currículum oficial; concepciones y prácticas de lectura; cultura pedagógica, “*habitus*”.

Abstract

The authors analyse the content of the official curriculum related to the teaching of reading, taking always into account that its structure and pedagogical culture - «*habitus*» and attitudes- are widely emphasized by this official paper, which already appears to be an essential tool for teachers’ training and dating up. For analysing the curriculum, it has been necessary to explore those elements related to essential educational categories in every situation of teaching / learning of reading.

Key words: Official Curriculum, conceptions and reading practices, pedagogical culture, “*habitus*”.

Résumé

Les auteurs analysent le contenu du curriculum officiel qui se rapporte à l’enseignement de la lecture, conscientes que la configuration de la culture pédagogique est marquée en grande partie –dans leurs “*habitus*” et attitudes

* Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Educación. Universidad de Valladolid-España.
Prof. Carmen Guillén Díaz. E-mail: ccmc@dlyl.una.es

– par ces documents officiels, toute fois qu’ils constituent un instrument privilégié de formation et d’information des enseignants. Pour l’analyse du contenu des documents mentionnés, on a retenu ceux des éléments qui relèvent des catégories éducatives essentielles à toute situation d’enseignement/apprentissage, de la lecture.

Mots clefs: Curriculum Officiel ; conceptions et pratiques de la lecture ; culture pédagogique, “habitus”.

1. Los textos oficiales y la cultura pedagógica

Hoy más que nunca, los textos oficiales -que dan cuenta del currículum de las diferentes Áreas para los distintos niveles educativos- constituyen de forma generalizada un instrumento de referencia ineludible, un “lugar” de formación e información para el profesorado, por cuanto que a través de ese discurso accedemos a las concepciones retenidas explícita y/o implícitamente desde las disciplinas de referencia, sobre cada una de las categorías educativas esenciales (Legendre, R. 1988), a saber: - el Objeto de enseñanza/aprendizaje; - el Sujeto que aprende: el alumno; - el Agente, entendido como todo recurso humano y material: el profesor con sus funciones específicas y los soportes y actividades movilizadas para suscitar los aprendizajes. Es decir que, en ellos aparecen formulados, por una parte, los *aspectos teóricos* bajo forma de definiciones, principios, funciones, caracteres y, por otra, *los aspectos operativos* bajo forma de objetivos, criterios de evaluación y orientaciones. En su conjunto, constituirán la guía de pensamiento y de acción para el profesorado en los actos profesionales de su responsabilidad directa.

Se trata de documentos que el profesorado debe identificar e interpretar para la toma de decisiones requeridas a la hora de realizar, de forma adecuada, el tercer y cuarto nivel de concreción curricular:

la programación y la intervención en el aula; documentos que, en gran medida, marcan los “*habitus*” del profesorado. ¹Esta noción de carácter sociológico nos parece pertinente aquí, ya que da cuenta de los comportamientos del profesorado al ser definida como “un conjunto de principios de visión y de división”, (Bourdieu, P. 1994: 45) que corresponden a gustos, opiniones, preferencias que generan y determinan las prácticas de enseñanza del profesorado.

Desde los textos oficiales se da lugar, pues, a conductas que el profesorado adapta objetivamente a los fines y objetivos curriculares.

1.1. La concepción de la lectura en la Educación

Cuando nuestro sistema educativo actual plantea el desarrollo del Área Lengua Castellana y Literatura en términos de adquisición de capacidades para usar la lengua oral y la lengua escrita en diferentes situaciones y con distintas intenciones comunicativas (MEC, 1992: 44), destaca el valor funcional e instrumental de la lengua escrita para el acceso al conocimiento, a los contenidos de otras áreas curriculares: *El aprendizaje de la lengua escrita* debe permitir a los niños y a las niñas descubrir las posibilidades que ofrece la lectura (y también la propia escritura) como fuente de placer y fantasía, *de información y de saber* (MEC, 1992: 17).

