

CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EDUCACIÓN SECUNDARIA

CARLOS LOMAS (Coord.)
TERESA COLOMER, LUCI NUSSBAUM,
ANDRÉS OSORO, AMPARO TUSÓN

L LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

1

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

 HORSORI
EDITORIAL

Colección Cuadernos de Formación del Profesorado

TÍTULOS PUBLICADOS

- 1 La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria.**
Carlos Lomas (Coord.)
- 2 Política, legislación e instituciones en la Educación Secundaria.**
Manuel de Puelles (Coord.)
- 3 La atención a la diversidad en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Teresa Mauri (Coord.)

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- **Enseñar y aprender Filosofía en la Educación Secundaria.**
Luis Cifuentes y J. M.ª Gutiérrez (Coord.)
- **Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria.**
Pilar Benejam y Joan Pagès (Coord.)
- **La enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias de la Naturaleza en la Educación Secundaria.**
Luis del Carmen (Coord.)
- **L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària.**
Anna Camps i Teresa Colomer (Coord.)

ice
.....

Institut de Ciències de l'Educació
UNIVERSITAT DE BARCELONA

**HERSORI**
EDITORIAL

CUADERNOS
DE FORMACIÓN
DEL PROFESORADO
EDUCACIÓN SECUNDARIA

1

CARLOS LOMAS (Coord.),
TERESA COLOMER, LUCI NUSSBAUM,
ANDRÉS OSORO, AMPARO TUSÓN

LA EDUCACIÓN
LINGÜÍSTICA Y LITERARIA
EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

ICE / HORSORI
Universitat de Barcelona

Director: César Coll

Consejo de Redacción: José M. Bermudo, Iñaki Echevarría, José M^a Gutiérrez,
Francesc Segú.

Primera edición: Diciembre 1996

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

I.C.E. Universitat Barcelona
Pg. Vall d'Hebron, 171. Edifici de Migdia (08035) Barcelona
Editorial Horsori. Apart. 22.224 (08080) Barcelona
© Carlos Lomas
© (Capítulos II, IV y V) Carlos Lomas y Andrés Osoro
© (Capítulo III.1) Amparo Tusón
© (Capítulo III.2) Luci Nussbaum
© (Capítulo III.3) Teresa Colomer
I.C.E. Universitat Barcelona - © Editorial Horsori
Depósito legal: B-44.980-1996
I.S.B.N.: 84-85840-47-X
Impreso en Editorial-Gráficas Signo, S.A.
Carretera de Cornellà, 140, 2a. planta
08950 Esplugues de Llobregat (Barcelona) – España

Índice

PRESENTACIÓN. <i>Carlos Lomas</i> (coordinador)	9
CAPÍTULO I. LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA. <i>Carlos Lomas</i>	13
CAPÍTULO II. LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL CURRÍCULO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA. <i>Carlos Lomas y Andrés Osoro</i>	25
CAPÍTULO III. CIENCIAS DEL LENGUAJE Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA	67
III.1. EL ESTUDIO DEL USO LINGÜÍSTICO. <i>Amparo Tusón Valls</i>	67
III.2. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA: TEMAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN. <i>Luci Nussbaum</i>	109
III.3. LA DIDÁCTICA DE LA LITERATURA: TEMAS Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN. <i>Teresa Colomer</i>	123
CAPÍTULO IV. ENSEÑAR LENGUA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula). <i>Carlos Lomas y Andrés Osoro</i>	143

CAPÍTULO V. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS: ANÁLISIS E INSTRUCCIONES DE USO. <i>Carlos Lomas y Andrés Osoro</i>	183
CAPÍTULO VI. PARA SABER (Y SABER HACER). <i>Carlos Lomas</i>	223
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	253
ÍNDICE TEMÁTICO	267

Presentación

Éste es un libro escrito con la intención de ser útil. Útil para la reflexión y útil para la acción. Útil para el conocimiento de las diversas teorías sobre el uso del lenguaje y útil para el ejercicio de la práctica educativa en las aulas. Útil para la formación del profesorado y útil para quienes tienen la ardua y difícil tarea de enseñar lengua y literatura en nuestro país. En él se invita a quienes lean estas páginas a una indagación crítica sobre los objetivos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria y a la búsqueda de la difícil coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Porque no basta con decir que la finalidad esencial de la enseñanza de la lengua y de la literatura es mejorar las habilidades comunicativas de quienes acuden a las aulas de nuestros institutos de lunes a viernes. Conviene, además, que tal intención impregne la selección de los contenidos, las formas de hacer en las aulas, el modo en que se diseñan las tareas de aprendizaje y las maneras de entender la evaluación. Este libro intenta ofrecer algunas claves que ayuden al lector a acortar esa distancia que a menudo se observa entre lo que se dice y lo que se hace con el fin de que las aulas no sean sólo ámbitos de transmisión de conceptos lingüísticos sino también un escenario comunicativo donde alumnos y alumnas hablen, escuchen, escriban y lean y al hacer estas cosas con las palabras cooperen en la construcción del significado, en la adquisición gradual de las distintas destrezas comunicativas y en el acceso a nuevos aprendizajes.

Es obvio que cualquier cambio trae consigo ansiedad e incertidumbre y que, por tanto, es más cómodo instalarse hasta el final en las creencias que impregnan nuestras rutinas didácticas que revisar el sentido de lo que uno dice y de lo que uno hace en las aulas. De ahí esa tendencia tan habitual entre nosotros a la intuición y a la improvisación, a no indagar demasiado, al uso de métodos y de

materiales didácticos nunca puestos en tela de juicio, a olvidar cómo las teorías de las personas se contradicen a menudo con sus prácticas, a someterse en fin a los dictados de un pensamiento vulgar incapaz de superar el nivel de lo concreto y de lo inmediato.

Este libro invita, frente a tales inercias y a tal sumisión, al ejercicio del pensamiento crítico en el ámbito de la educación lingüística y literaria. Porque no es posible ningún cambio real de las prácticas educativas sin una revisión a fondo de los planteamientos teóricos en los que cada cual (con o sin consciencia de ello) ha basado su acción docente en el pasado y sin un conocimiento cabal de los fundamentos epistemológicos y psicopedagógicos que inspiran los nuevos rumbos por los que, al parecer, va a transitar la educación lingüística y literaria en nuestro país. De ahí que en estas páginas se manifieste una doble voluntad de reflexión teórica y de utilidad práctica. Porque estas líneas desean contribuir no sólo al *saber* lingüístico de sus lectores sino también a ayudarles a *saber hacer* algunas cosas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas en las aulas.

En esta voluntad de contribuir a la mejora del saber lingüístico y del saber hacer didáctico de quienes lean este libro, indagaremos sobre algunas ideas que han justificado (y aún justifican) determinadas formas de entender (y determinadas *formas de hacer* en las aulas) la práctica de la enseñanza de la lengua y de la literatura en nuestro país. En las páginas iniciales de este libro, en su capítulo I (Carlos Lomas: «La educación lingüística y literaria»), el lector encontrará un ensayo sobre los fines de la educación lingüística y literaria y algunas alusiones críticas a ciertas maneras de entender (y de hacer) las cosas en las aulas de la educación secundaria. Posteriormente, y en un afán no sólo de evaluar críticamente el pasado sino también de mirar hacia el futuro con cierta esperanza, Carlos Lomas y Andrés Osoro analizan en el segundo capítulo («Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de *Lengua castellana y Literatura* en la enseñanza secundaria») si los nuevos enfoques didácticos de la educación lingüística y literaria suponen o no un cambio real con respecto a las tradiciones didácticas de la enseñanza de la lengua y la literatura y al modo habitual de enseñar lengua en la educación secundaria en nuestro país. De ahí que, con el fin de observar si el currículo oficial del área en la educación secundaria abre o no las puertas a un giro copernicano en la enseñanza de la lengua y la literatura, en las páginas de este extenso capítulo se analicen de forma minuciosa los entresijos del currículo del área y de la materia de *Lengua castellana y Literatura* y se evalúe si refleja o no una mayor coherencia pedagógica con los objetivos comunicativos de la educación lingüística y si favorece el inicio de cambios reales en las formas de hacer en las aulas de lengua y literatura.

Si en los dos capítulos iniciales de este libro el lector se asoma a un estudio crítico sobre los programas de enseñanza de lengua y literatura en nuestro país, a sus efectos en la práctica docente en las aulas y a una exhaustiva descripción del enfoque comunicativo y funcional que subyace al currículo de *Lengua castellana y Literatura*, en los tres apartados siguientes del tercer capítulo («Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y la literatura») tiene la oportunidad de acercarse al escenario de las diversas teorías con las que se construye en la actua-

lidad ese saber lingüístico y didáctico cuyo conocimiento es absolutamente esencial para quienes ejercemos el difícil oficio de enseñar lengua y literatura. En su viaje a lo largo y ancho de este capítulo el lector encontrará tanto un paisaje de las distintas ciencias del lenguaje que se ocupan de analizar las cosas que las personas hacemos con las palabras (Amparo Tusón: «El estudio del uso lingüístico») como un panorama de los últimos enfoques de la investigación didáctica sobre la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y de la literatura (Luci Nussbaum: «La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación» y Teresa Colomer: «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación»). La lectura de estos tres trabajos es de una indudable utilidad para el conocimiento tanto de la pluralidad de *miradas* con las que en la actualidad se observa y estudia el uso del lenguaje como de las diversas indagaciones didácticas sobre las formas más adecuadas de favorecer la adquisición de las habilidades lingüísticas, discursivas, estratégicas, sociolingüísticas y literarias que configuran la *competencia comunicativa* de las personas en nuestras sociedades.

Con el fin de indagar sobre la orientación de los cambios educativos en la LOGSE y sobre sus efectos en las programaciones de lengua y literatura de la educación secundaria, en las páginas siguientes el lector encontrará un capítulo (Carlos Lomas y Andrés Osoro: «Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula») especialmente dedicado a sugerir algunas ideas para la construcción de proyectos didácticos de lengua y literatura que faciliten el trabajo cotidiano en las aulas. En esa voluntad de ofrecer no sólo teorías sobre la lengua y sobre su enseñanza sino también herramientas de carácter práctico, quienes lean estas páginas encontrarán en el capítulo quinto (Carlos Lomas y Andrés Osoro: «Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso») una selección de materiales didácticos de diversa naturaleza, intención y utilidad (desde libros de texto hasta unidades didácticas y otros recursos). En esta selección el lector no sólo encontrará una breve descripción de su contenido sino también algunas valoraciones críticas sobre el grado de coherencia de tales materiales con el enfoque comunicativo del área y sobre su posible utilidad pedagógica. Con el propósito de facilitar el análisis crítico de los diversos materiales didácticos por parte del profesorado, se sugieren al comienzo del citado capítulo algunas *instrucciones de uso* para la evaluación de los materiales y recursos que están apareciendo en nuestro país al compás de la generalización del nuevo sistema educativo.

Finalmente, y como anticipo de las referencias bibliográficas de las obras citadas por los autores de este libro, el lector encontrará en el sexto capítulo de este volumen (Carlos Lomas: «Para saber [y saber hacer]») algunas sugerencias de lectura de distintos libros y artículos con los que puede, si lo desea, profundizar en algunos de los aspectos que en estas páginas aparecen apenas enunciados. Los títulos comentados en este capítulo invitan a la reflexión lingüística y didáctica y, por tanto, no son, como los trabajos reseñados en el capítulo anterior, materiales para el aula aunque su consulta ayudará al profesorado a resolver algunos de los problemas de su práctica diaria o, al menos, a comenzar a abor-

darlos con otra perspectiva. En cualquier caso, es obvio que no están todos los que son: ni el espacio del capítulo permite detenerse con más amplitud en la descripción del inmenso y variado paisaje bibliográfico sobre las diversas teorías del lenguaje o sobre algunos aspectos didácticos de la enseñanza de las lenguas y de la literatura ni se trata de acabar con la paciencia del lector proponiéndole un listado interminable de lecturas que quizá se justifique desde la erudición académica, pero quizá no tanto desde su posible utilidad como herramientas de conocimiento teórico y de acción educativa. No están todos los que son pero, los que están son indudablemente títulos de referencia obligada en la reflexión sobre los nuevos rumbos de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Las referencias a los autores y a los trabajos citados en este libro y un índice temático con los conceptos esenciales que aparecen a lo largo y ancho de estas páginas cierran este volumen.

Quiénes colaboran en estas páginas saben del arduo oficio de enseñar lengua y literatura a adolescentes y a jóvenes ya que ésta y no otra es la tarea que ejercen en diversos centros educativos. Este libro es, en consecuencia, el fruto no sólo de unas ideas semejantes sobre el significado de enseñar lengua en nuestras sociedades sino también de bastantes años de acción docente en las aulas. En última instancia, es la expresión del compromiso de sus autores y autoras con la innovación didáctica en el área de lengua y literatura, con la investigación educativa en el aula y con la formación inicial y continua del profesorado.

Sin embargo, estas líneas no son sólo el resultado de algunas lecturas y de la experiencia didáctica de quienes colaboran en este libro. Estas páginas son también el fruto del diálogo, del contraste de puntos de vista y del intercambio de ideas con multitud de profesores y profesoras de lengua y literatura a lo largo de estos últimos años de cambios, esperanzas y desilusiones. Con ellos tienen una innegable deuda de gratitud.

En esta época en la que la extensión de la educación obligatoria hasta los dieciséis años y diversos factores de naturaleza cultural (como las desigualdades sociales de origen, las diferentes aptitudes, capacidades y motivaciones de los alumnos y de las alumnas o el influjo de los usos y formas de los medios de comunicación de masas en sus formas de decir las cosas y en sus formas de pensar el mundo) condicionan de forma notable el ejercicio del difícil oficio de enseñar, convirtiéndolo en un reto cada vez más complejo y fascinante, estas páginas desean ser una invitación a la esperanza. Porque, pese a tanto desánimo y pese a tantos obstáculos, seguimos creyendo que merece la pena acudir de lunes a viernes a las aulas de educación secundaria e intentar que adolescentes y jóvenes entiendan que el uso adecuado de esa herramienta de comunicación y representación que es el lenguaje es algo enormemente útil en los diversos ámbitos de su vida personal y social.

Porque la lengua no es sólo un sistema formal sino también algo que las personas hacemos con las palabras con determinadas intenciones. De ahí la fascinación que ejerce en nuestras vidas y de ahí el intento de quienes enseñamos lengua y literatura por transmitir a quienes acuden a las aulas la pasión por el laberinto del lenguaje, de las lenguas y de sus usos. Este libro destila, bajo la hojarasca lingüística y pedagógica de sus páginas, esa pasión y esa fascinación por el lenguaje.

Carlos Lomas

CAPÍTULO I

La educación lingüística y literaria

Carlos Lomas

Quizá en pocas ocasiones estamos tan de acuerdo quienes enseñamos lengua y literatura como cuando hablamos o escribimos sobre los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria en las aulas de la enseñanza obligatoria. En efecto, si consultamos al profesorado del área, a lingüistas de las más variadas escuelas o a especialistas en asuntos pedagógicos sobre la finalidad del aprendizaje escolar de las lenguas e, incluso, si preguntamos sobre este tema a personas ajenas a los ámbitos educativos, es probable que en las respuestas de unos y otros encontremos, con énfasis y matices diversos, una idea reiterada y coincidente: el objetivo esencial de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación primaria y secundaria debe ser la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los escolares.

En los diversos currículos que regulan en la actualidad la enseñanza de la lengua y de la literatura durante la educación obligatoria y el bachillerato (MEC, 1989a, 1991a, 1991b y 1992), se alude una y otra vez a la conveniencia de afianzar y desarrollar las capacidades de uso expresivo y comprensivo de los aprendices atendiendo en las programaciones de aula a la diversidad de usos verbales y no verbales que los alumnos y las alumnas utilizan habitualmente (como oyentes, hablantes, lectores o autores de textos de diversa índole e intención), a los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de los mensajes y a las normas socioculturales que rigen esos usos. En última instancia, la ense-

ñanza de la lengua y de la literatura en la educación obligatoria debe orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y representación que constituyen la base de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje.

Si estamos de acuerdo en que la escuela debe favorecer la adquisición y el desarrollo de las habilidades discursivas de los aprendices, si deseamos, en fin, ser coherentes con los fines comunicativos inherentes al trabajo pedagógico de quienes enseñamos lengua y literatura en la escolaridad obligatoria, habrá que empezar a entender el aula de lenguaje como un escenario cooperativo de creación y recepción de textos de diversa índole e intención en el que se atienda tanto a afianzar las destrezas comprensivas y expresivas del alumnado como a iniciar la reflexión en torno a los rasgos formales, semánticos y pragmáticos implicados en los usos verbales y no verbales de las personas.

Concebir la educación lingüística y literaria como un aprendizaje de la comunicación debe suponer orientar las tareas escolares hacia la apropiación por parte de los alumnos y de las alumnas –con el apoyo didáctico del profesorado– de las normas, conocimientos y destrezas que configuran la *competencia comunicativa* de las personas (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1984). Esta *competencia* (lingüística, discursiva, sociolingüística, estratégica, ...) es entendida, desde la antigua retórica hasta los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos más recientes, como la capacidad *cultural* de oyentes y hablantes *reales* para comprender y producir enunciados *adecuados* a intenciones *diversas* de comunicación en comunidades de habla *concretas*.

Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

En definitiva, de lo que se trata es de mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y de contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas. En consecuencia, si estamos de acuerdo en estas intenciones, los contenidos, los métodos, las tareas de aprendizaje y los criterios de evaluación del área deberán subordinarse a las finalidades comunicativas que el sistema educativo –y el conjunto de la sociedad– encomienda a quienes enseñamos lengua y literatura.

LA REALIDAD Y EL DESEO

Y, sin embargo, como sabemos desde la más tierna infancia, entre la realidad y el deseo, entre la prosa de la vida y los afanes más nobles, se abre casi siempre

un abismo. Al asomarnos a él nos invade con frecuencia el vértigo de una conciencia que nos recuerda la enorme distancia que media entre lo que debe ser y lo que es, entre el decir y lo hecho. Porque si en las intenciones unos y otros estamos de acuerdo en que de lo que se trata es de mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos y de las alumnas, cuando ponemos en relación los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria con los contenidos, los métodos, las tareas escolares y los sistemas de evaluación que aún persisten en los programas escolares, en los libros de texto y, por tanto, en los modos de hacer en las aulas, comprobamos que entre lo que se dice y lo que se hace el abismo se abre.

No basta con proclamar los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua. Es necesario adecuar la selección de los contenidos, los modos de la interacción en el aula y las tareas escolares de forma que hagan posible que los aprendices puedan poner en juego las normas y procedimientos expresivos y comprensivos que caracterizan los intercambios comunicativos entre las personas. No basta por tanto con afirmar, como recouocen ilustres lingüistas como Lázaro Carreter, que «enseñar lengua es enseñar a usar la lengua». Es imprescindible que esa intención impregne los materiales editoriales y el trabajo pedagógico en las aulas de lenguaje mediante la creación de situaciones de uso que hagan posible una interiorización gradual de las diversas capacidades comunicativas de los escolares.

Si consultamos algunos manuales escolares de los últimos cursos de la Educación General Básica o si hojamos los libros de texto más usados en los primeros años de las enseñanzas medias, constataremos la presencia casi exclusiva de contenidos referidos al sistema fonológico de la lengua, a la morfología de las palabras, a las funciones sintácticas o a la historia literaria y la ausencia más que evidente de las actividades de uso. En consecuencia, en las clases de lengua se dedica un tiempo casi absoluto a la descripción de la estructura interna de las palabras (mediante el reconocimiento de fonemas, monemas y morfemas), al estudio de las categorías gramaticales, a la corrección ortográfica, al análisis sintáctico de las oraciones o al repaso histórico de los rasgos formales de diversos textos literarios. Sin duda estos asuntos pertenecen al conocimiento lingüístico y literario, pero cuando se aíslan y se sacralizan como únicos contenidos de enseñanza de la lengua y de la literatura resultan insuficientes a la hora de acercarse al complejo proceso de la creación y de la recepción de los mensajes y, por tanto, en poco favorecen el logro de unas intenciones educativas orientadas al desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos y de las alumnas. La lengua en la escuela es con frecuencia para el alumno una retahíla de contenidos formales que casi nada tiene que ver con el uso que de esa útil herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje hace fuera de los muros escolares.

VALOR DE CAMBIO Y VALOR DE USO DE LOS SABERES LINGÜÍSTICOS

El aprendizaje de los escolares se orienta entonces al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de nociones gramaticales o literarias cuyo sentido, a sus ojos, comienza y concluye en su utilidad para superar con fortuna los diversos obstáculos académicos. Los saberes lingüísticos y literarios de los aprendices cobran sentido entonces por su valor de *cambio* en el mercado de las sanciones y de los beneficios escolares y nunca por su *valor de uso* como herramientas de comunicación, de conocimiento y de representación de la realidad en la que viven. Como señala Raffaele Simone (1988 [1992: 85]), «ante el discurso del texto y de los textos, los muchachos están completamente solos, abandonados desde la primera infancia; y en esa soledad elaboran una estrategia propia que de alguna manera les permite arreglárselas». Y la clase de lengua se convierte así en una hojarasca de destrezas de disección gramatical o sintáctica vestidas con el ropaje de la última modernidad lingüística mientras en las aulas no se habla, mientras en las aulas de lengua casi nunca se enseña que los textos tienen una *textura* y una *contextura* y que es en el uso donde es posible atribuir sentido a lo que decimos cuando hacemos cosas con las palabras.

Por ello, quizá convenga preguntarse qué es lo que realmente se enseña y lo que se aprende en las aulas de lengua, cuáles son los conocimientos lingüísticos *legítimos* y por qué, cómo y a quién benefician (Bourdieu, 1982), cómo se seleccionan y sancionan los usos de la lengua en la escuela, en qué medida los contenidos del área reflejan la radical diversidad de las formas de comunicación de las personas, cómo se abordan los prejuicios lingüísticos de los hablantes o los usos estereotipadores de la lengua, qué lugar ocupan en todo aprendizaje el lenguaje –y los significados culturales– de los alumnos y de las alumnas... Con su limitado *capital lingüístico*, los aprendices comprueban una y otra vez cómo las clases de lengua se orientan a la adquisición de un conjunto de habilidades gramaticales o sintácticas mientras apenas se les enseña a hacer cosas con las palabras y siguen sin saber cómo hacer frente a ese *miedo textual* que nace ante un texto con el que no se sabe qué hacer y del cual no se sabe qué decir.

La psicología del lenguaje de orientación cognitiva ha demostrado la escasa utilidad de una enseñanza de los contenidos lingüísticos y literarios ajena a los esquemas que rigen el pensamiento, el conocimiento cultural y la acción comunicativa de los escolares. El aprendizaje de la comunicación sólo es posible en consecuencia si se construye a partir del *capital comunicativo* que los alumnos y las alumnas ya poseen y si tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer, decir y entender. Si no es así, unos y otras se limitarán a memorizar de forma fugaz un enunciado gramatical o un texto literario sin que la apropiación temporal de estos saberes se inscriba de forma duradera y significativa en sus acciones comunicativas futuras y sin que, por tanto, adquiera sentido en su vida cotidiana. Por ello, es preciso concebir los contenidos de la enseñanza de la lengua y de la literatura no sólo como un conjunto de *saberes* lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios) sino sobre todo como un repertorio de

procedimientos expresivos y comprensivos (un *saber hacer* cosas con palabras, un *saber decir*, un *saber entender*) orientado a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los aprendices, sin olvidar, en fin, la conveniencia de enseñar los *valores* que hacen posible el desarrollo de *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

CONTENIDOS ESCOLARES Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Y, sin embargo, esta tradición didáctica a la que aludimos de forma crítica no es fruto del azar ni de una suerte de «perversión pedagógica» que afecte especialmente a quienes enseñamos lengua y literatura. Hay razones más profundas referidas a la visión que de los fenómenos lingüísticos y comunicativos se mantiene aún en la mayoría de las instituciones que tienen a su cargo la formación inicial de quienes enseñan lengua —o de quienes aspiran a hacerlo en el futuro— en nuestro país. En efecto, los enseñantes de lengua y literatura tienen casi siempre como único sustento teórico de sus saberes prácticos —y, en consecuencia, de sus rutinas disciplinares y pedagógicas— una tradición académica ligada a la teoría gramatical, a los estructuralismos lingüísticos y al formalismo literario. Esta actitud inmanentista ante los fenómenos lingüísticos y literarios y ante su enseñanza ha traído como secuela didáctica una atención pedagógica casi exclusiva a los aspectos fonológicos, léxicos y morfosintácticos de la lengua en detrimento de un trabajo escolar orientado hacia la mejora de los usos verbales y no verbales que constituyen la comunicación habitual entre los seres humanos (Lomas, 1994d). La escuela es, entonces, ese escenario donde con la lengua se hacen cosas que nada tienen que ver con las cosas que el niño o el adolescente hace con el lenguaje fuera de las aulas.

En los programas de lengua, y en los manuales escolares, hemos asistido en las dos últimas décadas a una invasión sin tregua de las últimas novedades de la lingüística estructural o generativa que ha convertido las clases de lengua en un lugar en el que «se ha atiborrado a los alumnos de contenidos teóricos y de esquemas arbóreos que se han convertido en intrincada selva de ambigüedades, de diversidad más allá de lo tolerable, de confusión y de descuido de tareas hoy más que nunca prioritarias y vigentes, tanto más cuanto más jóvenes sean los alumnos, como son el desarrollo de las capacidades de comprensión, de reflexión y de espíritu crítico para que el lenguaje no sea, como es, una forma continua de discriminación y de manipulación sociocultural de la mayoría de los ciudadanos de este país» (González Nieto, 1980: 172-173).

Así, en nuestras aulas, quizá como herencia del olvido intencional por parte de los estructuralismos de las modalidades orales del uso (Saussure, 1916 [1971: 49-66]) y de la *actuación* lingüística (Chomsky, 1965), los asuntos relativos a los *actos de habla*, a los aspectos no verbales de la comunicación, a las determinaciones socioculturales que regulan los intercambios comunicativos, a los proce-

sos implicados en la comprensión y en la emisión de los mensajes o a los procedimientos lingüísticos y no lingüísticos, en fin, de creación del sentido han permanecido ajenos con frecuencia a un trabajo escolar centrado, por el contrario, en las actividades gramaticales, en los usos escritos y en sus normas gráficas, en el análisis sintáctico y en los modelos canónicos de la historia literaria. E inmersos en tales tareas hemos olvidado casi siempre algo tan evidente como que «nuestra capacidad para aprender una lengua sobrepasa en mucho nuestra capacidad de describir y explicar cómo está hecha esa lengua» (Roulet, 1976: 55).

ENSEÑAR GRAMÁTICA, ENSEÑAR LENGUA

Conviene aquí aludir en este sentido a las sensatas reflexiones pedagógicas realizadas a principios de siglo por dos ilustres filólogos sobre los usos y abusos de la enseñanza gramatical en la enseñanza obligatoria. Para Rodolfo Lenz (1912), enseñar gramática y enseñar lengua son dos cosas absolutamente distintas ya que «la lengua materna no la aprende nadie según reglas de gramática» (1912 [1987: 105]) y «si conocer a fondo la gramática fuera condición indispensable para ser artista del lenguaje, poeta, escritor, orador, ¿por qué no son los mejores gramáticos a la vez los más grandes escritores? ¿De dónde proviene entonces la extraña idea de que para hablar bien la lengua patria sea necesario estudiar sus reglas gramaticales?» (1912 [1987: 106]). Y concluye el ilustre lingüista chileno: «No se siga creyendo en el valor práctico de un análisis gramatical hecho con términos técnicos cuyo alcance científico, si acaso lo tienen, queda en tinieblas para los alumnos y, a veces, también para los profesores» (1912 [1987: 117]).

Por su parte, Américo Castro señala diez años después: «La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez: pero como esa desdichada Academia sigue imprimiendo en cada nueva edición de su libro el mismo disparate; como ese libro es el preferido por la mayoría de nuestros maestros; y sobre todo, *como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así el lenguaje materno*¹, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto» (1922 [1987: 122-123]). Si Castro aludía al «Epítome de gramática» de la Academia Española de la Lengua, nosotros podríamos citar los Programas Renovados de 1980 o los aún vigentes programas oficiales de enseñanzas medias para demostrar la vigencia entre nosotros de esa creencia tan arraigada en nuestra tradición didáctica en que el conocimiento gramatical por sí solo contribuye a la mejora de la competencia comunicativa de los hablantes.

En nuestras facultades y escuelas universitarias, las encargadas, hoy por hoy, de formar a quienes en el futuro van a enseñar lengua, siguen siendo dominantes

¹ La cursiva es de Américo Castro.

estas teorías gramaticales que, siendo tan útiles para la descripción, por ejemplo, de los aspectos fonológicos o morfosintácticos del sistema, marginan sin embargo del estudio lingüístico –y lo hacen como postulado metodológico– el análisis de los usos verbales y no verbales de la comunicación humana. No conviene olvidar que, como señala Raffaele Simone, «muchas de las principales teorías lingüísticas de hoy nacen precisamente sobre la base de excluir algunos campos de fenómenos de su gama de intereses» (1988 [1992: 11]), por lo que el intento de traducir al aula los planteamientos especializados de disciplinas que se construyen desde la negación de que la actividad del hablante pueda ser estudiada desde la lingüística (Saussure, 1916 [1971: 64]) o desde la voluntad de describir la competencia lingüística de «un hablante/ oyente ideal en una comunidad lingüística del todo homogénea» (Chomsky, 1965 [1971: 5]) no parece el mejor camino para contribuir al logro de las finalidades comunicativas de la enseñanza de la lengua.

Es cierto que todos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para adquirir y aprender las reglas del lenguaje, pero también lo es que esa adquisición y ese aprendizaje tienen lugar en el seno de situaciones culturales que hacen que en el uso los hablantes seamos diversos y desiguales. Y si somos *iguales ante la lengua pero desiguales en el uso* (Tusón, 1991), entonces nuestra tarea como enseñantes debería consistir en favorecer desde las aulas el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas de los aprendices de forma que avancen hacia una *desalienación expresiva* que les permita comprender y expresar de forma adecuada los diversos mensajes que tienen lugar en ese complejo *mercado de intercambios* que es la comunicación humana y adoptar *actitudes* críticas ante los usos y formas que denoten discriminación o manipulación entre las personas.

Y, sin embargo, en vez de avanzar en esta dirección, en nuestras aulas de primaria y secundaria se ha hecho con demasiada frecuencia *lingüística aplicada* pese a que, como dijera Saussure a comienzos de este siglo, «el lenguaje es una cosa demasiado importante para dejársela a los lingüistas»² y pese a que Chomsky (1966) negara una y otra vez que la lingüística generativa fuera útil «para servir de base a una *tecnología* de la enseñanza de las lenguas». Frente a la obsesión didáctica por el análisis minucioso y preciso de ese objeto formal que es el sistema de la lengua, de lo que se trata ahora es de que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto del intercambio comunicativo. Y, ciertamente en este menester la aportación de las teorías estructuralistas y generativas es limitada.

Una lengua es ante todo un repertorio de usos comunicativos que forman parte de la acción humana, por lo que comunicarse es *hacer cosas con las palabras* (Austin, 1962) con determinadas intenciones: al emitir un enunciado, su autor intenta hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre

² Citado por Raffaele Simone (1988 [1992: 74]).

ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística (Gumperz, 1982). Lo dijo Humboldt hace casi dos siglos («el lenguaje es esencialmente *enérgeia*, no *ergon*», actividad, no producto), y lo reiteró hace poco Jakobson (1963 [1974: 15 y 21]) al recordar que «la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida en sociedad» por lo que el discurso «no se da sin intercambio». Pese a ello, con demasiada frecuencia se ha olvidado, en la historia de la lingüística y en las escuelas, algo tan obvio como que lo que justifica la creación de un texto es la intención de producir un efecto y de construir un sentido en la interacción. Como señala irónicamente Halliday (1978 [1982:248]), «después de un periodo de intenso estudio del lenguaje como construcción filosófica idealizada, los lingüistas han convenido en tomar en cuenta que las personas se hablan entre sí».

EL ESTUDIO DEL USO LINGÜÍSTICO Y COMUNICATIVO (¿QUÉ COSAS HACEN LAS PALABRAS?)

En las últimas décadas, las ciencias del lenguaje y otras disciplinas colindantes (Newmeyer, 1988b; Serrano, 1993; Lomas, Osoro y Tusón, 1993) han evolucionado muy rápidamente siendo muy significativo a este respecto el auge de las corrientes sociolingüísticas y pragmáticas –que entienden el uso comunicativo como un lugar de encuentro entre las diversas manifestaciones discursivas y las variables de naturaleza situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos– y de los enfoques cognitivos sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Estas teorías sobre el lenguaje, escasamente conocidas aún en los muros endogámicos de la universidad española, han comenzado a interesarse, precisamente, por el modo en que se producen en la vida real los intercambios lingüísticos y comunicativos, por la forma en que se producen los fenómenos de la expresión y de la comprensión, por cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y por el papel que juega en todos esos procesos la interacción social³.

Las diversas disciplinas a que nos referimos podrían agruparse dentro de cuatro grandes bloques: en primer lugar, la filosofía del lenguaje y la pragmática, que, heredando el legado de interrogantes de la retórica clásica, abordan el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana (de ahí nociones tan reveladoras como las de *juegos del lenguaje*, *actos de habla* o *principio de cooperación*); en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística, que se ocupan de la lengua en relación con los usos lingüísticos y comunicativos de los hablantes en comunidades de habla concretas; en tercer lugar, los enfoques discursivos y textuales que,

³ El uso lingüístico y comunicativo ha sido y es un ámbito de estudio y de reflexión en el que convergen no sólo filólogos y lingüistas sino también filósofos, sociólogos, antropólogos, didactas de la lengua y de la literatura, semiólogos, psicólogos... Amparo Tusón describe en estas mismas páginas el complejo panorama de las diversas disciplinas que se ocupan del estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas.

desde su diversidad metodológica y analítica, parten del estudio de unidades supraoracionales al considerar que la significación se construye en el uso discursivo que se da en la interacción social (la lingüística del texto, el análisis del discurso, la semiótica textual, ...); y en cuarto y último lugar, la psicología del lenguaje (tanto los estudios de psicología evolutiva como la psicolingüística de orientación sociocognitiva), que se ocupa de los procesos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.

No se trata, sin embargo, de sustituir ahora las referencias gramaticales por las aportaciones de las últimas corrientes lingüísticas o psicológicas, ni de incorporar como antaño a los programas escolares, a los manuales y a las clases de lengua el glosario conceptual y la hojarasca terminológica de unas disciplinas como las citadas que –no lo olvidemos– no han sido creadas con fines didácticos. Conviene además insistir, ante la confusión y ansiedad que todo cambio educativo crea en los enseñantes, en que poner el énfasis en los usos comunicativos no debe significar ni la ausencia de actividades de reflexión ni el olvido de las referencias disciplinares en las que nos hemos formado. El bagaje lingüístico, literario y didáctico que hemos ido adquiriendo a lo largo de años de estudio y de docencia constituye un capital profesional de enorme valor que debe animarnos a abrir nuestras miradas a otras formas de entender la descripción de la lengua y del uso comunicativo. De lo que se trata, en fin, es de ampliar nuestra visión de los fenómenos comunicativos con las aportaciones de un conjunto de ciencias del lenguaje (Lomas y Osoro, 1993) que intentan dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión de mensajes en el seno de situaciones concretas de comunicación. Si hasta ahora hemos enseñado lo que hemos aprendido, otorgando un estatuto incuestionable a las escuelas lingüísticas en las que nos hemos formado, no parece razonable negar ahora el pan y la sal a otras perspectivas desde una desconfianza a ultranza con respecto a la utilidad de las aportaciones teóricas al trabajo de aula⁴. Porque, como señala Eagleton (1983 [1988: 10]), con frecuencia «la hostilidad a lo teórico equivale a una oposición a las teorías de los demás y al olvido de las propias».

EL LABERINTO DE LA LITERATURA Y LA EDUCACIÓN LITERARIA

Si en los fines de la educación lingüística casi siempre estamos de acuerdo, si casi nadie duda ya a estas alturas de la historia de la conveniencia de orientar la enseñanza de la lengua en nuestras escuelas e institutos hacia el aprendizaje de las *destrezas* expresivas y comprensivas (hablar y escuchar, leer y escribir) que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas, no ocurre lo mismo cuando se habla o escribe sobre la educación literaria en la escolaridad obligatoria o cuando se discute acerca de los métodos pedagógicos más adecuados a la hora de acercar a la infancia, a la adolescencia y a la juventud que habita en

⁴ Sobre las últimas tendencias de la investigación didáctica acerca de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas, véase el trabajo de Luci Nussbaum en estas mismas páginas.

nuestras aulas a esos artefactos culturales que hemos convenido en denominar obras literarias o textos artísticos de naturaleza lingüística.

A tal desacuerdo sobre los fines y métodos de la educación literaria contribuye sin duda la enorme diversidad de enfoques y perspectivas que ha caracterizado, y aún caracteriza, a la investigación crítica sobre el texto literario a lo largo de este siglo. En efecto, si nos asomamos al índice de cualquier manual o tratado sobre teorías de la literatura advertiremos la notable profusión de escuelas y de ópticas desde las que se ha abordado en las últimas décadas el estudio de la *textura* (y de la *contextura*) de lo literario y las evidentes discrepancias que mantienen unas y otras entre sí a la hora de identificar cuáles son los elementos (lingüísticos, comunicativos y culturales) que otorgan a un fragmento verbal el estatuto canónico de texto literario.

En efecto, mientras el formalismo ruso (con sus epígonos el estructuralismo checo y la semiótica soviética) subrayaba desde la lingüística aplicada como literario el *uso enajenado* del lenguaje ordinario y el *desvío expresivo* de las formas más habituales del habla cotidiana al servicio de la construcción de la poeticidad de los textos («esa violencia organizada que se ejerce sobre el lenguaje ordinario», en palabras de Jakobson, 1963), las teorías marxistas de la literatura (y algunos discípulos discolos como los teóricos de la escuela de Frankfurt), ponían el acento en la dimensión cultural e ideológica de las obras literarias y en el *reflejo* que en ellas era posible observar de unas determinadas relaciones sociales y de unas concretas condiciones de vida. Por otra parte, cuando el estructuralismo de los sesenta pugnaba por aislar el conjunto de leyes subyacentes al texto lingüístico que hacen posible la creación de las formas literarias y la aparición de la *función poética* en los signos, aparecen las distintas visiones pragmáticas de lo literario (desde las estéticas de la recepción hasta la semiótica de orientación comunicativa) atentas a descubrir el *contrato comunicativo de cooperación* que se establece entre el autor y el lector en la obra literaria, a estudiar «las estrategias inscritas en el texto» (Eco, 1979) y a describir el papel que juega el destinatario en su tarea interpretativa de un texto literario que no es sino «una máquina perezosa» que exige la construcción cooperativa del sentido.

