

LOS CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS Y ESTILÍSTICOS EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN GABÓN: ACTITUDES Y PRÁCTICAS DOCENTES

The linguistic and stylistic content in teaching Spanish in Gabon: attitudes and teaching practices

Jeanne Berthe MAKAYA MAVOUNGOU
Escuela Normal Superior. Libreville (Gabón)
Correo-e: Castane_ga@yahoo.fr

Recepción: 21 de mayo de 2012
Envío a informantes: 9 de junio de 2012
Fecha de aceptación definitiva: 27 de septiembre de 2012
Biblid. [0214-3402 (2013) (II época) n.º 19; 257-275]

RESUMEN: Siempre nos ha dejado perplejos la postura tomada por la mayoría del profesorado gabonés en cuanto a si debemos o no interesarnos al estudio parcial o completo de los aspectos lingüísticos y semánticos durante la explicación y comentario de un documento.

La enseñanza de la lengua y de la literatura españolas requiere del docente la toma en cuenta y el conocimiento de la sinergia que existe entre los diferentes géneros literarios, la expresión estética, el contenido semántico y el uso pragmático.

Es la razón por la cual se espera del docente la toma en cuenta de los aportes de otras ciencias conexas tales como la lingüística, la estética, la sociología, la psicología, etc., que no dejan de sugerir a la pedagogía y a la didáctica otras pistas de tratamiento de los contenidos idóneos en clase de lengua española.

El aporte de esta investigación se sitúa, sobre todo, a nivel del análisis de las prácticas docentes y las aportaciones de éstas mediante las trayectorias semánticas y lingüísticas de los diversos soportes didácticos utilizados en clases de lengua española.

PALABRAS CLAVE: enseñanza, aprendizaje, literatura, discurso, gramática del discurso, contenido semántico, referencia, estética.

ABSTRACT: Always it has made us perplex, the position thought by the majority of the professorship gabonés as for if we have to or not to be interested to the partial or complete study of the linguistic and semantic aspects during the explanation and comment of a document.

The education of the language and of the Spanish literature needs of the teacher the capture in account and the knowledge of the synergy that exists between the different genres, the aesthetic expression, the semantic content and the pragmatic use.

It is the reason by which there is expected from the teacher, the capture in account of the contributions of other such connected sciences as the linguistics, the aesthetics, the sociology, the psychology, etc. That do not stop suggesting to the pedagogy and to the didactics other tracks of treatment of the suitable contents in class of Spanish language.

The contribution of this investigation places, especially, to level of the analysis of the educational practices and the contributions of these by means of the semantic and linguistic paths.

KEYWORDS: teaching, learning, literature, discourse, sentence structure, semantics contents, reference, esthétique.

RÉSUMÉ: Au Gabon, l'attitude adoptée par la plupart des enseignants, en ce qui concerne l'étude partielle ou complète des aspects linguistiques et sémantiques durant l'explication et le commentaire de documents, nous a fréquemment laissée perplexes. Non obstant l'enseignement de la langue et de la littérature espagnole requiert des enseignants la prise en compte et la connaissance de la synergie qui existe entre les différents genres littéraires, l'expression esthétique, le contenu sémantique et l'usage pragmatique des contenus.

C'est la raison pour laquelle on attend de l'enseignant qu'il considère les apports des sciences connexes telles que la linguistique, l'esthétique, la sociologie, la psychologie, etc. qui apportent à la Pédagogie et à la Didactique des perspectives nouvelles de traitement des contenus documentaires, en classe de langue espagnole.

L'apport de cette recherche se situe surtout au niveau de l'analyse des pratiques enseignantes et de leurs contributions, au moyen des trajectoires sémantiques et linguistiques des divers supports didactiques utilisés en classe de langue espagnole.

MOTS CLÉS: enseignement, apprentissage, littérature, discours, grammaire du discours, contenu sémantique, référence, esthétique.

Introducción

ENSEÑAR UNA LENGUA REQUIERE DEL DOCENTE que se dedique a este empeño un conocimiento y un manejo suficientemente serio de lo que se considera como fundamentos, es decir, las gramáticas y referentes temáticos que enseñan a los alumnos.

En los sesenta y setenta algunos investigadores muestran ya pertinentemente las consecuencias de un desarrollo anárquico de teorías y prácticas de la enseñanza de la gramática que ignoren las cuestiones relativas al aprendizaje y enseñanza de lenguas tanto maternas, segundas como extranjeras.

Roulet (1972: 87) dice que «Los fundamentos son efectivamente los conocimientos que rigen la lengua, su funcionamiento y los mecanismos que permiten su adquisición».

Se ha interrogado sobre ¿qué gramática se debe enseñar? Esta perspectiva exclusivista muestra temprano las posturas tomadas por los docentes, en el tratamiento de los soportes didácticos en la enseñanza/aprendizaje de las lenguas.

En esta misma perspectiva señala también Chevalier (1986), que plantea idénticamente las preguntas relativas a dicha problemática.

Por su parte, Battaner Arias y otros (1985) advertían que hasta los años ochenta «[...] el magisterio español carecía de una pedagogía del texto».

Entendemos por pedagogía del texto una toma en cuenta, que hubiera podido hacerse en las orientaciones y programas oficiales, de la necesidad de enseñar tanto la gramática estructural o comunicacional como la del discurso.

En Gabón, la enseñanza/aprendizaje de los contenidos lingüísticos en clases de Español Lengua Segunda o Extranjera no escaparía a dicha problemática que consiste en preguntarse ¿qué contenidos lingüísticos enseñar y cómo se deben impartir?

El propio programa lingüístico y cultural oficial de Gabón recomienda, sin embargo, el estudio profundizado de los materiales con el fin de:

mejorar la competencia lingüística, abrir la perspectiva cultural, desarrollar las aptitudes analíticas, sintéticas que permiten una mejor expresión personal¹.

Partimos de una constatación que resulta de la observación del profesorado en sus actuaciones pedagógicas. Nos hemos enterado de que, generalmente en los colegios e institutos, el estudio de los documentos se limita a un estudio lacónico del vocabulario, a la revelación del sentido (del fondo, como se suele decir) y de la gramática estructural (a veces comunicativa).

Se deja aparte todo lo que concierne a la construcción estética o estilística del discurso, ámbito que participa también en la coherencia textual.

Se introduce esta concepción con el motivo de replantear los contenidos, las metodologías y los enfoques didácticos utilizados en materia de estilística o gramática textual en clases de ELE en Gabón.