Lectura entendida en Didáctica de las Lenguas como una actividad perceptivo-visual e intelectual que permita descodificar el sentido de un texto reconstruyendo el mensaje codificado bajo forma de informaciones gráficas (Legendre, R. 1988).

Sabemos que el aprendizaje de la lectura, en la perspectiva constructivista que preside el desarrollo de todas las áreas curriculares, no debe limitarse a la adquisición de un sistema

simbólico escrito, si bien no debemos olvidar que primero debe estar unido al lenguaje oral y a su representación gráfica. Debe basarse, además, en la adquisición de habilidades y estrategias que permitan tanto el acceso a la información, a otros saberes, como la inferencia de significaciones; por lo que la comprensión literal y la inferencial o interpretativa es un componente esencial de la lectura que determina que su aprendizaje aparezca unido al lenguaje escrito, (Mendoza Fillola, A.; López Valero, A. y Martos Núñez, E. 1996: 285-309).

Desde las investigaciones actuales y por las aportaciones de la psicología cognitiva se habla de un proceso constructivo en el que se activan habilidades cognitivas, perceptivas, sensoriales y motrices para la comprensión durante el acto de lectura, porque tengan lugar: la percepción visual, la descodificación gráfica, la búsqueda en la memoria y en los conocimientos anteriores para reconocer forma y sentido, la identificación de las estructuras sintácticas y discursivas del texto, la reconstrucción del mensaje por grupos de significación proposicionales, frásticos y textuales, las verificaciones en el texto, sin excluir la apreciación de diversos aspectos periféricos: estilo, evocaciones, etc., y las utilidades que de él se puedan hacer; a este respecto debemos remitirnos a la concepción de la naturaleza funcional del lenguaje. La interrelación entre experiencias, contexto y comprensión tiene aquí un fuerte poder explicativo, de forma que se postula que: aprender a leer es un proceso de experiencias con el lenguaje en contextos literados, siendo el objetivo de la lectura la comprensión (Escoriza Nieto, J. y al., 1996: 69-70).

Podemos entender que -por su complejidad- precisa de un tratamiento más sistemático y planificado por lo que se asocia tradicionalmente al ámbito de la lengua escrita.

La adquisición de la lengua escrita se plantea en torno a cuatro niveles imbricados entre sí, cuyo esquema describen Colomer, T. y Camps, A. (1991): nivel ejecutivo, nivel funcional, nivel instrumental y nivel epistémico, de los cuales el profesor debe tomar conciencia para un tratamiento simultáneo en la escuela, articulando esos cuatro niveles en las programaciones.

De la descripción de esos niveles, (Cassany, D; Luna, M. y Sanz, G. 1997), la lectura como tal se podría reconocer primero en las prácticas del nivel ejecutivo, el cual presenta un carácter sistemático por cuanto implica el dominio del código, para lo que las prácticas escolares se centran en lectura en voz alta, dictados, ejercicios ortográficos, etc., es decir, en relación con la lengua oral. En segundo lugar, en el nivel funcional, en el sentido de cubrir las necesidades de comunicación, atendiendo a los hechos de comunicación interpersonal, por tanto la atención se focaliza en la lengua escrita, en diferentes tipos de textos que sirven a objetivos específicos en contextos específicos de aplicación (comunicar, interactuar, aprender, ...). En tercer lugar, en el nivel instrumental en la perspectiva del acceso a la información escrita, que determina el trabajo sobre textos de uso en otras áreas, en general textos de la actividad escolar. En cuarto lugar, en el nivel epistémico, referido al dominio del escrito como forma de usar el lenguaje, por lo que se centra en la dimensión creativa y crítica, en los propios textos y en la apreciación de los ajenos.