Y es que, nos guste o no, la historia de la teoría literaria contemporánea es parte de la historia ideológica de nuestra época. Como señala Terry Eagleton (1983 [1988: 231 y 232]), «cualquier conjunto de teorías referentes al significado, a los valores, al lenguaje, a los sentimientos y a la experiencia humanos inevitablemente tendrá que referirse a conceptos muy hondos sobre la naturaleza tanto de los individuos humanos como de las sociedades, a los problemas de la sexualidad y del poder, a las interpretaciones del pasado, a los puntos de vista sobre el presente y a las esperanzas para el porvenir».

En cualquier caso, en relación con el estudio de la comunicación literaria, cabe subrayar el interés de las aportaciones de autores y de enfoques críticos que contemplan el discurso literario desde la consideración de sus condiciones de producción y recepción. En este sentido son de especial interés los trabajos de Bakhtin (1975) sobre el carácter dialógico y polifónico del lenguaje literario y las aportaciones de la Estética de la Recepción (Warning, 1989), de la semióti-

ca cultural (Lotman, 1970) y literaria (Eco, 1979) y de la pragmática (Mayoral, 1987).

Si algo está claro en el oscuro *laberinto de la literatura* es –nos guste o no– esa radical divergencia de presupuestos, métodos y conclusiones de las distintas escuelas críticas y ese desacuerdo constante en torno a los elementos y factores que a la postre construyen la literariedad de esos textos a los que asignamos la etiqueta de «literarios». Quizá, en un alarde de eclecticismo nada inocente, haya que convenir con van Dijk (1988: 119) que acaso la literatura se defina en función de lo que «algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etc.) llamen y decidan usar como literatura». Y quizá por ello, como señala de nuevo Eagleton (1983 [1988: 239]), la tarea de los teóricos de la literatura, de los editores, de los críticos y de los profesores no sea sino la de *guardianes del discurso*, es decir, la de estimular el estudio y el consumo del texto literario en las universidades, en el mercado editorial, en los suplementos culturales y en las escuelas e institutos y la de fomentar su uso (y si es posible su abuso) entre el resto de los mortales.

El laberinto de la educación literaria se complica aún más por la *diversidad de métodos* con que el profesorado ha intentado en el pasado e intenta hoy en día resolver esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios. Desde el eje diacrónico de la historia literaria hasta la organización temática de los contenidos literarios, desde el comentario lingüístico de fragmentos sueltos hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura hasta las más variopintas estrategias de la animación lectora, si algo caracteriza a la enseñanza de la literatura en las últimas décadas en nuestro país es esa incesante variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de tácticas didácticas que refleja esa voluntad del profesorado por acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su calidad de *depredadores audiovisuales* (Gil Calvo, 1985), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* y de *otras literaturas*⁵.

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN

Es cierto que la tarea de formar ciudadanos competentes para la comunicación no es nada fácil porque, aunque sea grande nuestro empeño en adecuar los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria a los contenidos, los métodos y las tareas de aprendizaje y, por tanto, en ir cerrando ese abismo abierto entre lo que se dice en los objetivos del área de lengua y literatura y lo que se hace en las aulas, a nadie se le escapa que hay otros escenarios donde el uso se adquiere y donde se consagra el desigual acceso de los hablantes a los diferentes registros comunicativos. Desde el origen geográfico, social, sexual o racial hasta el contexto cultural, diversos son los factores que, como demuestran

⁵ En torno a la educación literaria, véase más adelante el trabajo de Teresa Colomer en estas páginas.

las distintas sociolingüísticas, intervienen en el desigual desarrollo de las habilidades comunicativas de los hablantes. Pese a ello, conviene recordar que la escuela ha sido y debe seguir siendo para la inmensa mayoría de esas tribus infantiles y adolescentes que habitan de lunes a viernes en las aulas un escenario de conocimiento compartido donde la vida entre y se perciba de una forma diversa y plural, donde sea posible emanciparse de los estereotipos y de las servidumbres de una sociedad edificada sobre los cimientos de la insolidaridad y de la desigualdad y donde las tareas escolares se orienten a una comprensión cabal y, por tanto, crítica del mundo que les ha tocado vivir.

Cuando un niño o una niña adquieren una lengua inician la difícil andadura del aprendizaje escolar y cultural de las estrategias de cooperación y de persuasión que caracterizan la comunicación entre las personas. Al participar en intercambios comunicativos con otras personas aprenden no sólo las reglas gramaticales que hacen posible la formación de las palabras y de las oraciones sino también el modo en que esas personas entienden e interpretan la realidad y, por tanto, los significados culturales que los usos verbales y no verbales encierran. Aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, a regular la conducta personal y ajena, a conocer el entorno físico y social, a poner en juego las formas de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo con las personas y a ir construyendo en este proceso un conocimiento del mundo compartido y comunicable. De ahí que, como señala Jesús Tusón (1986: 106), «el amor a la propia lengua (sin xenofobias ni chovinismos) sea el amor al lenguaje, y también la estima profunda de todo aquello que nos hace humanos y nos permite, definitivamente, vivir en la coherencia»⁶.

⁶ Estas líneas recogen, en ocasiones literalmente, algunas reflexiones aparecidas en dos trabajos anteriores (Lomas, 1994a y Lomas y Miret, 1995).

CAPÍTULO II

Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de *Lengua Castellana y Literatura* en la enseñanza secundaria

Carlos Lomas y Andrés Osoro

La educación lingüística en la enseñanza primaria y secundaria debe contribuir a la mejora de las destrezas expresivas y comprensivas de quienes acuden de lunes a viernes a las aulas de nuestras escuelas e institutos. Nadie niega ya tal finalidad y si en algo estamos de acuerdo enseñantes, lingüistas y pedagogos es en que el objetivo esencial de la educación lingüística debe ser desarrollar y afianzar las capacidades de comprensión y expresión de mensajes que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas.

Sin embargo, una cosa es estar de acuerdo con estos objetivos de la educación lingüística y otra bien distinta estar de acuerdo en lo que conviene hacer en las aulas si deseamos enseñar lengua en coherencia con tales intenciones comunicativas. Cualquiera que haya enseñado lengua en la educación secundaria sabe que, a menudo, en las aulas el aprendizaje se ha orientado, de forma casi exclusiva, al conocimiento formal del sistema lingüístico en detrimento de otros aprendizajes orientados al dominio de los usos comunicativos más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas.

Esta distancia entre lo que se piensa y lo que se hace en el escenario de las aulas no es fruto del azar ni de una especie de «perversión pedagógica» que afecte especialmente a quienes enseñamos lengua. Por el contrario, otras son las razones que ayudan a entender ese abismo que a menudo se observa entre lo que se dice cuando se habla de los objetivos de la enseñanza de la lengua («enseñar lengua es enseñar a usar de forma adecuada el lenguaje en diversas situaciones de comunicación») y lo que en ocasiones se hace en las clases de lengua en la educación secundaria (enseñar una de las lingüísticas y algunas destrezas ortográficas y sintácticas).

Por una parte, tal y como se ha señalado en el capítulo inicial de este libro¹, en la mayoría de las facultades de filología, encargadas hoy por hoy de la formación inicial de quienes enseñan (o aspiran a enseñar) lengua y literatura en la educación secundaria, siguen aún dominando aquellas teorías del lenguaje que excluyen de su ámbito de estudio y de reflexión el uso lingüístico y comunicativo de las personas. De ahí que con frecuencia casi nada se enseñe en tales facultades sobre el modo en que tienen lugar los intercambios lingüísticos y comunicativos, sobre la forma en que los hablantes cooperan en la construcción del significado, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre las estrategias del sentido en los actos del hablar, del escuchar, del escribir y del leer o sobre los factores culturales que en nuestras sociedades condicionan la producción y la recepción de los mensajes orales, escritos e iconográficos. Por el contrario, el énfasis en la formación inicial del profesorado se pone en el estudio fonológico, léxico y morfosintáctico de la lengua y en el conocimiento de los diversos autores, obras y épocas de nuestra historia literaria. Es obvio que tales asuntos pertenecen al saber lingüístico y literario, pero también lo es que por sí solos no constituyen una herramienta especialmente eficaz para emprender la ardua y difícil tarea de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado en la educación secundaria.

Por otra, no conviene olvidar en qué tradición didáctica se inserta la experiencia docente de la mayoría del actual profesorado de educación secundaria. No hace falta ir demasiado atrás en el tiempo para recordar cómo el programa oficial o currículo de cada una de las asignaturas en las enseñanzas medias (BUP, FP y COU), debidamente traducido por las editoriales en forma de manual o libro de texto, se convertía en una guía de actuación pedagógica que indicaba con absoluta precisión qué hacer (y cómo, cuándo y de qué manera hacerlo) en cada momento. En este contexto, el papel del profesor, en principio, se limitaba a la ejecución técnica del programa de enseñanza, es decir, a la transmisión verbal de los contenidos académicos de la asignatura a lo largo del curso escolar, a la calificación de los aprendizajes y a la selección académica del alumnado.

En el ámbito de los programas de enseñanza de la lengua, éstos eran con frecuencia una larga retahíla de conceptos lingüísticos y literarios cuya selección se efectuaba teniendo en cuenta las aportaciones de la teoría gramatical, de los

¹ Véase «La educación lingüística y literaria» (Carlos Lomas) en el capítulo anterior.

estructuralismos lingüísticos y del formalismo literario. En consecuencia, el programa de la asignatura en el Bachillerato o en la Formación Profesional no era en la práctica sino un ensayo o antesala de los planes de estudio de la facultad de filología de turno. De esta manera, las clases de lengua se convertían a menudo en una tupida hojarasca de saberes gramaticales o de habilidades sintácticas cuyo conocimiento, con frecuencia efímero, era útil en la hora de la calificación académica pero, más allá de tal circunstancia, era escasamente eficaz si de lo que se trataba era de mejorar las habilidades comunicativas del alumnado en la recepción y en la producción de mensajes orales y escritos y contribuir a la adquisición y a la mejora de su competencia comunicativa.

Ilustremos de forma breve con un par de ejemplos esta forma de entender los programas de enseñanza de lengua.

Uno de los manuales de lengua española más utilizados en 1º de BUP durante la década de los ochenta ha sido el escrito por Fernando Lázaro Carreter y por Vicente Tusón para la editorial Anaya. Si leemos el índice de lecciones del citado manual, la conclusión es bastante evidente: una presencia casi absoluta de contenidos fonológicos (2 lecciones), métricos (2 lecciones), léxico-semánticos (3 lecciones) y especialmente sintácticos (10 lecciones). Es decir, una selección de contenidos orientada a fomentar el conocimiento de los aspectos más formales de la lengua en detrimento de otros contenidos referidos al *saber hacer cosas con las palabras* o a la reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos habituales en la vida de las personas. Otras lecciones abordan asuntos como lengua y sistema, la formación del español, la situación lingüística de España, la lengua literaria o la norma lingüística. En cualquier caso, y pese a la bienintencionada inclusión de ejercicios colectivos y de comentarios de textos, el manual ilustra a la perfección una concepción de la enseñanza de la lengua en la que subyace esa creencia tan extendida (aunque nunca avalada por la investigación didáctica) de que el conocimiento de los entresijos de ese aparato formal que es la lengua es condición suficiente para la mejora de las habilidades expresivas y comprensivas de las personas. Desde tal creencia, el manual es un perfecto ejemplo de lingüística generativa aplicada y en consecuencia de la escasa presencia de otros contenidos referidos a la actuación comunicativa de las personas y al uso funcional del lenguaje.

Otro tanto ocurre con el manual de COU escrito por Emilio Alarcos Llorach y un equipo de discípulos para la editorial Santillana. En este caso, de los 24 temas del manual, 13 se refieren a contenidos morfosintácticos (en este caso, abordados desde la gramática funcional de la que Alarcos es el mayor representante en nuestro país). Otros contenidos lingüísticos se abordan desde la lingüística estructural (y en las páginas del manual se proyecta entonces la alargada sombra de Saussure, Hemjlslev o Martinet) o aluden a la historia de las lenguas y de los dialectos en España. El uso lingüístico apenas se estudia de forma específica en cuatro páginas del tema titulado “La lengua y sus variedades internas” aunque se alude en otros temas a diversos tipos del lenguaje como las jergas, el lenguaje científico, el técnico, el administrativo, el jurídico, el periodístico, el publicitario y el literario.

En esta breve, y quizá caricaturesca, descripción del contenido de ambos manuales no hay ningún afán de crítica a sus autores ni ninguna intención de enjuiciar el indudable rigor teórico con el que fueron elaborados. Al aludir a ambos textos (quizá los más usados por el profesorado de enseñanzas medias en la década pasada) hemos intentado ilustrar cómo estos (y otros) manuales reflejaban la hegemonía de las escuelas lingüísticas dominantes en los años sesenta y setenta en las facultades de Filología de nuestro país y una ausencia bastante evidente de conceptos y de procedimientos relativos al uso lingüístico y comunicativo de las personas. El enfoque formal del programa de enseñanza se orientaba así, de forma casi exclusiva, al fomento del saber lingüístico, aunque éste se adquiriera de un modo efímero, como se comprobaba al curso siguiente, en detrimento de un trabajo didáctico orientado a la mejora de las destrezas comunicativas de adolescentes y jóvenes.

De ahí que convenga ahora, en estos tiempos de cambios educativos, analizar si los currículos de *Lengua Castellana y Literatura* de la educación secundaria en la LOGSE que sustituyen a los programas oficiales de enseñanzas medias de la Ley General de Educación de 1970 se adecuan o no a los objetivos comunicativos de la educación lingüística y si favorecen un tipo de intervención pedagógica en la que el profesorado no sólo se limite a ejecutar un programa de enseñanza determinado sino que a la vez sea capaz de gestionar su intervención didáctica en el aula atendiendo a la diversidad de intereses, capacidades comunicativas, estrategias cognitivas y modos de construcción de los conocimientos de los alumnos y de las alumnas y eligiendo en cada momento las interacciones adecuadas. Porque detrás de un currículo, y de los materiales didácticos que se derivan de él —desde el libro de texto hasta unidades didácticas aisladas—, no sólo hay determinadas opciones epistemológicas, didácticas, psicológicas o sociopolíticas. Detrás de cada currículo hay también una forma concreta de entender el trabajo docente (Atienza, 1994: 19).

En este capítulo, y tras algunas consideraciones sobre el modo en que en la LOGSE —y en las políticas educativas que la concretan— se concibe el diseño, el desarrollo y la práctica del currículo, analizaremos el currículo del área *Lengua castellana y Literatura* en la Educación Secundaria Obligatoria y el currículo de la materia homónima en el Bachillerato. El objetivo de tal análisis es evaluar el grado de coherencia que es posible observar, en nuestra opinión, entre unos objetivos orientados al desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado y los contenidos lingüísticos y literarios seleccionados, las opciones metodológicas adoptadas y la forma en que se conciben y enuncian los criterios de evaluación en el área y en la materia. En nuestra opinión, es desde la referencia a los fines de la educación lingüística y literaria desde la que conviene evaluar la coherencia del resto de los elementos del currículo de *Lengua castellana y Literatura* en la educación secundaria ya que tanto los contenidos de enseñanza como los criterios de evaluación del área o de la materia y las consideraciones metodológicas deben estar enunciados de manera que guarden una estrecha relación con unos objetivos orientados al desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado.

1. CURRÍCULO Y CAMBIOS EDUCATIVOS

Con la aparición de los decretos oficiales por los que se establecen las «enseñanzas mínimas» y se regulan los contenidos de enseñanza, objetivos y criterios de evaluación de cada una de las áreas de las etapas obligatorias de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria (MEC 1991a, 1991b) y de cada una de las materias del bachillerato (MEC, 1992a y 1992b) se consuman una serie de iniciativas orientadas a poner en marcha en nuestro país la LOGSE y con ella la reforma del sistema educativo surgido de la Ley General de Educación de 1970. Por su carácter prescriptivo, estos decretos constituyen hoy una referencia obligada a la hora de planificar el trabajo didáctico en los centros educativos y en el aula en torno a los proyectos curriculares de etapa y a las diversas programaciones de área.

En nuestra opinión, el análisis del currículo de un área o materia determinada en una etapa educativa concreta debe valorar, aunque sea brevemente, no sólo las opciones teóricas que influyen en la selección de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación y en las orientaciones metodológicas en cada etapa sino también el contexto en que la reforma educativa que surge de la LOGSE está iniciando ahora su andadura.

Con respecto al análisis de las fuentes teóricas que condicionan la selección de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología en cada etapa, tal análisis es, a nuestro juicio, absolutamente oportuno al menos por dos razones: porque algunos de los principios generales que se derivan de tales fuentes impregnan el currículo de cada área o materia y porque una buena parte de las tareas que se le encomiendan al profesorado se derivan también de tales principios generales.

En lo que se refiere a las denominadas *fuentes del currículo*, es evidente que las dos principales son las que intentan dar respuesta al *cómo* se produce el aprendizaje (y, en consecuencia, a qué principios deberían guiar la acción didáctica) y al *para qué* se organizan los procesos de escolarización, enseñanza y aprendizaje. Dicho de otra manera: las fuentes de decisión determinantes en el diseño del currículo afectan al campo de la psicología (y más concretamente al ámbito de la psicología del aprendizaje) y al de la sociología de la educación.

En el caso de los currículos citados (MEC 1991a, 1991b, 1992a y 1992b), es bastante obvio que la fuente teórica de mayor peso, con enorme diferencia, es la fuente psicológica y, dentro de ésta, la opción concreta por una interpretación constructivista de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Coll, 1987 y 1990) que es, a su vez, una síntesis de diversos planteamientos que genéricamente suelen caracterizarse como *cognitivos*. Las múltiples referencias al *aprendizaje significativo*, a la construcción activa del conocimiento o a los procesos evolutivos y de maduración son un indicio concluyente de esta primacía de lo psicológico en los actuales currículos. Frente a esta importancia concedida a los aspectos relativos al *cómo se aprende*, las referencias al *para qué se enseña* y al *para qué se aprende* aparecen únicamente en los objetivos de las etapas o en algunas referencias a la necesidad de fomentar la formación profesional de base o de tener en

cuenta la diversidad de «intereses, motivación e, incluso, aptitudes de los alumnos».

En cualquier caso, la principal característica de los actuales currículos de las distintas etapas y áreas es su carácter *semiabierto* y flexible. En este tipo de currículos se establecen tan sólo algunos de sus elementos (los objetivos generales de etapa, área y materia, los contenidos de cada área o materia y los criterios de evaluación) y se deja en manos del profesorado la tarea de adecuar y concretar el currículo en proyectos curriculares y en programaciones de aula adecuados al contexto sociocultural de cada escuela e instituto y a las características psicosociales del alumnado.

Tal tarea de elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos curriculares de etapa y de programaciones de área exige una forma distinta de entender el trabajo didáctico en el centro y en el aula ya que, en este contexto, el docente deja de ser como antaño un técnico especializado en la transmisión de los conceptos de las distintas disciplinas del conocimiento y en la aplicación de métodos y estrategias diseñados por personas ajenas a su ámbito de actuación pedagógica para pasar a ser un enseñante capacitado para diseñar su intervención educativa, reflexionar sobre la propia práctica docente y adaptarse a los cambiantes y conflictivos contextos tanto del aula como del entorno cultural y social.

Desde esta perspectiva, el diseño, experimentación y evaluación de proyectos curriculares y de programaciones de aula le exige al enseñante volver a pensar «su teoría implícita de la enseñanza, sus esquemas básicos de funcionamiento y las actitudes propias [...]; en este proceso el profesorado moviliza su pensamiento práctico y hace activas una serie de teorías formales y académicas sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje [...]. El profesorado, al diseñar proyectos curriculares concretos y reflexionar sobre su desarrollo, no puede obviar el análisis sobre su forma de intervenir en el aula» (MEC, 1989b: 106).

Lawrence Stenhouse (1984) caracteriza este tipo de profesionalidad docente como una actitud orientada a «poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza, el modo de enseñar y la coherencia entre teoría y práctica, por su consciencia de que la labor educativa se desarrolla en contextos socioculturales más amplios con los que mantiene una estrecha interdependencia y por su opción explícita por determinada concepción del curriculum y de los procesos de evaluación».

Esta forma de entender las tareas docentes en las aulas y en los centros exige habilidades complejas que van desde el conocimiento de los fundamentos teóricos que inspiran las prácticas educativas hasta el dominio de destrezas para el trabajo cooperativo, la elaboración y evaluación de proyectos curriculares, la adecuación de la intervención pedagógica a los contextos culturales de la escuela o la consciencia de la función social e ideológica de la educación. De esta manera, el profesorado adquiere y desarrolla una actitud de indagación crítica sobre la propia práctica pedagógica que le permite revisar de forma continua el sentido de lo que hace en el aula y modificar, a la luz de la observación, del contraste y de la evaluación, aquellos aspectos de su intervención didáctica que en su opinión no se adecuan a los fines educativos que persigue.

Como acabamos de señalar, uno de los aspectos más sobresalientes del currí-

culo de las distintas etapas, áreas y materias es su carácter semiabierto y flexible. De ahí las tareas que el profesorado debe realizar con el fin de adecuar el currículo de la etapa y de cada una de las áreas a los contextos culturales de cada escuela e instituto y a las características psicosociales del alumnado. Y de ahí la utilidad de saberes y de habilidades que hagan posible la elaboración de proyectos curriculares y de programaciones de aula que concreten de forma coherente y apropiada lo que se establece con carácter obligatorio en el currículo (objetivos generales de etapa, área y materia, contenidos de cada área o materia y criterios de evaluación).

Es obvio que esta manera de entender el trabajo docente choca con una tradición didáctica que ha privilegiado la idea de que la enseñanza es tan sólo una acción técnica de transmisión del saber para cuyo ejercicio basta con el dominio de los conceptos específicos de cada asignatura (Hernández y Sancho, 1993; Lomas, 1994b). Por otra parte, ni en la formación inicial del profesorado se ha tenido en cuenta el destino último de los saberes adquiridos en las aulas universitarias (ser enseñados como contenidos escolares en la educación primaria y secundaria) ni el acceso a la docencia se ha regido por otros criterios que el de la competencia del opositor en determinado tema de la disciplina de turno y una cierta dosis de azar, ni las actuales condiciones de trabajo de los enseñantes (desde el número de horas lectivas hasta el malestar docente) han favorecido la reflexión y las actitudes de indagación crítica sino que, por el contrario, han contribuido a aumentar las resistencias ante los cambios educativos (Escudero, 1994; Masjoan, 1994; Esteve, 1996; Busto y Osoro, 1996).

Pese a tales dificultades, el análisis del currículo es hoy, sin duda, una tarea ineludible desde el momento en que lo que se establece en él debe ser el punto de partida de las programaciones docentes y, por tanto, de lo que se dice y se hace en las aulas. De ahí el análisis que el lector encontrará a continuación. En él no sólo hay información sobre sus contenidos sino también, y sobre todo, algunas valoraciones sobre las opciones adoptadas y algunas opiniones sobre las implicaciones prácticas que cabe deducir de sus enunciados.

El conjunto de elementos que constituyen el currículo en la LOGSE aparecen definidos con carácter prescriptivo en los decretos de enseñanzas mínimas de cada etapa (MEC, 1991a y 1992a) y en los decretos que establecen el currículo de cada área y materia (MEC, 1991b y 1992b). Es, por tanto, algo ya establecido. Sin embargo, no todos los elementos del currículo tienen el mismo grado de desarrollo. Algunos de ellos (como los objetivos generales de cada etapa y de cada una de las áreas y de las materias, los contenidos de enseñanza y los criterios de evaluación) están desarrollados en los citados decretos y son de «obligado cumplimiento», si bien pueden ser matizados o adaptados por el profesorado en sucesivos «niveles de concreción» (proyectos curriculares de etapa y programaciones de área). Otros, como la metodología, son, por ley, elementos del currículo, pero no tienen un carácter obligatorio. Hay, por último, en los citados decretos otros apartados que son de una extraordinaria importancia pero que, sin embargo, no forman parte del currículo en un sentido estricto ni tienen un carácter obligatorio. Es el caso de las introducciones que aparecen en los *anexos*

al comienzo de la parte dedicada a cada área o materia. No deja de ser paradójico que el enfoque didáctico y la opción epistemológica que justifica una determinada selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, y en el que se expresan los fines generales de cada área o materia, no sean obligatorias y sí lo sean los elementos que se derivan de tal enfoque u opción.

En resumen, el currículum que se establece con la LOGSE responde a un modelo de currículum *semiabierto* y con él el legislador atribuye a los centros educativos y al profesorado diversas responsabilidades en el desarrollo y puesta en práctica de ese currículum. Conviene, en consecuencia, con el fin de analizar con mayor rigor el marco curricular de estas etapas, diferenciar con mayor precisión las ideas de *diseño*, *desarrollo* y *puesta en práctica* del currículum.

El *diseño del currículum* es el proceso que lleva a establecer las intenciones y el plan de acción. Habitualmente es un trabajo encomendado a instancias técnicas y políticas. El *desarrollo del currículum* es el proceso que va desde el diseño inicial hasta una estructura más amplia y completa, dispuesta ya a ser llevada a la práctica. La *puesta en práctica del currículum* consiste en efectuar prácticas de aula conformes a ese diseño y a desarrollos particulares del mismo (Zabalza, 1991).

En el caso de la reforma educativa española, se ha optado por mantener de modo rígido esas distinciones, atribuyendo cada proceso a instancias distintas. Esta separación, propia de los planteamientos empiristas o técnicos, según distinción de Kemmis (1988), se ve reforzada con una serie de políticas educativas que tienden a confundir el desarrollo y la puesta en práctica del currículum con las coyunturas de *implantación* de las nuevas etapas educativas (Escudero, 1994).

Por otra parte, en cada nivel de desarrollo o concreción del currículum hay determinados elementos que tienen un mayor peso. Así, en el *diseño curricular* casi nada se dice sobre metodología ni tampoco sobre los objetivos de cada curso o sobre la organización de los contenidos. En los documentos intermedios de desarrollo, elaborados por las Comisiones de Coordinación Pedagógica o por los equipos directivos de cada centro educativo, apenas se apuntan algunos acuerdos genéricos sobre metodología y casi no se modifican los objetivos generales, pero en cambio se establecen con precisión la denominada «secuencia de contenidos» o los objetivos y criterios de evaluación de cada ciclo. Por último, las programaciones tienen dificultades para responder con fidelidad a los fines generales de la etapa o a la propia concepción general del área o de la materia que aparece en el *diseño curricular*. El propio mecanismo de planificación establecido tiende a especializar cada nivel en un asunto y a obviar u olvidar en cada uno lo que se aborda en los otros. En cambio, la programación es la instancia encargada de desarrollar hasta sus últimas consecuencias los aspectos metodológicos y, por tanto, de decidir qué se les va a obligar a hacer a los alumnos y alumnas en las aulas.

Este esquema de concreción del currículum tiende a producir un efecto “en cascada” que trae como consecuencia el alejamiento entre los niveles de aplicación práctica y aquellos en los que se establecen los fines y principios que deberían sustentar las decisiones concretas. El trabajo de planificación tiende a

tecnificarse y, en cierto modo, a producirse, en los niveles más próximos a la práctica, de un modo “alienado”².

Este tipo de currículo responde a lo especificado en el artículo 4.1 de la LOGSE, en el que se dice que se entiende por currículo el conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada nivel, ciclo o etapa. El mismo artículo, en su segundo párrafo, anuncia que el Gobierno establecerá, en relación con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación del currículo, los aspectos básicos de éste que, según el tercer párrafo del artículo 4.1, será desarrollado por las distintas administraciones educativas. Las *enseñanzas mínimas* que se citan en este artículo son las que se establecen en el Real Decreto 1007/1991, para la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 1991a), y en el Real Decreto 1178/1992 para el Bachillerato (MEC, 1992a), mientras que el desarrollo al que se refiere el párrafo tercero es el que se establece, para el territorio gestionado por el MEC, en el Real Decreto 1345/1991, para la Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 1991b), y en el Real Decreto 1179/1992, para el Bachillerato (MEC, 1992b). Finalmente, la LOGSE establece en su artículo 57.1 que los centros educativos deben completar, adecuar y desarrollar el currículo de los distintos niveles, etapas, ciclos, grados y modalidades «... *en el marco de su programación docente*».

El análisis que de forma pormenorizada se realizará en los epígrafes siguientes de este capítulo tiene como referencia el texto de los currículos del área y de la materia *Lengua castellana y Literatura* en el ámbito de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia. Es, a nuestro juicio, especialmente útil este análisis no sólo porque afecta en líneas generales a lo que se dice en los diversos decretos de *enseñanzas mínimas* que sirven de marco a los currículos de cada comunidad autónoma (objetivos, contenidos y criterios de evaluación están ya fijados en líneas generales en los citados decretos) sino también porque permite detenerse con una mayor precisión en la forma peculiar en que en un caso (en este caso, el que afecta al ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia) se interpretan tales *enseñanzas mínimas*.

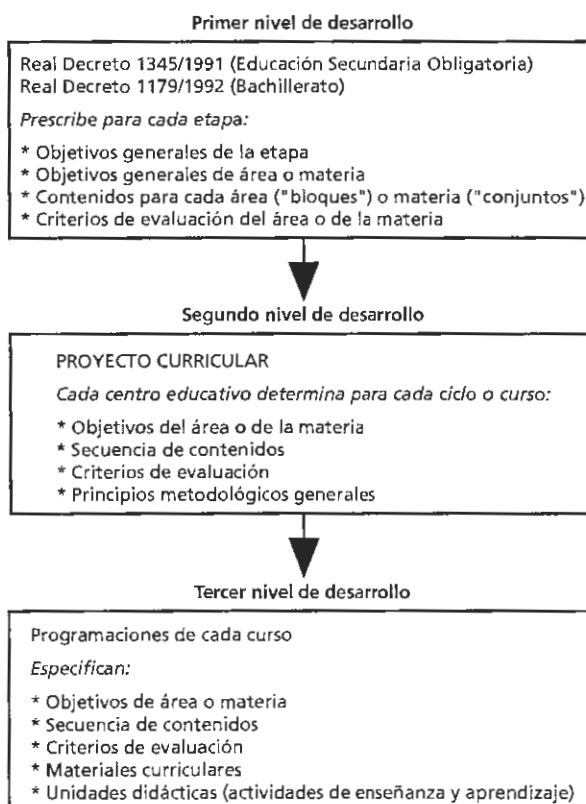
A los efectos del trabajo de planificación del profesorado destinado en el ámbito gestionado directamente por el MEC, las disposiciones que regulan los currículos están en el Real Decreto 1345/1991 para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (MEC, 1991b) y en el Real Decreto 1179/1992 para la etapa de Bachillerato (MEC, 1992b). En el articulado de ambas disposiciones se establecen los objetivos generales de cada etapa, comunes a todas las áreas y materias, y en los *anexos* se sugieren algunos principios metodológicos generales (sólo en el caso de Educación Secundaria Obligatoria), relacionados con la concepción que sobre el *aprendizaje significativo* se maneja en las disposiciones oficiales, y se establecen con carácter obligatorio los objetivos y contenidos de

² En opinión de José María Rozada (1989: 76 y 77), «los profesores son trabajadores alienados en la medida en que realizan un trabajo práctico sin el dominio de los fundamentos teóricos del mismo» por lo que «la falta de dominio de los fundamentos teóricos de la actividad práctica que realizan convierte a los profesores en trabajadores funcionales para el sistema».

enseñanza de cada una de las áreas o materias, así como los criterios de evaluación final de la etapa que corresponden a cada una de ellas. Cada documento de área o materia va precedido por una introducción que justifica y explica la concepción general de la enseñanza de esa área o materia y la selección posterior de objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

Los citados decretos indican que el currículo debe tener posteriores *niveles de concreción* a cargo de las Comisiones de Coordinación Pedagógica y, posteriormente, del profesorado en sus programaciones de aula. A las primeras les atribuye la elaboración de los que denomina «proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecua a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural». Al profesorado de cada área o materia le encomienda la elaboración de programaciones «en el marco de esos proyectos». En este esquema (adaptado del presentado en Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 65), es posible observar de una manera gráfica tanto los distintos niveles de desarrollo del currículo como los contenidos de cada uno de ellos:

NIVELES DE DESARROLLO DEL CURRÍCULO



Un breve análisis de los elementos que integran el currículo debe comenzar por la constatación, ya apuntada unas líneas más arriba, de que las administraciones educativas renuncian, en principio, a tomar decisiones relativas a los métodos pedagógicos, ya que remiten en este sentido a las decisiones adoptadas por los centros educativos en cada *Proyecto Curricular* y sólo establecen los objetivos generales de la etapa, del área y de la materia, los contenidos de enseñanza y los criterios de evaluación final de la etapa.

En cuanto a los *objetivos* generales de la Educación Secundaria Obligatoria aparecen recogidos en el artículo 19 de la LOGSE, mientras que los objetivos generales del Bachillerato aparecen enunciados en el artículo 26 de la misma Ley. Para cada una de las áreas o materias, los decretos antes citados establecen también unos *objetivos generales*. Tanto unos como otros aparecen expresados en términos de *capacidades* cuya adquisición es el objetivo *final* de cada etapa. Si los objetivos que establece el currículo oficial son efectivamente finales, entonces será necesario que los equipos docentes delimiten los objetivos correspondientes a cada curso o ciclo, bien en el contexto del Proyecto Curricular de Etapa, bien en el de la programación concreta de cada curso. En todo caso, los objetivos del segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria coincidirán con los objetivos finales del cuarto curso, y ambos con los objetivos finales de la etapa, denominados «objetivos generales». Lo mismo ocurrirá en el caso del segundo curso de Bachillerato respecto a los objetivos generales de esta etapa.

Los *contenidos* aparecen agrupados en una serie de «bloques» (en el decreto de Educación Secundaria Obligatoria) o en «conjuntos» (en el decreto de Bachillerato) que, y se insiste reiteradamente en tal idea, no son la base para una secuenciación ni, menos aún, para una programación de curso. En los decretos del currículo se dice en varias ocasiones que estos bloques o conjuntos de contenidos deben ser «atravesados» por las distintas unidades didácticas o por las lecciones que integren las programaciones de cada curso. En cualquier caso, la principal novedad que los decretos ofrecen en relación con los contenidos es la distinción entre contenidos referidos a *conceptos*, contenidos referidos a *procedimientos* y contenidos referidos a *actitudes*. Aunque tal distinción aparece bien delimitada en los bloques de contenidos de la Educación Secundaria Obligatoria, no se mantiene como tal en los «conjuntos» de contenidos de las materias de Bachillerato.

Si bien en algunas áreas esta distinción referida a los contenidos puede resultar novedosa, no lo es tanto en el área de *Lengua castellana y Literatura* ya que los *procedimientos* (el «saber hacer» cosas con las palabras) han sido inherentes a la enseñanza de las lenguas. Algo semejante podría decirse con respecto a los contenidos referidos a las *actitudes* o a los valores. En cualquier caso, el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua que sustenta el currículo del área en la Educación Secundaria Obligatoria y el currículo de la materia en el Bachillerato, a los que aludiremos en los epígrafes siguientes, subraya la importancia de unos contenidos de enseñanza de la lengua y de la literatura formulados ahora en términos de procedimientos y de actitudes.

Respecto a los *criterios de evaluación*, puesto que no aparecen formulados

con carácter general sino únicamente en relación con cada área o materia, quizá sea adecuado aplazar su análisis hasta el momento en que abordemos el estudio del currículo específico del área o de materia. Sí debe decirse, en todo caso, que la evaluación aparece directamente relacionada con los diversos tipos de contenidos, lo cual constituye ciertamente una novedad respecto a épocas anteriores en las que el elemento determinante para la evaluación de los aprendizajes eran los objetivos de la enseñanza. Esta impresión se verá confirmada posteriormente por el análisis de los criterios de evaluación específicos de nuestra área.

2. EL CURRÍCULO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

En el apartado anterior analizamos la estructura general del currículo de cada área o materia: una introducción justificativa, una formulación de objetivos, una selección de contenidos y unos criterios de evaluación. En estas líneas³ efectuaremos una descripción (y un análisis crítico) del currículo de *Lengua castellana y Literatura* en el que se establecen los contenidos de enseñanza, los objetivos y los criterios de evaluación en el territorio de gestión directa del MEC (MEC, 1991b: 64-70). En nuestra opinión, este análisis crítico es absolutamente necesario desde el momento en que lo que se enuncia en el currículo de *Lengua castellana y Literatura* constituye inevitablemente el punto de partida desde el que el profesorado del área debe elaborar sus programaciones de aula en la educación secundaria obligatoria.

En esta descripción (y análisis crítico) del currículo de *Lengua Castellana y Literatura* quizá sea oportuno comenzar por la lectura y el comentario de la introducción al currículo del área, ya que es en ese apartado donde se exponen algunos de los principios generales sobre la lengua, sobre la comunicación y sobre su enseñanza y aprendizaje que justifican el tratamiento posterior de los demás elementos del currículo. El análisis de esta parte introductoria requiere exponer, en primer lugar, cuáles son las concepciones básicas que en ella se expresan para intentar, posteriormente, situar estas concepciones en el contexto más general de las últimas aportaciones de las ciencias del lenguaje y de las diversas tendencias de la didáctica de las lenguas.

³ En Fidalgo y otros (1990), el lector encontrará un análisis crítico del Diseño Curricular Base (MEC, 1989a) de *Lengua castellana y Literatura* para la educación secundaria obligatoria. Por otra parte, en un trabajo posterior (Lomas y Osoro, 1992), a partir del estudio comparado entre el citado *Diseño Curricular Base* y el decreto que regula los objetivos, contenidos de enseñanza y criterios de evaluación del área (MEC, 1991b), analizamos el ajuste pragmático, discursivo y sociolingüístico del currículo, señalamos algunas insuficiencias en el enfoque didáctico de los contenidos referidos a la reflexión metalingüística y a la literatura y advertimos de los indicios selectivos de unos criterios de evaluación susceptibles de ser interpretados como *criterios de selección*. Algunas de las reflexiones que el lector encontrará en el apartado segundo de este capítulo del libro tienen su antecedente en estos dos trabajos anteriores.