Son, pues bien, las perspectivas que interesan este estudio. La investigación se quiere cualitativa y tiene como objetivo comprender las razones que motivan a los docentes por no tomar en cuenta las normas didácticas de los estudios documentales, con el fin de mejorar la cualidad de los conocimientos que se deben aportar al alumnado.

Nuestro propósito en este artículo consiste en intentar comprender, a la luz del cuestionario hecho a unos treinta y cinco profesores, las razones fundamentales de las carencias que notamos en el alumnado en lo tocante a los contenidos lingüísticos y estéticos supuestamente aprendidos.

El interés científico del presente artículo reside en nuestra voluntad de abrir un debate sobre la enseñanza/aprendizaje de la lingüística textual en clases de ELE en Gabón, con el objetivo de reforzar y consolidar la competencia pragmática tanto del profesorado como del alumnado. Para nosotros, se trata de proponer una visión que permita renovar las orientaciones por las cuales se presentan los contenidos lingüísticos en la enseñanza/aprendizaje del Español Lengua Extranjera o Segunda, tanto en los colegios e institutos de Gabón como en las escuelas profesionales de enseñanza.

¹ Véase *El Programa oficial del Segundo Ciclo*. Libreville: IPN.

A lo largo de este artículo, vamos a interrogarnos, esencialmente, sobre las orientaciones tomadas por los docentes en sus clases de ELE, los contenidos lingüísticos aportados al alumnado, la adecuación o no con las reglas didácticas y las raíces del problema...

1. El contexto institucional gabonés y las particularidades de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos lingüísticos

Los textos oficiales relativos a la Enseñanza/aprendizaje del Español Lengua Extranjera o Segunda, principalmente el «Programa Oficial del Segundo Ciclo» establecido por el Instituto Pedagógico Nacional (IPN), indican claramente cómo el docente debe organizar el estudio lingüístico y estilístico del texto y las recomendaciones, a pesar de tener un tono general, advierten que:

[...] la lectura de un texto exige del alumno el conocimiento de algunas nociones relativas a las diferentes técnicas de expresión, a la retórica [...] Las figuras de retórica deben ser anotadas, analizadas y apreciadas durante un comentario².

Eso significa que el legislador gabonés tiene la preocupación de que el estudio lingüístico, para que sea completo, tenga también en cuenta estas nociones de pragmática, de semiótica, de lingüística del texto, de análisis del discurso sin las cuales un estudio textual queda fatalmente superficial.

Las investigaciones de Eyeang (1997 y 2001) pulsan las condiciones de dicha enseñanza/aprendizaje.

Se señalan, del mismo modo, las exploraciones de Ambassa (2006)³ y de Avome Mba (2007)⁴, relativas a la didáctica y metodología de la enseñanza de la literatura hispanohablante en Gabón.

En efecto, Ambassa examina la problemática sobre el porvenir de la explicación y del comentario de texto, principales actividades de la enseñanza/aprendizaje en clase de lengua española.

Afirma, a este propósito, que:

[...] Au cours des études de textes, si l'enseignant ne va pas au fond de toutes les idées énoncées, il ne distribue pas plus la parole qu'il monopolise, ne donnant pas la possibilité d'épanouissement aux élèves⁵.

El estudio documental incita, en consecuencia, un enriquecimiento del aprendizaje, si se considera que los nuevos conocimientos adquiridos los amplían y diversifican.

El problema se sitúa, por tanto, a nivel del profesorado que no respeta generalmente dichas consignas oficiales y puramente didácticas.

² Instructions Officielles Espagnol. Classes de Seconde, Première et Terminale. Libreville: IPN, 1996.

³ Se trata de su artículo titulado «Pour une conception nouvelle de l'enseignement de la littérature espagnole dans les établissements secondaires du Gabon».

⁴ El artículo al que nos referimos se titula «El español en Gabón».

⁵ Camille AMBASSA (2006: 5).

En el marco de la enseñanza secundaria, el sector que interesa a nuestra investigación, convendría que el docente tuviera un mejor conocimiento, una mejor comprensión y familiarización con las problemáticas relativas a la gramática del discurso, a la estética textual y a los contenidos semánticos de los documentos.

En consecuencia, nos preguntamos ¿cómo se pueden consolidar o ampliar los conocimientos del alumnado si éste no recibe unos contenidos diversificados y múltiples?

Si verdad es que no se puede, en el aprendizaje de la lengua, como lo sostiene Lazar (1993), separar los diferentes lenguajes del texto, debemos reconocer que:

[...] el análisis pormenorizado del lenguaje de los textos literarios ayuda a los alumnos a interpretar de modo significativo y a valorarlos de manera fundamentada.

Además, hablando de las razones que deben motivar al profesorado en el estudio profundizado de los textos y documentos en clase de ELE, el mismo Lazar (1993) nos advierte, pertinentemente, que el estudio documental, digamos ahondado, «[...] expande la sensibilidad lingüística del alumnado». En el caso señalado, eso sería posible si el docente tomara el tiempo de ir más profundamente en el estudio del léxico tocante al tema desarrollado y en el comentario profundizado de los elementos significativos del documento (las unidades semánticas, las figuras estilísticas, el valor de los tiempos...).

2. Análisis de los resultados

Nuestro estudio se ha realizado únicamente en algunos institutos públicos de la zona urbana y periférica de Libreville: Paul Indjendjet Gondjout, Léon Mba, Jean Baptiste Emane Eyeghe, Jean Hilaire Aubame Etoughe,

Treinta y cinco encuestas han sido distribuidas. Solo hemos podido recoger veinte. Lo que representa el setenta y uno coma cuarenta (71,40%) por ciento.

Las principales dificultades encontradas son la falta de precisión en ciertas respuestas y la ausencia de cooperación de algunos colegas que no han devuelto las encuestas.

2.1. La visión de los docentes: de la aproximación al texto y de la didáctica textual

Los resultados de la encuesta nos revelan la lectura que tiene el profesorado de los objetivos de la enseñanza del español.

CUADRO 1. Los objetivos de la enseñanza del español, según los docentes

P 2	Los objetivos de enseñanza declarados por los docentes												
C	DLC	C	SUC	CE	NR	RG	CCL	LCCM	CC	LCC	CL	COE	LSC
N	3	2	1	2	2	1	3	1	1	1	1	1	1
Por.	15%	10%	5%	10%	10%	5%	157%	5%	5%	5%	5%	5%	5%

Notemos que, excepto los dos que no han contestado a la pregunta (10%), el resto de los encuestados piensa *grosso modo* que los objetivos de la enseñanza del ELE giran en torno a lo lingüístico, lo cultural y lo comunicativo.