1.2. La lectura en Educación Primaria

Sucede que para la Educación Primaria, el currículum oficial alude a la lectura, en las páginas de sus consideraciones iniciales, a través de los términos siguientes:

ha de desarrollarse el *aprendizaje de la lectura y de la escritura* ... *La lectura y la escritura* se entienden como actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a una simple traducción de código ... Junto con los conocimientos que sobre la lengua misma ofrecen *los textos escritos* (léxico, morfosintaxis, ortografía, organización del discurso, etc.) dichos textos amplían los conocimientos y experiencias del niño sobre realidades distintas a las de su entorno inmediato. *Los textos escritos*, además, constituyen medios culturales para la construcción social del sentido. Todos los textos, en cuanto tales, son portadores de significación". "El dominio básico de la lengua oral es una condición previa para dominar *la lengua escrita* ... ambas se apoyan mutuamente, por lo que se hace necesario plantear su enseñanza y aprendizaje en estrecha relación" ... La Educación Primaria debe favorecer, ante todo, el uso funcional del lenguaje, sea oral, sea escrito... (MEC, 1992: 17).

Estas consideraciones anticipan la formulación del Objetivo General 6: "*Utilizar la lectura como fuente de placer, de información y de aprendizaje y como medio de perfeccionamiento y enriquecimiento lingüístico y personal*". (MEC, 1992: 20), en el que se revela primordialmente el nivel instrumental. En cuanto a la determinación de contenidos, en el bloque de Usos y formas de la comunicación escrita se alude a la lectura en los de carácter procedimental y actitudinal, puntos 5 y 2 respectivamente, donde se atiende a los niveles ejecutivo y epistémico. Al mismo tiempo, la lectura se nos muestra como un material u objeto de consumo y por tanto de elección:

Lectura de textos en voz alta empleando la pronunciación, el ritmo y la entonación adecuados a su contenido (MEC, 1992: 24).

Valoración de *la lectura y la escritura* como fuente de placer y diversión: -Formación de criterios y gustos personales en la

elección de *lecturas*. -Iniciativa, autonomía y voluntariedad en *la lectura* (MEC, 1992: 25).

Esos niveles y esa doble dimensión, aparecen recogidos - explícitamente también- en los criterios de evaluación 6, 7 y 8, y en los criterios 5 y 9 de forma implícita:

6. En la *lectura de textos*, utilizar estrategias de comprensión (...) y también estrategias adecuadas para resolver las dudas que se presenten ...

7. *Leer textos* de diverso tipo con fluidez (...) empleando la pronunciación, la entonación y el ritmo adecuados a su contenido.

8. Manifiestar preferencias en la selección de lecturas y expresar las propias opiniones y gustos personales sobre textos leídos.

De todos estos enunciados se desprende que:

- La lectura constituye un objeto de conocimiento específico.
- Se trata de un proceso, de una actividad y de un objeto u objetos de consumo.

- La lectura y la escritura se presentan de forma indisoluble, por cuanto que se utiliza bajo la consideración global de lengua escrita, dando cuenta de hechos de lectura y hechos de escritura, lo que llevaría a interpretar un tratamiento de ambas destrezas al menos simultáneo. Sin embargo, no encontramos el término lectoescritura aun cuando se alude a la escritura y a la lectura como procesos complementarios y pese a que las investigaciones más recientes lo han promovido.

- El texto escrito se nos presenta como el soporte por excelencia para referirse a la lectura, (también alude a la escritura).

Sin entrar en la discusión e identificación de los modelos y métodos de lectura, a partir de este discurso oficial, nos planteamos los siguientes interrogantes:

¿En qué términos este currículum oficial forma e informa al profesorado sobre la lectura?

¿A qué concepción de la lectura y a qué prácticas se hace referencia explícita e implícitamente?

¿A qué “*habitus*” va a dar lugar en el profesorado correspondiente?

En este orden de cosas, recurrimos al análisis de contenido del volumen de las Cajas Rojas: Lengua Castellana y Literatura. Primaria (MEC, 1992), para:

- Extraer de forma objetiva datos cualitativos y cuantitativos sobre aquellos aspectos referidos a la concepción de la lectura y a su tratamiento didáctico.

- Dar respuesta a las preguntas planteadas y,

- Poder desprender aquellas implicaciones estimadas significativas a la hora de identificar los “*habitus*” del profesorado de lengua.