La primera parte de esa introducción se dedica a exponer cómo se entienden los fenómenos lingüísticos y comunicativos y cuáles son los fines esenciales de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación secundaria obligatoria. En cuanto a la concepción del lenguaje en el currículo, se subrayan las funciones de comunicación y representación y, a través de ellas, el papel de los usos lingüísticos como reguladores de la conducta propia y de la ajena y como instrumentos de desarrollo del pensamiento y de la representación de la realidad. En este último sentido, se subraya la dimensión que tiene el aprendizaje de la lengua como apropiación de los significados culturales asociados a los signos lingüísticos y, en consecuencia, el papel que desempeña el lenguaje como herramienta de socialización. De ahí que conceptos como los de *persuasión* y *manipulación* aparezcan al lado de otros como *información* o *conocimiento*. No se descarta la necesidad del conocimiento de la estructura de la lengua, pero se insiste en que esa estructura se actualiza siempre en el discurso y en que debe ser éste, por tanto, el principal objeto de atención en las actividades de enseñanza. Ésta debe centrarse, pues, en los principios de adecuación al contexto de comunicación, en los de cohesión y coherencia de los textos y en el de corrección de los enunciados. Llegamos así al aspecto central de esta introducción: la finalidad de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación secundaria obligatoria:

«El objetivo último de la educación en Lengua y Literatura en la Educación Secundaria Obligatoria ha de ser que los alumnos y las alumnas progresen en el dominio personal de las cuatro destrezas básicas e instrumentales de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. [...] la acción pedagógica estará dirigida a afianzar esas competencias y a desplegarlas en profundidad [...] Se trata ahora de enriquecer el lenguaje, tanto oral como escrito, en el doble proceso de comprensión y de expresión y de avanzar en la educación literaria» (MEC, 1991b)

De forma reiterada, se insiste en el carácter *comunicativo* y *funcional* de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Como señalamos en otro lugar (Fidalgo y otros, 1990: 37), la adopción de un enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua y la literatura tiene «implicaciones directas en la selección de objetivos del área y de bloques de contenido para la etapa que son enormemente positivas. Es, en efecto, la primera vez que en la historia de los sucesivos planes de estudio o reformas parciales o totales de la enseñanza se destaca la función comunicativa del lenguaje como eje para el tratamiento didáctico de la lengua y la literatura». Tal circunstancia permite «superar la carga excesivamente academicista de planteamientos anteriores que eran deudores exclusivos de las corrientes o escuelas lingüístico-literarias al uso, lo que redundaba en una ignorancia absoluta de los fenómenos del habla, de los elementos no verbales de la comunicación, de la interrelación de la lengua con otros sistemas de comunicación o de la valoración social de la comunicación oral o escrita».

En resumen, el currículo entiende la enseñanza de la lengua como un proceso orientado al desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión oral y

escrita, a través de la consolidación de las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir) atendiendo principalmente a los principios de adecuación, cohesión, coherencia y corrección, y todo ello al servicio de una concepción comunicativa y funcional del lenguaje.

El resto de la introducción aborda sucesivamente los diferentes campos que, en epígrafes posteriores, se definirán como contenidos del currículo: los diversos usos de la lengua oral y escrita; la reflexión sistemática sobre los usos lingüísticos, el estatuto del texto literario y, finalmente, la interrelación en la actividad comunicativa entre el lenguaje verbal y los lenguajes no verbales. Para cada uno de estos aspectos, el documento justifica el interés educativo de esos contenidos, establece relaciones con las capacidades desarrolladas en la educación primaria, procura delimitar el campo específico de la acción didáctica en esta etapa en relación con cada bloque de contenidos y proporciona algunas pautas generales que podrían entenderse como orientaciones o principios metodológicos sobre la producción y comprensión de los diferentes tipos de textos y sobre el sentido de la reflexión lingüística y sus relaciones con las actividades comunicativas.

Se comentaba al comienzo de este apartado que la finalidad de este análisis era situar el currículo oficial del área en el contexto de las últimas aportaciones de las ciencias del lenguaje y de las diversas tendencias de la didáctica de las lenguas. En lo que se refiere a la deuda del currículo con las diversas corrientes de la lingüística, no es difícil adivinar una cierta voluntad de poner el acento en las aportaciones de los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos sobre el lenguaje (Lomas y Osoro, 1992) que conciben los usos lingüísticos como un hacer (y un *saber hacer*) cosas con las palabras en los diversos contextos y situaciones del intercambio comunicativo entre las personas⁴. En cuanto a las últimas tendencias de la didáctica de las lenguas, nos parece adecuado aludir a las opiniones de M. Breen (1987) puesto que ofrece un panorama completo de la evolución de las diversas concepciones sobre *diseño del currículo* y describe con detalle las características de cada una de las tendencias que cita. Seguiremos, pues, como guía para el análisis los contenidos del artículo citado. Reconoce Breen tres momentos básicos en la evolución de los programas de enseñanza de lenguas durante los últimos treinta años (véase en la página siguiente el cuadro 1).

El primer momento corresponde a los años sesenta, en los que dominan lo que llama *programas formales o nocionales*, cuyo fin principal es alcanzar el conocimiento formal de la lengua; en otros términos, el conocimiento del sistema lingüístico. En la década siguiente, como consecuencia de la influencia de la filosofía del lenguaje y, más concretamente, de la teoría de los *actos de habla*

⁴ Sin embargo, esta orientación pragmática y sociolingüística del currículo no se traduce con la misma intensidad y fortuna en los distintos bloques de contenido. Así, mientras conceptos de las corrientes pragmáticas y discursivas como *actos de habla*, *persuasión*, *coherencia* y *cohesión textual*, *situación comunicativa* o *contexto de uso* aparecen de forma reiterada en los contenidos relativos a los usos y formas de la comunicación oral y escrita, en otros contenidos, como los literarios, apenas se dejan ver, como si lo literario perteneciera a un ámbito de la comunicación lingüística ajena tanto a aproximaciones pragmáticas como a consideraciones sociológicas.

CUADRO 1

**DISEÑO DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA Y CONCEPCIONES
SOBRE LA LENGUA Y LA COMUNICACIÓN**

Tipo de Programa de enseñanza	Conocimiento requerido	Conceptos clave
Programas formales	Lingüístico	Sistema lingüístico Norma Componente fonológico Componente morfosintáctico Componente léxico
Programas funcionales	Lingüístico Pragmático	Actos de habla Funciones sociales
Programas procesuales	Lingüístico Sociolingüístico Discursivo Estratégico	Corrección Adecuación Cohesión Coherencia Negociación

(Adaptado de Breen, 1987)

(Austin, 1962; Searle, 1969), aparecen los que Breen denomina *programas funcionales*, que hacen hincapié en un repertorio de ejecuciones comunicativas que suponen interpretar el componente comunicativo de la propuesta de Hymes y Gumperz (1972) en términos de exponentes lingüísticos de las funciones sociales del lenguaje. El tercer momento, que se inicia a mediados de los años ochenta, corresponde, siempre según Breen, a la aparición de lo que denomina *un nuevo paradigma* en la concepción de los programas de enseñanza de la lengua. Ese nuevo paradigma, que corresponde a los *programas procesuales*, según Breen, se caracteriza por los siguientes rasgos:

1. Plantea como objetivo el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas.
2. Pretende integrar en un único proceso el conocimiento formal de la lengua y el conocimiento instrumental o funcional.
3. Concede una importancia fundamental a los procedimientos, en la medida en que centra su atención en el *uso* y, en consecuencia, pretende no sólo alcanzar un *saber* lingüístico sino, principalmente, desarrollar un *saber hacer cosas con las palabras*.
4. Adopta una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica general.

Si procedemos ahora a comparar cada uno de estos cuatro rasgos con las opciones que se adoptan en la introducción al currículo de *Lengua castellana y Literatura* de la educación secundaria obligatoria, observaremos, en primer término, que el documento afirma pretender como *finalidad curricular* el dominio de las cuatro destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) atendiendo a los principios antes citados de adecuación, coherencia, cohesión y corrección. Estos principios son directamente relacionables con las *subcompetencias* estudiadas por Canale y Swain (1980) y, más tarde, por Canale (1983) al desarrollar el concepto de *competencia comunicativa*. Esa definición, ampliamente aceptada entre los especialistas en diseño de programas de enseñanza de las lenguas, entiende que la competencia comunicativa se alcanza cuando se ponen en juego un conjunto de saberes, habilidades o subcompetencias necesarias para comportarse comunicativamente de una manera apropiada y que se caracterizan del siguiente modo:

- a) una *competencia lingüística*, o conocimiento del código de la lengua (incluidas todas las variedades), que se relaciona con el principio de *corrección expresiva*;
- b) una *competencia sociolingüística*, que se refiere al conocimiento de las normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico y por tanto alude a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* comunicativa;
- c) una *competencia discursiva* o *textual*, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder producir diferentes tipos de discursos con arreglo a los principios de *cohesión* y *coherencia*;
- d) y una *competencia estratégica*, que se refiere al conjunto de recursos que podemos usar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la *negociación* del significado entre los interlocutores.

El currículo de *Lengua Castellana y Literatura* parece cumplir el primero de los requisitos señalados por Breen en la medida en que comparte, al menos, la pretensión de desarrollar tres de los aspectos que componen la competencia comunicativa. Sin embargo, es obvio que la autodefinición de un enfoque como *comunicativo* no es, en sí misma, una garantía de que tal planteamiento comunicativo se respete, porque, como señala Nunan (1989: 12), «mucho se ha escrito y se ha dicho sobre la enseñanza comunicativa de la lengua, pero hay algo erróneo en hablar sobre el «enfoque comunicativo» cuando se trata de una familia de enfoques que se proclaman a sí mismos como «comunicativos» (es difícil, en efecto, encontrar enfoques que afirmen no ser comunicativos)»⁵.

En cuanto al segundo de los requisitos exigidos por Breen (la consideración simultánea del conocimiento formal y del conocimiento instrumental de la len-

⁵ La traducción, como otras que siguen de los textos de Nunan, es nuestra.

gua), tal cuestión aparece expresamente recogida en el texto del currículo cuando se afirma:

«El dominio de los códigos oral y escrito, la asimilación de las convenciones lingüísticas, de uso, estructura y forma, han de supeditarse a un intercambio comunicativo fluido entre emisor y receptor y, junto con eso, han de ordenarse también a un uso personal, autónomo y creativo del lenguaje» (MEC, 1991b: 160).

El tercero de los requisitos antes citados hacía referencia a la importancia de los procedimientos en relación con otros tipos de contenidos, en la medida en que el uso lingüístico es el objeto de enseñanza y su dominio requiere no sólo saber, sino, principalmente, *saber hacer*. Como luego veremos al analizar los contenidos, los procedimientos ocupan un lugar central en la selección que realizan los autores del currículo. Pero la principal razón que avala la importancia de los procedimientos en relación con otros tipos de contenidos es que, como luego se verá al analizar los criterios de evaluación, éstos están relacionados de modo casi exclusivo con los contenidos relativos a procedimientos. Parece evidente que si son el principal criterio de evaluación, los procedimientos ocupen un lugar preminente frente a los conceptos o a las *actitudes*.

Por último, Breen señalaba como cuarto requisito la adopción de una perspectiva cognitiva. Si entendemos por tal las posturas psicológicas que conceden un papel activo al sujeto en la construcción del conocimiento, que entienden que éste se elabora como consecuencia de una actividad mental que se produce en situaciones de intercambio o interacción social, la propia concepción general del currículo de la educación secundaria obligatoria, ya comentada en el apartado inicial de este trabajo, y que alcanza, como es natural, a todas las áreas de la etapa, bastaría para situar el currículo de *Lengua castellana y Literatura* en una perspectiva cognitiva. En efecto, el *constructivismo* que sirve de principal referencia psicológica al currículo de la etapa no es otra cosa que una síntesis, a efectos psicopedagógicos, de aportaciones de distintos autores que pertenecen al campo de la psicología cognitiva: Vygotski (1986), Piaget (1969) y Ausubel (1983), entre otros.

Pero el aprendizaje lingüístico presenta algunas peculiaridades que dan lugar a que las referencias psicológicas sean menos generales que las utilizadas para el currículo de la etapa. De los psicólogos antes citados hay algunos que han prestado una atención preferente a los problemas de la adquisición del lenguaje y a su relación con el desarrollo de los procesos mentales. La referencia principal, en este sentido, es la obra del psicólogo ruso Vygotski y de sus seguidores o intérpretes (Luria, 1984; y Wertsch, 1988, entre otros).

Conceptos vigotskianos fundamentales como el papel del lenguaje como regulador de la conducta propia (a través del *lenguaje interior*) y de la ajena, o la consideración del lenguaje como mecanismo de mediación semiótica que se adquiere y se desarrolla a través de la socialización, aparecen expresamente citados en el currículo de nuestra área:

«[el lenguaje es...] una actividad humana compleja mediante la cual se realizan dos funciones básicas: la comunicación y la representación, funciones que,

por otra parte, aparecen de forma simultánea e interrelacionada en la actividad lingüística. En el intercambio social, el lenguaje nos permite recibir y transmitir informaciones de muy diversa naturaleza, y, de esta manera, influir sobre las otras personas, *regulando y orientando su actividad*⁶, al mismo tiempo que ellas influyen sobre nosotros y pueden regular y orientar la nuestra» (MEC, 1991b: 156).

Es evidente que la referencia vigotskiana y, por tanto, cognitiva, está muy presente.

En conclusión, es posible afirmar que en la introducción, en la medida en que se cumplen todos los requisitos señalados por Breen (1987), la concepción del currículo del área de *Lengua castellana y Literatura* se inscribe plenamente dentro del denominado *enfoque comunicativo* de la enseñanza de las lenguas o, en palabras de Breen, entre los programas de tipo *procesual*, puesto que el fin fundamental de nuestra área es el desarrollo de la competencia comunicativa en la propia lengua, entendida en la doble dimensión de capacidad de usos diversos (incluido el literario) y de reflexión sobre esos usos, junto con el desarrollo del hábito de lectura. Esta adscripción del currículo del área de *Lengua castellana y Literatura* a un enfoque comunicativo o procesual de la enseñanza de las lenguas no debe quedarse en una mera etiqueta formal ya que la adopción de un enfoque determinado tiene implicaciones en todo el resto de elementos del currículo. El esquema que utilizaremos a partir de este momento consistirá, precisamente, en valorar hasta qué punto la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación es fiel a ese enfoque comunicativo y a las implicaciones que éste tiene.

2.1. Objetivos

Veamos, pues, en primer lugar, si la selección de objetivos que aparecen en el currículo del área corresponden a los principios generales que caracterizan un enfoque comunicativo.

Ya se ha dicho con anterioridad, citando a Breen (1987), que la principal característica de este tipo de enfoques es que el fin básico de la enseñanza de la lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa. Esa competencia debe permitir a un usuario de la lengua «comunicar, no simplemente dentro de un acontecimiento o situación, sino en una diversidad de acontecimientos y situaciones» (Breen, 1987: 13).

Esta característica básica aparece recogida de un modo explícito en los objetivos generales del área: los dos primeros, junto con el 4º, hacen referencia precisamente a la capacidad de comprender y producir mensajes orales o escritos referidos a diversas situaciones habituales de comunicación y a la puesta en práctica de todos los recursos expresivos necesarios en los intercambios comunicativos; los objetivos 3º y 9º hacen referencia a la diversidad del uso lingüístico,

⁶ La cursiva es nuestra.

tanto en relación con la variedad de lenguas del Estado como con los diferentes usos sociales de la lengua, y remiten, por tanto, al desarrollo de la capacidad de uso diversificado y adecuado y de reflexión sobre esa diversidad lingüística.

La segunda característica de un planteamiento comunicativo de la enseñanza de una lengua reside en su voluntad de relacionar el conocimiento lingüístico con el uso instrumental del lenguaje. En este sentido, los objetivos 5º, 6º y 7º se ocupan de la reflexión y del análisis de algunos discursos específicos (los de los medios de comunicación y los literarios) y de la relación de estos discursos específicos con la ampliación de las capacidades expresivas y de reflexión de los alumnos. El objetivo 8º se refiere específicamente al desarrollo de la capacidad de reflexión sobre la lengua y a la relación de esta capacidad con la mejora de las producciones propias (se relaciona, pues, de modo directo con lo que hemos denominado *competencia lingüística*). El 10º objetivo, finalmente, responde a la concepción de la lengua como instrumento para otros aprendizajes y para el cumplimiento de las funciones de representación, desarrollo del pensamiento y regulación de conductas que veíamos al comienzo de este análisis.

En síntesis, la redacción de los objetivos generales de nuestra área hacen referencia a un conjunto de capacidades que se corresponden con los requisitos básicos de un programa de tipo procesual y, en consecuencia, se mantiene la coherencia entre esa redacción de objetivos y la concepción general de la lengua y de su enseñanza que habíamos analizado anteriormente.

De cualquier manera, es evidente que el fomento educativo de tales capacidades es difícilmente previsible en metas o fines específicos ya que «el aprendizaje de las destrezas discursivas es un proceso que arranca de la competencia ya adquirida por el alumno o la alumna y aumenta progresivamente su grado de complejidad, formalización o necesidad de planificación de las diversas manifestaciones discursivas a medida que se plantean nuevas necesidades de comunicación derivadas de situaciones o contextos también nuevos [...]. Ese proceso de aprendizaje se puede, sin duda, planificar, puesto que se debe ordenar el acceso a las estrategias, recursos y procedimientos discursivos que sean necesarios en cada caso, pero esa planificación no debe hacerse, a nuestro entender, en el nivel de delimitación de unos objetivos generales, sino [...] en el diseño del programa de enseñanza. En este último nivel sí será posible establecer fines concretos para cada unidad de aprendizaje, en términos de las capacidades que debe lograr cada alumno y alumna para desempeñar correctamente la tarea que se le presenta» (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 81).

Cabe, antes de terminar con el análisis de los objetivos, hacer una breve referencia a la posible relación entre éstos y los tres grandes tipos de contenidos que se citan en el currículo: los conceptos, los procedimientos y las actitudes. Esa relación, que puede parecer irrelevante, puede convertirse en significativa si tomamos en consideración lo que el propio decreto afirma: los objetivos –la expresión de las capacidades que se pretenden desarrollar como consecuencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje– no son directamente evaluables sino que se ha de atender a determinados aprendizajes que, por la propia concepción que se maneja, terminarán remitiendo a la adquisición de un contenido. Si

intentamos ese análisis, veremos que los objetivos 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8 y 9 tiene relación principalmente con *procedimientos*, puesto que se trata de *comprender, producir, leer, reflexionar, analizar, reconocer o interpretar*. El objetivo 3, en cambio, y, en parte, los objetivos 5, 7 y 9, parecen apuntar al desarrollo de *actitudes* referidas a la *valoración* de la diversidad cultural y lingüística o la *actitud receptiva y crítica* ante las informaciones recibidas. Como veremos posteriormente, esta primacía de los procedimientos y, en segundo lugar, de las actitudes, ya apuntada más arriba, tiene su correspondencia en la delimitación de los criterios de evaluación.

2.2. Contenidos

Analizaremos los contenidos de un modo semejante a como lo hemos hecho en el epígrafe anterior con los objetivos y manteniendo, como se ha dicho, el mismo esquema de análisis. Se tratará, por tanto, de ver si la selección de los contenidos de enseñanza responde a las características básicas del enfoque comunicativo adoptado: a saber, que el fin general u objetivo principal de la enseñanza de la lengua y de la literatura en los niveles no universitarios es desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, entendida ésta como el conjunto de procesos, habilidades y conocimientos de diverso signo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos– que el hablante debe poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

De esta concepción de lo que se entiende por *competencia comunicativa* podría esperarse que los contenidos de la misma se agrupasen en torno a dos grandes conceptos: el *uso comunicativo*, en sus vertientes comprensiva y expresiva y atendiendo a la diversidad de situaciones, intenciones y contextos de comunicación, y la *reflexión sistemática sobre esos usos*, como herramienta de aprendizaje y de mejora en las actividades de comprensión y producción. Una selección de contenidos coherente con el enfoque adoptado debería, pues, atender preferentemente a los contenidos que:

- definen las variables de contexto, situación y elementos de la comunicación;
- analizan la variedad de usos, el origen de éstos y el funcionamiento de los mismos en las diversas situaciones de comunicación;
- contribuyen a establecer una tipología de los discursos y a definir cada uno de éstos en función de sus características peculiares;
- proporcionan los conceptos, procedimientos y actitudes que permiten simultáneamente la reflexión sobre los usos comunicativos y la mejora de los procesos de comprensión y producción.

Veamos a continuación si los contenidos seleccionados responden o no a estos requisitos.

Como se ha indicado en el apartado 1 de este trabajo, los currículos de cada área en la educación secundaria obligatoria presentan los contenidos de ense-

ñanza agrupados en “bloques”. En el caso del currículo de *Lengua castellana y Literatura*, los bloques de contenidos son cinco:

1. Usos y formas de la comunicación oral.
2. Usos y formas de la comunicación escrita.
3. La lengua como objeto de conocimiento.
4. La literatura.
5. Sistemas de comunicación verbal y no verbal.

En cada uno de los bloques, los contenidos aparecen agrupados a su vez en tres apartados, según correspondan a conceptos, procedimientos o actitudes.

La propia denominación de los cinco bloques parece apuntar ya a los dos grandes conceptos apuntados más arriba, en cuanto que los dos primeros se ocupan prioritariamente de los distintos usos, orales y escritos, mientras el tercero se refiere a la reflexión lingüística o metalingüística y los dos últimos a discursos específicos (el literario y los de los *media*) y a la interacción en el uso entre los recursos verbales y los no verbales. Parece oportuno, sin embargo, analizar con más detalle cada uno de los bloques para intentar confirmar esta impresión global.

1. *Usos y formas de la comunicación oral*

En el bloque 1, en el apartado dedicado a los conceptos, se incluyen efectivamente referencias a la definición de la situación de comunicación y sus elementos, a los distintos fines de la comunicación oral y a los rasgos distintivos del discurso oral, como los aspectos fonéticos, prosódicos y paralingüísticos, pero se olvida el tratamiento educativo de los elementos no verbales (cinésicos y proxémicos) de la comunicación oral que aparecen, sin embargo, como contenidos de enseñanza en el bloque quinto del currículo (*Sistemas verbales y no verbales de comunicación*). Aparecen —de nuevo el tono pragmático— las nociones de actos de habla, finalidad, situación y contexto, conceptos que se refieren sin duda a las subcompetencias estratégicas y sociolingüísticas de los hablantes (Canale y Swain, 1980), pero tal sensibilidad sociolingüística se atenúa por la ausencia de referencias a las desigualdades de origen sociocultural en el acceso al uso de los diversos registros del habla (aunque este aspecto se aborde, en cierto modo, en el apartado de *actitudes*) y, por tanto, a las relaciones entre uso lingüístico e identidades socioculturales.

Se incluye también una tipología de los distintos tipos del discurso oral y algunos conceptos referidos a la diversidad lingüística en el Estado español. En los *procedimientos* se incorporan los referidos a la identificación de los actos de habla, al reconocimiento de los rasgos distintivos, al análisis de la situación, el contexto y los registros de uso en relación con los diversos tipos de discurso oral, al contenido ideológico de las producciones orales y a procedimientos de comentario que se relacionan principalmente con el análisis de la coherencia textual. En cuanto a la producción, las distinciones que se establecen hacen referencia a los distintos tipos de producciones orales. En las *actitudes*, de nuevo lo

sociolingüístico y lo pragmático aparecen al introducirse la función reguladora de conductas de los usos orales o al aludirse a las determinaciones sociales que regulan los usos de habla de los interlocutores. Como veremos más tarde, este bloque, junto con el que le sigue, son los que –tal vez por tener como objeto precisamente los usos lingüísticos– responden de un modo más coherente al planteamiento general que hemos visto más arriba.

2. Usos y formas de la comunicación escrita

El bloque 2 tiene una formulación muy semejante al 1, de tal modo que se incorporan a él los mismos tipos de contenidos descritos en el párrafo anterior, aunque adaptados, lógicamente, a las características del texto escrito. Se incluyen asimismo conceptos como *características gráficas de la lengua escrita* y otra vez hay referencias, como en el bloque anterior, a nociones como *persuasión, manipulación, finalidad, situación y contexto comunicativo, determinaciones sociales de los usos lingüísticos* y *contenido ideológico del discurso escrito*. El único aspecto novedoso respecto al bloque anterior es la aparición de algunos *procedimientos* que se ocupan específicamente del uso de la lengua escrita para tareas de aprendizaje o como instrumento para la resolución de problemas o para la organización de la propia actividad.

En estos dos bloques se han respetado, por tanto, los requisitos de selección de contenidos que se derivan de los grandes fines del área: hay abundantes referencias a las determinaciones situacionales y contextuales del uso oral y escrito, aparecen *conceptos* como el de acto de habla, aunque con ello no se integran todos los aspectos pragmáticos de este tipo de usos –se podrían incluir, por ejemplo, referencias al análisis de la conversación (Tuson, 1995), a las *máximas* de Grice (1975) o a la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1972)– y se incluye el análisis de los rasgos distintivos de la lengua oral. No aparecen, sin embargo (o, por ser más exacto, se remiten al bloque 5), referencias a los aspectos no verbales de la interacción, tan fundamentales para explicar determinados aspectos del uso oral. Entre los *procedimientos*, aparecen debidamente separados los que se refieren a las técnicas de selección y reducción de información. En el apartado de *actitudes*, por último, se echa de menos alguna referencia al contenido ideológico de las producciones lingüísticas, que, sin embargo, aparece entre los procedimientos. Tal vez debería haberse incluido, también, una referencia al origen social de las normas de interacción y, por ello, algún contenido relativo a la actitud crítica ante esas normas.

3. La lengua como objeto de conocimiento

En el bloque 3, en el que el cambio de paradigma epistemológico (el ya mencionado énfasis en los enfoques pragmáticos sobre el lenguaje) debería encontrar su expresión más formal, aparecen al fin conceptos como *texto y contexto* o

adecuación y cohesión textual que parecen remitir a una concepción de la reflexión sobre la lengua cercana a la lingüística del texto (Bernárdez, 1982; van Dijk, 1978; Castellá, 1992) y regida por los principios ligados a la subcompetencia discursiva. De la atención casi exclusiva a lo morfosintáctico, tradicional en nuestra área, se pasa a dar prioridad (si es que la ordenación de los contenidos se puede entender así) al marco explicativo supraoracional, al discurso y a sus partes como marco del resto de niveles de análisis sobre el uso lingüístico y sus relaciones con la situación y el contexto de comunicación. Sorprende, sin embargo, la ausencia de referencias a la dimensión sociolingüística de la reflexión sobre los usos lingüísticos. Conceptos como *comunidad de habla*, *variación contextual*, *origen y valoración social de los diferentes registros* y *de las normas desigual distribución del capital lingüístico* (Bourdieu, 1982) constituyen elementos básicos de una reflexión sociolingüística que debería haber estado presente en los tres tipos de contenido de este bloque, salvo que se entienda que tales conceptos aparecen agrupados bajo el epígrafe genérico del punto 1 de los conceptos (“La lengua como producto y proceso social y cultural en cambio permanente”). Las connotaciones ideológicas de los usos lingüísticos y el estímulo de las actitudes críticas ante algunas formas discursivas o ante las determinaciones sociales que controlan y regulan el acceso a los registros comunicativos permanecen ajenos a los enunciados del bloque.

4. *La literatura*

Por lo que respecta a la enseñanza de la literatura en la educación secundaria obligatoria, el currículo de *Lengua y Literatura* defiende la conveniencia de «desarrollar el conocimiento y el aprecio del hecho literario como hecho lingüístico, producto de un modo de comunicación específico, [...] como expresión del mundo personal y fuente de goces estéticos, y como producto social y cultural que se enmarca en un contexto social e histórico», por lo que el objetivo esencial de la educación literaria en las aulas de la escolaridad obligatoria ha de ser el de «interpretar y producir textos literarios y de intención literaria [...] valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural» (MEC, 1992b: 20). De tales objetivos se deduce la aparición de un bloque de contenidos referido de forma monográfica a la literatura en la Educación Secundaria Obligatoria.

Este bloque es, en nuestra opinión, el que guarda una menor coherencia con el enfoque comunicativo adoptado y una mayor deuda con las tradiciones académicas y escolares. Lo literario se ahorda básicamente bajo un prisma historicista (como historia de los periodos y de los géneros literarios) que se da la mano con un análisis puramente formal de los textos e ignora la posibilidad de un tratamiento educativo de los valores pragmáticos de las obras literarias, de la plurifuncionalidad del discurso literario, de aspectos como los referidos a la recepción estética, a la producción estética del sentido o a los factores socioculturales que condicionan la producción y la recepción literarias. Un ligero barniz

innovador se apunta al abrirse la puerta a un tratamiento temático de los textos literarios –bien es verdad que dentro de un eje que tiene en el género literario la unidad formal a partir de la cual deben analizarse los textos– o al aludirse por primera vez a los rasgos semánticos y pragmáticos de las obras literarias o a las determinaciones que condicionan su consumo. Pese a ello, con el planteamiento conceptual del bloque poco o nada va a cambiar en la enseñanza de la literatura. En cualquier caso, no conviene olvidar que es tarea del profesorado escoger las opciones teóricas y las estrategias metodológicas que considere más adecuadas para favorecer la adquisición por parte de los alumnos y de las alumnas de una *competencia literaria* que conjugue el conocimiento de textos de un enorme potencial semántico como los literarios con el estímulo del disfrute de la lectura y del placer de la escritura.

Entre los *procedimientos* se echan de menos referencias a la conveniencia de plantear procesos de investigación elemental que permitan comprender los contextos originales de producción y recepción de los textos literarios. También en el apartado de valores podrían haberse incluido contenidos referidos a los procesos de construcción social del gusto literario (Bourdieu, 1979 y 1992) o a la cambiante consideración que del mismo concepto de literatura se puede detectar en distintos momentos de la historia. Cabe señalar, por último, que el objetivo de desarrollar el hábito lector podría haber aconsejado la inclusión de algún procedimiento referido a la selección y realización de lecturas por parte de los propios alumnos y con la guía del profesor.

5. *Sistemas verbales y no verbales de comunicación*

El bloque 5 da la impresión de que un cierto desorden teórico y metodológico preside la presentación de los *conceptos*, pues algunos discursos, como el periodístico o el televisivo, aparecen enunciados en cuanto soportes de comunicación (con lo que se incide más en su descripción tecnológica o en su vertiente social que en su identidad lingüística y semiológica); el discurso publicitario aparece mencionado al lado de los canales técnicos en los que sustenta su reproducción a gran escala y no, como sería deseable, en el apartado que hace referencia al lenguaje verbal y al lenguaje de la imagen (donde, por cierto, deberían ir también discursos iconoverbales como el del periodismo impreso o el televisivo). Sería deseable que el enunciado de los contenidos conceptuales hiciera una referencia más clara a los signos básicos de la imagen y a los procedimientos sintácticos que los articulan, así como a algunos aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación iconoverbal. Finalmente, la inclusión del ordenador como lenguaje es inadecuada –de nuevo la confusión entre soporte y código–, y hubiera sido más correcto referirse a los lenguajes de programación analógica o digital. La noción de *persuasión* (Lomas, 1993), vinculada a la de *espectáculo*, debería haber sido contemplada en este bloque en igual medida, al menos, que en el 1 y el 2, por el enorme poder de convicción ético-pragmática de las *industrias culturales* y, en general, de los sistemas iconoverbales de comunicación. El apartado

que hace referencia a los *procedimientos* adolece de la confusión teórica antes descrita y no invita al trabajo didáctico con destrezas que permitan acceder a los usos discursivos de los *media*. Preside el enfoque una visión descriptiva de los soportes, salvo en el caso del discurso publicitario, mientras que en lo que afecta a las *actitudes* se recupera el tono pragmático de otros momentos del documento al aludir a los lenguajes no verbales como instrumentos de regulación y modificación de conductas o, en una síntesis bastante ajustada, a «*la actitud crítica ante los usos discursivos, verbales y no verbales, orientados a la persuasión ideológica*».

En conclusión, la selección de contenidos es ampliamente coherente con el enfoque adoptado en lo que se refiere a los bloques dedicados a los usos orales y escritos de la lengua. En cuanto a la reflexión sobre esos usos, se ha de valorar positivamente la introducción de contenidos referidos a los aspectos discursivos, pero se echa de menos una mayor insistencia en los aspectos sociolingüísticos. El bloque dedicado a lo literario es el que presenta menores novedades respecto a planes de estudio anteriores y, como se ha dicho, el que presenta menor coherencia general con el enfoque adoptado. El bloque 5, por último, abarca un conjunto muy amplio de contenidos, todos ellos coherentes con los fines generales, pero confusamente organizados y con referencias epistemológicas contradictorias entre sí.

2.3. Criterios de evaluación

El decreto no regula ningún aspecto relativo a los métodos didácticos (sería sorprendente que lo hiciese una propuesta que se proclama “abierta” y remite su concreción al desarrollo curricular que realicen los centros educativos y el profesorado), pero sí fija, con carácter prescriptivo, los criterios que se han de aplicar para evaluar positivamente al alumnado al finalizar la etapa. Un análisis elemental de esos criterios revela que la mayoría de ellos están formulados en términos de actividades que los alumnos han de realizar positivamente para demostrar la adquisición de determinadas destrezas de tipo metalingüístico. Es decir, que los criterios de evaluación se presentan bajo la fórmula de tareas escolares para cuya resolución habrá que capacitar a los alumnos y alumnas. Parece discutible que pueda hacerse compatible la máxima libertad metodológica (que debe traducirse en la libertad para establecer esta o aquella tarea, de este o aquel modo, a la hora de trabajar determinado contenido) con la pretensión de establecer, por la vía de los criterios de evaluación, la obligatoriedad de realizar determinadas tareas concretas.

A nuestro entender, asistimos a un falso *hiato metodológico* entre la formulación de objetivos y contenidos y la de los criterios de evaluación. Las administraciones fijan unos y otros, y dejan libertad al profesorado para decidir sobre los métodos de enseñanza. Sin embargo, en el ámbito de la didáctica nadie niega ya la estrecha relación que se establece entre metodología y evaluación. ¿Por qué, entonces, no se regulan los métodos que se han de utilizar? O, si se prefiere no

regular ningún aspecto referido al método didáctico, ¿por qué se establecen como obligatorios unos criterios de evaluación cuyo contenido despierta inevitablemente analogías con los objetivos terminales y que van a entenderse como criterios de calificación (y de selección escolar)?

Si pasamos a realizar un análisis más concreto de los quince criterios que se establecen para nuestra área, tendremos que rastrear la coherencia entre los planteamientos del área, manifestados en la introducción y plasmados en objetivos y contenidos, y los criterios de evaluación que se fijan al final del texto correspondiente a *Lengua castellana y Literatura*. El primer comentario que provoca la lectura de los criterios es que si en la concepción del área se mantenía un equilibrio entre los aspectos de uso (comprensión y expresión) y los de reflexión sobre el uso, en el caso de los criterios de evaluación el equilibrio se rompe de manera clara a favor de los aspectos metalingüísticos o metacomunicativos: de los 15 criterios, y a salvo de la discusión concreta que se podría mantener sobre alguno de ellos, sólo 4 se refieren a actividades de uso, mientras que 11 tienen que ver con tareas de reflexión o metacomunicativas. Se podrá argumentar que en la evaluación se valora precisamente el grado de conocimiento o de desarrollo de la capacidad de reflexión que cada alumno o alumna haya alcanzado al finalizar el ciclo, pero si es así ya no estamos ante un área concebida para mantener el equilibrio entre el uso y la reflexión. Por otra parte, las pocas ocasiones en que se habla de uso se hace referencia a la producción (hablar o escribir) sin apenas alusiones a la comprensión, como si la creación de sentido por el oyente o lector no fuera un aspecto digno de valoración.

Desde otro punto de vista, los quince criterios de evaluación son susceptibles de análisis en cuanto a su relación con los tres tipos de contenidos que se establecen en la relación de bloques. Pues bien, los criterios de evaluación en nuestra área hacen referencia, sobre todo, a procedimientos y, en segundo término, a conceptos. Se dirá que no está mal esta primacía de los procedimientos si pretendemos poner el énfasis en el uso y en la reflexión sobre los diversos usos del discurso, pero esta supuesta coherencia se pierde si advertimos, como hacíamos antes, que esos procedimientos están claramente sesgados hacia lo metalingüístico y apenas se ocupan de los procedimientos de uso. Pero lo más sorprendente es que tales procedimientos –los que se valoran en los criterios– tienen más que ver con el carácter funcional –desde un punto de vista académico– de la lengua en la escuela que con la reflexión sobre los usos sociales del lenguaje. Dicho de otro modo: se valoran sobre todo los procedimientos de tratamiento de la información (lo que tradicionalmente denominábamos “técnicas de estudio”: resúmenes, detección de ideas principales, esquemas, etc.) en detrimento de una reflexión sobre las diferentes situaciones sociales de uso en contextos diversos y con finalidades distintas. El tercer tipo de contenidos –las actitudes y los valores– apenas tiene presencia en los criterios de valoración. Tan sólo en el criterio 14^o se hace referencia a la identificación de *expresiones* que denoten *discriminación*, como si éste fuera el único valor relevante cuando de lengua y literatura se trata. Da la impresión de que no existe un marcado interés en valorar la capacidad crítica del alumnado en temas relacionados, por ejemplo, con la persuasión y con la mani-

pulación, con la desigual distribución del *capital lingüístico* o con los beneficios de *distinción* (Bourdieu, 1979 y 1982) que éste produce en el mercado de los intercambios comunicativos.

Otro aspecto que debemos considerar es el sesgo que los criterios de evaluación provocan en relación con algunos aspectos de método o de organización del área. El caso más evidente puede ser el de los criterios referidos a la literatura. Mientras que en la introducción se mantiene una actitud abierta ante los modos de abordar lo literario, en la relación de bloques de contenido se prefiguran algunos aspectos que este trabajo debe abordar –bloque 4–, aunque el hecho de que esos contenidos tengan que ser posteriormente secuenciados y organizados por los centros dejaba algún margen para distintas posibilidades de organización de los contenidos literarios (por ejemplo, para una organización temática de tales contenidos). Los criterios de evaluación, en cambio, no dejan lugar a dudas: lo que el alumnado debe hacer es identificar el género al que pertenece cada texto y establecer las pertinentes relaciones históricas de ese texto con autores, obras o movimientos literarios. El abanico de opciones metodológicas parece cerrarse definitivamente.

Hay un último asunto en relación con los *criterios de evaluación*: y es la formulación de los mismos que, al menos en el área de *Lengua castellana y Literatura*, parece haberse guiado por un criterio de *máximos* y no de *mínimos*. El conjunto de capacidades que perfilan los quince criterios de evaluación del área dibujan lo que, parafraseando una noción habitual entre lingüistas, podríamos llamar el *hablante/oyente/estudiante ideal*. Es obvio que cualquier alumno o alumna con esas capacidades estaría en condiciones de aprobar COU e, incluso, por lo que se refiere a la capacidad metacomunicativa “académica”, de cursar con éxito estudios universitarios. Es cierto que en la parte dispositiva general del decreto se dice que cada centro deberá contextualizar y adaptar estos criterios a las circunstancias concretas del centro y de sus alumnos y alumnas. Pero, si es así, ¿por qué enunciar de una manera tan tajante los criterios de evaluación invitando a una interpretación literal que consagre formas de evaluar agudamente selectivas en una etapa obligatoria de escolaridad?