Eso significa que la mayor parte (el 90%) ha definido los objetivos de enseñanza.

Se nota, no obstante, una diversidad de formulaciones de dichos objetivos de enseñanza. Lo que traduce, entonces, cierta confusión terminológica en cuanto a la definición de los objetivos de la enseñanza.

Eso nos lleva a interrogarnos sobre ¿cómo los traducen concretamente en sus actividades diarias? Y allí podría estar el nudo del problema.

En lo tocante a la práctica del docente, Eyeang (1997: 73) hace notar que éste:

[...] debería tener conocimientos relativos a las metodologías de las grandes corrientes didácticas igual que los medios pedagógicos y tecnológicos (añadimos epistemológicos) y poder adecuar las necesidades de su clase con los contenidos de dichos métodos (y conocimientos)⁶.

La mayor parte de nuestros encuestados conocen o tienen conciencia de la existencia de los objetivos oficiales de la enseñanza del español.

Se trata, pues, de saber ¿cómo entienden estos objetivos y cómo los ponen en práctica en sus clases? Hemos preguntado cómo organizan sus actividades. Aquí tenemos el cuadro recapitulativo idóneo:

CUADRO 2. Las prácticas de los docentes

P 4	¿Cómo lo practican?			
C	PRMH	PCH	EPL	O
N	13	09	07	07
Por.	65%	45%	35%	35%

Las cifras que aparecen debajo de cada ítem reflejan el porcentaje de personas que han contestado a la pregunta que consistía en expresar el enfoque escogido para llevar a cabo la clase de español.

Se nota que el 65% de los encuestados se preocupa mucho más por el estudio de temas relativos al mundo hispanohablante que por lo lingüístico (35%).

Eso significa que, pese a las recomendaciones del IPN que ponen énfasis tanto en lo lingüístico como lo cultural (primer y segundo ciclo), los docentes no consagran gran importancia al estudio de la lengua en su sentido más largo. Por lengua aquí se debe entender tanto el estudio del vocabulario y de la gramática (de sus funciones y aplicaciones pragmáticas) como el de la estilística (medio para revelar la substancia semántica de los enunciados), que contribuyen eficazmente a la construcción de la competencia comunicativa del alumnado.

Al dar a los encuestados la cuarta posibilidad de hablar del contenido de sus actuaciones en el ítem «OTROS: ESPECIFICAR», queríamos ofrecerles la oportunidad

⁶ Los términos entre paréntesis son añadiduras y comentarios nuestros.

para revelar las demás estrategias utilizadas. Se nota, por consiguiente, que pocos encuestados han evocado otros ámbitos de estudio diferentes de lo cultural y lingüístico.

Bloomfield (1914) recordaba ya muy temprano que, antes de pensar en una aplicación sistemática de teorías lingüísticas en clase de lengua, conviene interrogarse sobre «las condiciones y los objetivos del aprendizaje». En la misma perspectiva, apoya idénticamente que:

... es en la base de una definición precisa de objetivos extralingüísticos y pedagógicos que se determinará el valor de una gramática científica dada.

Se puede entender la palabra gramática aquí como un término que designa, en el sentido lo más amplio, todos los contenidos lingüísticos que cooperan en la enseñanza de las lenguas. Digamos que esto no debería impedir al docente pensar sincrónicamente en los contenidos lingüísticos que debe impartir en su clase de lengua.

Más allá de la necesidad que tiene la docencia de definir los objetivos y de conocerlos; de conocer el funcionamiento y el empleo de la lengua y de sus particularidades (estilísticas, dialectales, regionales), de manejar la lexicología, el análisis del discurso, Roulet (1972) piensa que se debe también tener en cuenta la manera como el docente presenta la materia de enseñanza.

El Cuadro 3, que viene a continuación, revela claramente varios aspectos de la psicología de la docencia en cuanto a sus elecciones pedagógicas. Se trata pues de textos diversos (TTE/TTT/TT), de documentos iconográficos (EDI), sonoros y audiovisuales (DSA), de canciones (C), de juegos y ponencias (JP).

CUADRO 3. Las actividades pedagógicas de los docentes

P ₃	¿En qué se basan las actividades?														
	ET					EDI					O				
C	TTE	CNLC	TTT	NR	SE	TIP	VECL	SE	NR	DSA	TT	NR	M	C	JP
N	1	2	15	1	1	5	4	8	3	4	1	9	2	2	2
Por.	5%	10%	75%	5%	5%	25%	20%	40%	15%	20%	5%	45%	10%	10%	10%

Entre los que dicen basar sus estudios en los textos, distinguimos una variedad de respuestas:

- La mayoría de ellos (75%) dice utilizar todos los tipos de textos;
- Otra parte (10%) se apoya en la contextualización de nociones lingüísticas y culturales;
- Un encuestado (5%) sostiene preferir los textos que tratan de España y de otros países hispanohablantes y otro (5%) los teatrales;
- Uno se ha quedado sin especificar (5%) y otro sin respuesta (5%).

Se nota, pues, que sea lo que sea el tipo de documento utilizado, la docencia gabonesa se preocupa muy poco por las cuestiones relativas a lo lingüístico.

Solo el 10% de los encuestados da precisiones sobre la manera de abordar aspectos gramaticales en sus clases (CNLC). (Véanse también los Cuadros 5 y 6).

Se percibe que la visión de los docentes acerca de la enseñanza mediante el texto es imprecisa y heterogéneamente comprendida. Se nota también que las actividades llevadas en clase determinan claramente la comprensión que tiene la docencia de cómo debe ser analizado un documento.

Pero frente a la necesidad que tiene, hoy en día, la docencia de armonizar los métodos de enseñanza y aprendizaje, hace falta echar más que un vistazo a lo que se hace en Europa: nuestro modelo. En esta perspectiva, se destaca *El Marco Común Europeo de Referencia* para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas, que es un patrón internacional para medir el nivel de comprensión y de expresión escrita y oral del alumnado. La medida se descompone en tres bloques que tienen cada uno otras dos ramificaciones: A (Usuario básico: Acceso/Plataforma), B (Usuario independiente: Umbral/avanzado) y C (Usuario competente: Dominio operativo eficaz/maestría).