2. Análisis del discurso oficial

Procedimos a analizar dicho documento, focalizando nuestra atención en los enunciados de su discurso en los que apareciesen términos relacionados con la destreza lingüística: leer.

Después de una primera observación, pudimos señalar que cuantitativamente y cualitativamente la presencia del término lectura aparece en un entorno lingüístico discursivo vinculada a la escritura y a los textos escritos. Establecimos una red nocional, que consignamos por orden y frecuencia de aparición.

Posteriormente, elaboramos tablas de contenido para cada categoría educativa y dimos entrada a aquellos enunciados que aportan datos sobre los aspectos teóricos y operativos citados.

2.1. Para el objeto

En los aspectos teóricos

Si bien no existe una *definición* “al uso”, sí aparecen aquellas aproximaciones que permiten acercarnos a una concepción de lectura procesual, interna y cognitiva: “*La lectura y la escritura se entienden como actividades cognitivas complejas que no pueden ser asimiladas a la simple traducción de los códigos*”(p.17).

Los principios, funciones y caracteres nos informan que la lengua, globalmente considerada (oral y escrita) es además de instrumento para representar y comunicar, un instrumento de aprendizaje, un mediador didáctico. Los aprendizajes lectores se nos presentan, por tanto, no sólo como medios para acceder a diversos conocimientos, sino también como medios de creación y recreación del lenguaje en su uso múltiple y variado desde su valor funcional:

El uso de la lengua, como *instrumento de aprendizaje* de distintas áreas... (p.15). La lengua ha de estar en la escuela como un instrumento *para representar y para comunicar* sentimientos / .../ para obtener y ofrecer información y para promover o realizar una determinada acción (p. 16).

Las concepciones, desde las disciplinas de referencia, orientan hacia una naturaleza de la lectura funcional e inciden de forma explícita en la importancia del conocimiento de disciplinas lingüísticas, sí bien se alude, aunque esta vez de

forma implícita, a otras que nos hacen inferir esa concepción funcional – comunicativa: “...disciplinas *lingüísticas, crítica literaria, teoría del texto*.” (p.18). “Características de la situación de comunicación, intenciones comunicativas, formas adecuadas” (p.23).

En los aspectos operativos

Los objetivos recogen básicamente los niveles de lectura instrumental y epistémico, pero apenas se alude a los otros niveles, lo que nos lleva a la concepción de la lectura ya apuntada: “*Descubrir las posibilidades que ofrece la lectura...como fuente de placer y fantasía, de información y de saber*.” (p. 17). “*Comprender (...) aplicar la comprensión*” (p.19). “*Explorar las posibilidades expresivas...*” (p.20).

Los criterios de evaluación se refieren a los niveles citados en los objetivos:

Emplear conocimientos sobre la lengua escrita para interpretar los textos escritos...se prestará especial atención a *la capacidad para construir sentido* a partir de los conocimientos propios sobre el código de la lengua escrita, pues *la utilización de estas estrategias* han de estar supeditadas a *la interpretación de textos* (p. 75).

Las orientaciones apuntan hacia un desarrollo del aprendizaje de la lengua escrita en estrecha relación con la lengua oral y en el marco de la construcción del sentido. Se aboga, aunque implícitamente, por una metodología interactiva: “ Se hace necesario plantear la enseñanza (lengua oral y escrita), *en estrecha relación*.” (p. 17). “Los contenidos referidos al código han de estar vinculados a *situaciones y necesidades de comunicación concretas...*” (p. 44).

2.2. Para el sujeto

En los aspectos teóricos

Se define al sujeto como persona activa y protagonista del proceso enseñanza/aprendizaje: “Una *persona activa* que participa del sentido del mensaje” (p. 15). *Protagonistas* en el proceso de comunicación lingüística.” (p. 15).

Los principios, funciones y caracteres aparecen bajo la expresión de las operaciones cognitivas lectoras que el sujeto ha de movilizar. “*Establece conexiones* entre el mensaje actual y la información y conocimientos previos (...). *Realiza inferencias* erpretaciones: relaciona, codifica, valora.” (p. 15). “La adquisición se lleva a cabo a través de la *interrelación* con otros, se realiza en un contexto social.” (p. 99).