2.4. Metodología

Concluiremos este análisis crítico del currículo de *Lengua castellana y Literatura* haciendo una breve referencia a los aspectos metodológicos, pues si bien no son un elemento prescriptivo (y, por tanto, no aparece recogido en el decreto que establece el currículo), sí son, según el artículo 4º de la LOGSE, un componente más de ese currículo, con igual importancia que los objetivos, los contenidos o los criterios de evaluación. Las administraciones optan, pues, por no inmiscuirse en el campo de los métodos pedagógicos por lo que las decisiones relativas a las distintas opciones metodológicas se adoptarán posteriormente en el contexto de los proyectos curriculares de etapa o de las programaciones de área. Podría creerse, entonces, que cualquier opción metodológica es compati-

ble con un currículo como el que hemos venido analizando en estas páginas. Sin embargo, la decisión de optar por un enfoque comunicativo y procesual de la enseñanza de la lengua como el que acabamos de describir tiene implicaciones metodológicas que no deben ignorarse, pues, como señala Nunan (1989: 15), «con el desarrollo de la enseñanza comunicativa de la lengua [...] la distinción entre programa y metodología se vuelve difícil de sostener. Se necesita no sólo especificar tanto el contenido (o fines del aprendizaje) como las tareas (o medios para aquellos fines) sino que también es necesario integrar ambos aspectos».

En consecuencia, el abanico de los métodos didácticos no es infinito y se reduce considerablemente si se desea ser fiel a un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua como el que subyace al currículo del área. En buena lógica, la programación debería moverse en el contexto de las orientaciones metodológicas, antes comentadas citando a Breen (1987), que caracterizan a los *programas procesuales*. El eclecticismo metodológico del currículo del área no favorece, en cambio, el desarrollo de prácticas docentes coherentes con unos fines orientados a la mejora de las capacidades comunicativas del alumnado y legítima, en cambio, otras formas de hacer en las aulas que se alejan, en ocasiones de una manera absoluta, de los objetivos comunicativos de la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria obligatoria.

3. EL CURRÍCULO DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EL BACHILLERATO

El Bachillerato constituye una etapa claramente diferenciada de la Educación Secundaria Obligatoria. Aunque forma parte de la educación secundaria, se trata de una etapa postobligatoria que, con independencia de que abre la posibilidad de continuar estudios académicos o profesionales posteriores, tiene un carácter terminal.

Conviene precisar, en primer lugar, algunas diferencias en su regulación con respecto a la etapa anterior. En primer lugar, esta etapa educativa presenta un nivel intermedio de regulación entre la LOGSE y el Decreto de Currículo que no se daba en etapas anteriores. Se trata del Real Decreto 1700/1991 por el que se establece la estructura del Bachillerato. En él se determinan, entre otros aspectos, los fines generales de la etapa, los objetivos en términos de capacidades que deben desarrollar los alumnos, las materias comunes, las propias de cada modalidad y las previsiones sobre materias optativas. El currículo de la etapa se desarrolla en el Real Decreto 1179/1992 (MEC, 1992b). La estructura de este currículo es semejante a la ya vista para Educación Secundaria Obligatoria, pero con algunas peculiaridades que se deben mencionar. En cada materia, como ocurría con las áreas de la etapa anterior, aparece una introducción explicativa que precede a la selección de objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Pero los contenidos, anteriormente agrupados en “bloques”, lo están ahora en una serie de “conjuntos” que los organizan temáticamente para cada curso sin distinción entre conceptos, procedimientos y actitudes. Los criterios de evaluación, que ante-

riormente estaban referidos a toda la etapa, aparecen ahora diferenciados para cada uno de los dos cursos.

Estas particularidades del currículo de Bachillerato con respecto al currículo de la Educación Secundaria Obligatoria no afectan, sin embargo, al enfoque comunicativo y funcional que subyace a los currículos de *Lengua castellana y Literatura*: en la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. En efecto, al leer el currículo de la materia en el bachillerato salta a la vista su evidente continuidad con respecto al currículo del área en la Educación Secundaria Obligatoria, tanto en lo relativo a la concepción de la enseñanza de la lengua como al desarrollo sin rupturas de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. De ahí que en los decretos que regulan el currículo oficial de la materia en el Bachillerato (MEC: 1992a y 1992b) se insista de nuevo en que la finalidad esencial de la enseñanza de la lengua debe ser el desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado. En consecuencia, tal y como se establece en la introducción al currículo de la materia, la enseñanza de la lengua «se propone consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de Bachillerato, que es una condición imprescindible para el logro de los fines formativos y propedéuticos asignados a esta etapa. También pretende ampliar la competencia literaria e introducirle al conocimiento de la literatura española en castellano» (MEC, 1992b: 69).

Las principales diferencias entre el área correspondiente de la Educación Secundaria Obligatoria y la materia de Bachillerato vienen dadas por las diferencias generales entre las dos etapas: los diversos fines de cada una de ellas y el mayor grado de madurez personal e intelectual de los alumnos y de las alumnas entre los 16 y los 18 años.

En efecto, el Real Decreto 1700/1991 señala la triple finalidad del Bachillerato:

- a) formación general, entendida como desarrollo de una mayor madurez personal, de capacidades generales y de las específicas correspondientes a cada modalidad;
- b) orientación académica y profesional;
- c) propedéutica, o de preparación para estudios posteriores, ya sean de ámbito académico o profesional.

Como veremos en el análisis posterior, de estos fines se derivan las principales diferencias entre los currículos de las dos etapas.

Para el análisis del currículo de Bachillerato seguiremos un esquema semejante al utilizado en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. Analizaremos, pues, sucesivamente, la introducción, los objetivos, los “conjuntos” de contenidos y los criterios de evaluación. Como se verá, en muchos casos se produce una notable continuidad con los aspectos correspondientes de la Educación Secundaria Obligatoria; por ello, no será necesario, en esas ocasiones, la exposición pormenorizada que se ha hecho con la etapa anterior. Sí habrá que citar, como un elemento más para el análisis, las relaciones entre los elementos del currículo de esta etapa y los correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

Como acabamos de señalar, la *Introducción* al currículo de la materia plantea la continuidad fundamental entre una y otra etapa. La enseñanza de la lengua en el bachillerato tiene como finalidad «consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante del Bachillerato, que es una condición imprescindible para el logro de los fines formativos y propedéuticos asignados a esta etapa [...]». La educación en la lengua, entendida como desarrollo de la competencia comunicativa del estudiante, es un continuo a lo largo de las diversas etapas educativas, por lo que no existe una frontera nítida en ella. Sin embargo, el desarrollo de esta competencia exige dar respuesta a nuevas necesidades en cada tramo de edad» (MEC, 1992b: 69-70).

En la cita precedente se manifiestan las tres características básicas de la enseñanza de esta materia:

1. Su fin básico es el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas. Este concepto fundamental, que en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria hubo que deducir de las afirmaciones sobre los fines de la etapa, aparece en el Bachillerato como un fin explícito.
2. La continuidad, en los aspectos fundamentales, con la etapa anterior, puesto que se considera el desarrollo de esa competencia como «un continuo».
3. La necesidad de deslindar aspectos en el desarrollo de esa competencia que son específicos de la etapa de Bachillerato.

El concepto de competencia comunicativa como aspecto central en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua se mantiene, pues, en el Bachillerato y se desarrolla, incluso, con más detalle, pues las diferencias entre ambas etapas vienen dadas en términos del distinto grado de desarrollo de lo que habíamos llamado «subcompetencias» de esa competencia comunicativa general (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983). En efecto, en relación con la *competencia sociolingüística* se plantea abrir el abanico de situaciones diversas a las que debe adecuarse el alumno para abarcar también otros ámbitos de conocimiento y experiencia, como «los usos formales de la lengua que regulan la vida social de la comunicación interpersonal y con las instituciones». Por otro lado, se pretende enriquecer la *competencia discursiva* mediante la incorporación de nuevos tipos textuales, pues «es conveniente que en el Bachillerato la reflexión lingüística y las actividades de análisis y producción de textos atiendan tanto a los discursos literarios y culturales, como a los de la ciencia y la cultura». Por otra parte, se afirma que «el aprendizaje de la Lengua en el Bachillerato se centrará en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas». Por último, se hace referencia a la consolidación de la *competencia lingüística*, en la medida en que el estudio de la lengua y la literatura «debe procurar, por una parte, dotar al alumnado de una mayor capacidad para conocer discursos ajenos y para formalizar el propio y, por otra, elevar el nivel de conocimientos y la capacidad de reflexión».

En síntesis, la materia *Lengua castellana y Literatura en el Bachillerato presenta* una serie de señas de identidad específicas con respecto al área homónima en la Educación Secundaria Obligatoria:

1. Una mayor complejidad de las actividades discursivas en las que el alumnado debe ser capaz de comprender y producir mensajes adecuados a la situación y al contexto de comunicación.
2. La capacitación para el conocimiento, análisis y control de los factores que caracterizan el contexto social de los distintos tipos de discurso a los que tendrá que enfrentarse el alumnado.
3. La atención específica a las variedades del discurso relacionadas con el aprendizaje, tanto en los aspectos específicos de nuestra asignatura como en los comunes a los procesos generales de aprendizaje, investigación, comprensión y utilización de información variada.
4. El estudio sistemático del fenómeno literario, entendido como forma específica y particular de comunicación, que debe ser interpretado como producto histórico, cultural, lingüístico y estético.

Pese a ello, se confirma en la introducción al currículo de la materia la impresión, ya señalada anteriormente, de que hay una continuidad fundamental en los planteamientos sobre la enseñanza de la lengua entre la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato. Esa continuidad nos exime de repetir aquí lo ya dicho sobre la ubicación de esos planteamientos en el panorama de la didáctica de las lenguas. Baste recordar que, siguiendo a Breen (1987), intentábamos confirmar hasta qué punto el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria cumplía los cuatro rasgos señalados por ese autor como requisitos de los programas *procesuales* o comunicativos. El primero de ellos era, precisamente, la inclusión del desarrollo de la *competencia comunicativa* como objetivo principal, que ya hemos visto que lo es explícitamente en el caso del Bachillerato. El segundo rasgo era la integración del conocimiento formal de la lengua con su carácter instrumental y funcional. A este respecto, el currículo de Bachillerato afirma:

«El objeto de la enseñanza de la Lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el desarrollo de las capacidades lingüísticas. No se trata sólo de describir la Lengua de acuerdo con determinados modelos explicativos, sino además de promover el máximo dominio de la actividad verbal» (MEC, 1992b: 70).

El tercero de los rasgos reclamados por Breen era la importancia del aprendizaje de los procedimientos, lo cual queda explícitamente corroborado en el currículo de la materia cuando se manifiesta que «el aprendizaje de la Lengua en el Bachillerato se centrará en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas, es decir, el trabajo sobre procedimientos debe articular el eje de todo el proceso didáctico» (MEC, 1992b:70).

El último de los requisitos, respecto a la adopción de una perspectiva cognitiva, viene exigido por los principios generales sobre el aprendizaje que se afirman en los preámbulos a los decretos de todas y cada una de las etapas educativas.

Podemos, pues, situar también los planteamientos del currículo de la materia en el Bachillerato, incluso de un modo más claro que en la Educación Secundaria Obligatoria, en la línea del nuevo paradigma comunicativo caracterizado por la aparición de los *programas procesuales*. Veremos en lo sucesivo si la selección de objetivos, contenidos de enseñanza y criterios de evaluación de la materia en el Bachillerato es coherente con este enfoque didáctico de orientación comunicativa.

3.1. Objetivos

La selección de objetivos en el currículo de *Lengua castellana y Literatura* en el Bachillerato se hace con los mismos criterios que en la Educación Secundaria Obligatoria y abordando campos semejantes, aunque con algunos matices o diferencias que tienen su explicación, como veíamos al analizar la introducción, en los diferentes fines de cada etapa y en los que específicamente se atribuyen a la enseñanza de la lengua y la literatura en cada una. En efecto, los nueve objetivos se refieren al uso expresivo y comprensivo de la lengua oral y escrita (1º y 2º), aunque señalando, en el caso de la comprensión, la necesidad de atender a los discursos científicos, técnicos, culturales, etc.; al conocimiento de la realidad plurilingüe y su relación con la evolución socio-histórica (3º); a la reflexión sobre la lengua al servicio de la mejora en la producción y la comprensión de mensajes (5º); a la aportación del aprendizaje de la lengua al aprendizaje posterior en ese y otros campos (4º); por último, los objetivos 6º, 7º, 8º y 9º se refieren al hecho literario y a la necesidad de interpretar y valorar las obras literarias, conocer los periodos más relevantes de la literatura española y sus rasgos característicos, junto con los autores y obras más representativos, y valorar las manifestaciones literarias como producto humano e instrumento de representación del mundo. Si comparamos los enunciados de estos objetivos con los correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, veremos que existe una coincidencia plena entre los ámbitos de unos y otros. Las diferencias que, naturalmente, existen, se refieren al mayor grado de madurez y exigencia que se asocia al Bachillerato: aumentan los requisitos de fluidez, corrección, diversificación de situaciones, autonomía y ampliación del horizonte cultural y experiencial.

Otra forma de interpretar estos objetivos es tomar como referencia el análisis efectuado por Canale y Swain (1980) y más tarde por Canale (1983) sobre las diversas subcompetencias que forman la competencia comunicativa de las personas: *lingüística* (el conocimiento del sistema formal de la lengua), *sociolingüística* (el conocimiento de las normas culturales que regulan los intercambios comunicativos y la capacidad de adecuación a la situación y al contexto de comunicación), *estratégica* (el dominio de las habilidades que nos ayudan a resolver las dificultades en la comunicación) y *discursiva* (la capacidad para producir distintos tipos de textos con coherencia y cohesión). La adquisición de tales subcompetencias, referidas tanto al *saber* como al *saber hacer* cosas con las palabras, constituye el eje en torno al cual cobra sentido un trabajo educativo en el aula de lengua orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas.

Pues bien, es posible establecer una clara relación entre las capacidades expresadas en los objetivos de la materia y las citadas subcompetencias. Los objetivos 3º, 5º, 6º y 8º remiten a la *competencia lingüística* y literaria, es decir, al conocimiento del sistema formal de la lengua y de la historia literaria e invitan a la adquisición de *conceptos* que pertenecen al *saber* lingüístico y literario. Por el contrario, los objetivos 1º, 2º y 4º remiten a *competencias sociolingüísticas, dis-*

cursivas y estratégicas, es decir, a procedimientos comprensivos y expresivos que forman parte del *saber hacer* cosas con las palabras. El objetivo 6^o conjuga el *saber* literario con el manejo de *procedimientos* interpretativos de la obra literaria y con técnicas de búsqueda de la información, mientras que el último objetivo alude a *actitudes* ante lo literario. Como veremos en el comentario de los contenidos de la materia, el peso de los *conceptos* ha aumentado con respecto a etapas anteriores (y en consecuencia el énfasis en la competencia lingüística y literaria) en detrimento de un trabajo centrado en *procedimientos*, pese a lo que se afirmaba en la introducción al currículo sobre la conveniencia de articular el proceso de enseñanza y aprendizaje de la materia en torno a los procedimientos.

En cualquier caso, los objetivos del Bachillerato mantienen una notable continuidad con los de la etapa anterior, matizados ahora por la necesidad de una formación más completa y un mayor desarrollo de las capacidades generales y específicas de los alumnos. Podemos reiterar entonces lo ya dicho: esos objetivos hacen referencia a un conjunto de capacidades que coinciden con los requisitos de un programa de tipo procesual o comunicativo, en coherencia con lo expuesto en la introducción.

3.2. Contenidos

Es evidente una cierta correspondencia entre los contenidos del área de *Lengua castellana y Literatura* en la Educación Secundaria Obligatoria y los contenidos de la materia ahora comentada en el Bachillerato. No cabe otra opción desde el momento en que la adquisición de la competencia comunicativa es un proceso gradual en el que se trata de ir avanzando a lo largo de toda la escolaridad en el dominio de habilidades cada vez más complejas y variadas.

Como ya se ha dicho al comienzo de esta parte, los contenidos, al igual que los criterios de evaluación, aparecen ahora especificados para cada uno de los dos cursos y organizados en “conjuntos” según un criterio temático. Sin embargo, los títulos de esos “conjuntos” son coincidentes para los dos cursos y también lo son, en general, los conceptos, los procedimientos y las actitudes que se incluyen en cada epígrafe. Las diferencias entre uno y otro curso vienen dadas por la mayor amplitud o complejidad de los aspectos tratados en segundo curso respecto a los homólogos del primero.

Tal vez merezca un comentario el hecho de que, como se ha dicho, los contenidos aparezcan en Bachillerato perfectamente deslindados para cada uno de los dos cursos. Mientras que en la etapa anterior, de mayor duración, los “bloques” no presentaban ningún tipo de ordenación temporal, nos encontramos en el Bachillerato con una ordenación de contenidos que se parece bastante a una secuencia, aunque en el estado en que los contenidos se presentan en el currículo no pueda considerarse esa ordenación como un esbozo de organización para la programación de cada curso. Con todo, esa distribución merma, en cierto sentido, las posibilidades de los centros y del profesorado de adoptar una organización y disposición temporal de los contenidos en la etapa, en posteriores

momentos de desarrollo y concreción del currículo, que responda a los principios metodológicos que se defiendan y a la lectura o interpretación de los contenidos de la materia que necesariamente se ha de hacer para planificar la actuación en el aula y para concretar un programa. En este sentido, el currículo de Bachillerato deja un menor margen de maniobra al profesorado del que disponía en la etapa anterior. Por otra parte, y como veremos al analizar algunos de los conjuntos de contenidos, esa distribución en cada uno de los dos cursos es, en algunos casos, discutible. Por ello, una interpretación correcta del currículo debe entender que el hecho de que algunos contenidos aparezcan, por ejemplo, en segundo curso no es óbice para que alguno de esos contenidos concretos se trabajen, si es preciso, durante el primer curso. Al tratar sobre los contenidos de los conjuntos 3º, 4º y 5º, podremos ver algún ejemplo de lo que aquí se apunta.

Los cinco conjuntos, que se repiten en los dos cursos, son los siguientes:

1. La variedad de los discursos.
2. Los discursos en los procesos de aprendizaje.
3. El discurso literario.
4. Transformaciones históricas de las formas literarias.
5. La reflexión sobre la lengua.

Analizaremos ahora cada uno de esos “conjuntos” desde la siguiente perspectiva:

- a) Relaciones de estos contenidos con los correspondientes a la etapa anterior.
- b) Relaciones entre los contenidos homólogos correspondientes a cada uno de los dos cursos.
- c) Coherencia de la selección de contenidos con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y con los fines del Bachillerato.

1. *La variedad de los discursos*

Bajo este epígrafe se encuentran aquellos contenidos que en la educación secundaria obligatoria invitaban a un trabajo pedagógico orientado a la mejora de los usos orales y escritos (*Usos y formas de la comunicación oral* y *Usos y formas de la comunicación escrita*) y al conocimiento crítico del discurso de los medios de comunicación de masas y de la publicidad. En esta apretada síntesis, se conjugan ahora en un justo equilibrio *conceptos* lingüísticos con *procedimientos* expresivos y comprensivos sin olvidar una alusión final a la «actitud crítica ante los usos discriminatorios de la lengua oral y escrita».

Los contenidos correspondientes al primer curso del bachillerato son, en consecuencia, un repaso o consolidación de los vistos en la etapa anterior. En este sentido, se insiste en un enfoque pragmático a la hora de caracterizar la comunicación oral y escrita (de ahí algunas nociones como elementos, situación y contexto de comunicación e intención comunicativa), en la tipología de los textos orales y escritos y en los procedimientos destinados al análisis y a la producción de esos textos. Se introduce, sin embargo, la diferencia entre textos espontáneos

y planificados (en la lengua oral) y se incluyen procedimientos específicos destinados a la producción de textos orales planificados.

Los contenidos correspondientes al segundo curso introducen la noción de «significatividad social» de los textos orales y escritos y añaden la necesidad de valoración de las diferentes producciones junto al análisis y a la interpretación de las mismas. También aparecen contenidos específicamente destinados al conocimiento de los medios de comunicación de masas, a la relación entre lenguajes verbales y no verbales y, como discurso específico, a la publicidad. Hay que señalar que este último grupo de contenidos no parece presentar diferencias notables con los ya vistos en la Educación Secundaria Obligatoria en el bloque quinto de contenidos del área (*Sistemas verbales y no verbales de comunicación*). Tal vez debería interpretarse, a la luz de los fines de la etapa, que se trata ahora de profundizar en el análisis de esos medios, de captar su contenido ideológico y de avanzar en la consideración de estos medios o de algunos discursos específicos (como el publicitario) en su calidad de herramientas comunicativas de persuasión.

En resumen, puede afirmarse que, al igual que en la etapa anterior, estos contenidos responden con coherencia al enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza de la lengua y de la literatura antes comentado.

2. Los discursos en los procesos de aprendizaje

La aparición de estos contenidos como un conjunto temático singular y diferenciado constituye ciertamente una novedad en relación con la etapa anterior, no sólo por el hecho de constituir un conjunto específico, sino también porque en la Educación Secundaria Obligatoria este tipo de contenidos se abordaban con un enfoque distinto (como procedimientos dentro del bloque dedicado a los usos y formas de la comunicación escrita).

De modo semejante al bloque anterior, los contenidos del primer curso recogen, con alguna nueva incorporación, los que se han de haber tratado en la etapa anterior. Así ocurre, por ejemplo, con las técnicas de comprensión y producción de textos o con los procedimientos de documentación. Aparecen otros nuevos, como la utilización de la biblioteca y del diccionario, que si bien no figuraban expresamente en la etapa anterior constituyen procedimientos que ineludiblemente han de haberse utilizado en la Educación Secundaria Obligatoria e incluso en etapas anteriores. La novedad más relevante es el apartado dedicado al tratamiento de la información en los aspectos de selección, contraste y síntesis de la misma.

En el segundo curso se produce un avance en el tratamiento de estos contenidos cuando se relacionan con la producción y comprensión de textos habituales en la vida académica, atendiendo con ello uno de los fines específicos de la enseñanza de la lengua en esta etapa: *saber hacer cosas con las palabras* que habitualmente se utilizan en la vida escolar y mejorar tanto la comprensión de los textos académicos que habitualmente maneja el alumnado como su acceso a otras fuentes de información.

El resto de los conjuntos de contenidos trata esencialmente de saberes lingüísticos y literarios (y, por tanto, de *conceptos*) y tienen una cierta semejanza con los contenidos tradicionales de las asignaturas de *Lengua* y de *Literatura* de BUP y COU, así como con los bloques de contenidos tercero y cuarto de la Educación Secundaria Obligatoria.

3. *El discurso literario*

La propia denominación de este conjunto de contenidos proporciona ya alguna idea del modo en que se aborda en esta etapa el texto literario: se trata de subrayar que ese tipo de textos constituye una categoría específica de discurso, caracterizado por rasgos que le son propios; pero, en tanto que discurso, se presenta como una modalidad alternativa –aunque claramente diferenciada– a otros tipos discursivos (los de los *media*, los científicos,...) en el marco de un único esquema general de la comunicación. Es digno de valorar, en nuestra opinión, este esfuerzo por contextualizar el fenómeno literario en un marco comunicativo más amplio y también lo es, especialmente, el esfuerzo por deslindar lo que es la caracterización textual de esos discursos literarios de su consideración histórica, que se aborda en el siguiente conjunto de contenidos. Por otra parte, se amplía, de este modo, la visión exclusivamente historicista y formalista que dominaba el planreamiento sobre los estudios literarios que analizábamos al tratar el bloque de contenidos literarios en la etapa anterior.

Los dos cursos comparten los contenidos destinados a favorecer la producción de textos literarios o de intención literaria y la adquisición de *actitudes* críticas ante el contenido ideológico de las obras literarias; pero mientras en primer curso los textos se abordan con criterios de género y de contenidos o procedimientos útiles para la lectura, interpretación o valoración de los mismos, en segundo curso se incorporan otras dimensiones del fenómeno literario relativas a sus valores comunicativos, culturales, estéticos y socio-históricos. Esta distribución, si bien se entiende en la disposición interna de los contenidos que se agrupan en este conjunto, es difícilmente sostenible en el marco de una programación, puesto que si ponemos en relación –y es inevitable el hacerlo– estos contenidos con los del siguiente conjunto, dedicado a las transformaciones históricas de las formas literarias, no parece defendible que las producciones literarias anteriores al siglo XX se estudien sin considerar las dimensiones culturales, sociales e históricas que, en puro rigor, sólo se podrían tratar en el segundo curso y aplicar, por tanto, a la literatura del siglo actual.

4. *Transformaciones históricas de las formas literarias*

La distribución de contenidos entre los dos cursos se realiza con criterios exclusivamente cronológicos: en el primer curso se han de abordar las épocas, autores y obras anteriores al siglo XX (con excepción de algunos aspectos, como

el nacimiento del ensayo literario en el XIX, que se remiten al siguiente curso), y, en el segundo curso, la evolución de las formas literarias en el siglo actual.

Un aspecto novedoso en relación a lo que son las tradiciones didácticas en nuestra materia es el agrupamiento de movimientos, autores y obras no por criterios estrictamente diacrónicos, sino por criterios de género. Se relacionan en un mismo epígrafe –y podría entenderse que se sugiere que se desarrollen con este esquema– los distintos momentos de la evolución de un género desde su nacimiento en la literatura española hasta el límite temporal que el currículo establece para el primer curso; este planteamiento se reproduce en segundo curso para la evolución de los géneros en el siglo XX. Con este tipo de agrupamiento, el eje diacrónico es un eje interno en el análisis global de cada forma literaria.

Por otra parte, parece desprenderse de la relación de épocas, movimientos o autores que se citan, la tendencia a no presentar un panorama exhaustivo de la historia literaria. Puede entenderse que el currículo opta, en cierto modo, por una antologización de la historia literaria, opción ésta que a nuestro entender resulta la más adecuada para una materia común a todas las modalidades de Bachillerato que no pretende tanto una especialización filológica como contribuir a la formación integral de los alumnos.

Quizá sea discutible la diferente carga de contenidos de historia literaria que se prescriben para cada uno de los cursos. Parece haber estado presente, en alguna medida, el peso de la tradición didáctica de los cursos de tercero de BUP y COU, puesto que no parece adecuado, cuando no se trata de un curso monográfico de literatura, remitir la mayor parte de la historia literaria a un primer curso que, además, tiene una mayor carga de contenidos pertenecientes al resto de los “conjuntos” que se han de trabajar en la etapa. Por otro lado, la ausencia de *procedimientos* (como no sea «la lectura y estudio de una obra significativa de cada una de las formas literarias») y de *actitudes* confirma la citada correspondencia entre este conjunto de contenidos y los programas oficiales de Literatura de tercero de BUP y de COU.

5. La reflexión sobre la lengua

Este conjunto de contenidos se ocupa de cuatro tipos de contenidos bien diferenciados: los que hacen referencia a la variedad lingüística, los relativos al texto y su organización, los estrictamente sintácticos y, por último, los léxico-semánticos.

En relación con el primer tipo de contenidos –los relativos a la diversidad lingüística–, su ubicación en el conjunto dedicado a la reflexión sobre la lengua parece más adecuada que la que se producía en la etapa anterior, en la que estos contenidos aparecían relacionados en los dos primeros bloques, dedicados al estudio de la variedad de usos orales y escritos, puesto que esa diversidad lingüística constituye una de las variables (y con frecuencia una fuente de polémica) determinantes de una reflexión global sobre la lengua.

En el resto de los contenidos se estudia la lengua no sólo en el aspecto mor-

fológico, léxico y sintáctico (con la palabra y la oración como unidades de análisis) sino también como texto que construye el sentido y como forma de intercambio entre las personas (y de ahí la presencia de conceptos tan cercanos a la lingüística del texto y a la pragmática como *adecuación, coherencia y cohesión*). En este sentido, es fácil detectar en los enunciados de estos contenidos la huella de un cierto eclecticismo epistemológico en el tratamiento de los conceptos lingüísticos. La reflexión sobre la lengua se aborda desde una perspectiva que integra tanto los enfoques más formales de la lingüística contemporánea (el estructuralismo y la gramática generativa) como las últimas aportaciones de las distintas teorías sobre el uso lingüístico (en especial, la lingüística del texto y la pragmática).

Es discutible, sin embargo, como ya habíamos advertido en relación con otros conjuntos de contenidos, la separación, aparentemente arbitraria, entre los que corresponden a cada uno de los dos cursos. Por ejemplo, no parece fácil entender cómo se puede separar el estudio de los fenómenos de bilingüismo o plurilingüismo (en el primer curso) de los fenómenos del contacto de lenguas o de los principios, tendencias y problemas de la normalización lingüística (en el segundo curso).

Tal vez deba señalarse la ausencia de algunos contenidos de tipo sociolingüístico que contribuirían a completar la reflexión sobre la lengua, como, por ejemplo, el análisis de las variedades sociales de las lenguas, el origen de las mismas, su distribución social, la valoración que merece su uso y su repercusión en la clasificación social de los hablantes.

Como conclusión relativa a los contenidos, la selección que se presenta en el currículo es, en general, adecuada a los fines de la etapa y a los que en ella se atribuyen a nuestra materia. Del mismo modo, parece mantenerse una notable coherencia con la concepción sobre la enseñanza de la lengua que se presenta en la introducción y con las fuentes disciplinares en que ésta parece beber. Sin embargo, la distribución de los contenidos entre los dos cursos puede condicionar opciones de organización o programación perfectamente legítimas y justificables que, si se mantiene estrictamente la división que aparece en el currículo, serían inviables. Por otra parte, esa distribución parece provocar, como hemos visto en relación con los tres últimos conjuntos de contenidos, algunos problemas y contradicciones que deben probablemente revisarse en posteriores momentos de desarrollo y concreción de este currículo.

Por último, tal vez sea conveniente analizar brevemente la presencia entre los contenidos del Bachillerato de los tres tipos que, con carácter general, citan los currículos: los *conceptos*, los *procedimientos* y las *actitudes*. En este sentido, puede advertirse que los contenidos de los dos cursos son, en su inmensa mayoría, conceptos o procedimientos. Las actitudes sólo se citan al hablar de la actitud crítica respecto a los procesos de selección, contraste y síntesis de la información y al tratar de la valoración crítica de las obras literarias. Salvo que se entienda que otras actitudes están “subsumidas” en conceptos o procedimientos –y de ser así no habría por qué citar las que sí aparecen–, no resulta fácil de entender que pueda hablarse de bilingüismo, normalización, medios de comuni-

cación o publicidad, por poner algunos ejemplos, sin hacer referencia a valores y actitudes que en relación con esos contenidos tienen enorme importancia formativa. Por último, hay que señalar que los procedimientos aparecen relacionados principalmente con los tres primeros conjuntos de contenidos, mientras que en el cuarto conjunto de contenidos son casi exclusivamente conceptos. En el quinto conjunto de contenido sólo se citan conceptos.

3.3. Criterios de evaluación

Como indicamos en el epígrafe 2.4 de este capítulo en relación con los criterios de evaluación del área en la Educación Secundaria Obligatoria, el currículo oficial de la materia en el Bachillerato no establece (afortunadamente) un método didáctico, pero sí fija en cambio, y con carácter prescriptivo, los criterios de evaluación. Un análisis elemental de tales criterios refleja que la mayoría de ellos están formulados en términos de actividades que los alumnos han de realizar positivamente para demostrar la adquisición de determinadas destrezas de tipo metalingüístico. En consecuencia, los criterios de evaluación se presentan bajo la fórmula de tareas escolares para cuya resolución habrá que capacitar a los alumnos y a las alumnas.

A la hora de analizar con cierto detalle los once criterios de evaluación del currículo oficial de la materia (MEC, 1992b) en cada uno de los dos cursos habrá que rastrear en primer lugar la coherencia (o la incoherencia) entre los planteamientos didácticos de la materia, manifestados en la introducción y plasmados en objetivos y contenidos, y los criterios de evaluación que se fijan al final del texto del currículo. En este caso, y al contrario de lo que ocurría en la Educación Secundaria (ver apartado anterior), es posible reconocer ahora una cierta coherencia entre unos contenidos referidos a conceptos lingüístico-literarios y a procedimientos expresivos y comprensivos en torno a los usos más formales y planificados de la lengua y unos criterios de evaluación que inciden de manera clara en los aspectos metalingüísticos o metacomunicativos. De este modo, las actividades en torno a un uso más espontáneo se relegan (salvo quizá en el segundo criterio) y se pone un énfasis evidente en la comprensión y producción de textos científicos, expositivos, argumentativos, técnicos o literarios, es decir, en el tipo de textos que se utilizan de forma prioritaria en el ámbito escolar y cuyo manejo eficaz hace posible la construcción del conocimiento y, por tanto, la adquisición de aprendizajes.

Como hemos indicado anteriormente, los criterios de evaluación en *Lengua castellana* y *Literatura* (en todas las etapas educativas) hacen referencia, sobre todo, a procedimientos y, en segundo término, a conceptos. En el caso del currículo de la materia en el bachillerato, tales procedimientos –los que se valoran en los criterios– tienen más que ver con el carácter funcional y académico de la lengua en la escuela que con los usos sociales del lenguaje. Dicho de otro modo: se valoran sobre todo los procedimientos de tratamiento de la información (construcción de textos orales y escritos, esquemas, producción de textos expositivos,

argumentativos, científicos, técnicos, reconocimiento de lo literario y del carácter estético de la comunicación literaria, identificación y análisis de textos literarios...).

Al igual que ocurría en la Educación Secundaria Obligatoria, esos procedimientos hacen referencia siempre a *conceptos* y nunca, salvo quizá en los criterios 4º y 6º del segundo curso, a *actitudes* y a normas. Curiosamente, el criterio 6º se refiere a la necesidad de tener en cuenta valoraciones y actitudes sociolingüísticas que se manifiestan en textos de diverso tipo, cuando entre los contenidos de la etapa no se recoge esa referencia sociolingüística, como ya hemos señalado. Esta situación corresponde a lo ya visto en el epígrafe dedicado a los contenidos. Se ha de insistir, por tanto, en lo discutible que resulta restringir el trabajo sobre la lengua y la literatura a los procedimientos y a los conceptos, en lo que parece un ajuste técnico que deja al margen todo el complejo mundo de valores, normas y contenidos ideológicos que conlleva cualquier producción verbal y más aquellas que tienen un carácter intencional y planificado.

En otro sentido, los criterios que se formulan para el Bachillerato no resultan tan restrictivos como los que en su momento analizamos para la Educación Secundaria Obligatoria. Si allí decíamos que tenían la forma de tareas escolares muy concretas, en el caso de la etapa que ahora estudiamos su formulación, si bien remite al trabajo de los alumnos en la resolución de un trabajo de aula, es mucho más genérica, al abarcar aspectos más globales de los diferentes tipos de textos o discursos que se abordan en esta etapa.

También es posible analizar la relación de los criterios de evaluación (11 para primero y otros tantos para segundo) con cada uno de los cinco conjuntos de contenidos de cada curso. En primer curso, los dos primeros criterios hacen referencia a los procesos de comprensión y expresión de textos orales y escritos y, por tanto, al primer conjunto de contenidos. Los criterios 4º y 6º se relacionan con el segundo conjunto de contenidos en cuanto que se refieren a la producción de textos argumentativos o científico-técnicos relativos a las tareas y situaciones de aprendizaje. Los criterios 3º y 5º se relacionan claramente con el quinto conjunto, pues el primero de ellos se refiere al análisis morfosintáctico de textos en relación con su comprensión y el segundo al análisis léxico-semántico. Los dos criterios que parecen referirse expresamente al tercero de los conjuntos («el discurso literario»), son, por una parte, el que aparece con el número 7, relativo al reconocimiento en el texto de las características de la comunicación literaria, y el número 9, referido al reconocimiento de las diferentes estructuras de género. Los criterios 8º y 10º remiten claramente al conjunto cuarto, que se ocupa de la historia literaria. Curiosamente, el criterio 10º se refiere a contenidos (rasgos sociales, ideológicos, históricos y culturales de la obra literaria) que figuran sólo entre los del segundo curso. Parece que esta situación avala lo dicho anteriormente al analizar la escasa coherencia que se da en algunos casos en la distribución de contenidos entre los dos cursos. El criterio 11º, por último, parece tener un carácter globalizador, pues se refiere a la capacidad para aplicar conjuntamente al análisis textual los distintos instrumentos, técnicas y conocimientos que se hayan aprendido.

Si aplicamos el mismo esquema de análisis al segundo curso, podemos observar que en este curso parece concederse mayor importancia (en la medida en que los criterios la reflejen) a los contenidos referidos a la variedad de los discursos. En relación con unos aspectos u otros, los cinco primeros criterios y, en parte, el sexto, se refieren a ese primer conjunto de contenidos. Los criterios 6º y 11º se refieren a contenidos del conjunto quinto y, el último de los citados pretende valorar la utilización global de la reflexión sobre todos los componentes de la lengua en producción y comprensión de todo tipo de textos. Sólo uno de los criterios (el número 7) valora contenidos del conjunto segundo, mientras que el resto de los criterios se refieren al discurso literario y, por tanto, al tercer conjunto (criterios 8º y 9º) o a los aspectos históricos de estos textos (criterio 10º). Se ha de advertir, en todo caso, que los criterios del segundo curso parecen incluir, puesto que coinciden además con el final de la etapa, muchos aspectos a los que ya se refieren los criterios del primer curso, si bien esos aspectos se plantean ahora con un mayor nivel de complejidad y, junto con algunos nuevos, se aplican a procesos textuales más complejos.

De nuevo, al igual que en la Educación Secundaria Obligatoria, conviene considerar el sesgo que los criterios de evaluación introducen en relación con algunos aspectos del método didáctico o de la organización de la materia. El caso más evidente puede ser de nuevo el de los criterios de evaluación referidos a la literatura. Mientras que en la introducción se mantiene una actitud abierta ante los modos de abordar la educación literaria, los criterios de evaluación cierran las opciones metodológicas del profesorado al indicar que lo que el alumnado debe hacer al finalizar su aprendizaje literario es identificar el género al que pertenece un texto, analizar la estructura formal de ese texto e identificar autores, obras o movimientos literarios.

En cualquier caso, los criterios de evaluación quizá tienen una formulación más abierta que en la etapa anterior, no parecen casi nunca inducir metodologías específicas, respetan el equilibrio entre los diversos conjuntos de contenidos y, en términos generales, parecen coherentes tanto con los objetivos de la materia como con la concepción general y los grandes fines que se exponen en la introducción.

4. CONCLUSIONES

Aunque el tono de este análisis haya sido en ocasiones bastante crítico, el lector habrá, sin embargo, deducido a lo largo de su viaje a través del texto que los currículos de *Lengua castellana y Literatura* en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato abren las puertas a un giro copernicano, en nuestra opinión urgente y necesario, en la forma de abordar la educación lingüística y literaria en nuestro país.