Para que el alumno pase de un nivel a otro hasta acceder a la maestría, hay, por cierto, un trabajo enorme que se debe hacer tanto por él como por el docente.

El docente debe poner al alcance de sus alumnos todas las herramientas lingüísticas y culturales. Porque como lo afirma Battaner (1989: 295):

la escuela es una institución que ha de preparar para la vida, para la cultura de la comunidad en que se inserta

Eso nos lleva, por tanto, a interesarnos en cómo los docentes piensan la problemática del estudio de los contenidos lingüísticos. Porque dicha maestría lingüística y cultural no se puede conseguir sin la apropiación, por el alumnado, de una serie de competencias alcanzadas mediante la perfecta comprensión (auditiva y lectora) y expresión (oral y escrita).

2.2. ¿Qué se entiende por estudio de los contenidos lingüísticos?

En el marco de la enseñanza de las lenguas y literaturas, existen unas bases científicas definidas por los investigadores que consideran que la didáctica de estas asignaturas requiere del docente un conocimiento de ámbitos diversamente pertinentes. En este terreno se destaca Prado Aragonés (2004) que considera que un docente de lengua y cultura debería dominar los aspectos acreditados siguientes:

- *Lo lingüístico* (Pragmática, Semiótica, Lingüística del texto, Análisis del discurso);
- *Lo discursivo y sociocultural* (Sociolingüística, Sociología del lenguaje, Etnometodología, Interaccionismo simbólico);
- *Lo psicopedagógico* (Psicolingüística, Psicología cognitiva, Pedagogía);
- *Lo literario* (Semiótica literaria, Pragmática literaria, Teoría empírica de la literatura, Teoría estética de la recepción).

Fijémonos en lo lingüístico, que es el ámbito que nos interesa particularmente en este estudio. Nos enteramos de que el docente debería conocer y poner en marcha, durante sus clases, esta serie de disciplinas que son esenciales al alumnado para el buen entendimiento de los enunciados.

A partir de eso, se debe matizar, sin embargo, la diferencia que puede existir entre lo que se podría considerar como «buen manejo», por el docente, de la lengua enseñada y el conocimiento de los fundamentos epistemológicos de las diferentes ciencias que se deben poner en marcha y aportar al alumnado durante una secuencia de estudio textual o cualquier otro tipo de documento.

En los ochenta, las investigaciones de Silverstein (1985) y Karmiloff-Smith (1985) aportan una nueva orientación en el estudio de los contenidos lingüísticos.

En efecto, el primero preconiza, para un mejor entendimiento del funcionamiento del sistema lingüístico (que define como un conjunto «plurifuncional de partículas»), el análisis de los diferentes niveles de funcionamiento de dichas *partículas* lingüísticas. La segunda invita equivalentemente al docente o a cualquier analizador del lenguaje textual a tener en cuenta la organización funcional de todos los componentes del discurso como lo señalaba ya, precedentemente, Widdowson (1978 y 1979), al proyectar una didáctica de la lengua que encuentre sus bases en el análisis profundizado del discurso.

La primera dificultad es pues, como ya lo subrayaba yo arriba, lo que entienden los docentes encuestados por aprendizaje de los aspectos lingüísticos.

Al preguntarles lo que entienden por estudiar un texto y qué les parece más importante durante dicho estudio, las respuestas son sorprendentemente diversas.

CUADRO 4. ¿Qué significa estudiar un texto?

P 5	¿Qué significa, para usted, estudiar un texto?				
	DAG	ACLC	AFF	SE	NR
N	3	9	3	4	1
Por.	15%	45%	15%	20%	5%

- El cuarenta y cinco por ciento de los encuestados piensa que estudiar un texto equivale a analizar el contenido lingüístico, cultural y comunicativo. Esta respuesta de la mayoría es la que simboliza el visual más largo de lo que representa la didáctica textual donde los encuestados.
- Cuatro encuestados (20%) no han especificado sus respuestas.
- En cambio, el primer quince por ciento se preocupa por el dominio del tema y de la gramática, cuando estudia un texto. Aquí se nota una mayor preocupación por el tema cultural y gramatical.
- El otro quince por ciento piensa que estudiar un texto corresponde a analizar el fondo y la forma. Réplica imprecisa que origina gran incertidumbre y vacilación frente a la definición clara de los objetivos de enseñanza.
- El 5% sobrante se ha quedado sin respuesta.

Las fluctuaciones que se notan en las discusiones precedentes revelan las prioridades que unos y otros acuerdan a los objetivos institucionales y personales de enseñanza.

En lo tocante al Cuadro 5, la pregunta que ha guiado los encuestados es «¿Qué le parece más importante en el estudio de un texto?».

Concerniendo los aspectos semánticos, nueve (45%) se han quedado sin respuesta. El treinta por ciento (6 encuestados) no han dado una respuesta especificada. Cuatro (20%) piensan que todos los aspectos son importantes. El 5% restante agrega que los más importantes son los aspectos culturales y lingüísticos. En esto, sospechamos que los encuestados no hayan entendido bien lo de los aspectos semánticos.

Refiriendo a los aspectos lingüísticos, son doce (60%) los que dicen que el conocimiento de las reglas lingüísticas es muy importante. Cuatro (20%) no especifican la respuesta. El 20% sobrante está sin respuesta.

Atañendo a lo estilístico, doce (60%) están sin respuesta. Cinco (25%) reconocen que el conocimiento y el uso de la estilística son muy importantes. Dos (10%) no han especificado sus respuestas. El otro 5% dice que la estilística se debe usar con los buenos alumnos.

CUADRO 5. Lo más importante en el estudio de un texto

P 6	¿Qué le parece más importante en el estudio de un texto?														
	LAS				LAL			LAE				O			
C	ACL	TAVJ	SE	NR	CRI	SE	NR	CUE	UBA	SE	NR	TEV	SI	SE	NR
N	1	4	6	9	12	4	4	5	1	2	12	1	5	2	16
Por.	5%	20%	30%	45%	60%	20%	20%	25%	5%	10%	60%	5%	5%	10%	80%

Estas interrogaciones han permitido destacar la opinión de los docentes acerca de lo que representa un texto y la importancia que acuerdan a los elementos constitutivos durante su análisis. Aquí, aparentemente, lo dominante es el interés por el contenido lingüístico, cultural y comunicativo (45%).