No hay referencias explícitas a *disciplinas*, pero sí enunciados de los que se infieren la sociología del lenguaje y la psicología de orientación cognitiva.

Los alumnos han de apreciar las *distintas variedades lingüísticas* ... han de valorar las otras lenguas de España que coexisten con el castellano. (p. 16) Han de ser *capaces de captar* las ideas expresadas en los textos y de iniciarse en los resúmenes de sus elementos esenciales (p.43).

En los aspectos operativos

Los objetivos están vinculados, por una parte, a la lectura como objeto de consumo, y por otra, al carácter funcional – comunicativo:

Valorar estos aprendizajes (comprender y expresarse por escrito) como imprescindibles para *desenvolverse en la vida cotidiana*. (p. 39). Procurar que el aprendizaje de la lengua escrita esté vinculado al desarrollo del gusto por la lectura ...

contrastar puntos de vista...desarrollar *preferencias en la elección de libros/.../* compartir la experiencia de la lectura... (p. 43).

Los criterios de evaluación referidos al sujeto inciden, al igual que los referidos al objeto, a los niveles instrumental y epistémico: “...grado de autonomía en la lectura de un texto/.../ utilización de estrategias...”(p.30). “/.../ empleo de la lectura como instrumento de información y de aprendizaje...*capacidad de recurrir, de usar, de localizar...* (p. 31).

Las orientaciones recoge las implicaciones del sujeto como protagonista, que desempeña un papel activo y crítico en todo el proceso:

Antes de iniciar la lectura de un texto es preciso *discutir con los alumnos* el objetivo que se persigue... (p.117) /.../ puede ser conveniente proponer a los alumnos que traten de predecir qué sucede a partir del título o de la portada (p. 118). El alumno tiene *un papel activo, crítico y creativo* en el establecimiento entre lo que lee con lo que sabe, en la evaluación del nuevo conocimiento a partir del que ya posee y en la verificación de hipótesis (p.117).

2.3. Para el Agente- Profesor

En los aspectos teóricos

No existe una *definición* explícita y debemos esperar a los enunciados en los que se hace referencia a las funciones, principios y caracteres; en todo caso, su perfil puede identificarse desde la intervención:

El profesor ha de tener un *papel esencial* en todo el proceso...(p.117). La intervención del profesor puede ser de *gran valor* para incidir en ciertos puntos de vista, destacar

procedimientos especialmente adecuados, apreciar diferentes valoraciones... (p.118). El lenguaje del profesor y los textos que se utilicen han de desempeñar *un papel modélico* para el desarrollo de la competencia lingüística (p.16).

En las funciones, principios y caracteres, todas las referencias despliegan los rasgos de su intervención:

Favorecer el desarrollo de estrategias que permitan interpretar, relacionar y valorar la información y los mensajes (p. 15). *Proporcionar* una actitud activa, de mente abierta y participativa ante los mensajes recibidos (p. 15). La puesta en práctica de estos procedimientos *muy guiada* por el profesor (p. 40, primer ciclo)/.../ *todavía guiada* (p. 43, segundo ciclo)/.../ revisión de los propios textos, el profesor orientará (p. 44). “La *valoración de los alumnos y alumnas* al realizar esta etapa puede resultar igualmente válida como recurso pedagógico... (p. 98). Puede parecer oportuno llevar a cabo entrevistas personales con los alumnos o *diseñar pruebas* específicas con el fin de detectar la adquisición de ciertos contenidos (p.138).

Las concepciones desde las disciplinas de referencia orientan hacia una formación lingüística y literaria del profesor. Subyace además el macroconcepto disciplinar de EDUCACIÓN:

El cuerpo de conocimientos y de procedimientos, de disciplinas lingüísticas, de crítica literaria, de semántica, de teoría del texto...no han de llegar como tal al alumnado, pero será de inapreciable valor para ayudar al profesor *a educar* a los niños acerca de la comunicación y de la representación lingüística (p. 18).