A menudo uno de los modos de resistirse a los cambios educativos es negar que algo esté cambiando de verdad y afirmar que lo que ahora se dice es en realidad lo que siempre se ha hecho. Sin embargo, el cambio en la manera de

entender la educación lingüística y literaria con respecto al pasado inmediato es bastante notable. Por una parte, el currículo del área y de la materia invita al ejercicio del pensamiento crítico del profesorado en la medida en que le otorga cierta autonomía a la hora de planificar su intervención pedagógica en el aula. Por otra, en el currículo se encuentran al fin algunas de las ideas que hoy son esenciales en el ámbito de la investigación lingüística así como algunas de las aportaciones más interesantes de las últimas tendencias de la didáctica de las lenguas. Finalmente, al adoptar el currículo de *Lengua castellana y Literatura* un enfoque comunicativo y funcional, la educación lingüística y literaria no se orienta ya tan sólo al conocimiento formal de la lengua y a la adquisición del *saber* lingüístico sino también –y sobre todo– al aprendizaje de la comunicación (al *saber hacer* cosas con las palabras). De esta manera, la educación lingüística y literaria se enfrenta a la difícil, lenta y ardua (aunque irrenunciable) tarea de contribuir a la mejora de las habilidades expresivas y comprensivas del alumnado y a la adquisición de la competencia comunicativa de quienes acuden de lunes a viernes a las aulas de nuestras escuelas e institutos.

CAPÍTULO III

Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y la literatura

III.1 El estudio del uso lingüístico

Amparo Tusón Valls

A lo largo del presente siglo, y hasta hace relativamente pocos años, los dos pilares fundamentales –y muy a menudo exclusivos– en que se ha basado, por lo que a “disciplinas” se refiere, la enseñanza de la lengua han sido, de un lado, la descripción gramatical (de uno u otro signo, basada en una u otra teoría, según los tiempos o los autores de las reformas educativas o de los libros de texto) y, de otro, la gramática normativa. Sin embargo, actualmente (desde hace ya algunas décadas en otros países occidentales), se aprecia el interés de considerar otras perspectivas que abordan la descripción y el análisis del hecho lingüístico de forma diferente a como lo hacen los enfoques más inmanentistas que acabamos de citar.

Los objetivos de la enseñanza se centraban, prioritariamente, en el dominio de la escritura y en el análisis gramatical de “preparados” de oraciones o palabras buscadas para la ocasión. El interés se centraba, sobre todo, en la corrección normativa de las producciones lingüísticas. Los modelos para la elaboración de textos escritos eran de forma casi exclusiva literarios. La comprensión, descripción y elaboración de textos orales era –y sigue siendo en muchos casos– algo secundario o ausente en las aulas de lengua. Era evidente que ese tipo de enseñanza no revertía en un mejor uso de la lengua. Por ello, los cambios educativos que se han ido produciendo en nuestra área cultural han tenido como consecuencia el establecimiento de unos objetivos diferentes para la enseñanza y el

aprendizaje de la lengua. Este cambio sitúa las prioridades educativas en la ampliación y el desarrollo de la competencia comunicativa –oral y escrita– de los estudiantes (véanse en este sentido los capítulos 1 y 2 de este libro).

Desde esta perspectiva, el propósito de este capítulo es doble. En primer lugar, se pretende presentar, de forma necesariamente somera, algunas de las aportaciones que diferentes disciplinas (que podríamos agrupar bajo el rótulo de *ciencias del lenguaje*) ofrecen para la comprensión de los múltiples factores que constituyen la realidad comunicativa de los usos lingüísticos orales, escritos e iconoverbales. En segundo lugar, se dará una importancia especial en mostrar de qué manera esas aportaciones son fundamentales para la construcción de una propuesta didáctica (a la que se dedica el capítulo cuarto de este libro) en la que la enseñanza de la lengua tenga como metas la ampliación de las capacidades comunicativas de los estudiantes así como el desarrollo de su conciencia crítica respecto a esas capacidades y a las implicaciones sociales y culturales de los usos lingüísticos¹.

1. EL LENGUAJE, LAS LENGUAS Y LOS USOS LINGÜÍSTICOS

Nuestra especie está dotada de una capacidad que la hace diferente al resto de las especies animales: el **lenguaje humano**. Se cree, aunque esta idea ha suscitado controversia, que el lenguaje es una capacidad innata, es decir, que, de algún modo, todas las personas, al nacer, poseemos en nuestro programa genético aquello que permitirá que adquiramos la lengua o las lenguas que se hablan a nuestro alrededor, sin necesidad de que para ello nos sometamos a ningún tipo de aprendizaje formal.

«Las **lenguas** son mecanismos complejos que relacionan secuencias de sonidos con significados. [...] Los lingüistas han acuñado el tecnicismo **lengua natural** para distinguir los sistemas verbales utilizados por el hombre de cualquier otro lenguaje artificial (como el de la lógica o el de las matemáticas) o no humano (como el de las abejas).» (Hernanz y Brucart, 1987: 11)

Así pues, esa capacidad innata y, por lo tanto universal, cristalizará en una u otra **lengua natural** según el entorno *sociolingüístico* en que se desenvuelva cada persona. Vemos que la lengua primera (o lenguas primeras), la que el niño o la niña comienza a hablar en los primeros años de su vida, se adquiere *en el uso y a través del uso*. Esto quiere decir que, si bien la capacidad es universal e innata, su desarrollo, su cristalización en la adquisición de una lengua concreta, exige que la persona crezca en un entorno humano, *social*, en el que se **hable** esa lengua (o esas lenguas).

¹ Iremos jalonando el texto con citas literales para incluir la voz directa de autores que hayan hecho aportaciones de interés sobre lo que se está presentando o comentando. Esas citas podrán servir también como textos de referencia de los que podrán partir quienes lean este libro para comentar o discutir conceptos o ideas básicas sobre diferentes temas. En el capítulo 6 de este libro (“Para saber [y saber hacer]”) el lector encontrará una breve descripción y comentario de algunos de estos textos.

Las lenguas, en tanto que existen y son usadas, se manifiestan, en primer lugar, oralmente. Todos los seres humanos –exceptuando aquellos que tienen alguna discapacidad física o psíquica que se lo impida– hablan y se relacionan a través del uso de la palabra oral. La palabra nos acompaña a lo largo de nuestras actividades cotidianas, y es un instrumento precioso que nos permite realizar gran parte de esas actividades. Asimismo, la lengua nos permite representarnos el mundo y a nosotros mismos en él. Yo soy en tanto que me puedo explicar a mí misma ante mí y, sobre todo, ante los demás, con los demás. La lengua nos permite ir dando sentido a todo lo que sucede en nuestro entorno.

«Si miramos a nuestro alrededor, la diversidad de los varios miles de lenguas y dialectos que expresan las múltiples concepciones, literaturas y modos de vida del mundo nos infunde temor y sorpresa. Si nos volvemos hacia los pensamientos de nuestros predecesores, nos encontramos con que sólo podemos ver hasta donde el lenguaje nos permite. Si nos volvemos hacia el futuro, encontramos que sólo podemos hacer planes a través del lenguaje. Miramos hacia el espacio exterior y enviamos símbolos de comunicación, junto con nuestras naves espaciales, para explicar quiénes somos, por si acaso hay alguien allí que quiera saberlo». (Crystal, 1994 {1987}: 1)

En estas hermosas palabras de Crystal, ya podemos apreciar el valor que junto a la palabra *dicha* tiene la palabra *escrita*. La escritura es seguramente uno de los inventos más trascendentes del ser humano.

«Con la escritura, instrumento eficaz y ambivalente, se han declarado las guerras y se han firmado los tratados de paz; se han difundido pseudoteorías oportunistas y se han fijado los grandes hallazgos de pensamiento honesto; pero es sobre todo gracias a la escritura como se ha ido acumulando y conservando una parte esencial de la memoria humana: las ciencias y las técnicas con que cada generación nueva puede hacer camino sin tener que empezar desde cero; las historias que nos ligan a nuestras raíces y, muy especialmente, esas obras excelentes, tal vez generosamente gratuitas, que son los escritos literarios, las elaboraciones estéticas del lenguaje, la creación de los mundos posibles.» (Tuson, 1996: 9-10)

Si el habla nos hace posible establecer y mantener las relaciones sociales, a través de los intercambios comunicativos del día a día, la escritura hace posible el almacenamiento de la información de todo tipo que nos confiere una historia y una posibilidad de transcendencia hacia el futuro. La escritura también facilita la reflexión sobre lo que hemos almacenado y el avance a través de la crítica o el apoyo sobre lo anteriormente escrito.

Es evidente que estas dos modalidades de realización de la lengua –la oral y la escrita– tienen muchas cosas en común, pero quizás tienen más aspectos que las diferencian y ello debido, básicamente, a sus modos de realización y a las finalidades a las que sirven, aspectos, éstos, que dejan su impronta en las particularidades formales y estructurales en que se manifiestan discursivamente ambas modalidades. El habla, por producirse en presencia de los interlocutores, presenta continuas marcas interactivas, suele ser un discurso contruido a dos o más

voces, e incluso en los monólogos aparecen continuas referencias al auditorio presente, a través de pronombres de primera y segunda persona, de déicticos temporales y espaciales que aluden al contexto físico que se comparte, a través, en fin, de apelaciones al conocimiento compartido o de peticiones de aclaración cuando se realizan hipótesis falsas sobre ese conocimiento presuntamente compartido. Los gestos, las vocalizaciones, la distancia mayor o menor entre quienes participan en la interacción son otros aspectos que no se pueden separar del habla porque están estrechamente ligados a ella y contribuyen –facilitándola o dificultándola– a la comunicación. Todo ello se traduce en un tipo de estructuras a veces incompletas, en la presencia de discordancias o anacolutos que manifiestan cambios de estrategia sintáctica o que, simplemente, son una muestra de que se confía en que la persona o personas con quienes hablamos completarán aquellos aspectos necesarios para dar sentido a nuestras palabras y, si no son capaces de ello, nos lo manifestarán a través de preguntas directas o indirectas, vocalizaciones, gestos de incompreensión u otras señales que nos ayudarán a volver a formular de otra manera nuestros enunciados.

Por su parte, la escritura, en principio, es una actividad solitaria, ya que la relación entre quien escribe y quien lee está, en la mayoría de los casos, desplazada en el tiempo y / o en el espacio. Esto requiere una mayor elaboración discursiva –precisión léxica, complejidad sintáctica, uso de conectores lógicos y discursivos, etc.– porque es más difícil calcular aquello que se puede presuponer como conocido por los posibles lectores futuros. En la escritura sólo contamos con lo verbal y con aspectos iconográficos –tipos de letra, subrayados, disposición en párrafos, títulos, subtítulos, gráficos, ilustraciones, etc.– pero en pocas ocasiones podemos contar con la presencia física de los destinatarios para que cooperen en la construcción del sentido.

En las sociedades en las que es una práctica común (es importante señalar que existen cientos de lenguas habladas por comunidades que no poseen un código escrito), la escritura ha adquirido unos valores institucionales que van más allá de los puramente instrumentales de almacenamiento de información. Porque no se almacena cualquier cosa (por ejemplo, una conversación espontánea entre dos vecinas en el rellano de la escalera o en un bar) sino aquello que por algún motivo cultural o social se considera importante: las transacciones comerciales, los cambios de “estado civil”, los procedimientos judiciales y legales en general, los avances científicos, etc. También la escritura se convierte en objeto de evaluación “institucional” cuando resulta ser el instrumento utilizado para comprobar los conocimientos o las aptitudes de las personas.

«El uso oral, que por ser un modo de realización primario y universal podría ser considerado como superior y prioritario, queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito. La institución escolar recoge esta valoración, reproduciendo actitudes y creencias sociales que llevan a extender la noción de que la lengua oral es variada y poco fiable mientras que la lengua escrita canaliza la vida social y cultural y proporciona solidez y definición a la propia lengua. En consecuencia, no sólo se obtiene que el modelo de la lengua escrita es el que usan los profesores como punto de referencia para sus juicios críticos con respecto a la capacidad verbal de sus alumnos, sino que, en último término, la institu-

ción escolar distribuye a los ciudadanos de forma estratificada según su dominio de la lengua escrita, ya que, en la práctica, es el medio lingüístico que se exige para dar cuenta de los conocimientos adquiridos.» (Calsamiglia, 1991: 42)

M. Canale (1983), recogiendo las aportaciones de otros autores, preocupados como él por la enseñanza de las lenguas, señala las características principales de la comunicación. Se entiende que se refiere a la comunicación que utiliza la modalidad oral de la lengua y todo lo que la acompaña. Como punto de partida, plantea Canale que la comunicación es una forma de (inter)acción social y ése es el *locus* en el que las personas aprendemos a comunicarnos y desarrollamos nuestras capacidades comunicativas. Por producirse, en gran medida, de forma espontánea y porque quienes intervienen en un acto de comunicación oral dependen entre sí, se improvisa y continuamente *se crea* sobre la marcha, tanto por lo que respecta a la forma que adquiere el mensaje como al mismo contenido que puede irse construyendo teniendo en cuenta, por ejemplo, las reacciones de la audiencia. La comunicación, plantea el autor, se produce siempre en forma de *discurso* —es decir, de uso lingüístico contextualizado— y, siempre, en un *contexto sociocultural y cognitivo* que proporciona indicios tanto para la elaboración de los enunciados como para su interpretación; implica, por tanto, el uso *auténtico* de la lengua y no ese «derivado» que se inventa para poner ejemplos en los libros de texto. Asimismo, se produce bajo *condiciones psicológicas* que la pueden limitar, como, por ejemplo, la fatiga, los bloqueos de la memoria, las distracciones, etc. Finalmente, la comunicación siempre tiene un *objetivo* (pasar el rato, establecer una relación, persuadir...) y se juzga como exitosa si los *productos* que de ese acto de comunicación se obtienen son los deseados o si son, en todo caso, beneficiosos. Además, señala Canale,

“la comunicación es entendida [...] como el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos por medio del uso de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/visuales, y de procesos de producción y comprensión. Suponemos que la información es de contenido conceptual, sociocultural, afectivo o de otro tipo [...]” (Canalé, 1983: 65)

En efecto, hablar de comunicación y, concretamente, de los usos comunicativos de las lenguas naturales es hablar de complejos procesos en los que intervienen elementos verbales y no verbales, elementos cognitivos y socioculturales que se articulan en el curso de la elaboración y de la interpretación de los enunciados. Qué duda cabe que, si se pretende basar la enseñanza de la lengua en un conocimiento profundo de estos mecanismos, no podemos limitarnos a uno o a unos pocos de sus componentes.

2. DISCIPLINAS INTERESADAS EN EL HECHO LINGÜÍSTICO

Debido a la complejidad que acabamos de señalar, no es extraño que el hecho lingüístico se haya convertido en un tema de gran interés para muchas disci-

plinas que se sitúan dentro del ámbito de las llamadas *ciencias humanas y sociales*. La antropología, la sociología, la psicología, la ciencia cognitiva, la inteligencia artificial, la neurología, la psicopatología, la filosofía o la ciencia del texto son algunas de esas disciplinas que, junto con las tradicionales disciplinas filológicas –la gramática, la dialectología, la historia de la lengua– se han planteado describir y analizar algunos aspectos del lenguaje, de las lenguas y de sus usos que la particular mirada de cada una de ellas puede iluminar. Crystal (1987: 412) ofrece una lista de quince «campos interdisciplinares» en los que los saberes lingüísticos se articulan con los de otras disciplinas: lingüística antropológica, lingüística aplicada, lingüística biológica, lingüística clínica, lingüística computacional, lingüística educativa, etnolingüística, geolingüística, lingüística matemática, neurolingüística, lingüística filosófica, psicolingüística, sociolingüística, lingüística estadística y lingüística teológica.

A continuación ofrecemos, en forma de esquemas, algunas de las corrientes que surgen de esas miradas que, desde diferentes disciplinas, se han dirigido hacia el hecho lingüístico (esquema 1) o, visto de otra manera (esquema 2), las propuestas que estudian las relaciones entre la lengua y otros aspectos de la vida humana.



1. Diferentes perspectivas de estudio del hecho lingüístico (adaptado de Lomas, Osoro y Tusón, 1993)



2. El estudio de la lengua en relación con otros aspectos de la vida humana
(adaptado de Lomas, Osoro y Tusón, 1993)

Con estos dos esquemas hemos pretendido ilustrar de forma evidente el carácter multidisciplinar que exige un entendimiento cabal del funcionamiento de las lenguas teniendo en cuenta todos los factores que influyen en su adquisición, en el desarrollo de las capacidades lingüístico-comunicativas, en sus usos sociales y artísticos, en su aprendizaje formal y en todas las implicaciones físicas, psicológicas, sociológicas y culturales que forman parte del manejo de ese precioso instrumento de comunicación y representación que son las lenguas naturales. También en estos esquemas se puede observar que la gramática no es sino una perspectiva dentro de ese panorama multidisciplinar.

«La gramática, esa parte del estudio del lenguaje que se ocupa de esclarecer cómo se forman -y cómo se entienden- las oraciones, es tan antigua como la historia misma de la vida civilizada. A lo largo de su no corta existencia, sin embargo, ha sido concebida de muy diversas maneras. Arte, reflejo de las leyes del pensamiento, código del buen hablar, lista más o menos sistemáticamente organizada de fenómenos lingüísticos, o parte de la teoría general del lenguaje englobada en la ciencia cognitiva son varias de las denominaciones que podrían reflejar las concepciones diversas sobre las que se ha fundado el estudio gramatical. Diversidad,

empero, que se atenúa en parte porque en todos estos casos *es la sustancia propia del lenguaje -aquello que no está en él por efecto de otros fenómenos del mundo- lo que se intenta caracterizar por medio de los enunciados de la gramática.*»² (Demonte, 1989: 13)

Estas palabras de Demonte condensan de forma ejemplar las diferentes concepciones que de la gramática se han tenido a lo largo de su historia. Pero, como señala la propia autora, desde los enfoques más especulativos a los más normativos, lo que todas esas concepciones han tenido –y tienen– en común es la preocupación por la descripción y el análisis de la *sustancia*, es decir, de aquello que se puede considerar como la esencia de las lenguas, el código en sí mismo, aquello que las hace manifestaciones particulares de esa “gramática universal” que subyace a todas ellas.

Las teorías gramaticales conciben las lenguas, desde un punto de vista teórico, como objetos que no han sido *contaminados*, afectados por factores externos, ya sean éstos de carácter psicológico o sociocultural. A esto habría que añadir que, hasta hace bien poco, las descripciones gramaticales se han basado en la escritura para sus análisis, y no en cualquier tipo de escritos sino en los de aquellos escritores que han sido “consagrados” socialmente. D. Fries (1989), en su libro sobre la historia de las diferentes actitudes que ha mantenido la Real Academia Española de la Lengua respecto al uso, hace un recuento de la procedencia de los ejemplos en las diferentes versiones de la Gramática académica. Resulta como mínimo interesante y sorprendente ver que, hasta el *Esbozo*, la mayoría de los ejemplos procedían de autores literarios de los siglos XVI y XVII; en el *Esbozo* se incluyen ya autores más recientes, pero siempre literarios. Y E. Alarcos (1994: 19), que mantiene que la tarea del gramático es «exponer los rasgos de la gramática del español que se descubren en los actos orales³ y escritos de los usuarios de la lengua en este siglo XX», sólo utiliza en su reciente *Gramática* datos literarios –si bien es justo reconocer que abundan y quizás incluso predominan autores actuales– y algunos otros datos que provienen –se supone, porque no cita la fuente– de su propia experiencia como hablante y oyente de la lengua que describe.

Es evidente que los autores literarios y los gramáticos son “usuarios de la lengua”, y unos usuarios muy especiales a quienes se tiende a considerar como aquellos que mejor dominan la lengua, pero estaremos de acuerdo en que no representan, o sólo en parte, a la mayoría de quienes usan la lengua y, en cualquier caso, tal como plantean R. Carter y M. McCarthy (1995), las gramáticas basadas en ejemplos de lengua escrita «excluyen toda una serie de rasgos que ocurren ampliamente en la conversación de los hablantes nativos [...] , en hablantes de diferentes edades, sexos, grupos dialectales y clases sociales con una frecuencia y distribución que simplemente no puede ser despreciada como si fuera una aberración» (Carter y McCarthy, 1995: 142 [T.A.]⁴).

² El énfasis es de la autora.

³ El énfasis es de la autora.

⁴ La traducción de esta cita y de todas aquellas en las que aparece [T.A.] al final de la referencia son de la autora.

Ciertamente, desde que Saussure (1916) proclamara la esencia oral de la lengua –entendida como una institución social–, los estudios gramaticales no han podido dejar de lado esta realidad indiscutible, si bien –tal como el propio autor indicaba– se ha considerado que el *habla* está sujeta a infinitos cambios, debidos a los múltiples factores que intervienen en cada emisión particular de enunciados y, por lo mismo, se ha pensado que resulta inaprehensible como objeto de reflexión científica. De este modo, el estudio de la lengua *en sí misma* se ha convertido en el centro de atención de gramáticos y lingüistas en las décadas posteriores. Los análisis de orientación generativista, si bien cambian de perspectiva sobre la lengua, ya que subrayan su realidad psicológica o neurológica más que su dimensión social, seguirán el mismo enfoque en cuanto a lo que constituye su objeto de estudio, dejando de lado la *actuación*, para dedicarse al análisis de la *competencia lingüística* de los hablantes con el fin de proporcionar un “modelo” de la gramática de la lengua estudiada.

«El lingüista pretende formular de modo explícito el conocimiento que el hablante tiene de su lengua. O dicho de otro modo: su objetivo consiste en construir un sistema de reglas que funcione como modelo de la gramática del hablante. Esta tarea podría parecer sencilla, dado que se trata de reproducir del modo más fiel posible la gramática aprendida por el niño sin aparente esfuerzo. Por desgracia esta impresión está lejos de la realidad: los intentos realizados hasta la fecha por los estudiosos del lenguaje todavía no han conseguido dar como fruto la elaboración de una sola gramática que recoja en su totalidad el conocimiento que cualquier hablante muestra en el uso de su lengua.» (Hernanz y Brucart, 1987: 14)

Lo que, sin embargo, es indudable es que la descripción gramatical ha avanzado considerablemente en las últimas décadas y las diferentes teorías al uso se están dotando de instrumentos analíticos más poderosos (por ejemplo, las diferentes reformulaciones de la teoría generativa). Asimismo, la orientación normativa se ha desprendido, en parte, del excesivo dogmatismo de tiempos aún no muy lejanos para “aceptar” usos más variados, tanto en un sentido geográfico como social o estilístico, y para convertir las «normas» en “consejos” basados en la descripción de los hechos lingüísticos. En este sentido se pronuncia Alarcos en las páginas que sirven de prólogo a su *Gramática de la lengua española*:

«Se comprende y hasta se justifica que cada uno encuentre más eficaz y precisa la norma idiomática a cuya sombra ha nacido y se ha formado; pero ello no implica rechazo o condena de otras normas tan respetables como la propia. [...] Toda gramática termina, o empieza, por ser normativa. Y, al cumplir con el compromiso contraído, también esta gramática aconseja normas, siempre, eso sí, sin espíritu dogmático. [...]

Conviene así que el normativismo se forre de escéptica cautela. En el orden jerárquico interno de la gramática, primero viene la descripción de los hechos; de su peso y medida se desprenderá la norma, siempre provisional y a merced del uso.» (Alarcos, 1994: 20)

Ahora bien, el *corpus* que se utiliza en las descripciones gramaticales –ya tengan una intención puramente analítica o una intención normativa– está compuesto, normalmente, tal como ya hemos señalado, por ejemplos o bien contruidos para la ocasión o bien por fragmentos procedentes de la escritura. Por consiguiente, es necesario reconocer los límites de las descripciones gramaticales; por una parte, nos encontramos con los límites que la propia teoría gramatical se impone (por ejemplo, elegir como unidad de análisis la oración, no tener en cuenta los fenómenos llamados “extra-lingüísticos”, etc.); por otra, nos encontramos con el *corpus* que se utiliza, que reduce, en muchas ocasiones, el alcance de los análisis. Además, por lo que respecta a las gramáticas normativas, a estas dos limitaciones se le añade la de su finalidad prescriptiva. Es preciso tener claro que sus “consejos” se refieren a un uso público, más o menos formal e institucional de la lengua, especialmente en su modalidad escrita u oral “preparada”, y que, como toda normativa, está sujeta a los cambios que el propio uso impone.

Desde el punto de vista de la formación del profesorado, parece evidente que cualquier persona que se especialice en la enseñanza de la lengua tiene que haber dedicado una buena parte de su formación al estudio del código objeto de enseñanza desde una perspectiva interna y que debe conocer la normativa lingüística, de la misma manera que es bueno que quien enseña educación física sepa anatomía y conozca las normas que regulan las prácticas deportivas. Ahora bien, si para quien enseña educación física es fundamental conocer cómo funcionan los cuerpos según las condiciones en que están (de temperatura, de fatiga, de limitaciones individuales, de sexo, etc.) para que sus estudiantes saquen el mejor partido posible de su físico y lo conozcan mejor, de igual manera, quien enseña lengua necesita plantearse su materia y su cometido de una forma más amplia, que tenga en cuenta el máximo de factores que acompañan, influyen, condicionan e intervienen en la producción e interpretación de los enunciados. A ello vamos a dedicar las próximas páginas de este capítulo ya que ésa es la visión que conviene adoptar desde un enfoque comunicativo de la educación lingüística y literaria como el que en este libro se plantea.

3. DE LO INDIVIDUAL A LA ESTRUCTURA SOCIAL: LENGUA, CULTURA, PENSAMIENTO Y SOCIEDAD

A lo largo del presente siglo, tanto la antropología como la sociología y la psicología han mostrado un gran interés por determinados aspectos de la relación entre lengua y cultura, la primera, entre lengua y sociedad, la segunda, y entre lenguaje, pensamiento y cognición, la tercera. Ese interés ha tenido como resultado una serie de aportaciones que están contribuyendo a un conocimiento mayor de lo que suponen e implican los usos lingüísticos. Actualmente las fronteras entre las dos disciplinas no siempre están muy claras, sobre todo –como veremos– entre determinadas propuestas como, por ejemplo, la etnografía de la comunicación, la sociología de la interacción y la psicología social de orienta-

ción cognitiva. Así lo señalaba W. Bright en su introducción a una de las publicaciones fundamentales en la constitución de la sociolingüística como disciplina.

«El término ‘sociolingüística’ es relativamente nuevo. Al igual que sus hermanas mayores, la ‘etnolingüística’ y la ‘psicolingüística’, no es fácil definirla con precisión; en efecto, esos tres términos tienden a solaparse de algún modo en lo que respecta a su contenido, y hasta cierto punto reflejan más bien diferencias en los intereses y en los enfoques de los investigadores que diferencias sustanciales.» (Bright, 1966: 11 [T.A.])

Es curioso, tal como señala Bright, que a veces los límites entre las disciplinas o los enfoques se deban, no tanto a que exista realmente una frontera marcada por el objeto de estudio o por la metodología y los supuestos teóricos sino, más bien, por imposiciones académicas por completo ajenas a los intereses de las temáticas estudiadas (organizaciones departamentales en las universidades, inercia de determinadas escuelas de pensamiento o de determinadas prácticas de investigación, ausencia de comunicación entre personas, competitividad, etc.). Afortunadamente, en la actualidad, están apareciendo tendencias que ven la necesidad de integrar los avances de toda una serie de disciplinas, como mostraremos más adelante. En concreto, nombres como *Análisis del discurso* o *Pragmática* pueden utilizarse, precisamente, en ese sentido, como perspectivas que se proponen el estudio del uso lingüístico contextualizado y que recurren a todo aquello que pueda utilizarse para construir un programa de investigación coherente con ese objeto de estudio.

3.1. Antropología lingüística y etnografía de la comunicación

No es extraño que si la antropología se interesa por los valores, las creencias, los hábitos y las costumbres que distinguen a unos grupos humanos de otros se haya interesado también por las lenguas y sus usos. Lo que se conoce de forma genérica como antropología lingüística arranca de las aportaciones que en siglos anteriores habían realizado pensadores como Herder o Humboldt sobre la relación entre lenguaje y pensamiento y entre lengua y cultura. La antropología lingüística se ha interesado muy especialmente por la manera en que la adquisición o el aprendizaje de una lengua concreta afecta o condiciona nuestra manera de aprehender y entender el mundo. El estudio de la relación entre los tres elementos –lengua, pensamiento y cultura– daría forma al llamado *relativismo cultural y lingüístico* de la mano de antropólogos-lingüistas como Boas, Sapir o Whorf. Los planteamientos actuales del relativismo cultural y lingüístico⁵ no ponen en cuestión la universalidad del lenguaje ni el hecho de que no existe una lengua (o una variedad) mejor que otra, ni una cultura mejor que otra. Lo que

⁵ Véase Gumperz & Levinson, eds. (1996) como prueba de la actualidad del tema y de los cambios que esa teoría ha experimentado respecto a sus primeras formulaciones.

desde esta posición se plantea es que existe una estrecha interdependencia entre las lenguas y los miembros de los grupos culturales que las hablan. Así, por ejemplo, estudios hechos sobre los términos aplicados a los colores o a las plantas o al parentesco muestran que existen aspectos universales en la denominación del mundo que nos rodea (ya sea físico o cultural), pero que existen interesantes apreciaciones o variantes de una cultura a otra. Del mismo modo lo demuestran los recientes estudios sobre las estrategias discursivas de cortesía utilizadas, al parecer, en todas las culturas, pero de manera específica en cada una. Podríamos decir que la antropología pone el acento en la diferencia, en la diversidad, mientras que hay otras disciplinas que ponen el acento en lo común y universal.

Se parte de la idea de que aprender una lengua no consiste sólo en adquirir el código o el conjunto de formas lingüísticas sino mucho más: implica adquirir toda una serie de habilidades que orientan sobre cómo usar ese código en las diferentes ocasiones de comunicación que se producen en el entorno de quienes lo hablan. De este modo, la **competencia lingüística** se entiende como una parte –desde luego importantísima– del conjunto de conocimientos y habilidades que componen la **competencia comunicativa**. El concepto de «competencia comunicativa» se crea en el seno de la antropología lingüística y más concretamente dentro de la corriente o propuesta conocida como **etnografía de la comunicación** (Gumperz y Hymes, 1964, 1972) y ha tenido un impacto incontestable en el ámbito de la enseñanza de las lenguas, como veremos más adelante⁶.

«Esta competencia más sofisticada, es decir, la habilidad para interpretar y usar la lengua de manera apropiada social y culturalmente, es lo que Hymes ha llamado ‘competencia comunicativa’.» (Duranti, 1985: 200 [T.A.])

Le etnografía de la comunicación se propone el estudio de los grupos humanos a partir de la observación directa de sus modos de comportamiento comunicativo con el fin de descubrir *patrones* de comunicación que revelen maneras de entender el mundo y de organizarse socioculturalmente. En lugar de pensar en comunidades lingüísticas homogéneas, se interesan por la diversidad, por la heterogeneidad intrínseca de las **comunidades de habla**, tanto en lo que se refiere a aspectos sociales como a aspectos lingüístico-comunicativos. Los usos lingüísticos forman parte y, a la vez, son síntoma de esa realidad diversa pero no caótica. Descubrir las normas –de carácter sociolingüístico– que subyacen a esa diversidad es una de las tareas de esta disciplina.

«Si los hablantes comparten el conocimiento de las restricciones comunicativas y las opciones que rigen un número significativo de situaciones sociales, podemos decir que pertenecen a la misma **comunidad de habla**.» (Gumperz, 1972: 16 [T.A.])

⁶ Sobre el concepto de «competencia comunicativa» y el interés de la etnografía de la comunicación para la enseñanza de las lenguas, pueden consultarse Canale y Swain (1980), Tusón (1991 y 1995a) así como los diferentes artículos recogidos en VV.AA. (1995).

Así pues, lo que caracteriza, o cohesiona, a un grupo humano es el hecho de compartir un **repertorio verbal y comunicativo**, es decir, un conjunto de recursos, que pueden ser una lengua o más de una y todas las variedades de esa o esas lenguas y unos patrones o hábitos de uso de esos códigos, variados y heterogéneos. La cohesión existe cuando se establecen *redes de comunicación* relativamente estables y estrechas entre las personas. Esta visión de la sociedad centra su atención en la **interacción** comunicativa entendida como el lugar a partir del cual se organiza la realidad sociocultural de los grupos humanos, organización que se puede observar a través de los hechos o **acontecimientos comunicativos** en que se desarrolla la vida social de la comunidad.

Los hechos comunicativos son variados y pueden ser diferentes de una cultura a otra o de un grupo a otro dentro de una misma cultura. Ejemplos de hechos comunicativos en nuestro entorno pueden ser, por ejemplo, un juicio, una misa, una reunión de trabajo, una asamblea, una conferencia, una clase magistral, un trabajo en grupo, un debate televisivo, etc. Lo que define a este tipo de acontecimientos es que es imprescindible el uso de la palabra para que se realicen y, también, que se suelen asociar a un *tiempo* y a un *espacio* apropiados o que se pueden constituir como tales al celebrarse en ellos tal acontecimiento (en los ejemplos anteriores serían un juzgado, una sala de actos o local amplio, una aula, un estudio de televisión). Además para cada hecho comunicativo quienes participan en él se supone que lo hacen a partir de unos *estatus* y *papeles* característicos, utilizan *instrumentos* verbales y no verbales apropiados y actúan en el tono o *clave* también apropiados para los *finés* que pretenden, respetan unas *normas de interacción* que regulan cómo se toma la palabra, si se puede interrumpir o no, etc. y unas *normas de interpretación* que les guían a la hora de dar sentido a lo que se dice aunque sea de forma indirecta o implícita, normas que, desde luego, se pueden transgredir o aplicar de forma equivocada, dando lugar a malentendidos o a equívocos –deseados o no–.

Este conjunto de elementos que intervienen en cualquier acontecimiento comunicativo lo organizó D. Hymes (1972) en lo que se conoce como el modelo SPEAKING, haciendo alusión al acróstico que se forma con las iniciales de los ocho componentes en inglés: *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms* y *Genre* (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, normas y género).

Desde una perspectiva didáctica, se ha propuesto entender la competencia comunicativa como un concepto modular, formado por cuatro subcompetencias (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983):

1. la competencia lingüístico-gramatical,
2. la competencia discursivo-textual,
3. la competencia sociolingüística y
4. la competencia estratégica.

3.2. Sociología del lenguaje y sociolingüística correlacional

Del mismo modo que parece del todo lógico que la antropología se interese por los patrones comunicativos de las culturas que estudia, es completamente comprensible que la sociología se haya preocupado por descubrir el papel que ocupa y desempeña la lengua en las sociedades que son objeto de su atención.

«La lingüística y la sociología son disciplinas que poseen fronteras parcialmente comunes y hasta territorios de mutuo dominio, cosa que ha dado fundamento a una interdisciplinariedad que se concreta con el nombre de *sociolingüística*. Podemos entender que la sociología se ocupa de estudiar los comportamientos colectivos y las tendencias de los grupos [...], de modo que es de su competencia investigar las opiniones, las actitudes y conductas de los diversos sectores que componen el llamado «tejido social» [...] También cabe dentro del ámbito de la sociología la investigación intercomunitaria [...]. Y comoquiera que la conducta tiene una manifestación sobresaliente en el uso del lenguaje, cae por su peso la necesidad de una imbricación en estos casos, entre la sociología y la lingüística.» (Tusón, 1984: 289-290)

La *sociolingüística* aparece como disciplina a mediados de siglo. Es la heredera “díscola” de la dialectología tradicional y de la lingüística estructural porque, si bien se plantea el estudio de la variación, no se restringe a la variación geográfica, sobre todo rural, y se propondrá demostrar que la variación tiene también una explicación de tipo social.

«La tarea de la sociolingüística es [...] mostrar la sistemática covariancia de la estructura lingüística y la estructura social -e incluso tal vez mostrar que existe una relación causal en una u otra dirección-.

[...] los sociolingüistas [...] rompen claramente con esa tendencia lingüística que trataba las lenguas como algo completamente uniforme, homogéneo y monolítico en su estructura; desde este punto de vista, que ahora se empieza a reconocer como algo peligroso, las diferencias en los hábitos lingüísticos que se encontraban en el seno de una comunidad se barrían debajo de la alfombra como ‘variación libre’. Una de las tareas más importantes de la sociolingüística es mostrar que esa variación o diversidad no es de hecho ‘libre’, sino que se correlaciona con diferencias sociales sistemáticas. En este sentido y en otros muchos, la diversidad lingüística es precisamente el contenido de la sociolingüística.» (Bright, 1966: 11 [T.A.])

El término “sociolingüística” es una etiqueta que recubre un amplio ámbito en lo que se refiere a temas y a métodos de estudio. Si bien no existe una posición unánime, para nuestros propósitos parece conveniente distinguir tres corrientes dentro de este campo del saber. El criterio que utilizaremos consiste en observar dónde se pone el énfasis al estudiar las relaciones entre lengua y sociedad y cuáles son los métodos y las técnicas que se utilizan como instrumentos de análisis.

La sociología del lenguaje pone el acento en el estudio de lo social y en descubrir el lugar que ocupan y el papel que desempeñan las lenguas en la es-

estructura y en la organización de las sociedades. Los métodos utilizados para la recogida y el tratamiento de los datos suelen ser de tipo cuantitativo, partiendo de encuestas, preguntas en los censos o padrones, etc. También, por ello, se conoce esta corriente como *macrosociolingüística*, haciendo referencia con este término al hecho de que interesan los grandes procesos sociales. Para algunos autores, este enfoque sería simple sociología y no sociolingüística en sentido estricto. Sin embargo, las fronteras son muy difusas y vale la pena prestarle atención porque los estudios que se han realizado desde este enfoque pueden servir de referencia para otros estudios más estrictamente sociolingüísticos. La sociología del lenguaje ha investigado temas como a) los procesos de **estandarización** y **normalización** de las lenguas en países en vías de desarrollo; b) la relación de esos procesos con la constitución de las naciones o de los nacionalismos; c) los efectos del **contacto de lenguas** y variedades en una comunidad; d) la **distribución social** del repertorio lingüístico de una comunidad, es decir, de las lenguas y las variedades; e) la relación de esa distribución con la **desigualdad social**; e) los fenómenos de **bilingüismo** y **diglosia**; f) la **política lingüística** que regula los usos públicos —y educativos— de las lenguas y las variedades; g) las **actitudes** respecto a las lenguas y a las variedades, es decir, los *prejuicios* —positivos o negativos— lingüísticos; h) los efectos de las **migraciones** en la vida de las lenguas y las sociedades, etc. J.A. Fishman (1972), uno de los máximos representantes de esta corriente, distingue entre una sociología del lenguaje «descriptiva» y una sociología del lenguaje «dinámica», y plantea como sigue los cometidos de una y otra:

«[...] la sociología del lenguaje descriptiva se esfuerza por dar una respuesta a la pregunta: ¿'quién habla (o escribe) qué lengua (o qué variedad lingüística) a quién y cuándo y con qué finalidad?' La sociolingüística descriptiva trata de develar las normas del uso lingüístico —es decir, los parrones sociales aceptados y practicados en general— en comunidades y redes sociales mayores o menores. [...] la sociología del lenguaje dinámica se esfuerza por responder la pregunta '¿de qué dependen las diferencias en los cambios de organización social del uso lingüístico y del comportamiento hacia el lenguaje?'» (Fishman, 1972: 46-47 [T.A.]