El estudio llevado a cabo por Battaner Arias (1989: 295) nos permite asentar nuestra aprensión según la cual, efectivamente, los docentes se sirven insuficientemente de la gramática del discurso para dar más claridad a los contenidos textuales. La investigadora, al ver los efectos de dichos enfoques sobre la escuela y la preparación sociocultural del alumnado, preconizaba ya que la gramática del texto o la lingüística del texto estuvieran puestas al servicio de la didáctica de la lengua oral y escrita. Entonces, apunta lo siguiente:

Los conceptos que esta disciplina lingüística está forjando pueden ser muy bien una herramienta al alcance de los maestros para practicar este difícil bloque de la expresión oral y escrita, detallar los objetivos y saber hacer uso de los modelos literarios que los alumnos tienen en sus libros de lectura y de lengua.

Por su parte, Suso López y Fernández Fraile (2001: 357-362) revelan acerca de las cuestiones de contenidos en el currículo de Lengua Extranjera que si dichos contenidos de la ESO y del Bachillerato se organizan en bloques muy bien estructurados (habilidades comunicativas, reflexiones sobre la lengua, aspectos socioculturales) es porque son sumamente importantes en la construcción de la personalidad y de la cultura del alumnado.

En conclusión a este apartado, digamos que estudiar los contenidos lingüísticos en los documentos sometidos a los alumnos ya no debería limitarse al único hecho de abordar unos aspectos morfosintácticos, sino cumplir también con una responsabilidad mucho más grande: la de emprender un análisis pormenorizado de las relaciones semánticas, gramaticales, estéticas y pragmáticas del discurso de los documentos. Esta orientación del estudio documental ha de proporcionar a la docencia infinitas posibilidades para un enriquecimiento lingüístico, sociocultural, discursivo, psicopedagógico y literario del alumnado.

2.3. *¿Qué aporta el estudio de la estilística?*

Las cuestiones relativas al análisis del discurso, a las orientaciones metodológicas del mismo a fin de puntualizar los objetivos curriculares no son interrogaciones nuevas.

Antaño, el término *estilo* se utilizaba en el mundo de las artes y servía para caracterizar particularmente la distinción que podía existir entre dos obras artísticas o dos autores. Era relacionado con la expresión artística. Fue usado, inicialmente, para el arte literario y a partir del siglo XVIII se desplazó hacia las artes plásticas.

En la actualidad, el análisis estilístico se orienta de modo preferente hacia el conocimiento de los caracteres personales del autor.

Battaner Arias y otros (1989: 322-323) hacían notar que aun en los años ochenta, a pesar de que los docentes tuvieran muy buenos conocimientos en gramática tradicional, el magisterio español carecía sin embargo de pedagogía del texto.

Lo que significa que tampoco se ponía importancia en las de filología del texto. Entonces, hacía falta una toma de conciencia institucional y personal de los actores de la Educación para abrir paso a una verdadera reflexión sobre los componentes curriculares y su impacto en las clases de Lengua.

El problema planteado aquí es el de la necesidad que hay para los docentes de lengua y literatura hispanohablante en Gabón de estudiar semejantemente los códigos gramaticales y los estilísticos de los documentos que introducen en sus clases.

Widdowson (1984: 242) afirmaba que:

... el aprendizaje de una lengua es una actividad orientada hacia una meta propuesta. Su objetivo sería la interiorización de un sistema de reglas que definen el comportamiento correcto lingüístico, esto es la adquisición de una habilidad de hablar correctamente la lengua.

Las dos interrogaciones idóneas del cuestionario tienen el mismo objetivo: estar al tanto de la opinión de la docencia gabonesa sobre las contribuciones de la estilística en el mejoramiento de los conocimientos del alumnado.

En efecto, el Cuadro 6, que viene a continuación, quita la máscara y revela otras facetas de las carencias señaladas de ciertos docentes.

Se nota entonces que el 40% de los que piensan que el estudio de la estilística puede favorecer el crecimiento de las capacidades comunicativas del alumnado, a pesar de contestar positivamente, no ha dado ninguna respuesta.

No obstante, si el 25% opina que enfocar la estilística mejora el habla del alumnado, el otro 20% no ha especificado sus respuestas. Lo que nos permite pensar que, como los demás 40%, probablemente no habrán entendido, en parte o por entero, el sentido de la pregunta. Es tal vez la razón por la cual contestan de modo impreciso.

En cambio, el 90% de los negadores no ha dado ningún punto de vista. Solo el 5% opina que el estudio de la estilística refuerza el estilo del alumno.

El otro 5% restante considera que su estudio es sin interés.

CUADRO 6. El uso de la estilística y el mejoramiento de la competencia comunicativa de los alumnos

P 12	¿Piensa usted que el uso de la estilística en los procedimientos de estudios textuales puede favorecer el mejoramiento de las capacidades comunicativas de los alumnos?							
	S					N		
C	FCT	MH	DS	SE	NR	SI	RE	NR
N	2	5	1	4	8	1	1	18
Por.	10%	25%	5%	20%	40%	5%	5%	90%

La estilística es el estudio de los diferentes nexos semánticos, gramaticales, pragmáticos, etc., del discurso de los documentos estudiados. No es algo utópico como lo dejan percibir los encuestados.

En cuanto a su impacto en el alumnado y frente al ítem «Despierta la sensibilidad estética en los alumnos», el 95% de los encuestados no tienen ninguna respuesta. El 5% restante responde indeterminadamente.

El 100% están sin respuesta en lo tocante a los ítems titulados «Fortalece sus conocimientos culturales» y «Ningún impacto».

Sorprendentemente, en lo que atañe a los demás aportes de la estilística, el 90% piensa que «mejora la comprensión de las ideas del texto».

El 5% dice que «Despierta el interés por la lengua y la cultura». El otro 5% cree que «Fortalece los saberes gramaticales y lingüísticos».

CUADRO 7. El impacto de la estilística en los alumnos

P 13	¿Cuál puede ser el impacto del estudio de la estilística sobre los alumnos?						
	DSEA		FCC	NI	O		
C	NR	NR	NR	DILC	FSGL	CIT	
N	1	19	20	20	1	1	18
Por.	5%	95%	100%	100%	5%	5%	90%

Estas paradojas, entre la primera y la segunda mitad del cuadro, muestran claramente que los encuestados no habrán comprendido suficientemente la pregunta.