En los aspectos operativos

Los objetivos revelan una atención focalizada en la lengua oral y en la lengua escrita, mientras que no se percibe una atención a la lectura como tal destreza:

Potenciar el desarrollo de la comunicación lingüística en los alumnos(...) *propiciar* que esa comunicación se despliegue y se actualice en todas sus funciones y dimensiones (p. 16).

Es función de la Educación Primaria el *incremento y la diversificación* de las experiencias comunicativas del alumnado, de modo que el uso oral se enriquezca con el estímulo de estos contextos...

En los *criterios de evaluación* se pone de manifiesto la opacidad en el tratamiento de la lectura: “*Utilizar estrategias sencillas en la lectura de textos/.../ en la mayor parte de los casos serán sugeridas y guiadas por el profesor*” (p.76).

En las *orientaciones* se esbozan distintas técnicas didácticas para el desarrollo y tratamiento educativo de la lengua escrita, pero son tan generales que no llegan a ser tangibles:

Los conocimientos sobre la escritura han de ser tomados como punto de partida para su aprendizaje sistemático (p. 39). Asegurar que las *adquisiciones en relación con la lengua escrita* estén al servicio de la significación (p. 39). Favorecer el *acceso a la diversidad de textos* (p. 40).

2.4. Para el Agente-Soporte

En los aspectos teóricos

La definición de soporte para el desarrollo de la lectura nos lleva a una gran variedad de instrumentos, sin aludir al carácter funcional:

Todos los textos, en cuanto tales, son portadores de significación (p. 17). Textos modelos (p. 25). Textos escritos de uso habitual (p. 30). Variedad de textos (textos literarios adecuados, textos de uso en otras áreas, folletos, prospectos... (p. 43).

Desde las funciones, principios y caracteres, esa variedad de textos apuntada en la definición (p. 17). (Los textos) */.../ ofrecen*

posibilidades de goce y disfrute, de diversión e incluso de juego... (p. 18) constituye el instrumento para la construcción de significados de forma creativa, lúdica y práctica:

(Los textos escritos) ofrecen conocimientos sobre la lengua misma/ .../ amplían los conocimientos y experiencias del niño sobre realidades distintas a las de su entorno...

No encontramos *concepciones desde las disciplinas de referencia*.

En los aspectos operativos

Los objetivos referidos al soporte de la lectura contienen indicadores de los tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales:

“... Textos /.../ buscar intencionalmente la exploración y la *construcción* del sentido(p.17). *Formación* de criterios y gusto personales en la elección de lecturas (p. 25). *Valoración* de la lengua escrita como medio de información.. como instrumento para planificar y realizar tareas /.../ como fuente de placer y diversión... (p. 25).

Los criterios de evaluación relacionados con la lectura, la abordan como objeto de consumo y como medio de acceso a distintas informaciones: “*Manifestar preferencias en la selección de lecturas ... (p. 79)*.” “*Localizar y utilizar diferentes recursos y fuentes de información de uso habitual en la actividad escolar*” (p. 80).

Las orientaciones son escasas y apuntan, en la mayoría de las ocasiones, a la organización espacial y cuidado del soporte: “*Deben trabajarse distintas estrategias para fijar la atención sobre determinadas partes del texto (títulos, portadas, distinción espacial, capítulos...*” (p. 118). “*Cuidado en el empleo de libros y otros materiales escritos*” (p.17).

2.5. Para el Agente–Actividades

No encontramos datos como aspectos teóricos y por tanto, no existen referencias a tipos, estructuración de actividades...ni a la relación entre actividades de comprensión y expresión escrita o de lengua oral y escrita. Como aspectos operativos únicamente podemos retener orientaciones demasiado genéricas, recogidas en el apartado correspondiente y en las que se hace alusión, una vez más, a la lectura como proceso:

se ha incidido sólo en la elaboración de resúmenes, fichas de lectura o listas de preguntas al acabar la actividad... (estas actividades) han de ser completadas con otras que orienten a lo largo del proceso. Puede resultar de gran ayuda proponer actividades encaminadas a la preparación de la lectura con el fin de motivar al alumno y actualizar sus conocimientos previos (p.117).