La **sociolingüística correlacional** o teoría de la **variación** pone el énfasis en lo lingüístico e intenta descubrir de qué manera la variación de un determinado rasgo de carácter fonético, morfosintáctico o léxico se relaciona con variables de tipo social como la edad, el sexo, el origen social, el nivel educativo, el grado de formalidad de la situación en que se produce o el grado de control por parte de quien lo produce. Así como la dialectología se centraba sobre todo en el estudio de la variación buscando informantes que vivieran de la manera más aislada posible para dar cuenta de las particularidades geográficas de su habla, la sociolingüística correlacional se interesa por describir los usos lingüísticos que se producen en situaciones de contacto de lenguas y variedades, como puede suceder en las concentraciones urbanas actuales. Los primeros trabajos desde esta perspectiva sirvieron para demostrar, precisamente, la falsedad de quienes pensaban

que el fracaso académico de escolares procedentes de clases bajas o grupos étnicos marginados se debían a su *carencia* verbal (estos planteamientos, que criticó duramente Labov, eran planteados básicamente desde la psicología a través de lo que conocemos como *teoría del déficit*). W. Labov (1972) demostró con sus estudios empíricos que la variedad hablada por escolares negros –llamada *black English vernacular*– era tan compleja como el inglés estándar, sólo que no era la variedad que la escuela valoraba positivamente.

Una de las grandes aportaciones de esta corriente ha sido demostrar que la variación no es caótica o que depende de demasiados factores para ser estudiada (tal como se postulaba desde las teorías gramaticales), sino que la variación es **sistemática**, se relaciona con factores sociales y puede ser descrita y analizada si se adoptan los métodos y técnicas adecuados. En este sentido, en el seno de esta corriente se han desarrollado propuestas metodológicas altamente especializadas que combinan técnicas cuantitativas informáticas (para correlacionar los datos lingüísticos y las variables socioculturales) con técnicas cualitativas más semejantes a las utilizadas por la antropología o la sociología (como la grabación de entrevistas abiertas o de historias de vida).

«[...] la hipótesis desplegada con éxito por esta disciplina [...] dice que las lenguas son estructuras ordenadamente heterogéneas donde las variables intrínsecas aparecen definidas por la covariación con elementos lingüísticos y extralingüísticos.

Supone esta hipótesis que la variación completamente libre es una circunstancia que, al recibir análisis detenido, deja al descubierto el cumplimiento sistemático de ciertas reglas, de donde se desprende que la variación es parte integrante de la estructura de toda variedad lingüística. Los factores que impulsan o determinan esta variación son, además de los propiamente lingüísticos, de carácter social.» (López Morales, 1989: 182-183)

Una versión radical de esta teoría llevaría a afirmar que la gramática de cualquier lengua debería incluir, entre sus reglas, **reglas de variación** que dieran cuenta, justamente, de esa heterogeneidad intrínseca de las lenguas, ya no sólo como un hecho empíricamente observable en la actuación sino como parte integrante de la competencia lingüística (López Morales, 1989: 188).

3.3. Interaccionismo simbólico, etnometodología y análisis de la conversación

Tradicionalmente, la sociología se había preocupado por estudiar la estructura y los procesos sociales desde una perspectiva “macro”, a través de técnicas estadísticas o similares. Sin embargo, en la década de los cincuenta, aparece un especial interés por comprender la realidad social desde una perspectiva “micro” a partir de la observación, la descripción y el análisis de las acciones que llevan a cabo las personas en sus quehaceres cotidianos. Estas corrientes –sin duda influidas por la fenomenología– suponen una reacción ante los estudios cuantitativos y ante los resultados obtenidos a partir de datos supuestamente “objetivos”.

El interaccionismo simbólico es una de las corrientes de la “microsociología” que sitúa en primer plano el papel que desempeñan las interacciones en la vida social.

«Este enfoque trata el uso lingüístico como algo, *a fortiori*, social y la sociedad como un orden comunicativo e interpretativo. [...] Trata el uso lingüístico como un rasgo integral y activo de la vida social.» (Watson, 1995: 526 [T.A.])

E. Goffman (1971) plantea que hasta las conversaciones más informales pueden verse como rituales a través de los cuales nos presentamos a nosotros mismos, *negociamos* nuestra imagen y la de las personas con quienes interaccionamos, así como negociamos el sentido y el propósito de nuestras palabras y acciones. Propone un doble nivel de análisis: el primer nivel, o nivel *sistémico*, se ocuparía del estudio de la organización, que se lleva a cabo, básicamente, a través de la gestión de los turnos de palabra; el segundo nivel se refiere específicamente a los *ritos de la interacción* que son un reflejo de las relaciones sociales.

Respecto a la gestión de los turnos, una buena parte está dedicada, según este autor, a lo que él llama el *bricolaje interactivo*, que consiste en poner en funcionamiento un conjunto de estrategias encaminadas a hacernos entender (*autofacilitación*) y a entender a los demás (*heterofacilitación*). Ejemplos de estas estrategias son la simplificación, la repetición, las preguntas aclaratorias, la reformulación, etc.⁷ En cuanto al segundo nivel, el ritual está presidido por dos conjuntos de estrategias: unas encaminadas a la no invasión del *territorio* del otro y otras encaminadas a la conservación de la propia *imagen*. Quienes interactúan van produciendo *movimientos* orientados por este conjunto de finalidades. Esta actividad verbal interactiva está presidida, en gran medida, por *rutinas*, y depende del conocimiento previo el que puedan ser producidas e interpretadas de forma adecuada a la situación concreta en que se dan.

«Para Goffman el yo es una construcción social o, más específicamente, una construcción interactiva. Una manera de ver el yo como una construcción pública es la noción de imagen. [...] El mantenimiento del yo y de la imagen se produce en el interior del tejido de la interacción social. [...]

Goffman describe la forma y el significado de los contextos interpersonales y sociales que proveen presuposiciones para la descodificación del significado. La comprensión de esos contextos puede permitirnos identificar de forma más completa las presuposiciones contextuales que figuran en las inferencias que los oyentes hacen de los significados de los hablantes.» (Shiffrin, 1994: 102 y 105 [T.A.])

Las aportaciones de Goffman sobre la interacción –y, especialmente las nociones de “imagen”, “negociación”, “movimiento”, “ritual”, entre otras– han tenido un gran alcance y están en la base de muchas de las actuales propuestas del análisis del discurso.

⁷Estas aportaciones han sido utilizadas con gran acierto desde la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente por un grupo de estudiosos suizos entre quienes destaca Bernard Py (véase, a modo de ejemplo, su artículo de 1996).

La **etnometodología** parte de la constatación de que los seres humanos participan de forma regular en múltiples circunstancias que poseen una estructura compleja y elaborada que requiere toda una serie de conocimientos previos y que pone en funcionamiento «un bagaje de expectativas como un esquema para la interpretación» de lo obvio, de lo que «se ve pero no se nota» (Garfinkel, 1964: 2 [T.A.]). Las personas participan utilizando métodos que dan sentido a las diferentes actividades que realizan. Desde esta perspectiva, se plantea que la realidad social se construye, se (re)crea, se mantiene y se cambia a través de las interacciones en que las personas se involucran en el día a día.

«Los etnometodólogos estudian las prácticas racionales de sentido común, las que se dan por sentadas, por medio de las cuales los miembros de una sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades sociales cotidianas.» (Firth, 1995: 269 [T.A.])

Al planrearse ese proyecto de investigación, pronto observarán que el instrumento privilegiado que las personas utilizan para dar sentido a una situación es, precisamente, el lenguaje y sus usos en la interacción⁸. Como consecuencia, los estudios etnometodológicos pronto se orientarán hacia el análisis detallado de interacciones comunicativas, a través de grabaciones y transcripciones, con el fin de descubrir regularidades en el habla, entendiendo que la interacción es un sistema ordenado que permite otorgar sentido a las estructuras sociales. De esta manera, los etnometodólogos iniciarán un fructífero estudio de las interacciones que se producen en hospitales, juzgados, etc. para acabar dándose cuenta de que cualquier conversación, por inocua que parezca, resulta un objeto de análisis interesantísimo para descubrir la construcción social del sentido.

El **análisis de la conversación** es el nombre con el que se conoce la propuesta, claramente derivada de la etnometodología, que ha centrado su atención en el estudio de la conversación cotidiana, no planificada, ni orientada a un fin establecido y negociado previamente por sus participantes. El objetivo fundamental del análisis de la conversación consiste en descubrir la estructura del habla en funcionamiento, entendida como una acción social que se construye de forma coordinada entre quienes participan en ella. Sus trabajos se basan en el análisis detallado de amplios *corpora* de conversaciones grabadas y transcritas.

«El análisis de la conversación se propone revelar de qué manera los aspectos técnicos del intercambio verbal se constituyen en los recursos estructurados, organizados socialmente por medio de los cuales los participantes realizan y coordinan actividades hablando-en-interacción. Se considera que el habla es un vehículo para la acción social y también uno de los principales medios con que se construye y se mantiene mutuamente la organización social en la interacción entre las personas. De aquí que se vea como un lugar estratégico en el que se puede estudiar de forma empírica y rigurosa de qué manera los agentes sociales, en su interacción,

⁸ Garfinkel (1967) lo expresaba muy gráficamente con el siguiente enunciado: «to do interaction is to tell interaction» (algo así como *llevar a cabo una interacción es decir una interacción*).

se orientan hacia contextos sociales y evocan esos contextos.» (Huchtbly & Drew, 1995: 183-184 [L.A.]

Los primeros estudios se llevaron a cabo con datos procedentes de conversaciones telefónicas ya que, de esta manera, al no poder contar con los elementos visuales (entorno físico, gestos, movimientos corporales, etc.) presentes en la conversación cara a cara, era necesario centrarse en los elementos verbales y paraverbales (prosodia, vocalizaciones, risas, silencios, etc.) con el fin de descubrir la estructura de las conversaciones y la forma en que quienes participaban en el intercambio iban cooperando en la construcción del edificio conversacional. Poco después los datos se han ido ampliando a cualquier tipo de intercambio conservado a través de registros audiovisuales o sólo auditivos y se han elaborado diferentes propuestas de transcripción que puedan recoger el máximo de elementos presentes en las conversaciones con el fin de que el material esté a disposición de toda aquella persona dispuesta a estudiarlo, ya que diferentes miradas sobre un mismo objeto de estudio no pueden sino completar el análisis y facilitar su comprensión más cabal.

Si algo aparece como una constante en el estudio de las conversaciones es el hecho de que hay **alternancia de turnos de palabra**. Los analistas de la conversación (Sacks, Schegloff y Jefferson, 1974) observan que los turnos se usan en múltiples acciones sociales tales como juegos, tráfico, compras, trabajos en grupo, etc. y, por supuesto, en acciones que implican el uso de la palabra por parte de dos o más personas, como ocurre en las entrevistas, los debates, las ceremonias y, claro está, las conversaciones. Así pues, un objetivo fundamental será descubrir de qué manera los turnos de palabra se constituyen y se articulan como la base organizativa de las conversaciones. Una de las ventajas que presenta el estudio de los turnos de palabra resulta ser el hecho de que el sistema de turnos no depende del contexto puesto que se da siempre pero, a la vez, resulta extraordinariamente sensible a él, por lo que, al mismo tiempo, es un hecho de carácter abstracto –prácticamente un universal– y permite un alto nivel de particularización en su estudio local, **situado**.

Tras el análisis de centenares de horas de grabaciones, Sacks, Schegloff y Jefferson, en el artículo citado, proponen los catorce rasgos siguientes como característicos de las conversaciones, cotidianas, espontáneas:

1. El cambio de hablante es recurrente o, al menos, se produce. Es decir, una de las características de la conversación es que es *dialogal*.
2. En general, no habla más de una persona a la vez.
3. Los solapamientos (dos –o más– participantes hablando a la vez) son comunes pero breves.
4. Las transiciones más comunes entre un turno de palabra y el siguiente son las que se producen sin intervalos ni solapamientos, o las que se producen con un breve intervalo.
5. El orden de los turnos de palabra no es fijo.
6. La duración de los turnos de palabra no es fija, si bien se tiende a un cierto equilibrio.

7. La duración de una conversación no se especifica previamente.
8. Lo que dicen los hablantes no se ha especificado previamente.
9. La distribución de los turnos de palabra no se ha especificado previamente.
10. El número de hablantes puede variar.
11. El discurso puede ser continuo o discontinuo.
12. Existen técnicas para la distribución de los turnos.
13. Se utilizan diferentes unidades formales de construcción de los turnos (una palabra, una frase, una oración, etc.).
14. Existen mecanismos para reparar los errores o las transgresiones en la toma de la palabra.

Resulta cuando menos curioso que, a pesar de la cantidad de elementos inciertos que conforman una conversación espontánea, del margen de improvisación, de variabilidad (de temas, de tonos, de tiempo, de número de participantes, etc.), la mayoría de las veces nos vamos entendiendo o, al menos, tenemos la sensación de que eso es lo que ocurre (Tuson, 1995b). Desde el análisis de la conversación se observa que una de las estructuras básicas de los turnos de palabra es lo que recibe el nombre de par *adyacente* que consiste en dos turnos consecutivos que presentan la particularidad de que, dado el primero, se espera que se produzca el segundo. Casos típicos de pares adyacentes serían «pregunta-respuesta», «saludo-saludo», «ofrecimiento-aceptación / rechazo», etc. A partir de esta estructura básica, pueden aparecer otras como «pregunta-respuesta-evaluación» (tan típica del aula, por ejemplo) y pueden incrustarse unas en el interior de otras:

- (1) A —Eh, ¿convenciste tú a Marcia para que viniera aquí?
 - (2) B — ¿Ha estado aquí?
 - (3) A —Sí.
 - (4) B —¿Cuándo se ha ido?
 - (5) A —Hace una media hora.
 - (6) B —Sí, la convencí de que viniera conmigo.
- (Sacks, 1972: 45 [T.A.])

En ese ejemplo se puede observar como en (1) se abre un par adyacente que no se cierra hasta (6), y en medio de esos dos turnos se producen otros dos pares adyacentes: (2)-(3) y (4)-(5). Se supone que de no darse (6), antes o después, el intercambio resultaría algo extraño y posiblemente A insistiría hasta conseguir una respuesta o pensaría que algo no funciona.

Otros temas que han merecido el interés de este enfoque son, por ejemplo, los solapamientos (dos o más personas hablando a la vez en una misma conversación), los silencios, las interrupciones, el mantenimiento y el cambio de tema, las rutinas para iniciar y para acabar una conversación, las técnicas para reparar las “disfunciones” conversacionales (por ejemplo, silencios, solapamientos, interrupciones, malentendidos...). En definitiva, toda una serie de fenómenos que constituyen lo que podríamos llamar la “mecánica” conversacional y de los que depende, en gran medida, el éxito o fracaso de los intercambios comunicativos que nos permiten llevar a cabo nuestras actividades cotidianas y darles sentido.

3.4. Sociolingüística interaccional

La sociolingüística interaccional recoge las aportaciones de la etnografía de la comunicación y procura integrar en una misma propuesta otras aportaciones procedentes de las perspectivas microsociológicas a las que nos acabamos de referir (interaccionismo simbólico, etnometodología y análisis de la conversación) junto a los interesantes hallazgos realizados en el campo de la pragmática filosófica, la psicología social o la ciencia cognitiva (de estos enfoques nos ocuparemos en apartados posteriores). Al mismo tiempo, se propone la tarea de relacionar los análisis de tipo cualitativo e intensivo con una teoría social dentro de la cual esos microanálisis obtengan una dimensión de mayor alcance. Para ello recurre a las aportaciones de pensadores como Bourdieu o Foucault, por ejemplo. Del primero adopta sus concepciones sobre la diferencia, el **mercado lingüístico** (Bourdieu, 1982) o el concepto de *habitus* (Bourdieu, 1990); del segundo interesan, sobre todo, sus ideas sobre **poder y dominación** (Foucault, 1984) y su particular manera de acercarse a la reconstrucción del pensamiento y de las creencias de una época a través de los discursos que los han creado (Foucault, 1969).

Así como los analistas de la conversación se interesan básicamente por describir la mecánica interlocutiva de cualquier interacción, quienes participan del proyecto de la sociolingüística interaccional utilizan los instrumentos de las diferentes corrientes ya citadas para realizar un análisis en profundidad que les permita trascender los propios datos para contribuir a la elaboración de una teoría social basada en ese tipo de análisis empírico y situado, pero que pueda explicar, desde un punto de vista social, los comportamientos comunicativos, los valores, los supuestos y los conflictos que se producen entre quienes participan en una interacción.

«La sociolingüística interaccional persigue, esencialmente, dos principios relacionados entre sí. Por una parte, rastrea la influencia que las presuposiciones socioculturales que se dan por sentadas tienen sobre la manera en que funciona la comunicación interpersonal. Por otra parte, investiga los procesos por medio de los cuales se producen comunicativamente los aspectos de la identidad social. Desde esta perspectiva, la negociación interactiva del significado se ha convertido en un importante foco de atención.» (Verschueren, 1995: 336, [T.A.])

Se concibe la comunicación como un **proceso de interpretación de intenciones**, interpretación que se produce mediante las **inferencias conversacionales** (Gumperz, 1982)

«La noción teórica sobre la que se basa nuestro análisis es el concepto de inferencia conversacional: el proceso situado a través del cual quienes participan en una conversación evalúan las intenciones de los otros participantes y sobre las que basan sus respuestas.» (Gumperz, 1981: 11-12 [T.A.])

En las interacciones comunicativas, los interlocutores continuamente eligen entre las posibilidades que les ofrece su repertorio verbal y no verbal. Esa elección –controlada o no de forma consciente– se produce en todos los niveles (prosodia, morfosintaxis, léxico, gestos, etc.) y es portadora –además de su significado referencial– de un sentido que se le otorga por su uso social. Por lo tanto, es necesario conocer las convenciones –un conjunto de indicios que permiten la continua contextualización de lo que se está diciendo– que regulan esas interpretaciones, basadas en supuestos socioculturales y que hacen posible formular hipótesis sobre las intenciones de quienes nos hablan, a la vez que nos permiten formular enunciados que contengan los indicios adecuados para su interpretación de acuerdo a nuestras propias intenciones.

«Uso el término «contextualización» para referirme al uso que hablantes y oyentes hacen de los signos verbales y no verbales para relacionar lo que se dice en cualquier momento y en cualquier lugar con el conocimiento adquirido a través de la experiencia del pasado, con el fin de recuperar las presuposiciones sobre las que se tienen que basar para mantener su involucración en la conversación y evaluar las intenciones que se pretenden comunicar.» (Gumperz, 1992: 230 [T.A.])

Uno de los temas más estudiado por la sociolingüística interaccional ha sido la comunicación interétnica desde una perspectiva interpersonal. Es decir, interesa descubrir de qué manera, en un encuentro cara a cara, aunque se esté usando el mismo código, se ponen en funcionamiento diferentes sistemas de interpretación que tienen un origen cultural y cómo esas diferencias pueden conducir al malentendido, a la creación de estereotipos y, en definitiva, al mantenimiento día a día de la desigualdad. En general, este enfoque sociolingüístico se ha utilizado para analizar las interacciones que se producen en todos aquellos ámbitos de la vida social en que quienes participan en los encuentros interactivos mantienen entre sí una relación desigual, ya sea porque pertenecen claramente a dos culturas o porque, aun participando de lo que en términos globales puede considerarse una misma cultura, pertenecen a diferentes grupos socioculturales y, por lo tanto, tienen sistemas (o, si se quiere, subsistemas) de valores y de visiones del mundo que les hace proceder de forma diferente en los procesos de inferencia para la interpretación de todo lo que sucede en las interacciones en las que participan. Así, por ejemplo, se han analizado los diferentes estilos discursivos masculinos y femeninos o las interacciones entre niños y adultos. La escuela y el aula también han sido ámbitos de interés ya que en ellos se producen encuentros entre personas que pertenecen a grupos de edad diferente, a clases sociales diferentes, entre personas de diferente sexo, con intereses diversos, con bagajes de conocimiento –disciplinar y social– diferentes, etc., y, además, allí, claramente, se evalúa lo que se hace y, muy especialmente, lo que se dice y cómo se dice (lo que se sabe y lo que se hace).

3.5. Psicolingüística

Primero como parte de la filosofía y más tarde de manera autónoma, la psicología se ha interesado tradicionalmente por el estudio de diversos aspectos de la mente humana y de su funcionamiento. La inteligencia, el pensamiento y las representaciones mentales, la personalidad, los factores implicados en el aprendizaje, tales como la memoria, la atención o la comprensión, así como los trastornos derivados de los desórdenes mentales, son algunos de los temas que forman parte del ámbito de estudio de la psicolingüística. Dado que muchos de esos aspectos se tienen que evaluar a través de la observación del uso lingüístico, también, de forma recurrente, el estudio del lenguaje y de sus manifestaciones ha estado dentro del campo de intereses de la psicología.

A nadie puede extrañarle, pues, que una de las primeras “interdisciplinas” que aparecen en la historia del pensamiento occidental con vocación de disciplina autónoma sea la **psicolingüística**. Su objeto de estudio será la relación que existe entre los aspectos antes señalados y la conducta lingüística, ya no tomada como una mera manifestación de los procesos mentales sino como una realidad que se integra con ellos.

Uno de los temas que ocupa el trabajo de la psicolingüística, casi desde sus inicios es el de explicar la **aparición y el desarrollo del lenguaje** en el individuo, y los resultados de esos estudios siempre han tenido una clara influencia en la manera de enfocar la enseñanza, en general, y la enseñanza de las lenguas, muy especialmente. Los enfoques que a este tema se le han dado se han visto, lógicamente, influidos por las ideas dominantes, en cada momento, ya sea en la psicología, ya sea en la lingüística.

«De la misma forma que la psicolingüística evolutiva, en sus diferentes modelos, lleva implícita una concepción del lenguaje (provista por la lingüística), en la enseñanza de la lengua se incluye también una concepción del lenguaje que, en último término, determina lo que se debe enseñar y aprender.» (Vila, 1993: 32)

En efecto, durante la primera mitad del presente siglo, el enfoque conductista será el que subyace a las explicaciones sobre la aparición y el desarrollo del lenguaje en la infancia; a partir de los años sesenta, se produce un cambio radical apoyado en la teoría generativa chomskiana y, actualmente, asistimos a un predominio de los paradigmas cognitivos e interactivos, especialmente a partir de la expansión de las ideas de Luría y Vigotsky, del desarrollo de la pragmática y de la ciencia cognitiva⁹.

La influencia del conductismo presentaba una explicación del aprendizaje lingüístico en el que la imitación, la memorización y la repetición ocupaban un lugar central. Fruto de estas ideas son los enfoques didácticos basados en esos

⁹ Obras básicas para entender la influencia de la psicolingüística en los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas son J.P. Bronckart (1985), J. Bruner (1984), H. Horman (1976), A.R. Luría (1979, 1980), L.S. Vygostky (1979, 1986) J.V. Wertsch (1985).

tres aspectos, sin apenas dar cabida a la interacción y a la creatividad por parte del alumnado.

«El paradigma conductual insiste en que el aprendizaje de una lengua se logra con la formación de hábitos lingüísticos mediante la repetición y el refuerzo. [...] El aprendizaje lingüístico será pues un proceso de adaptación del niño o de la niña a los estímulos externos de corrección y repetición del adulto en las diversas situaciones de comunicación que sean creadas con esos fines.» (Lomas, Osoro y Tusión, 1993: 52-53)

Las ideas de Chomsky sobre el innatismo y la creatividad como características esenciales del lenguaje (Chomsky, 1957 y 1965) supusieron un fuerte impacto sobre las teorías psicolingüísticas y sobre la enseñanza de las lenguas. En primer lugar, si el lenguaje era una capacidad innata que formaba parte del programa genético del ser humano, todas las personas poseían esa capacidad y no se podía afirmar que había grupos humanos superiores a otros; en segundo lugar, el concepto de creatividad suponía una fuerte crítica a las concepciones conductistas sobre el aprendizaje lingüístico; ya no se hablaba de «aprendizaje» sino de *adquisición de la competencia lingüística* que se materializaba «accidentalmente» en una u otra lengua según el entorno lingüístico de la persona. Estas ideas radicales sobre la adquisición pronto fueron fuertemente criticadas.

«A principio de los años 70, un número creciente de psicolingüistas abandonó la hipótesis chomskiana de los universales gramaticales innatos, y volvió a la idea mantenida por Piaget de que la adquisición del lenguaje era el resultado de la interacción entre facultades cognitivas de carácter general y estímulos ambientales externos. Así, en ese período, el máximo interés de los estudios sobre adquisición pasó de la adquisición de la competencia gramatical a la de las habilidades pragmáticas y a la investigación de las bases cognitivas del desarrollo del lenguaje» (Newmeyer, 1988a: 16)

Posteriormente, sin embargo, las nuevas formulaciones de la teoría generativista –especialmente las que plantean la modularidad de la gramática– han sido aceptadas como compatibles con los recientes desarrollos de orientación cognitiva sobre la naturaleza y el funcionamiento de la mente humana.

A partir de los años ochenta, el creciente conocimiento de autores como Luria y Vigotsky pondría el acento en el papel de la interacción comunicativa entre los individuos como el motor principal de la aparición y el desarrollo de la lengua.

«[Para Vigotsky], la función primordial del lenguaje es la comunicación. Por lo tanto, el primer lenguaje del niño es primordialmente social. No «se convierte» en social después de haber sido otra cosa. Cuando el niño se habla a sí mismo en el monólogo egocéntrico, reproduce pautas de interacción social. Dialoga consigo mismo de la misma manera en que dialoga con otros. En su esquema de desarrollo, el lenguaje es primero social, después egocéntrico, y más adelante interiorizado. La dialogicidad del habla social no se pierde en el monólogo, ni se habrá de

perder en el lenguaje interior. Ontogenéticamente, el lenguaje es un instrumento de comunicación. Ésta es su función principal, y sobre ella se modelan los demás.» (Silvestri, 1993: 36)

Esta visión sobre la importancia de la participación activa en intercambios comunicativos variados para el desarrollo de las capacidades lingüísticas, conecta claramente con las perspectivas sociolingüísticas, etnográficas y pragmáticas de las que tratamos en este capítulo. Parece claro que, aun aceptando la realidad innata del lenguaje, esa capacidad propia de la especie humana no se desarrolla si no se vive en sociedad (Tusón, 1991). En efecto, parece ya una obviedad decir que la competencia lingüística no “crece sola”, sino que necesita de las relaciones interpersonales para crecer y, además, es susceptible de ampliarse mediante adecuadas intervenciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Así pues, asistimos hoy a un mayor “diálogo” entre las corrientes más interactivistas y aquellas que ponen más el acento en los aspectos cognitivos. Este diálogo no puede sino dar resultados más fructíferos de cara a un mayor conocimiento de la mente, del procesamiento de la información y, como consecuencia, de las estrategias cognitivas y psicosociales que influyen en la construcción del conocimiento a través de los procesos de aprendizaje tanto formal como informal.

«Estos enfoques sociocognitivos dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje. Éste es entendido como una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento. O dicho de otra manera, «las relaciones sociales, o relaciones entre personas, subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones» (Wertsch, 1988: 77).» (Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 52-53)

4. HABLAR ES HACER: DE LA RETÓRICA A LA PRAGMÁTICA

Desde sus orígenes, el pensamiento filosófico se ha preocupado del lenguaje y del papel que esta capacidad ocupa y desempeña en la vida de los seres humanos. El origen del lenguaje, su relación con el pensamiento, la manera en que las palabras permiten o dificultan el acceso a las ideas y a su expresión son algunos de los temas que, de forma recurrente, han ido apareciendo a lo largo de la historia del pensamiento filosófico occidental.

Debido a los propósitos que nos hemos marcado para este capítulo, nos centraremos únicamente en algunas reflexiones que han estado más relacionadas con el uso lingüístico y que han influido más, en las últimas décadas, en la configuración de esas «ciencias del lenguaje» a las que nos hemos ido refiriendo. En concreto, aludiremos brevemente a la retórica clásica y a sus modernas reformulaciones, por una parte, y trataremos de la pragmática nacida en el seno de la filosofía y de sus influencias sobre el pensamiento lingüístico, por otra.

4.1. La retórica: persuadir y convencer

La aparición y el desarrollo de la retórica están íntimamente ligados a la aparición y al desarrollo del pensamiento filosófico, de un lado, y a la importancia de la vida pública y del debate sobre las ideas y las acciones sociales y políticas en el mundo clásico, de otro¹⁰.

En la antigüedad, la retórica fue concebida como el «arte de descubrir todos los medios de persuasión» (Aristóteles). Se consideraba que el buen uso de esas técnicas, de ese *arte*, era una prueba de la *bondad* del pensamiento que se transmitía y, por lo tanto, de la justicia de quien las usaba. Asimismo, se entendía que la retórica debía considerarse una parte del estudio de la acción humana (Cicerón).

A Aristóteles debemos la primera “tipología” textual. En efecto, en su *Retórica* plantea que los discursos pueden ser de tres tipos:

- a. forenses o jurídicos,
- b. deliberativos o políticos,
- c. encomiásticos o de ocasión.

En todos los casos, es necesario tener en cuenta el tema del que se habla, el auditorio a quién va dirigido el discurso y las características del orador. En la elaboración de cualquier pieza discursiva, deben tenerse en cuenta cinco fases:

En la primera fase *-heuresis* (gr.) o *inventio* (lat.)– se reúnen los temas y los subtemas que se quieren tratar y el tipo de argumentos que se quieren utilizar para sostenerlos. Es, pues, la fase de la “invención”.

En la segunda fase *-taxis* (gr.) o *dispositio* (lat.)– se organiza el contenido y se establece el orden de la presentación de los temas y argumentos; es decir, se “dispone” de forma apropiada el material que se utilizará.

En la tercera fase *-lexis* (gr.) o *elocutio* (lat.)– se selecciona el tipo de lenguaje que se utilizará; se trata, pues, de elegir la variedad lingüística y el estilo que se consideran apropiados para el discurso que se prepara.

En la cuarta fase *-mneme* (gr.) o *memoria* (lat.)– se debe trabajar para recordar los temas, su orden de presentación y los recursos lingüísticos y estilísticos que se usarán.

Finalmente, la quinta fase *-hypocresis* (gr.) o *actio* o *pronuntiatio* (lat.)– consiste en la preparación para “actuar” verbalmente, utilizando los elementos prosódicos y gestuales apropiados para la ocasión.

Puesto que lo que se pretende desde la retórica es *persuadir* a la audiencia de la “bondad” y de la “verdad” de lo que se dice, se presta una atención central a la argumentación. Los tipos de argumentos o de persuasión y las “figuras” o recursos estilísticos que se pueden utilizar para conseguir mejor el objetivo que se pretende serán otros dos de los aspectos más elaborados desde esta disciplina.

En efecto, Aristóteles distingue los tres tipos siguientes de persuasión:

¹⁰ Sobre la retórica y su importancia en el pasado y en la actualidad se pueden consultar los textos de Albaladejo (1989), Mortara Garavelli (1988) y Murphy (1974), además de las obras clásicas de Aristóteles, Cicerón o Quintiliano, de las que en las referencias de este libro citamos sus versiones al castellano.

1. de *ethos*, persuasión basada en las cualidades del orador,
2. de *pathos*, persuasión que se basa en la reacción del auditorio, y
3. de *prueba lógica*, basada en la argumentación.

En cuanto a la organización interna de los discursos persuasivos, considera que deben respetarse las siguientes partes:

1. El *exordio* o *proemio*: es la introducción, en la que se tiene que captar la atención y la “benevolencia” del auditorio.
2. La *narración* o *exposición* de los hechos o temas, en la que se presenta aquello sobre lo que se quiere convencer o persuadir a la audiencia.
3. La *argumentación* propiamente dicha, en la que se presentan las pruebas (técnicas y no técnicas) a través de diferentes tipos de argumentos para convencer.
4. El *epílogo* o *conclusión*, parte final en la que se “recapitula” o se resume lo dicho y se “mueve a los afectos” del auditorio.

Pronto la retórica pasaría a formar parte de la educación de los hombres libres (Quintiliano), en parte por su funcionalidad en la vida pública y, en parte, por concebirla como esa forma de alcanzar la bondad y la verdad a la que nos referíamos antes.

Durante la Edad Media, al reducirse la vida pública debido a nuevas formas de organización social y política más totalitarias, la vida de la retórica se restringe considerablemente. Aun así, forma parte del *Trivium* junto con la gramática y la lógica, y sus enseñanzas se siguen practicando en los sermones de una parte de los eclesiásticos (otros la desecharían por sus raíces “paganas”) y en los actos públicos de tipo jurídico. Más tarde, la retórica aportaría su completo bagaje analítico al mundo de la filología y especialmente al ámbito de la teoría literaria y del comentario de textos.

En la actualidad, asistimos a una recuperación de la retórica desde diversos campos. La importancia que, de nuevo, ha adquirido la palabra dicha y la vida pública, el debate político y social, la propaganda de todo tipo, a través principalmente de la influencia de los medios de comunicación de masas y de la vida democrática, ha puesto de nuevo sobre la palestra la necesidad del buen manejo de los recursos verbales y no verbales y su articulación en la producción e interpretación de los mensajes. La teoría de la argumentación (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1958), la semiótica textual (Eco, 1976, 1979; Greimas, 1976), la orientación retórica de los estudios semiológicos sobre la imagen (Barthes, 1964; Durand, 1970; grupo μ , 1992) y sobre la publicidad (Lomas, 1996) y, en general, lo que se conoce como la *nueva retórica* son algunos ejemplos de la actualidad de esta disciplina que ha ampliado sus intereses desde aquellos tres tipos de discursos muy formales e institucionales hasta los discursos más comunes de la vida cotidiana, como la publicidad o el lenguaje ordinario.

«Descubrir y explicar las reglas del juego comunicativo es la función cognoscitiva y social de la retórica. Para el intérprete de mensajes de cualesquiera procedencia y fin, es una función defensiva contra las insidias de la persuasión oculta e inmuniza contra la influencia de los «instrumentos de la comunicación» que (no hace falta recordar a MacLuhan) crean las condiciones de su propia utilización.

Actualmente, el crecimiento de los estudios retóricos ha originado sugerentes alianzas: ante todo con los estudios jurídicos, en la línea de la más antigua vocación retórica; después, con la poética y con la estilística, copartícipes, aunque con forma y condición diferentes en el tiempo, de las fortunas e infortunios de la retórica; con los análisis pragmáticos del discurso, con las orientaciones más recientes de la lingüística textual, con la hermenéutica, con las distintas semióticas.» (Mortara Garavelli, 1988: 11)

Por supuesto, la enseñanza de la lengua no está siendo ajena a esta rehabilitación de una de las perspectivas más antigua y, a la vez, más completa de las que estudian el uso lingüístico y, especialmente, esas formas de expresión más elaboradas, más formales a las que la escuela, sin duda, tiene que atender¹¹.

4.2. La pragmática: juegos de lenguaje, actos de habla, cooperación, relevancia y cortesía

Durante la primera mitad del presente siglo, y como respuesta a las largamente mantenidas afirmaciones sobre la primacía del pensamiento sobre el lenguaje o a las posiciones del positivismo lógico respecto a las condiciones de verdad o falsedad como las únicas que permitían evaluar si un enunciado tenía sentido, surgen voces –como las de Wittgenstein o Austin– que plantearán, de forma contundente, otras maneras de entender el uso lingüístico y la creación del significado. Es lo que se conocerá como **pragmática**¹², término que C.W. Morris (1938) acuñó en su sentido moderno como *el estudio de los signos en relación con sus intérpretes*.

Juegos de lenguaje y actos de habla

L. Wittgenstein (1953) argumentó sobre la importancia del uso público del lenguaje para la constitución del significado. Para él, no existe significado fuera de ese uso verbal público, cotidiano u ordinario. No existe, pues, un «espacio interior» donde el significado se crea para ser luego «materializado» a través de las palabras; toda significación se construye a través de las enunciaciones producidas con y a través del lenguaje en los espacios públicos de la expresión.

«El lenguaje ordinario está completamente en orden», afirmará este autor contra aquellos que proclaman la falta de interés que presenta el estudio de los usos lingüísticos cotidianos porque consideran que son caóticos y, con frecuencia, sin sentido. Wittgenstein mantiene que hablar una lengua consiste en participar activamente de una serie de formas de vida que existen gracias al uso del lenguaje. Para él, como consecuencia, aprender una lengua no es otra cosa que

¹¹ A modo de ejemplo, véanse los trabajos de Alcalde (1996), Cros y Vilà (1995a, 1995b), Martínez, Rodríguez y Zayas (1992) o Schnewly (1988).

¹² Existen en el mercado diferentes manuales, compilaciones y obras introductorias que permiten un acceso a esta disciplina. Véanse, por ejemplo, Bertuccelli (1993), Escandell (1993, 1996), Leech (1983), Levinson (1983), Mey (1993), Reyes (1990, 1995) y Valdés Villanueva (1991).

apropiarse de una serie de conjuntos de reglas que nos permiten llevar a cabo diferentes juegos de lenguaje. Aprendemos cómo se compra y se vende, cómo se regaña, cómo se pide perdón, cómo se ofrece, cómo se rechaza, cómo se halaga, cómo se muestra modestia, etc.

«La expresión «juego de lenguaje» debe poner de relieve aquí que *hablar* el lenguaje forma parte de una actividad o de una forma de vida.

Ten a la vista la multiplicidad de juegos de lenguaje en estos ejemplos y en otros:

- Dar órdenes y actuar siguiendo órdenes—
- Describir un objeto por su apariencia o por sus medidas—
- Fabricar un objeto de acuerdo con una descripción (dibujo)—
- Relatar un suceso—
- Hacer conjeturas sobre el suceso—
- Formar y comprobar una hipótesis—
- Presentar los resultados de un experimento mediante tablas y diagramas—
- Inventar una historia y leerla—
- Actuar en teatro—
- Cantar a coro—
- Adivinar acertijos—
- Hacer un chiste; contarlo —
- Resolver un problema de aritmética aplicada—
- Traducir de un lenguaje a otro—
- Suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar.

[...]

Ordenar, preguntar, relatar, charlar pertenecen a nuestra historia natural tanto como andar, comer, beber, jugar.» (Wittgenstein, 1953: 39-40 y 43)

Y como mejor se aprenden los juegos es, precisamente, *jugando*, participando en ellos de forma activa, es decir, nos encontramos de nuevo con otra manera de plantear el mismo tema que de forma recurrente ya hemos ido presentando. Hablar, usar una lengua es aquello que nos permite participar en la vida social y, a la vez, construirla.