El poeta Amado Alonso (1969: 90) ya consideraba ventajosamente que el estudio estilístico de los documentos revela «el poder sugestivo de las palabras y la eficacia estética de los juegos rítmicos»⁷.

Esta postura viene fortalecida por Gómez Redondo (2006:32-33) cuando opina que las funciones poética y estilística juegan un papel de relevante importancia en el discurso textual, pese a que ningún método analítico pueda dar cuenta de lo que pasa realmente en el interior de la creación poética⁸.

Tras analizar los dos cuadros precedentes y al observar el que viene a continuación, nos enteramos de que más de la mitad de los encuestados, un 60%, piensa que los alumnos tienen un nivel estilístico bajo.

Esto connota simplemente la ausencia o las insuficiencias que sufre el estudio de estos aspectos durante las clases de lengua y cultura españolas y podría determinar consecuentemente el nivel que tienen los alumnos.

CUADRO 8. El nivel estilístico de sus alumnos

P 7	¿Cuál es el nivel estilístico de sus alumnos?			
C	B	I	A	S
N	12	8	0	0
Por.	60%	40%	0%	0%

Todo esto participa para asentar incuestionablemente, en las mentalidades de los docentes que nunca lo habían hecho o no se atrevían a hacerlo, la inexcusable necesidad de enseñanza y aprendizaje de los recursos estilísticos mediante los documentos estudiados.

2.4. Consideraciones sobre el impacto de la propia formación del docente en la enseñanza y el aprendizaje

El conocimiento de lo que se espera del profesorado es también una problemática que no dejará de plantearse en el marco de la enseñanza/aprendizaje.

P. Bogaards (1994) trata de aportar una respuesta a esta preocupación cuando dice que el nivel de lengua, que se entiende aquí como las competencias lingüística y comunicativas del docente, es un factor clave en la perfección de las competencias del alumnado.

Eso significa que la calidad de la instrucción del aprendiente depende estrechamente de la del docente, quien, a su turno, está afectado por su propia formación anterior.

El cuadro que viene a continuación nos informa sobre dichos conocimientos del docente.

⁷ Ver «La interpretación estilística de los textos literarios». En *Materia y forma en poesía*. Madrid: Gredos.

⁸ Dámaso Alonso ha intentado, en vano, descubrir el misterio de dicho secreto.

Se ha dirigido a los encuestados para recoger informaciones sobre sus prerrequisitos, con el objetivo de evaluar su capacidad en aportar conocimientos suficientemente profundos para empujar y estimular a los alumnos.

CUADRO 9. Los conocimientos adquiridos por los profesores durante su propia formación

P 9	Durante su propia formación					
	EN EL INSTITUTO			EN LA ESCUELA PROFESIONAL		
	SALE		NSEL	SALE		NSEL
C	UP	NR	NR	UP	NR	NR
N	1	19	20	1	19	20
Por.	5%	95%	100%	5%	95%	%

Al examinarlo, se nota que en la formación secundaria de los docentes encuestados casi no se aprendía la estilística, porque no se enseñaba.

Sólo un encuestado (5%) dice haberlo estudiado un poco, tanto en el instituto como durante su formación profesional en la Escuela Normal Superior. El 95% restante ha mencionado que no se enseñaban recursos estilísticos tanto en el instituto como en la Escuela Normal Superior donde cursaron su formación profesional.

Battaner Arias (2000: 322) considera, en lo tocante a la pérdida, por el alumnao, del buen manejo de la lengua, que todo se debe a lo que se enseña en las clases. Según ella, la falta la tiene «la escuela» que «ha de ser el lugar en que los niños oigan, sientan, se impregnen del gusto por la lengua bien usada...».

Al idéntico del Cuadro 9, el décimo permite notar efectivamente que eran escasas las clases en que se enseñaba la estilística.

El 65% de los docentes encuestados no contesta a la pregunta «¿Cómo se enseñaba la estilística?». El 30% indica haberlo estudiado mediante estudios de textos, mientras que el 5% restante alega que no analizaban los textos.

Al observar bien las respuestas, y específicamente la hecha por el 5%, nos parece que los docentes encuestados no toman en serio el interés de la pregunta.

CUADRO 10. ¿Cómo se enseñaba la estilística?

P 10	¿Cómo se enseñaba?			
C	DCP	ET	NAT	NR
N	2	4	1	13
Por.	10%	20%	5%	65%

No obstante, la afonía de la mayoría de los encuestados (65%) confirma el postulado establecido mediante la pregunta 9. Es decir que estaban sometidos a una pedagógica de textos reducida a lo mínimo, los alumnos y los propios docentes, (ellos mismos antiguos alumnos).

Eso justificaría el hecho de que, siendo docentes, no fueran bien capacitados para alcanzar tanto sus propios objetivos en clase como los institucionales.

A continuación, en lo tocante a la pregunta II, la mayoría de los que están favorables a la pregunta «si les gustaba esta manera de estudiar un documento cuando eran alumnos», se queda sin respuesta. En efecto, esta franja representa el 75% de los encuestados.

El 20% opina que este enfoque facilita la comprensión del texto estudiado, el estudio del estilo del autor y el de los aspectos culturales y lingüísticos. El 5% restante dice que era aburrido.

En cambio, en el grupo de los censuradores de esta orientación, el 95% se queda sin respuesta, mientras que el 5% piensa que hacerlo es añadir otros problemas a los alumnos.

CUADRO II. La opinión del docente sobre cómo se enfocaba el estudio documental cuando era alumno

P II	¿Le gustaba esta manera de estudiar un documento?						
	SE				NP		
C	FCT	FESA	PEACL	EA	NR	EAOP	NR
N	2	1	1	1	15	1	19
Por.	10%	5%	5%	5%	75%	5%	95%

Conclusión

Existen, evidentemente, diferentes enfoques en cuanto a la manera como se debe abordar un documento, sea un texto en prosa o uno dramático, una poesía o una publicidad, un cuadro o un dibujo, etc.

Pero cabe notar que el educador, como agente esencial de la construcción del saber del discente, no puede ni tiene el derecho de sustraerse a las reglas que rigen la didáctica y la metodología de la lengua y de la literatura.

Y eso porque en este proceso de adquisición, por el alumnado, de conocimientos acertados, el docente queda la fuente substancial de provisión.

Nuestro propósito no era echar la culpa a toda la docencia sino llamar la atención en cuanto a la situación que prevalece actualmente en nuestras clases, es decir, el abandono, durante las clases de lengua y cultura españolas, del estudio de los aspectos fundamentales de lingüística y de estética textual que deberían participar activamente en la comprensión y en la claridad de los enunciados.