3. Consideraciones finales

De las precisiones retenidas, expresamos aquellos rasgos de la enseñanza de la lectura que pueden traducirse, por una parte, en previsible *“habitus”* del profesorado en sus comportamientos docentes y, por otra parte, en elementos significativos y rentables de atención para la Formación del Profesorado:

- Una indisociabilidad no exenta de problemas entre expresión/comprensión escrita y lectura, que hace de ésta un objeto de enseñanza difícilmente identificable en las prácticas del primer y segundo nivel (ejecutivo y funcional), no aseguradas a la salida de la Educación Infantil.

- La ausencia explícita de la integración y/o interacción entre la práctica de la lengua oral y la lengua escrita; se habla de ello, pero no se articula.

- La ausencia de pautas para estructurar la enseñanza y aprendizaje de una lengua “común, de uso” y una lengua “escolar” (matemáticas, conocimiento del medio...).

- La ausencia “de lugar” para los propios textos, todos parecen “venidos de fuera.”

- La presencia de ambigüedades terminológicas (opacidades), porque las palabras: texto, discurso, escrito, escritura, texto escrito... se mezclan y se perciben en su uso similitudes no deseables.(“¿escritura = texto escrito?”, “¿texto escrito = lectura?”, “¿leer un texto = leer”?, “¿textos escritos = lecturas?”).

- ¿Qué estatus tienen texto oral, texto escrito, discurso, mensaje? ¿y uso y utilizar? ¿se reserva la palabra discurso al oral?

- No hay un glosario que permita al profesor interpretar las nociones que subyacen a esos y otros términos.

- No se “entra” por el discurso sino por los textos, lo cual lleva a dejar en la sombra al contexto. Cuando se hace hincapié en las experiencias comunicativas, en el aprendizaje en situación de comunicación..., es cierto que se habla del uso, pero ello no presupone un contexto o una situación. La funcionalidad de los textos no se percibe porque asistimos a la promoción masiva de enunciados vagos referidos a: ”tipos de textos, distintos tipos de textos, coherencia, cohesión, etc.» que atienden más bien a la educación lingüística. ¿Prima la problemática lógico-gramatical?

- La referencia masiva al texto, y además al texto literario, al libro (se alude a su cuidado), hace pensar en una referencia de la que desprender un programa de lecturas literarias. ¿Debería de haber un programa de autores, cuando se está haciendo referencia también a la educación literaria?

Notas

- ¹ No debemos olvidar que en el profesorado existen también las “*actitudes*” hechas de opiniones, ideas, preferencias, rechazos, etc., manifestadas con una cierta coherencia (Mendras, H. 1997) y que vienen a dibujar los límites de la noción de “*habitus*”.

Referencias

- BOURDIEU, P (1994). **Raisons pratiques**. Paris. Minuit.
- CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G (1997). **Enseñar lengua**. Barcelona. Graó (2ª ed.).
- COLOMER, T. y CAMPS, A (1991). **Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre**. Barcelona. Rosa Sensat /Ed.62.
- ESCORIZA NIETO, J. y al (1996) (eds.). **Psicología de la instrucción**. Vol. 4. Barcelona. EUB, S.L.
- LEGENDRE, R (1988). **Dictionnaire actuel de l'Éducation**. Paris - Montréal. Larousse.
- MEDRAS, H (1997). **Éléments de sociologie**. Paris. Colin.
- MEC (1992). **Cajas Rojas. Lengua Castellana y Literatura. Primaria**. Madrid.
- MENDOZA FILLOLA, A.; LÓPEZ VALERO, A. y MARTOS NÚÑEZ, E (1996). **Didáctica de la lengua para la enseñanza Primaria y Secundaria**. Madrid. Akal.