Por la misma época, aunque parece ser que sin conocer las posiciones de Wittgenstein (Valdés, 1991: 413), Austin reaccionaba contra las afirmaciones del positivismo lógico respecto a que si de un enunciado no se podía decir si era verdadero o falso, tal enunciado no tenía sentido. Austin (1962) observa que sólo los enunciados descriptivos pueden ser sometidos a ese tipo de prueba veritativa. Sin embargo, existen muchos enunciados que no describen el estado de las cosas, que no describen el mundo sino que lo transforman. Así, si alguien emite una expresión del tipo «Hoy el cielo está despejado» o «Ese sofá es muy incómodo», podemos comprobar la verdad o falsedad del significado referencial o literal de esas expresiones (tendremos que ponernos de acuerdo, de todas maneras, en qué entendemos por “despejado” aplicado a “cielo” y por “incómodo” aplicado a “sofá”). Pero ante el enunciado «Te nombro presidente del consejo de administración de la empresa» no podemos decir si es verdadero o falso sino si tiene “éxito” o “fracasa” y eso depende de una serie de condiciones –de felici-

dad— que se han de producir para que esa expresión provoque los efectos que pretende. Algunas de esas condiciones son que quien emite esa expresión tenga la autoridad de nombrar presidente a alguien, que quien recibe ese enunciado sea susceptible de ser nombrado presidente y que se diga en un lugar y en un momento apropiados para que ese nombramiento tenga efecto. Si todas estas condiciones se producen, entonces el “estado del mundo” cambia y ese enunciado resulta feliz, exitoso.

Así, al principio, Austin distingue entre enunciados **constatativos** —los que se pueden someter a pruebas veritativas— y enunciados **realizativos** —aquellos que tienen éxito o fracasan—. Pronto, sin embargo, el filósofo extenderá su visión afirmando que siempre que emitimos expresiones estamos realizando algo con nuestras palabras, y formulará su teoría de los **actos de habla**. Esta teoría ha sido posteriormente desarrollada por J. Searle (véanse, a modo de ejemplo, sus trabajos de 1964, 1969 y 1975). Según Austin, al hablar se producen tres actos:

El acto **locutivo**, la emisión de una oración con un significado literal determinado por las palabras que se dicen y su combinación.

El acto **ilocutivo**, lo que se hace al decir ese enunciado, gracias a una **fuerza ilocutiva** que acarrea las palabras. Quien emite un enunciado, al hacerlo, se compromete con la verdad de lo que dice, muestra sus emociones, promete, agradece, exige, ofrece, bautiza, dimite, etc.

El acto **perlocutivo**, el efecto —verbal o no verbal— que la expresión emitida provoca en la audiencia a la que va dirigida.

Desde esta teoría, se considera que todo aquello que podemos «hacer con las palabras» se puede agrupar en los cinco grandes tipos de actos de habla (los infinitivos que se ponen a continuación de cada tipo indican nombres de acciones):

1. **Asertivos**: afirmar, anunciar, predecir, insistir...
2. **Directivos**: preguntar, pedir, prohibir, recomendar, exigir...
3. **Compromisorios**: ofrecer, prometer, jurar...
4. **Expresivos**: pedir perdón, perdonar, agradecer, felicitar...
5. **Declarativos**: sentenciar, bautizar, vetar,...

Sucede, muy a menudo, que el significado literal —derivado del acto locutivo— no se corresponde exactamente con la fuerza ilocutiva. Por ejemplo, una oración interrogativa puede utilizarse no sólo para pedir información no conocida, sino para realizar una demanda («¿Puedes acercarme ese libro?»), un ofrecimiento («¿Quieres un poco más de ensalada?») o para regañar («¿Os callaréis de una vez?»)¹³.

En el mismo sentido, se observa que una misma fuerza ilocutiva puede llevarse a cabo con enunciados diferentes, con actos locutivos distintos. Veamos los ejemplos con que ilustra M. Bertuccelli (1993: 51-52) este hecho:

¹³ V. Escandell (1993) 1996) dedica el capítulo 10 de su obra al estudio de los enunciados interrogativos desde una perspectiva pragmática.

- a) ¿Puedes prestarme tu coche?
- b) ¿Podrías prestarme tu coche?
- c) Venga, préstame tu coche!
- d) Quisiera que me prestases tu coche.
- e) ¿Te importaría prestarme tu coche?
- f) ¿Y si me prestases tu coche?
- g) Me avergüenza tener que pedirte que me prestes tu coche.
- h) Te estaría infinitamente agradecido si me prestaras tu coche.
- i) Hazme un favor, préstame tu coche.

En muchos de estos casos, nos encontramos ante actos de habla **indirectos** en los que quien recibe el mensaje tiene que descubrir cuál ha sido la **intención** del hablante al emitir su enunciado. Un acto de habla indirecto se caracteriza porque la forma del mensaje se entiende como una forma más o menos **convencional** de realizar determinado acto o de expresar determinada intención (por ejemplo, la forma *¿Podrías + infinitivo + X?* es una forma que reconocemos como una manera convencional en castellano de formular una petición, como en el ejemplo b) de la lista anterior, o de realizar una orden).

Cooperación, relevancia y cortesía

La teoría del principio de cooperación (Grice, 1975) pretende ofrecer una explicación a la manera en que se producen cierto tipo de inferencias basadas en formas de enunciados **no convencionales** sobre lo que **no está dicho** pero que, sin embargo, se quiere comunicar.

Entiende Grice que, para que una conversación se lleve a cabo con relativo éxito, es necesario –tal como lo es en cualquier actividad que implica la actuación de dos o más personas– que quienes participan en ella lo hagan de manera cooperativa. Con esto quiere decir que se confía en que, a lo largo de la interacción, esas personas irán actuando de la manera que se supone apropiada para los fines que se pretenden con esa conversación. Esto es lo que se conoce como el «principio de cooperación». Este principio se basa –o se despliega– en cuatro máximas que Grice entiende no como normas morales sino como principios razonables o racionales en los que solemos confiar para funcionar con relativa tranquilidad en nuestra vida cotidiana.

Máximas del Principio de Cooperación

- A. **Cantidad:** *No des ni más ni menos información que la necesaria*
- B. **Calidad:** *Dí la verdad; no digas algo sobre lo que no tienes suficiente evidencia.*
- C. **Relación:** *Sé pertinente*
- D. **Manera:** *Sé claro y ordenado*

Naturalmente, a Grice no se le escapa que no siempre observamos todas las máximas, sino que muy a menudo transgredimos o violamos una o varias de ellas. Las razones pueden ser de diversos tipos; por ejemplo, violamos la máxima de calidad porque queremos engañar a alguien; violamos la máxima de cantidad porque no calculamos bien lo que saben nuestros interlocutores o porque somos

incompetentes y “pesados”, etc. En todos esos casos, falla en algo el principio de cooperación. Ahora bien, a Grice le interesan especialmente un tipo de situaciones en las que se viola una máxima pero no se deja de cooperar. Quien transgrede la máxima lo hace con la intención de que quien le escucha lo descubra y ese descubrimiento funcione como un interruptor que desencadena un tipo especial de inferencia -la *implicatura*- que no está basada en un enunciado al que le asignamos convencionalmente un sentido añadido, sino que ese significado “no dicho” depende del momento en que se produce. Por eso llama a esas inferencias *implicaturas conversacionales no convencionales*. Veamos algún ejemplo:

(1) A -Profe, ¿las ballenas tienen alas?
B -Sí, y hacen nidos en los árboles.

(2) A -¿Me dejas los apuntes del viernes?
B -Estaba enfermo.

En el primer diálogo, el profesor da una respuesta en la que viola la máxima de calidad, pero, se supone, que lo hace con la intención de que el alumno, puesto que sabe que las ballenas no «hacen nidos en los árboles», entenderá —a través de una implicatura— que el “profe” le está contestando que «no» a su pregunta (a través de una ironía). En el segundo ejemplo, aparentemente, B transgrede la máxima de relación, puesto que en lugar de contestar «sí» o «no» a la pregunta-petición de A, responde con algo que no parece venir a cuento. Sin embargo, se supone que B confía en que A realizará la implicatura necesaria para entender que le está diciendo que «no le puede dejar los apuntes porque no los tiene debido a que el viernes no fue a clase a causa de su malestar físico».

D. Sperber y D. Wilson (1986a, 1986b) son los autores de una de las propuestas de más éxito actualmente dentro de la perspectiva pragmática: la *teoría de la relevancia* (o *pertinencia*). Su teoría parte de Grice, pero así como ese autor trata de ayudar a entender cómo funciona el mecanismo de la conversación, ellos pretenden presentar una explicación sobre cómo funcionan los mecanismos cognitivos en la emisión y, sobre todo, en la interpretación de los enunciados.

«La teoría de la relevancia [...] se alinea claramente con aquellas teorías que ponen el énfasis en la idea de que no hay una correspondencia biunívoca y constante entre las representaciones semánticas abstractas de las oraciones y las interpretaciones concretas de los enunciados. [...] la diferencia fundamental de este modelo con respecto a otros radica en que pretende ofrecer un mecanismo deductivo explícito para dar cuenta de los procesos y estrategias que conducen desde el significado literal hasta la interpretación pragmática.» (Escandell, {1993} 1996: 109)

Para Sperber y Wilson, la pertinencia o relevancia tiene una trascendencia mucho mayor que la que le daba Grice al considerarla una de las máximas —la de relación—. Para ellos, es el principio, de carácter general, que guía tanto las formulaciones de los hablantes como las interpretaciones de los oyentes. Cuando

alguien oye un enunciado ambiguo, por ejemplo, su mente no busca todas las interpretaciones posibles, para luego decidir cuál de ellas puede ser la más apropiada, dada la situación en que se produce tal enunciado, sino que busca la más accesible con el mínimo coste de procesamiento, porque considera que quien ha producido ese enunciado lo ha hecho pensando que su interpretación se realizará de esa manera.

«Siendo las demás cosas iguales, la más relevante de dos proposiciones en un contexto dado es aquella que requiere menor procesamiento. [...]

Nuestra afirmación es que la interpretación que el hablante intenta que se haga y la que el oyente debe elegir, es aquella que satisface un principio de relevancia máxima.» (Sperber y Wilson, 1996b: 590 y 596)

En efecto, desde esta propuesta, cuando –según Grice– se transgrede una máxima, se hace, precisamente, porque se considera que de esa manera se es más relevante, es decir, se produce un enunciado que será interpretado con el mínimo coste de procesamiento, ya que se apela a un contexto cognitivo compartido, al menos parcialmente.

«El contexto, en la teoría de la relevancia, se define en términos psicológicos, no sociales, culturales o discursivos [...]. Las creencias operativas que forman el contexto de cada interacción pueden derivar de la percepción inmediata de la situación, de lo que se ha dicho antes o provenir de la memoria. Lo importante es que los interlocutores comparten o creen compartir una versión parecida del contexto. La comunicación exitosa depende de cierto conocimiento mutuo: de lo que cada interlocutor sabe y sabe que el otro sabe» (Reyes, 1995: 57)

La trascendencia de esta manera de entender el funcionamiento de la mente humana consiste en que permite explicar gran parte de los malentendidos recurriendo a un error de cálculo entre *lo que supone quien habla que sabe quien le escucha* y *lo que realmente sabe quien le escucha*. Qué duda cabe que este tipo de explicaciones pueden ser de gran utilidad para entender lo que ocurre en las aulas cuando entre profesores y estudiantes existen problemas de comprensión o de entendimiento.

En la intersección entre las perspectivas culturales, sociales y lingüísticas se sitúan los estudios pragmáticos sobre la cortesía (Leech, 1983; Brown y Levinson, 1987{1978}). Estos estudios parten de las nociones de *imagen* y *territorio* de Goffman (véase el epígrafe 3.3. de este mismo capítulo), así como de Grice, quien en sus trabajos ya se refería a que posiblemente existían otras máximas que podían ayudar a entender los procesos de interpretación en las conversaciones y, concretamente, se refería a la máxima de *cortesía*.

Se parte de la idea de que, en cualquier interacción, existe un riesgo de ofender la imagen de nuestros interlocutores o de invadir su territorio y viceversa, existe el peligro de que nos ofendan o de que invadan nuestro propio territorio. Como consecuencia, en todas las culturas existen mecanismos para mitigar esos peligros o para compensar las “ofensas”. Se trata de un conjunto de estrategias discursivas que las personas despliegan con el fin de que las interacciones lle-

güen a buen término sin que exista demasiado desgaste entre los participantes.

Leech formula un «principio de cortesía» que formaría parte de la *retórica interpersonal*, junto con el principio de cooperación, el de ironía u otros, y propone un conjunto de máximas de cortesía:

- (1) **Máxima de tacto**: (a) Minimiza el costo del otro
[(b) Maximiza el beneficio del otro]
 - (2) **Máxima de generosidad**: (a) Minimiza tu propio beneficio
[(b) Maximiza tu propio costo]
 - (3) **Máxima de aprobación**: (a) Minimiza el desprecio del otro
[(b) Maximiza el elogio del otro]
 - (4) **Máxima de modestia**: (a) Minimiza tu propio elogio
[(b) Maximiza tu propio desprecio]
 - (5) **Máxima de acuerdo**: (a) Minimiza el desacuerdo entre tú y el otro
[(b) Maximiza el acuerdo entre tú y el otro]
 - (6) **Máxima de simpatía**: (a) Minimiza la antipatía entre tú y el otro
[(b) Maximiza la simpatía entre tú y el otro]
- (Leech, 1983: 132 [T.A.])

Brown y Levinson, sin embargo, no creen que la cortesía verbal pueda ponerse en el mismo plano que el principio de cooperación. Por una parte, argumentan que es un principio de carácter universal, pero, por otra, señalan que así como el de cooperación es un principio *sine qua non* (en el sentido de que no se puede producir una conversación si no se coopera mínimamente), las estrategias de cortesía no siempre se producen (alguien puede decidir ser descortés o actuar con grosería) y, además, en determinadas ocasiones ni tan sólo es apropiado ya que puede ser mucho más adecuado ser directo porque no hay peligro de ofender (por tratarse de relaciones muy familiares o extremadamente jerárquizadas), o porque la situación así lo aconseja (como en el caso de pedir auxilio en caso de peligro).

Estos autores plantean tres tipos de estrategias de cortesía, encaminadas a compensar o mitigar los enunciados a través de los cuales se realizan lo que ellos llaman «actos que amenazan la imagen»:

1. **Cortesía positiva**: Da muestras de solidaridad, familiaridad, cooperación, reciprocidad, etc.

«La cortesía positiva es una compensación dirigida a la imagen positiva del destinatario, a su deseo perenne de que sus necesidades (o las acciones/adquisiciones/valores que resultan de ellas) deberían ser vistas como algo deseable. La compensación consiste en satisfacer parcialmente ese deseo comunicando que los propios deseos (o algunos de ellos) son en cierto sentido similares a los del destinatario.» (Brown y Levinson, 1987:101 [T.A.])

2. **Cortesía negativa**: Da muestras de respeto, da opciones, no invadas el terreno del otro, etc.

«La cortesía negativa es una acción compensatoria dirigida a la imagen negativa del destinatario: hacia su deseo de que no se dificulte su libertad de acción ni se

estorbe su atención. Es la esencia del comportamiento respetuoso, del mismo modo que la cortesía positiva es la esencia del comportamiento 'familiar' y 'distendido'.» (Brown y Levinson, 1987: 129[T.A.])

3. **Cortesía encubierta:** Muestra ambigüedad transgrediendo las máximas del principio de cooperación.

«Se produce un acto comunicativo encubierto si se realiza de tal manera que no es posible atribuirle sólo una intención comunicativa clara.» (Brown y Levinson, 1987: 211[E.A.])

Si bien, según Brown y Levinson, éstas serían estrategias universales, en cada grupo –o subgrupo– cultural cristalizan en formas concretas, en tipos de enunciados que varían de una cultura a otra (lo mismo que ocurre con los “actos que amenazan la imagen”: un acto que puede constituir una amenaza en una cultura puede no constituirlo en otra). Por ello, resulta tan fácil *meter la pata*, actuar de forma *descortés* o *entrometerse* cuando no se conocen las normas de cortesía habituales para otro grupo (Tusón, 1995b).

Pensemos en la importancia que la atención a estos aspectos de las relaciones verbales interpersonales debería tener en la enseñanza de las lenguas, ya que forman una parte integrante de lo que se entiende por *competencia comunicativa* y, en muchos casos, depende de su adecuado uso el éxito o fracaso de una interacción.

* * *

Actualmente, los estudios pragmáticos están adquiriendo una gran importancia. De hecho, hoy en día, la pragmática no se entiende tanto como una disciplina, sino más bien como una **perspectiva** desde la que se puede estudiar cualquier fenómeno, perteneciente a cualquiera de los tradicionales niveles o módulos del estudio lingüístico (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico), siempre que se haga teniendo en cuenta el uso.

«La *pragmática* se define brevemente como *el estudio cognitivo, social y cultural del lenguaje y la comunicación*. [...] Se define como una perspectiva sobre el lenguaje más que como un componente de la teoría lingüística [...] La pragmática no se ocupa del lenguaje *como tal* sino del *uso lingüístico* y de las relaciones entre la forma lingüística y el uso lingüístico. Obviamente, usar una lengua implica procesos *cognitivos*, que se producen en un mundo *social* con una variedad de restricciones *culturales*.» (Verschuere, 1994:1)

5. EL DISCURRIR DE LOS TEXTOS O LA TEXTURA DISCURSIVA: LINGÜÍSTICA DEL TEXTO Y ANÁLISIS DEL DISCURSO

Hasta ahora, en los apartados tres y cuatro de este capítulo, hemos estado exponiendo una serie de propuestas de explicación del hecho lingüístico surgi-

das de disciplinas no estrictamente lingüísticas. En este apartado, vamos a ocuparnos, por el contrario, de corrientes que han partido de la lingüística y que han tomado como unidad de análisis el texto o el discurso. Algo común a ellas es que, a medida que se han ido desarrollando, han visto la necesidad de recurrir a las explicaciones que aportaban otras perspectivas, como las que hemos ido presentando en apartados anteriores, para poder dar cuenta de los fenómenos textuales y discursivos de una manera más cabal y completa.

5.1. La lingüística del texto: más allá de la oración

Nacida en el seno de la gramática, al constatar la existencia de fenómenos que no podían explicarse tomando como referencia únicamente la oración y manteniendo una perspectiva inmanentista, los primeros planteamientos de la lingüística del texto trataban, sin embargo, de aplicar los mismos criterios de la gramática oracional a los textos, concebidos éstos como una combinación de oraciones, de la misma manera que las oraciones resultaban de una combinación de sintagmas y éstos de una combinación de morfemas (así, por ejemplo, se hablaba de «macro-sintaxis» o de «sintaxis textual»). Pero pronto este tipo de enfoque se agota, ya que se observa que un texto no es una simple suma de oraciones, sino una unidad en sí misma que posee unas estructuras específicas y unas reglas de funcionamiento propias¹⁴.

«Hoy, generalmente, el ‘texto’ se define como un hecho comunicativo empírico que se produce por medio de la comunicación humana más que como algo especificado por la teoría formal. Cada uno de esos hechos ‘camina’ sobre una dialéctica dinámica entre el ‘sistema virtual’ de la lengua (el repertorio de posibilidades) y el ‘sistema real’ constituido por las elecciones que realiza quien produce el texto.[...] Nuestra tarea consiste en describir, de la forma más empírica y realista posible, los procesos por medio de los cuales quienes participan comunicativamente pueden producir y producen textos y pueden recibirlos y los reciben. La tarea exige claramente una investigación interdisciplinaria entre la lingüística del texto y la psicología, la sociología, la etnografía y todas aquellas disciplinas que trabajan con datos auténticos desde el punto de vista de las actividades humanas.» (Beaugrande, 1995: 538)

Entendido, pues, el texto como una unidad comunicativa, el esfuerzo se ha centrado en describir las características semánticas, formales y pragmáticas que configuran cada producción textual. En efecto, van Dijk distingue dos tipos de estructuras textuales: la **macroestructura** o plano del contenido textual y la **superestructura** esquemática o plano formal del texto. La macroestructura nos permite mirar el texto como una unidad semántica, portadora de un significado determinado. Descubrir esa organización del contenido de un texto es lo que

¹⁴ Obras de referencia básica sobre la lingüística del texto pueden ser, entre otras, las de Adam (1992), Beaugrande y Dressler (1981), Bernárdez (1982, 1995) van Dijk (1977, 1978)

nos permite realizar un resumen o una ampliación de un mismo texto: tanto el texto fuente como su resumen o su ampliación mantendrán la misma macroestructura, el mismo contenido básico. La superestructura, sin embargo, nos hace descubrir el “esqueleto” del texto, su particular arquitectura, al margen de su contenido, y es lo que nos permite asignar un texto a un tipo textual determinado: descripción, narración, etc. Además, hay que tomar en consideración las **condiciones pragmáticas** de todo texto, es decir, sus características **enunciativas** y sus finalidades: quién lo elabora, a quién va dirigido y qué se pretende con él.

Lo que confiere a un texto esa unidad de sentido es la **coherencia**. Para que un texto sea coherente tiene que cumplir, según M. Charolles (1978), cuatro reglas:

1. Regla de **repetición**, cuya aplicación asegura que se mantengan algunos referentes básicos.
2. Regla de **progresión**, cuya aplicación permite que se avance en el tratamiento de los temas o que se cambie de tema.
3. Regla de **no-contradicción**, por la que se evita la aparición de elementos contradictorios no controlados.
4. Regla de **relación**, cuya aplicación conecta el contenido del texto con un mundo real o imaginario en el que cobra sentido.

Esta propiedad semántica que debe poseer todo texto, la *coherencia*, se manifiesta en el plano superficial a través de los mecanismos de **cohesión**, que son un conjunto de piezas o estrategias que aseguran la aplicación de las reglas anteriores. Mecanismos de cohesión básicos son a) aquellos que aseguran el mantenimiento de la referencia –las relaciones fóricas, la elipsis, la repetición, entre otras–, b) los que permiten la progresión temática –la articulación entre la información conocida y la nueva– y c) los conectores discursivos. A través de la correcta utilización de todos estos recursos, el texto adquiere su peculiar *textura*, que le hace consistente y característico. J.M. Castellà (1992) presenta en el siguiente esquema las correspondencias entre las reglas de coherencia y los elementos de cohesión:

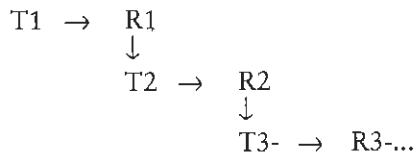
Repetición	Referencia (anáfora, catáfora) Elipsis articulación TEMA-remata
Progresión	Articulación tema-REMA Conectores (organizadores textuales)
Relación	Conectores

(Castellà, 1992: 141 [T.A.])

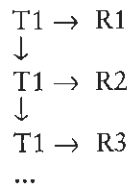
Así como el mantenimiento del referente asegura un cierto grado de continuidad en el contenido del texto, la progresión temática permite que la información avance. B. Combettes (1983) presenta los tres tipos principales de progresión

temática que pueden presentar los textos (este autor identifica el término **tema** con el concepto de información conocida y el de **rema** con el de información nueva):

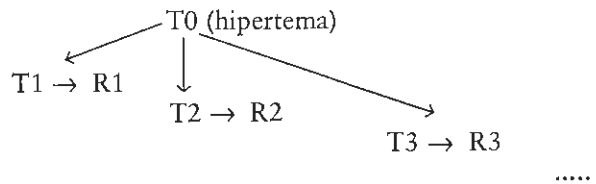
1. Progresión de tipo **lineal**: se parte de un primer tema y lo que se presenta como información nueva (rema) se convierte en el **tema** siguiente (información conocida) al que se le atribuye otro rema, que a continuación se convierte en tema, etc.:



2. Progresión de **tema constante**: a un mismo tema, se le van asignando remas diferentes:



3. Progresión de **temas derivados**: A partir de un tema general o *hipertema*, van surgiendo diferentes temas o subtemas con sus respectivos remas:



Normalmente, en un texto, se combinan diferentes formas de progresión temática, si bien puede dominar una u otra. Así, por ejemplo, en una clasificación, el tipo de progresión temática dominante será el de tema derivado, pero, al tratar cada clase, puede aparecer un tipo de progresión de tema constante¹⁵.

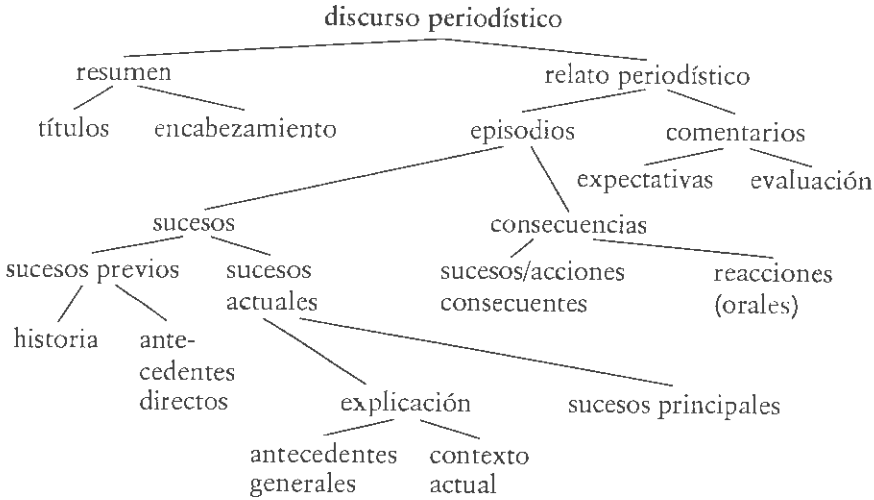
El estudio de la **superestructura** ha llevado a la confección de diferentes tipologías que agrupan los textos según su esquema formal *prototípico*. De entre los autores que han trabajado en este sentido, destacan T. A. van Dijk y J-M Adam.

«Denominaremos superestructuras a las estructuras *globales* que caracterizan el *tipo* de un texto. Por lo tanto una estructura narrativa es una superestructura

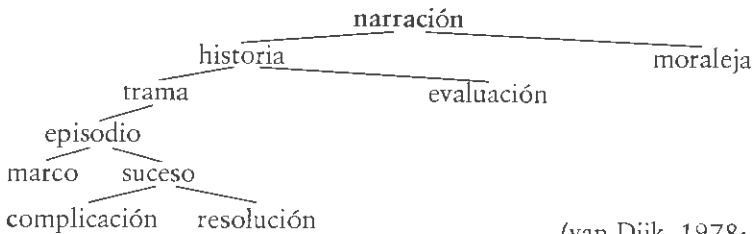
¹⁵ Se pueden encontrar ejemplos de estos tres tipos de progresión temática en Castellà (1992) y en Zayas (1993).

independientemente del *contenido* (es decir de la macroestructura) de la narración, aun cuando veremos que las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido de un texto.» (van Dijk, 1978: 142)

Veamos los esquemas que este autor propone para dos tipos de texto, el periodístico y el narrativo.



(van Dijk, 1978: 70)



(van Dijk, 1978: 156)

J-M Adam (1992) propone cinco (proto)tipos textuales, atendiendo a su secuencia de base:

1. Dialogal
2. Descriptivo
3. Argumentativo
4. Explicativo
5. Narrativo

Evidentemente, resulta difícil encontrar textos “puros” en cuanto a su superestructura esquemática. Lo más habitual es que –al igual que se planteaba al tratar los tipos de progresión temática– en un texto se combinen varios tipos de esquemas, si bien, puede existir un tipo dominante. Para dar cuenta de la complejidad estructural que pueden presentar los textos, se ha acuñado la noción de *secuencia*. Así, un texto puede tener, por ejemplo, una secuencia de base narrativa, pero en su interior, pueden aparecer secuencias descriptivas o argumentativas, etc. En este sentido, Adam y Revaz (1996) proponen como ilustración el análisis de la composición de un texto etiológico titulado “Cómo nacieron las Islas Canarias”. Este texto está compuesto por una entrada-prefacio + una secuencia narrativa + una secuencia explicativa + una evaluación final.

Respecto a las condiciones *pragmáticas*, interesa todo lo que se refiere a la situación de enunciación¹⁶ y a las funciones o finalidades que se persiguen con un determinado texto. Interesa ver quién elabora el texto y de qué manera se inscribe en él o se esconde o se borra, a través, por ejemplo, del uso de deícticos de persona (pronombres) o de piezas modalizadoras; a quién va dirigido e, igualmente, si se alude a los destinatarios de forma explícita o si se esconde o se elude su presencia en el texto. En cuanto a las finalidades o funciones de los textos, entramos en el tema de los géneros, es decir, de la relación de los textos con la realidad sociocultural, en cuanto que son acciones situadas en contextos específicos.

El impacto de la lingüística textual ha tenido en la enseñanza de la lengua ha sido enorme, especialmente en lo que se refiere a todo lo que tiene que ver con la elaboración y la interpretación de textos escritos. Como muestra de este impacto baste con referirnos a los trabajos de H. Calsamiglia (1993), A. Camps (1990, 1994), D. Cassany (1989, 1993), L. Alcalde (1996), A. Ramspott (1992, 1995), F. Zayas (1993), entre otros, así como las monografías que revistas especializadas han dedicado a este tema (véanse las monografías en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5 y 10, y *Artículos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 5). También esta perspectiva ha estado en la base de algunos de los materiales institucionales elaborados desde la Generalitat valenciana a finales de los años ochenta y principio de los noventa y que pueden verse reseñados en el capítulo cinco (“Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso”) de este volumen.

5.2. El análisis del discurso: hacia una perspectiva integradora

Hace unas décadas se solía distinguir entre *texto* y *discurso*. El primer término se utilizaba para designar el producto estrictamente lingüístico de la actividad

¹⁶Por razones de espacio, no podemos extendernos en el tratamiento de la teoría de la enunciación. Valga, al menos, la referencia a algunos títulos básicos, como los de Bajtín (1979), Benveniste (1966-1974), Kerbrat-Orecchioni (1970) o Ducrot (1984), que han influido considerablemente en trabajos posteriores.

verbal, mientras que el segundo se usaba para el resultado de situar un texto en su contexto de producción y recepción. Esta distinción actualmente ya no parece pertinente, como se puede desprender de lo expuesto en la sección inmediatamente anterior. También, durante un tiempo, se utilizó la expresión «análisis del discurso» para referirse a un grupo de estudiosos que se conoce como la «Escuela de Birmingham» (Sinclair y Coulthard, 1975). Otros usos del término *discurso* lo han asociado con las producciones orales, mientras *texto* se asociaba con las producciones escritas. También el uso que permite el plural *discurso* / *discursos* tiene una larga tradición de uso para referirse ya sea a estilos discursivos, a géneros o a configuraciones verbales que crean de forma sintomática formas de acción o de pensamiento.

Actualmente, sin embargo, el sintagma análisis del discurso se utiliza como una etiqueta de tipo general que recubre un campo de intereses y actividades amplio que, básicamente, tienen en común el estudio de piezas de uso comunicativo “auténticas”. En cierto modo, tal como plantea J.J. Gumperz, se trataría de la actividad pragmática que toma como objeto de interés el discurso: el uso comunicativo que integra lo verbal y lo no verbal en situaciones auténticas de producción e interpretación.

«El análisis del discurso se preocupa por el estudio de las relaciones entre la lengua y los contextos en los que se usa. Creció, durante los años sesenta y principio de los setenta, a partir de los trabajos en diferentes disciplinas, incluidas la lingüística, la semiótica, la psicología, la antropología y la sociología. Los analistas del discurso estudian la lengua en uso: textos escritos de todo tipo y datos orales, desde la conversación hasta las formas de hablar altamente institucionalizadas.» (McCarthy, 1991: 5 [T.A.])

Tomado desde este punto de vista, el análisis del discurso describe más bien una actividad de análisis para la que se recurre a aquellos instrumentos teóricos y metodológicos que se consideran más apropiados para la tarea de explicación e interpretación que se está llevando a cabo. Exige, pues, el conocimiento de todas las disciplinas o propuestas a las que nos hemos ido refiriendo en este capítulo y que permiten una aproximación adecuada al objeto de estudio: el uso lingüístico.

En este sentido resulta sintomática la aparición de un conjunto de publicaciones, aparecidas a partir de los ochenta, como las de Gumperz (1982), Bronckart et al. (1985), Brown y Levinson (1983), los cuatro volúmenes que componen la obra editada por van Dijk (1985), en la que se abordan de la mano de prestigiosos especialistas las diferentes áreas que abarca este campo de estudio o, más recientemente, los tres volúmenes de Kerbrat-Orecchioni (1990-1994), el trabajo de Schiffrin (1994) o las publicaciones de Fairclough (1989, 1994) —representante de la corriente conocida como «Análisis Crítico del Discurso»—, obras, todas ellas, con una clara voluntad integradora.

El análisis del discurso está teniendo una repercusión importantísima en el ámbito educativo (véase el trabajo de L. Nussbaum en este mismo volumen) ya que ofrece un marco para observar, describir, analizar y transformar lo que suce-

de en las aulas, y porque permite plantear la enseñanza de las lenguas de forma coherente y eficaz, poniendo el acento en los usos y sus funciones. A modo de ejemplo baste citar los trabajos realizados por la escuela de Ginebra (Roulet, 1991), la obra de Cazden (1988) o las interesantes publicaciones de McCarthy (1991) y McCarthy y Carter (1994).

Nos encontramos, pues, ante un momento de riqueza creativa en lo que respecta a enfoques y disciplinas que permiten la descripción y explicación de los usos lingüísticos y comunicativos. Este panorama no puede sino servir de alimento y motivación para quienes nos dedicamos a la enseñanza de las lenguas.

III.2 La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación

Luci Nussbaum

1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este capítulo es analizar el programa de trabajo actual de la didáctica de la lengua, no tanto para establecer su epistemología como para situar las tareas del docente. La preocupación por definir nuestras obligaciones y atribuciones parece tener su raíz en la juventud de la didáctica de la lengua como materia universitaria, lo cual obliga a delimitar su propio espacio y a establecer sus propias líneas de investigación. La cantidad ingente de publicaciones de tipo práctico podría hacer suponer que la didáctica de la lengua se concibe, sobre todo, como una técnica cuya existencia se justificaría por las necesidades del aula. Esta concepción concordaría con una lógica según la cual las ciencias del lenguaje y de la educación ofrecerían los marcos teóricos para que la didáctica de la lengua se ocupara de convertirlos en programa de actuación para el aula. No obstante, no parecería lógico realizar propuestas de actuación basadas en descripciones que no han sido elaboradas en y para las clases de lengua. Por lo tanto, es posible pensar que la didáctica de la lengua pueda constituirse en disciplina autónoma respecto de las ciencias que, sin embargo, por la naturaleza de su objeto (el uso verbal, el individuo, la sociedad, etc.) se hallan conexas a ella.

En las páginas que siguen intentaremos delimitar las funciones de la didáctica de la lengua y señalar algunas de las líneas de actuación y de las grandes cuestiones que son objeto de debate hoy en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

2. LOS ESPACIOS DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Se ha definido la didáctica de la lengua como una disciplina de acción-intervención cuyo cometido fundamental es entender cómo se enseñan y se aprenden las lenguas para poder promover formas de uso en el aula que contribuyan a la formación lingüística de las personas (Besse, 1989; Bronckart y Schneuwly, 1991; Noguerol, 1991). Esta concepción supone que la didáctica de la lengua tendrá el doble cometido de comprensión de la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y de intervención en ese proceso. Seguramente el término que mejor describe las relaciones entre ambos cometidos es **interacción**, entendiendo esta actividad como el conjunto de influencias que mantienen entre sí los distintos agentes del proceso (docentes-investigadores y alumnos¹) para dar sentido a la disciplina. En efecto, la coherencia de la didáctica de la lengua se construye en tres espacios en estrecha relación:

a. **El espacio de las aulas** con sus distintas circunstancias –quiénes (docente y alumnos), qué (contenidos de enseñanza y aprendizaje), cómo (maneras de enseñar y aprender)– en interrelación con las circunstancias que lindan con el aula: cuándo, dónde, por qué y para qué se enseñan y aprenden lenguas. En este espacio, la didáctica de la lengua llevará a cabo su **intervención** y alimentará nuevas hipótesis para otras acciones, a partir de las experiencias allí desarrolladas.

b. **El espacio de las distintas disciplinas** que se interesan por: a) el uso verbal en contextos determinados, b) las maneras cómo los individuos se apropian de las lenguas y c) las peculiaridades del uso de la lengua cuando ésta es objeto de aprendizaje en el aula. En este espacio, el docente hallará los **principios** que concuerden con sus experiencias y/o con sus razonamientos sobre la práctica y que pueden, por lo tanto, fundamentar sus decisiones.

c. **El espacio de la comunidad de didactas**, investigadores y docentes que, a través de procesos de intercambio de experiencias razonadas sobre lo que ocurre en el aula y de saberes acumulados (en congresos, jornadas, reuniones de centro o de equipos de trabajo y a través de publicaciones), puede propiciar **acuerdos** sobre cómo es la realidad y cómo se puede **intervenir** en ella para enseñar lenguas.

La interacción de los elementos que configuran los distintos espacios y la interacción entre los agentes en el interior de los propios espacios constituye el

¹ Solamente por comodidad y simplificación, en éste y en otros contextos semejantes, se utilizará aquí el masculino como genérico.

terreno de interpretación y de actuación de la didáctica de la lengua. Así, esta disciplina se construirá en un punto donde confluyen, en primer lugar, las experiencias de enseñanza-aprendizaje; en segundo lugar, los saberes acumulados respecto al uso de la lengua y respecto a cómo se apropian de dicho uso los individuos y, en tercer lugar, los acuerdos entre profesionales. El profesor de lengua no podrá, cuando realice sus propuestas de enseñanza, evitar ninguno de estos espacios. En primer lugar, porque su programa de trabajo no podrá ser un cúmulo de fórmulas aisladas o basadas, por ejemplo, en ideas del tipo «esto funciona» o «los alumnos lo pasan bien», sino que tenderá a ser una construcción razonada que dé respuestas a las expectativas sociales y que se acople a otras propuestas realizadas por los colegas del centro en la propia área de lengua y en otras áreas del currículo. Además, respecto de otras materias escolares, la lengua tiene la peculiaridad de ser a la vez objeto y medio de aprendizaje, vehículo de todos los aprendizajes escolares, de evaluación de los mismos e instrumento de socialización por excelencia. Por ello, como señala Noguero (1995), el profesor de lengua no podrá restringir su papel al ámbito exclusivo del aula, sino que tendrá que actuar, en todo el centro educativo donde desarrolle su trabajo, como mediador entre sus colegas y la comunidad de personas que trabajan en la didáctica de la lengua. Su tarea será construir una programa de acción encaminado tanto a mejorar y aumentar la *competencia comunicativa* de sus alumnos como a facilitar las formas de comunicación en el centro y entre todas las disciplinas. Siguiendo esa concepción, un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua tendría que implicar a toda la institución y articular tres ámbitos de discursos (Noguero, op. cit.):

- a. El de los individuos encargados de elaborar las propuestas de acción educativa, los proyectos de centro².
- b. El de las relaciones entre docentes y alumnos en el aula.
- c. El de los sistemas y medios de comunicación, entendidos como representaciones del uso de la lengua y, por lo tanto, como prácticas de referencia para los alumnos.