Esta exposición ha sido el lugar donde nos hemos interrogado sobre las orientaciones metodológicas y epistemológicas que deben adoptar los docentes en sus actividades de enseñanza, verdadera caja de Pandora de la didáctica de las Lenguas Segundas y Extranjeras en los países del Sur, en general y peculiarmente en Gabón.

Hemos observado, evidentemente, que la restricción del ámbito de los objetivos y contenidos de aprendizaje del alumnado gabonés representa un empobrecimiento de las perspectivas proyectadas.

Como lo menciona Mendoza Fillola (2007: 55), el docente tiene una gran responsabilidad metodológica frente los documentos que selecciona y propone para el

estudio en clase. En efecto, el profesor es el verdadero garante de la formación lingüística y comunicativa del alumno. Por eso, debe velar en que el alumnado adquiera todos tipos de conocimientos y requisitos necesarios para ser designado competente en lengua, cultura y comunicación.

De hecho, un docente juicioso, si se inscribe en un marco curricular abierto y reflexivo, debería basar su actividad en «la búsqueda de métodos, de recursos didácticos o estrategias propias que le permitan la más adecuada gradación de objetivos» que se habrá fijado para lograr el aprendizaje de su alumnado.

La clase de lengua y cultura españolas no debe resumirse únicamente a una voluntad, digamos ciega, de transmitir materiales para dotar el alumnado de herramientas en lengua extranjera, sino también representar, tanto para el alumno como el docente, un verdadero proyecto de apertura a otros sistemas lingüísticos y culturales.

Para conseguir este proyecto de construcción de los saberes lingüísticos y culturales del alumnado gabonés, es sumamente importante que el propio docente tenga una visión clara de lo que es la didáctica de la literatura y de cualquier otro tipo de documento estudiado en clase.

Puede ocurrir que, durante su propia discencia, el profesor no haya, como lo hemos relevado en la mayor parte de los encuestados, adquirido los conocimientos filológicos suficientes.

Pero frente a las responsabilidades que le tocan, el didáctico debe aspirar en colmar sus fallos e impotencias generalmente adquiridos a lo largo de su propia formación.

Eso significa un compromiso sincero en la reflexión que rige esta asignatura: el conocimiento de los tipos de documentos, el de los elementos morfosintácticos, fonéticos y semánticos que los componen y las relaciones paratextuales de los mismos.

Otros aspectos, no menos significativos, que el docente necesita, no forzosamente saber al dedillo sino al menos estar al corriente y acostumbrarse, son las contribuciones de otras ciencias conexas tales como la Pragmática literaria, la Semiótica, la Lingüística del texto, el Análisis del discurso, la Sociolingüística, la Sociología del lenguaje, [...] la Psicolingüística, la Psicología cognitiva, Pedagogía, la Semiótica literaria, la Teoría empírica de la literatura, la Teoría estética de la recepción.

Son efectivamente aportes sin los cuales el estudio de los textos se reduciría a una simple exposición discursiva y gramatical.

En resumidas cuentas, esta investigación abre paso a una introversión referente a la necesidad del profesorado gabonés en fundamentar sus enseñanzas sobre la eficacia de los contenidos lingüísticos, estilísticos y semánticos que enseñamos a nuestros alumnos en clases de español.

Desde luego, esta eficacia debe ser impulsada por una enseñanza de calidad influida, ella misma, por una profunda y permanente toma de conciencia de la docencia gabonesa en fomentar y/o mantener una dinámica personal e institucional en educación y formación de los alumnos. En esta orientación reflexiva, el docente gabonés debe preguntarse cómo puede acompañar, desde entonces, a los alumnos en unos proyectos de enseñanza/aprendizaje optimizados⁹.

N.B. Lengua y literatura.

⁹ Para no quedarnos al margen de la reflexión sobre los currículos, impulsada actualmente en varios países, debemos registrarnos en esta introspección referida por Roger-François GAUTHIER en «Le curriculum dans les politiques éducatives». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n.º 56, avril 2011. Los artículos atañen a la necesidad de interrogarse sobre la calidad de los aprendizajes que se proponen a los alumnos.

Bibliografía

- AMBASSA, C. (2006) *Pour une conception nouvelle de l'enseignement de la littérature espagnole dans les établissements secondaires du Gabon*.
- ALONSO, D. (1969) Interpretación estilística de los textos literarios. En *Materia y forma en poesía*. Madrid: Gredos.
- AVOME MBA, G. (2007) *El español en Gabón*. www.didactibook.com/extract/show/44102.
- BARBADILLO DE LA FUENTE, M. T. (1992) Sobre la literatura y su enseñanza. En A. GÓMEZ GALÁN y F. RODRÍGUEZ OQUENDO *Estudios de filología y su didáctica-II*. Madrid: Pablo Montesinos.
- BATTANER ARIAS, M. P.; GUTIÉRREZ CUADRADO, J. y MIRALLES GARCÍA, E. (1989) Estructuras formales y relaciones semánticas. En *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*. Madrid: Alhambra.
- Didáctica de las estructuras sintácticas complejas. En *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*. Madrid: Alhambra.
- El estudio gramatical del discurso. En *Introducción a la enseñanza de la lengua y la literatura españolas*. Madrid: Alhambra.
- BLOOMFIELD, L. (1917) *Tagalog texts with grammatical analysis*. Urbana, Illinois, coll. Studies in Language and Literature (n.º 3), pp. 2-4.
- BOGAARDS, P. (1994) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Didier.
- EYEANG, E. (1997) *L'enseignement apprentissage de l'espagnol au Gabon. Éléments de recherche pour une adaptation socio didactique*, volume 1. Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M. E. (2001) *Género, lengua y discursos*. Madrid: Comares Editorial.
- GAUTHIER, R. F. (2011) Le curriculum dans les politiques éducatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n.º 56, avril.
- GÓMEZ REDONDO, F. (2006) *El lenguaje literario. Teoría y práctica*. Madrid: Edaf.
- GREIMAS, J. (1976) *La sémiotique du texte*. Paris: Seuil.
- KEYSER, W. (1965) *Analyse et interprétation de l'œuvre littéraire*. Paris: Seuil.
- LAZAR, G. (1993) *Literature and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA, MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS, APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2001) Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- MENDOZA FILLOLA, A. (2007) *Materiales literarios en el aprendizaje de la lengua extranjera*. Barcelona: Cuadernos de Educación.
- MOUNIN, G. (1984) *La literatura y sus tecnocracias*. México: FCE.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2004) *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Huelva: La Muralla.
- Programme Officiel du Second Cycle Espagnol*. Libreville: IPN.
- RASTIER, F. (1987) *Sémantique interprétative*. Paris: PUF.
- REUTER, Y. (1991) *Introduction à l'analyse du Roman*. Paris: Bordas.
- ROULET, E. (1972) *Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues*. Paris: Nathan.
- SILVERSTEIN, M. (1996) *Histoires naturelles du discours*. Chicago: Université de Chicago.
- SUSO LÓPEZ, J. (2004) La grammaire et les descriptions de la langue: la réflexion sur le fonctionnement de la langue favorise-t-elle l'apprentissage du FLE? En *Phonétique, lexicologie, Grammaire et Enseignement /apprentissage du FLE*. Granada: Método Ediciones.
- WELLEC, R. y WARREN, A. (1966) *Théorie littéraire*. Madrid: Gredos.
- WIDDOWSON, H. G. (1984) The use of literature. En *Explorations in Applied Linguistics*, 2. Oxford: OUP.

ANEXOS
Cuadro de abreviaturas

Cuadro	Pregunta (P ^o)	Códigos (C)	N.º de encuestados (N)	Porcentaje (Por.)
1	Identificación de los encuestados	CAPC: Certificat d'Aptitude des Professeurs des Collèges CAPES: Certificat d'Aptitude des Professeurs de l'Enseignement secondaire DEA: Diplôme d'Études Approfondies LNLM: Lycée National Léon MBA LPIG: Lycée Paul Indjendjet Gondjout	20/35	71,40%
2	¿Cuáles son los objetivos de enseñanza del ELE?	DLC: Difundir lengua y cultura C: Comunicar SUC: Saber utilizar códigos no verbales de la nueva lengua CE: Conocer la cultura española NR: Ninguna respuesta RG: Respuesta general (no precisa los objetivos) CCL: Civilizacional, lingüístico y cultural LCCM: Lingüístico, cultural comunicacional, metodológico CC: Comunicativo y cultural LCC: Lingüístico, comunicativo y cultural CL: Cultural y lingüístico COE: Comunicación oral y escrita LSC: Lingüístico sociocultural		
3	¿En qué se basan sus actividades?	ET: Estudio de textos EDI: Estudio de documentos iconográficos O: Otros TTE: Textos que tratan de España y otros países hispanohablantes CNLC: Contextualización de nociones lingüísticas y culturales TTT: Todos tipos de textos NR: Ninguna respuesta SE: Sin especificación TIP: Temas iconográficos particulares VECL: Vocabulario, estructura y lengua DSA: Documentos sonoros y audiovisuales TT: Textos teatrales M: Mezcla de todos los tipos de documentos C: Canciones JP: Juegos y ponencias	20/35	71,40%
4	¿Cómo lo practica usted?	PRMH: Poniendo de relieve el mundo hispanohablante PCH: Privilegiando la cultura hispánica EPL: Enfocando prioritariamente en lo lingüístico O: Otros	20/35	71,40%
5	¿Qué significa, para usted, el estudio de un texto?	DAG: Dominar el tema y la gramática ACLCL: Analizar el contenido lingüístico, cultural y comunicativo AFF: Analizar el fondo y la forma SE: Sin especificación NR: Ninguna respuesta O: Otros	20/35	71,40%
6	¿Qué le parece más importante en el estudio de un texto?	LAS: Los aspectos semánticos ACL: Los aspectos culturales y lingüísticos TASI: Todos los aspectos son importantes LAL: Los aspectos lingüísticos CRI: El conocimiento de las reglas lingüísticas es muy importante	20/35	71,40%

LAE: Los aspectos estilísticos
CUE: El conocimiento y uso de la estilística es muy importante
UBA: Se debe usar con muy buenos alumnos
TEV: Los textos que enseñan valores
SI: El estudio de la estilística es sin importancia
SE: Sin especificación
NR: Ninguna respuesta
O: Otros

7	¿Cuál es el nivel estilístico de sus alumnos?	B: Bajo I: Intermedio A: Avanzado S: Superior	20/35	71,40%
8	¿Qué preconiza usted para colmar estos fallos?	DEL: Los alumnos deben dominar lo esencial TPC: Proponer trabajos para casa IEE: Insistir en lo estilístico EVT: Estudiar varios tipos de textos TC: Dar tareas colectivas para favorecer la comunicación entre alumnos NR: Ninguna respuesta ET: Favorecer los estudios de textos IET: Introducir temprano el estudio del español	20/35	71,40%
9	Durante su propia formación, ¿se aprendía/enseñaba la estilística?	SAE: Se aprendía la estilística NSEE: No se enseñaba la estilística EI: En el instituto EEP: En la escuela profesional	20/35	71,40%
10	¿Cómo se enseñaba?	DCP: Durante las clases de poesía ET: A través del estudio de textos NAT: No analizábamos textos NR: Ninguna respuesta	20/35	71,40%
11	En caso de que no se enseñaba, ¿le gustaba esta manera de estudiar un documento?	SE: Sí. Especificar NP: No. ¿Por qué? FCT: Facilitaba la comprensión del texto FESA: Facilita el estudio del estilo del autor PEACL: Permite el estudio de los aspectos culturales y lingüísticos EA: Era aburrido EAOP: Es añadir otros problemas a los alumnos NR: Ninguna respuesta	20/35	71,40%
12	¿Piense usted que el uso de la estilística, en los procedimientos de estudios textuales, puede favorecer el mejoramiento de la competencia comunicativa de los alumnos?	S: Sí N: No FCT: Facilita la comprensión del texto MH: Mejora el habla DS: Despierta la sensibilidad NR: Ninguna respuesta SE: Sin especificación SI: Sin importancia RE: Refuerza el estilo del alumno	20/35	71,40%
13	¿Cuál puede ser, para usted, el impacto de la estilística en los alumnos?	DSEA: Despierta la sensibilidad estética de los alumnos FCC: Fortalece sus conocimientos culturales NI: Ningún impacto O: Otros SE: Sin especificación DILC: Despierta el interés por la lengua y la cultura FSSL: Fortalece los saberes gramaticales y lingüísticos CIT: Mejora la comprensión de las ideas del texto	20/35	71,40%