En estos tres ámbitos se producen hechos comunicativos de orden y finalidades distintos que la didáctica de la lengua debe conocer e interpretar para construir su propio discurso. En las páginas que siguen vamos a tratar sobre todo del segundo y tercer planos, puesto que el primero tendría que surgir de las opciones que respecto de los otros ámbitos se realizarán en cada centro³.

²A mi entender, un proyecto curricular de centro tendría que considerar una enseñanza integrada de la lengua (o las lenguas del entorno) y de las lenguas extranjeras, lo cual facilitaría la transferencia de competencias entre las lenguas y la toma de conciencia sobre determinados aspectos del uso del lenguaje. Estas cuestiones, sin embargo, no se tratarán aquí.

³Quien desee profundizar en este sentido puede consultar el excelente trabajo de Noguero (1995: 428-453).

3. EL DISCURSO COMO MEDIO DE APRENDIZAJE

Participando del enfoque etnográfico, Tusón (1991, y también en esta misma publicación) entiende el aula como un microcosmos en el que se recrean los hábitos de comunicación y de relación de la sociedad en que se halla el centro docente. De acuerdo con esta concepción, en la clase de lengua se van a reproducir determinadas formas de hablar específicas del entorno cultural, pero también, y esa es la peculiaridad del aula, se van a tratar, para comprenderlos y para saberlos producir, para apropiarse de ellos, otros discursos “importados”. La didáctica de la lengua actual otorga, por el biés de las hipótesis sobre la apropiación del uso verbal, un papel muy relevante a la articulación del mundo de los discursos generados en el aula y de los discursos aportados⁴. Hablaremos, en primer lugar del discurso generado.

En efecto, hasta hace relativamente poco tiempo, el interés de la didáctica de la lengua se centraba en encontrar las descripciones de la lengua que podrían ayudar al alumno a mejorar sus maneras de hablar y, sobre todo, sus maneras de escribir. Esta manera de proceder estaba fundada –y en algunos casos así continúa– en una concepción restrictiva del lenguaje humano y en la creencia consciente o inconsciente, de que la mejora de las habilidades lingüísticas de un individuo aumenta mediante la manipulación de determinadas formas de la lengua (sistemas pronominales, morfología flexiva, por ejemplo) y mediante el conocimiento declarado de las reglas y normas que rigen el uso verbal. Ello explica el éxito que durante tiempo tuvieron las descripciones de la gramática estructural o transformacional y el ejercicio de manipulación de algún aspecto del sistema de la lengua (sobre todo de la morfología y de la sintaxis) como actividad central del aprendizaje. Así, el éxito del proceso podía medirse según la corrección que, respecto del modelo de partida, presentaba el producto final del alumno.

Las aportaciones a la descripción del uso verbal desde las perspectivas a las que se refiere A. Tusón en este mismo volumen contribuyen, sin duda, a hacer variar las concepciones sobre el lenguaje y modifican el perfil de lo que se entiende por individuo competente. Así el objetivo último del aprendizaje no será que el alumno aprenda a construir frases o textos correctos, sino más bien que adquiera aquel conjunto de competencias necesario para comprender discursos “auténticos” y para participar de forma adecuada en su producción. El papel del docente será sobre todo el de proporcionar contextos significativos en que tales discursos tengan sentido según las posibilidades del alumno en cada etapa educativa. Al hablar de contextos significativos hemos introducido un elemento clave que implica –y éste es uno de los aspectos fundamentales de la innovación educativa– tomar en consideración las posibilidades reales de comprensión y de expresión del individuo en un momento dado para que, a partir de ellas, éste pueda elaborar nuevos saberes y nuevas competencias. Se entiende con esta alu-

⁴Utilizamos aquí los términos empleados por Llobera (1996)

sión al constructivismo que la didáctica de la lengua contemporánea comparte los grandes postulados de esta teoría general que considera el aprendizaje como un proceso interactivo a través del cual el individuo construye su propio conocimiento⁵.

En este sentido, el pensamiento de Vigotsky, al acordar un papel muy importante, en el desarrollo del lenguaje, a los factores sociales y a la interacción del individuo con otros individuos es, hoy por hoy la hipótesis sobre apropiación de lenguas que prevalece en didáctica de la lengua⁶. Además, este punto de vista enlaza con las concepciones sociopragmáticas del uso verbal (como, por ejemplo, las de Bajtín, coetáneo de Vigotsky) que sitúan el dialogismo y la interacción en primer plano. Así, si consideramos que el discurso es sólo concebible en un contexto determinado, con una finalidad precisa y con la presencia de interlocutores concretos –aunque sean hipotéticos– que ejercen su influencia en la construcción del sentido, el aprendizaje se entiende como un proceso en el que la experiencia de los individuos entra en interacción con campos de conocimientos y de competencias que les presentan otros individuos para realizar una tarea concreta. La enseñanza-aprendizaje sería, pues, según estas ideas, un proceso en el que un individuo se dejaría guiar por otra persona más experta para llevar a cabo tareas que él mismo no podría realizar en solitario. Los esfuerzos para regular el propio comportamiento con la ayuda del experto-docente estarían en el origen de los aprendizajes. En este mismo sentido abunda Bruner (1996) cuando señala que el aprendizaje se realiza en una búsqueda negociada del sentido y mediante la toma de conciencia del proceso.

Al hilo de este pensamiento, el discurso generado en el aula será uno de los puntos de mira de la didáctica de la lengua que se interesará así por poner de relieve la incidencia crucial que tienen los formatos de comunicación o aquellas situaciones pautadas (Bruner, 1983) en clase, que favorecen el aprendizaje en la medida que el alumno toma conciencia de la tarea y de los papeles que en ella tiene él mismo y el docente.

Veamos un pequeño ejemplo extraído⁷ de la grabación de una clase de lengua de primer curso de BUP. Se trata de una actividad de puesta en común de dos tareas previas: los alumnos debían señalar las características de la oralidad a partir del estudio de un texto –producido por un alumno de la clase– que había sido grabado y transcrito y tenían que reformular los enunciados problemáticos

⁵ El diseño curricular base fundamenta sus propuestas en esta teoría (véase Coll, 1986). Los lectores del presente volumen hallarán en el mercado publicaciones como, por ejemplo, la de Aznar (1992) que ofrecen síntesis de las distintas aportaciones a la constitución de esta teoría.

⁶ Ello no implica que otras construcciones de carácter mentalista sean totalmente rechazables. Tal vez podrían integrarse en una construcción coherente, pero este debate no tiene cabida en estas páginas.

⁷ Este ejemplo y los siguientes proceden del corpus del Círculo de Lingüística Aplicada de la Universidad de Lérida. Para facilitar la lectura se han suprimido los símbolos de transcripción que señalan algunas de las características de la oralidad (pausas, solapamientos, etc.). La inicial P indica que el profesor toma la palabra. A, A2, etc. indica que la toman distintos alumnos. El texto subrayado corresponde a los enunciados que se perciben como problemáticos y a las soluciones propuestas.

desde el punto de vista del registro estándar. A lo largo de la secuencia de clase, los alumnos seleccionan fragmentos que les parecen problemáticos, verbalizan las razones de su selección y proponen soluciones que negocian con el profesor:

(1)

A - y *la razón que inventó fue* (palabra ininteligible) y todo eso

P - sí

A - pues yo he puesto y *la razón que nos motivó a hacer este invento fue fue que se celebró el décimo congreso*

P - ¿qué problema lingüístico gramatical ves ahí? es decir, si quieres cambiar es porque te das cuenta de que esta oración no

A - porque esto de *la razón que inventó*

P - sí, ¿qué problema tienes?

A2 - la razón no inventa

P - exacto, la razón no puede ser el sujeto del verbo inventó porque la razón no inventa, entonces ¿la corrección que propones es *la razón que nos motivó*?

A - *el invento fue que se celebró el décimo congreso*

P - (ininteligible) a ver di

A - la razón por la que inventamos

P - la razón por la que inventamos, muy bien, entonces quitarías el *pues* (comentario a propósito del uso de *pues*) más cosas sobre este párrafo?

A3 - *la razón por la que inventamos este invento*

P - inventar el invento no

A3 - bueno, *por que lo inventamos fue porque se celebró el décimo congreso*

P - (comentario a propósito del uso del relativo)

A4 - podría ser también *al enterarnos de que se celebraba el décimo congreso*

P - (comentario sobre la construcción sintáctica)

A4 - *se celebraba el décimo congreso de inventores en Biesbaden Alemania nos motivó a hacer nuestro invento*

P - mm a ver

A - porque es que si pones esto, bueno es que está haciendo la razón, primero dices la razón después dices motivó, quizás es lo mismo.

La actividad continúa con distintas propuestas hasta que, una vez que los alumnos han detectado las distintas ideas que contiene el enunciado, el profesor sugiere reconstruir el fragmento mediante oraciones simples y aconseja buscar después el nexa lógico entre ellas. ¿En qué sentido podemos considerar que el formato de esta secuencia puede favorecer el aprendizaje? Señalemos sólo algunos aspectos:

- a. el alumno determina el tema, selecciona el fragmento que quiere comentar, según su percepción de lo que es aceptable y de lo que no lo es. El profesor intenta que el alumno tome conciencia de estas operaciones mediante preguntas reales;
- b. a la conversación inicial se incorporan otras voces del grupo que muestran así su motivación por la tarea en curso;
- c. los alumnos se autoseleccionan, la palabra se distribuye de forma natural;
- d. el profesor ayuda a focalizar el problema, pero no ofrece «la respuesta

- correcta», da opciones, hace comentarios laterales para aportar nueva información, pero deja a los alumnos la iniciativa para formular soluciones;
- e. a pesar de los comentarios laterales del profesor, los alumnos continúan focalizando el tema, hasta hallar una respuesta satisfactoria que permite concluir la secuencia.

Todas estas características indican que el docente, incluso manteniendo el papel que le otorga la institución como mediador del saber, organizador y evaluador, ha construido un marco en el que una de las características de la relación pedagógica, la relación de asimetría docente-alumno (o experto-no experto), no obstaculiza, como sucede a veces, la tarea en curso. El profesor ha programado una actividad, pero deja un amplio margen de gestión temática e interlocutiva a la iniciativa de los alumnos, margen que es precisamente el que confiere a la actividad su valor para el aprendizaje. Por otro lado, mediante tareas de este tipo, tanto de análisis como de producción, los alumnos muestran sus representaciones del uso verbal, su conciencia sobre el lenguaje, sus estrategias para resolver problemas de lengua y sus capacidades reflexivas, aspectos todos ellos que constituyen focos de investigación para la didáctica de la lengua.

Veamos ahora otro fragmento de una actividad de clase cuya finalidad de reflexión sobre el uso verbal es aparentemente semejante a la anterior, puesto que los alumnos, después de leer un texto, deben secuenciarlo para establecer sus partes. La profesora pregunta a una alumna, la alumna responde indicando un fragmento como constitutivo de una parte. La profesora no acepta la propuesta de la alumna, es decir, evalúa negativamente, añade un comentario justificativo de su rechazo y formula lo que ella considera la respuesta correcta. Este es el final del intercambio⁸:

(2)

P - hasta *año*, bueno, ¿el resto ahora estáis de acuerdo?

AA - (voces solapadas ininteligibles)

P - a ver, vale, tampoco se trata aquí de imponer al personal las cosas, sino que habéis de leer, empezamos una explicación y tal, Eva, no estas todavía conforme, ¿por qué?

A - yo continúo pensando que es hasta *supervivencia*, pero si tú dices que no, pues

P - no, no, yo no digo que no porque sí, sino que te he dado las razones y ¿no son suficientes?

A - sí

P - a ver, sigue, Pedro

No pretendemos aquí contraponer dos modelos de “buen” y “mal” comportamiento docente puesto que la enseñanza-aprendizaje es un proceso complejo en el que intervienen muchos factores que, precisamente, el análisis del discurso en el aula pretende ayudar a comprender. El problema de desacuerdo

⁸ En esta secuencia, AA remite a la intervención de alumnos no identificados. El texto subrayado corresponde a las palabras que clausuran una secuencia del texto que se está comentando.

que refleja el fragmento (2) puede tener su origen tanto en la estructura conversacional que propone la profesora –pregunta-respuesta-evaluación–, por otra parte muy frecuente en clase, que instaura una fuerte relación de asimetría, como en el hecho de que la evaluación negativa agudice esta relación y sea interpretada por la alumna como una agresión para su identidad y para su imagen social ante el grupo, lo cual la mueve a no aceptar las explicaciones de la profesora, a no querer profundizar en la cuestión planteada y a atribuir a la docente una cierta personalidad autoritaria (*si tú dices que no*). Sea como sea, es evidente que los planteamientos de enseñanza no pueden evitar el hacer frente a cuestiones relativas a la construcción de las identidades individuales y de las relaciones sociales en clase.

Dentro de este interés por el análisis del discurso en el aula, la didáctica de la lengua se ha preocupado también por explorar el trabajo entre iguales (alumnos en pareja o alumnos en grupo). En efecto, los enfoques cooperativos otorgan una gran importancia a este tipo de organización del trabajo en el aula, puesto que se ha observado que éste aumenta las posibilidades de participación de los alumnos –siempre reducidas en el trabajo colectivo en clase– y favorece el intercambio de saberes y competencias. Igualmente, los enfoques comunicativos por tareas o por proyectos preconizan el agrupamiento entre iguales en el aula porque la lengua se convierte a la vez en objeto para ser tratado y en medio de acción. Además, los alumnos se arriesgan como seguramente no lo harían ante el docente o ante el colectivo, son capaces de alternar los papeles de experto-no experto, reforzar los procesos de control y apoyarse mutuamente para construir y compartir sus conocimientos, como podemos observar en el ejemplo siguiente, fragmento de un trabajo en grupo en el que los alumnos tienen que clasificar pequeños textos según el orden cronológico en que creen que han sido escritos:

(3)

A5 - éste es el más antiguo

A - ¿a ver?

A5 - el otro, espera, es más nuevo

A1 - la más antigua⁹ es

A5 - ¿cuál es la más antigua?

A - ¿a que es la b? la b es antiguo

A4 - porque lo dicen muy así, muy

A2 - por las palabras

A - sí

A1 - ¿qué palabras, tía?

A - muy, muy

A2 - muy cultas

A - eso

A1 - vale, pues la be es

A3 - es la más antigua

⁹El cambio de género se debe, sin duda, a la alusión a la letra que designa a cada texto.

En esta pequeña secuencia de apenas 30 segundos, los alumnos son capaces de ponerse de acuerdo sobre un criterio de clasificación de los textos, precisando el léxico adecuado para el criterio (*palabras muy cultas*) y lo hacen además de forma coordinada, casi como en una sinfonía, utilizando sus propias maneras de decir. El análisis del discurso generado en pequeños grupos o en pareja hace accesible al docente-investigador el camino que recorren los alumnos para realizar la tarea, los conflictos sociocognitivos que ellos mismos deberán gestionar y resolver, sus representaciones sobre la tarea y sobre el lenguaje y su uso, aspectos todos ellos que no suelen ser tan claramente observables en situaciones de trabajo colectivo en el aula.

Es importante recordar que, a pesar de las ventajas que supone el trabajo en grupo para el aprendizaje, éste puede hacer emerger fricciones en el terreno de las relaciones sociales entre los individuos y, por lo tanto, resistencias ante este tipo de organización.

Por otra parte –y esta consideración es válida tanto por lo que atañe al trabajo en grupo como por lo que respecta al trabajo colectivo–, es habitual que un alumno no indique verbalmente que está focalizando un determinado tema, realizando hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua o planteando soluciones a los problemas; ello no significa, sin embargo, que no esté aprendiendo. No obstante, hoy por hoy, la verbalización –oral o escrita– de las competencias y de los procesos mentales parece ser el único medio de explorar el aprendizaje. Queda pendiente, pues, en el programa de la didáctica de la lengua, la determinación de otras formas de detectar el aprendizaje así como la definición exacta de los procesos, procedimientos, estrategias y métodos que intervienen en el aprendizaje.

De todo lo dicho se desprende la importancia crucial del discurso generado en el aula entre docente y alumnos y entre alumnos. El alumno de educación secundaria llega al aula con una experiencia social, con unas capacidades de uso de la lengua y con unas representaciones sobre el uso verbal que sólo podrán ser transformadas en la medida que la acción educativa se sitúe en el espacio que Vigotsky denomina **zona de desarrollo potencial**, es decir, el espacio entre lo que puede hacer el individuo solo y lo que puede hacer con la ayuda de otro. Por lo tanto, la didáctica de la lengua tendrá que ocuparse no sólo de determinar qué competencias comunicativas es preciso desarrollar sino en qué formatos de interacción éstas pueden progresar de manera más efectiva. Las programaciones por proyectos, de las que hablaremos enseguida, caminan en este sentido puesto que el aumento de las habilidades comunicativas se estructura en el seno de una acción global en la que interesa sobre todo el proceso.

El estudio del discurso en el aula creció fundamentalmente en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras. Actualmente, a partir de la idea mayoritariamente compartida según la cual cognición, interacción y aprendizaje se hallan fuertemente relacionados, el análisis del discurso en el aula se dibuja como una de las líneas de fuerza de la didáctica de la lengua, tanto para la investigación como para las propuestas educativas concretas. La idea directriz es considerar que toda intervención didáctica, además de precisar los contenidos que quiere

desplegar, debe tener en cuenta las formas de interacción en que esa intervención va a desarrollarse y las formas de discurso que puede producir. El modelo de la investigación-acción, del que vamos a hablar también más adelante y que constituye una de las vías más efectivas de la innovación en didáctica de la lengua, considera en análisis del discurso en el aula como uno de los ejes de su programa. A título de sugerencia proponemos a continuación una serie de parámetros que pueden ayudar a establecer los focos de atención para el estudio del discurso en el aula, según los intereses de cada docente:

1. **Aspectos interlocutivos**, que hacen referencia a los aspectos mecánicos que contribuyen a la dinámica del discurso:
 - a. relación entre distribución y gestión de los turnos de habla en clase y actividades programadas: cuándo, cómo y quién toma la palabra;
 - b. actividades interlocutivas realizadas por alumnos y docentes: preguntas, respuestas, aportación de informaciones, marcadores de acuerdo o de desacuerdo, marcadores de cambio de actividad, de dirección temática, marcadores de la actividad discursiva, etc.;
 - c. capital verbal de alumnos y docente (número de turnos de palabra en cada actividad, longitud de los turnos en palabras y/o en tiempo).
2. **Aspectos temáticos**, referentes a los contenidos de enseñanza-aprendizaje:
 - a. quién propone los temas y subtemas, cómo se focaliza un contenido de aprendizaje, cómo y cuándo se cierra una secuencia temática;
 - b. relación entre programación prevista y contenidos focalizados por el docente y los alumnos;
 - c. secuencias en las que aparece elaboración de significados, resolución de problemas cognitivos o de relación entre los individuos;
 - d. estrategias de facilitación de la comprensión (repeticiones, perífrasis, paráfrasis, cambios de registro, etc.).
3. **Aspectos enunciativos**
 - a. Registro, tono, variedades lingüísticas;
 - b. Posición del sujeto respecto de lo que se está diciendo (*yo, tú, vosotros, nosotros, ello, ellos*);
 - c. marcadores de distancia o familiaridad (*tú/usted; bromas, anécdotas, alusiones a vivencias comunes*);
 - d. marcas de formas de modalización (*esto es, sería, podría ser; a veces, nunca, siempre*)¹⁰.

Quisiéramos señalar que el estudio del discurso generado en el aula, además de constituir una vía esencial para la innovación didáctica, puede ser, utilizado como tarea de clase, un instrumento útil para la formación lingüística del alum-

¹⁰ Wajnryb (1992) propone, en este sentido, una serie de tareas de observación acompañadas de unos dispositivos muy sencillos y fáciles de manipular que pueden ayudar a explorar de forma sistemática el discurso generado en el aula de lengua. Aunque partiendo de estudios realizados con niños menores a los que ingresan en la Educación Secundaria Obligatoria, en Tough (1979) se examinan con detalle las relaciones entre uso lingüístico y aprendizaje y se proponen formas de actuar que pueden ser útiles para el docente de otras edades educativas.

no quien podrá así reflexionar sobre sí mismo como sujeto hablante y, con la ayuda del docente y de sus compañeros, proyectar una mirada evaluadora sobre sus propias formas de hablar y sus competencias¹¹.

4. EL DISCURSO COMO OBJETO DE APRENDIZAJE

En su plan de intervención en la formación lingüística del individuo, una de las tareas mayores que debe realizar la didáctica de la lengua es mediar entre las competencias del alumno en un momento preciso y aquéllas que la sociedad espera que alcance en cada etapa educativa. Ello supone acercarle a los discursos producidos en los medios de comunicación y en el entorno en general, para que comprenda el papel del lenguaje como “re-creador del mundo y de la realidad” y para ayudarlo a constituirse en uno de sus miembros activos. Uno de los cometidos de la didáctica de la lengua será, pues, diseñar formas de trabajo en el aula que sirvan al alumno para alcanzar este objetivo.

Por razones de orden práctico, a veces se ha distinguido entre actividades de comprensión y actividades de expresión, entre actividades que focalizan el uso oral y actividades que focalizan el uso escrito de la lengua. No obstante, tales actividades no aparecen casi nunca aisladas ni en la vida cotidiana ni en la propia aula, por lo cual se intenta hoy articularlas en propuestas que integren todas esas habilidades. En efecto, hasta los años 80, vemos prevalecer en la enseñanza de la lengua propuestas que Breen (1990) denomina **planes proposicionales**, es decir, descripciones formales surgidas de la lingüística y –menos frecuentemente de la pragmática–, que analizan el lenguaje en distintos planos (morfología, léxico, sintaxis; tipologías textuales; géneros discursivos, por ejemplo). Se trata de construcciones analíticas que han servido de guías para la programación de cursos y de actividades en clase que no prestan una atención especial al tipo de procedimientos que deben realizar los individuos para apropiarse del discurso.

En cambio, **los planes procesuales** –basados en concepciones constructivistas sobre el aprendizaje– intentan representar cómo se pueden adquirir las distintas subcompetencias comunicativas, a partir de la realización de tareas que se integran en proyectos más amplios (un reportaje sobre la vida cotidiana de los miembros del grupo-clase, una propuesta de intervención en la vida de la comunidad, una emisión radiofónica, por ejemplo), y que consideran tanto las disciplinas como los procesos de aprendizaje.

Un plan procesual debe ofrecer no tanto un inventario de formas o de funciones lingüísticas, sino un repertorio de decisiones por tomar –referidas a la participación, a los procedimientos y a los contenidos: quién actúa y con quién, sobre qué contenido, con qué recursos, cuándo, cómo y por qué– que darán lugar a un conjunto de tareas precisas y a un contrato de aprendizaje entre docente y alumnos. Así, los planes procesuales contienen los elementos constitutivos del uso

¹¹ En Nussbaum (1995) se hacen algunas propuestas sencillas en este sentido, aplicables a las clases de lengua en la Educación Secundaria Obligatoria.

verbal e incorporan como eje de la programación los procesos que van a desarrollarse y las actividades que permiten acceder al aprendizaje.

En las programaciones por áreas o por proyectos (Camps, 1996, por ejemplo¹²), se representa la comunicación como una consecución de actividades que pueden facilitar el aprendizaje de las convenciones comunicativas. Las actividades pueden ser de práctica de la comunicación o de reflexión sobre ella, pero focalizarán, además de las cuatro destrezas, la capacidad de interpretar, producir y negociar el significado. Las tareas que deben realizar los alumnos, para ser significativas, presentarán una relativa familiaridad y, a la vez, una relativa dificultad respecto de los conocimientos de los alumnos en el momento de llevarlas a cabo. La secuencia de una programación por proyectos como los que hemos mencionado contendrá, pues, todos los pasos que conducen al alumno desde un estadio determinado de sus posibilidades a un grado superior por lo que respecta a competencias comunicativas (en términos de Canale y Swain: competencias lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica) y a habilidades (comprensión y producción respecto del uso oral y del uso escrito). En este sentido, una de las líneas de búsqueda de la didáctica de la lengua es el establecimiento coherente de las distintas fases de un proyecto y la determinación de la tipología de tareas cognitivas y comunicativas que favorecen la apropiación del uso verbal.

Las muestras de uso verbal a las que el docente podrá recurrir para el desarrollo de una secuencia de enseñanza serán, por un lado, las producciones de los propios alumnos en todas las fases del proceso y, por otro, aquellos discursos (o fragmentos de discursos) procedentes del entorno inmediato y de los medios de comunicación que son, como se ha señalado, las prácticas de referencia para la clase.

En la selección de materiales para explorar el discurso en el aula, dos son los criterios que prevalecen: autenticidad y variedad, criterios con los que se pretende reflejar toda la complejidad y diversidad de discursos. Desde el momento en que cualquier tipo de texto –y no sólo el texto literario o el texto con finalidad estética– se puede considerar objeto de estudio, el docente está libre para ofrecer a sus alumnos documentos que motiven su atención. Así, observamos que, para el tratamiento de la oralidad, se proponen todo tipo de discursos posibles en la vida cotidiana: conversación informal, transacción comercial, consultas, interacciones de los medios de comunicación, conferencias, etc. Para el uso escrito, hallaremos una gradación que irá desde textos muy codificados (como anuncios de periódicos, menús, recetas, cartas comerciales, etc.) hasta textos más creativos como el artículo de diario, la poesía o el cómic.

Mientras los enfoques lingüísticos (formales y analíticos) suelen proponer una explotación que, partiendo de las unidades discretas permita reconstituir el sentido (procedimiento denominado «de la base a la cima» o *bottom-up*), los enfoques comunicativos proponen partir del estudio de los aspectos situaciona-

¹² Véase también el número monográfico de *Artículos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2, dedicado a proyectos para aprender lengua.

les (escenario, finalidades, participantes) para llegar a las unidades discretas (procedimiento llamado «de la cima a la base» o *top-down*). En una aproximación comunicativa y funcional del uso del lenguaje, los aspectos relativos al sistema de la lengua se considerarán sólo una parte de los muchos aspectos formales que constituyen el discurso. Además el estudio de las operaciones mentales que supone la interpretación del sentido (anticipación, reconocimiento, selección, inferencia, interpretación, retención) aconseja proponer maneras de explotar los documentos que favorezcan este proceso. Por ello las actividades combinarán enfoques holísticos y atomísticos, según las necesidades de la tarea. Se trata de ayudar al alumno a que descubra, a través de procedimientos de observación y reflexión sobre los textos (mediante tareas como contextualizar, deslinealizar, reordenar, reformular y, en general, manipular los productos lingüísticos), las gramáticas de los distintos tipos de discurso y los indicios de contextualización, es decir, las formas lingüísticas o paralingüísticas (entonaciones, gestos, disposiciones tipográficas, selecciones léxicas, etc.) que actúan como pistas a través de las que los hablantes construyen el sentido de los intercambios orales o escritos.

En las secuencias de enseñanza y en consonancia con la idea de proceso, la evaluación constituirá sobre todo un instrumento que permita estudiar las motivaciones y las actitudes, analizar las necesidades de formación, pronosticar y diagnosticar los progresos de los alumnos, así como regular los procedimientos de enseñanza-aprendizaje, en función de unos objetivos preestablecidos y de las capacidades y destrezas individuales.

5. LA INNOVACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA

En las páginas precedentes, hemos intentado esbozar cuáles son las grandes cuestiones que se debaten hoy para hacer avanzar la didáctica de la lengua; hemos visto que la constitución del campo remite de manera constante al aula y, fundamentalmente, a la renovación y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje: el terreno propio de la innovación en didáctica de la lengua es la clase. No obstante, como bien es sabido, la innovación no puede constituir una acción intuitiva y parcial, sino que tiene que partir de la descripción y la interpretación de las realidades en su complejidad, según un determinado modelo, y proponer intervenciones razonadas para mejorar la práctica en su contexto. Intentaremos explicar estas restricciones.

En primer lugar, la misma noción de proceso de enseñanza-aprendizaje anuncia que la innovación debe contemplar todos los aspectos –sociales, lingüístico-comunicativos y cognitivos– de los discursos de la clase, que, como hemos visto, pueden determinar en gran medida la asunción o no de los objetivos de la enseñanza. Ello indica, por lo tanto, que la innovación será en cierta medida “local”, para contextos precisos. En segundo lugar, la interpretación es la única operación que da sentido a la realidad en la medida en que puede precisamente poner en relación las partes del todo de la clase y detectar aquellas zonas conflictivas. Ahora bien, esta interpretación no podrá ser un proceso aislado, sino que, inde-

fectiblemente tendrá que construirse en contingüidad o en oposición a otras experiencias de interpretación que se han constituido previamente en teoría, en hipótesis o, por lo menos, en preguntas sobre cómo es la realidad educativa. De igual manera, las modificaciones de algunos aspectos de las fases educativas, los cambios en los modos de intervención, se posicionarán respecto de la propia realidad, pero también respecto de otras realidades. De ello se desprende que la innovación tendrá que apoyarse en experiencias y en construcciones razonadas en el ámbito que hemos denominado al principio «el espacio de la comunidad de didactas». Por otra parte, en un modelo de educación obligatoria que pretenda dar coherencia a toda la formación escolar de los alumnos, no es posible concebir una innovación que restrinja su alcance a una sola clase. En este sentido, pues, la renovación y el avance de las propuestas educativas tendrá que construirse en armonía con otras decisiones que tome el centro educativo.

Podríamos decir que existe hoy un acuerdo mayoritariamente compartido según el cual no se podrá separar innovación e investigación en el aula y que ésta se constituirá en una secuencia que organice observación, análisis e interpretación de las realidades de clase, propuestas de intervención, acción educativa y reinicio del proceso. Todo ello supone que no es posible hoy hacer una distinción entre docente e investigador, por más que las actuales estructuras educativas se resistan muchas veces a otorgar al docente la legítima y necesaria función investigadora que conlleva, ante todo y como ya se ha señalado, el análisis crítico de las prácticas educativas y la búsqueda de formas adecuadas de intervención. Así se supera también la dicotomía que, a menudo, se denuncia entre teoría y práctica, entre docente e investigador.

La *investigación-acción* (observación, identificación de problemas, toma de decisiones, intervención y evaluación) parece ser el modelo de innovación que más responde a las necesidades de cambios educativos y, al propio tiempo, de formación del profesorado, en la medida que focaliza la tarea educativa cotidiana, los intereses inmediatos de los docentes, se sitúa en paralelo con los procesos de evaluación de la enseñanza-aprendizaje, establece nexos entre comprensión de la realidad y acción educativa, desarrolla la conciencia crítica del profesorado y le empuja a buscar respuestas en los saberes acumulados por la didáctica.

6. PARA NO CONCLUIR

Al principio de estas páginas, hemos hablado de funciones del docente en términos de atribuciones y obligaciones. Si durante mucho tiempo se ha considerado que el profesor de lengua tenía que enseñar a usar este instrumento de comunicación de manera adecuada, ahora se le pide además una tarea que, paradójicamente, es más compleja: que comprenda lo que hace y lo que hacen sus alumnos. Tal vez lo que arriba se ha escrito y los conceptos que en el texto han aparecido de manera recurrente le sirvan para poner más entusiasmo en esta aventura que, sin duda, ya habrá iniciado.

III. 3 La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación

Teresa Colomer

1. LA EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA LITERARIA

Puede decirse que la didáctica de la literatura como área de reflexión se ha formado en las últimas décadas, especialmente desde finales de los años sesenta. Durante esos años empezó a hacerse evidente que el modelo de enseñanza literaria gestado en el siglo XIX resultaba inadecuado para la nueva sociedad de masas configurada en los países occidentales postindustriales. Esta constatación provocó una crisis a la que la reflexión educativa ha intentado hallar soluciones a partir de los avances producidos en las distintas disciplinas de referencia durante este período y, poco a poco, se han ido trazando nuevas coordenadas educativas.

La enseñanza de la literatura resulta muy sensible a los cambios producidos en los mecanismos de producción cultural y de cohesión social de los distintos momentos históricos. Ello se debe a que la literatura se sitúa en el campo de la representación social, refleja y configura valores e ideología, y participa en la forma de institucionalizarse la cultura a través de la construcción del imaginario colectivo. El modelo educativo adoptado responde, así, en primer lugar, a la función que cada sociedad atribuye a la literatura. Esta función se corresponde con la determinación de unos contenidos docentes, de una selección de textos y

de unas prácticas de enseñanza en el aula. A partir del análisis de estos elementos pueden esquematizarse los grandes ciclos de la evolución de la enseñanza literaria en los siguientes modelos didácticos¹:

1.1. El aprendizaje del discurso oral y escrito.

Este modelo fue el vigente desde finales de la Edad Media hasta, prácticamente, el siglo XIX. No respondía propiamente al propósito de enseñar literatura, sino que ésta aparecía como una actividad de elocución que preparaba para actividades profesionales (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura al dictado de clérigos, notarios o escribientes, etc.). Asimismo, se entendía que la literatura proporcionaba también los valores morales que debían contribuir a conformar la personalidad de los aprendices. La retórica educaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos griegos y latinos suministraba tanto los referentes morales y discursivos compartidos, como las posibilidades expresivas y aun las citas a utilizar en la construcción del texto.

1.2. La posesión del patrimonio histórico.

El siglo XIX atribuyó una nueva función a la enseñanza literaria a partir de la confluencia del romanticismo, el positivismo y la construcción de los estados nacionales. El fin del clasicismo como eje educativo, la constitución de la literatura propia como esencia cultural de las nacionalidades y el establecimiento de un sistema educativo generalizado y obligatorio cambiaron la función de la enseñanza literaria, que se encaminó entonces a la creación de la conciencia nacional y de la adhesión emotiva de la población a la colectividad propia. En todos los países, la historiografía literaria seleccionó y sancionó los autores y las obras claves del patrimonio nacional y creó la conciencia de un pasado y un bagaje cultural que debían ser difundidos y exaltados durante la etapa escolar.

El modelo didáctico surgido de estas premisas ha sido enormemente estable. El estudio escolar de un manual de historia con fragmentos antológicos y ejercicios explicativos ha constituido la práctica de la enseñanza de la literatura, entendida como acceso a la cultura, al menos hasta la presente década de los setenta. Además de su estabilidad en el tiempo, el modelo ha sido, también, esencialmente el mismo desde la escuela primaria a la universidad, en el bien entendido que los alumnos de todas las edades (es decir, que todos los ciudadanos) formaban una misma comunidad de lectores en potencia (a través de la “noticia” de los autores y de su reverencia anticipada) o en acto. Asimismo, la idea de un camino único de progreso venía reforzada, a través de todas las etapas educativas, por la concepción de la lengua literaria como lengua modelo, como cúspide de todas las posibilidades expresivas.

¹ Para una ampliación de este apartado, puede verse Colomer (1996).

1.3. La capacidad de interpretar el texto

Durante la década de los sesenta, la escuela, como institución social, tuvo que afrontar el fracaso de su modelo de enseñanza cultural y lingüística. Los factores que determinaron el fin del modelo anterior se hallan estrechamente vinculados entre sí, pero pueden distinguirse las siguientes líneas de fuerza:

1. La nueva organización de las sociedades postindustriales, con una fuerte explosión demográfica y una progresiva necesidad de ampliar el período de escolarización de todos los ciudadanos. La extensión de la etapa secundaria mostró la dificultad de mantener un modelo de enseñanza concebido para los sectores minoritarios de la población.

2. La necesidad de adoptar una visión funcional de la lectura y, por lo tanto, el fin de la enseñanza literaria como eje de configuración de los aprendizajes. El desarrollo de una sociedad altamente alfabetizada y con presencia de medios audiovisuales modificó radicalmente, tanto los usos lectores, como los mecanismos de creación del imaginario colectivo. La multiplicación de las obras literarias en la nueva sociedad de consumo, la internacionalización de la cultura e incluso la evolución de las tendencias artísticas hacia el énfasis en la intertextualidad hicieron estallar la idea de unas pocas referencias, ordenadas, valoradas y comunes, para toda la población. La literatura pasó a verse como un bien cultural de acceso libre, diversificado y autónomo y acentuó su valor de placer inmediato. Las bibliotecas ofrecieron una imagen más ajustada a la nueva visión, funcional y placentera, de la lectura que la que podía ofrecer el aprendizaje escolar de la lectura en su forma exclusivamente literaria, mediada, formativa y dirigida a la posesión de un corpus colectivo uniforme.

3. El fracaso de las esperanzas de democratización y progreso social a través de la escuela, al constatar el escaso dominio de la lengua escrita en las primeras generaciones de adolescentes enteramente escolarizados. La enseñanza literaria mostró su insuficiencia y la misma literatura dejó de verse como sinónimo de cultura en una sociedad donde la selección de las élites pasaba a manos de la ciencia y de la tecnología y donde la transmisión ideológica y de modelos de conducta hallaba un poderoso canal en el desarrollo de los *mass-media*. Así, a las áreas artísticas y de humanidades pareció corresponderles, como mucho, el intento de formar a la población en el disfrute de un ocio de mayor calidad.

4. Los cambios teóricos producidos en las disciplinas de referencia. El primer modelo didáctico alternativo, surgido en la década de los sesenta, resulta especialmente deudor de la búsqueda de una nueva formulación sobre el carácter de lo literario llevada a cabo desde el formalismo y el estructuralismo. A partir de las nuevas premisas teóricas se cuestionó la enseñanza tradicional de la historia de la literatura para poner en su lugar la necesidad de formar *lectores competentes*. Se sustituyó, pues, la idea de una información a transmitir —los datos y los juicios de valor sobre las obras— por la de una competencia a desarrollar. Ello conllevaba, natural-

mente, la presencia de los textos en las aulas y el acceso directo a ellos del lector-aprendiz, mientras que el análisis *científico* de los textos a través del comentario explicativo del enseñante pareció el instrumento didáctico más apropiado para revelar la *literariedad* de las obras y la *función poética del lenguaje*.

Este modelo de formación interpretativa supone el referente inmediato de los cambios actuales, si bien puede afirmarse que, en la práctica, ha venido funcionando de un modo superpuesto al modelo historicista decimonónico. Algunos de sus elementos, como la formación de la competencia o el acceso al texto, continúan sólidamente consolidados en la didáctica actual de la literatura. Otros, como su definición de literatura o la concepción del comentario de texto, han sido duramente cuestionados: en el primer caso, por la continuación del debate teórico sobre la definición del fenómeno literario al que nos referiremos a continuación; en el segundo, por una nueva concepción, tanto de lo que debe aprenderse a través de los textos, como de la forma en que puede hacerse a la luz de los avances psicopedagógicos de la última década.

EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

<i>Objetivos</i>	<i>Contenidos</i>	<i>Corpus</i>	<i>Actividades</i>
Aprendizaje elocutivo	Retórica	Textos clásicos	Comentario Copia y glosa
Posesión del patrimonio colectivo	Historia	Textos nacionales	Manual de historia (antologías)
Capacidad de interpretación Ocio cultural	Instrumentos de análisis	Textos (nacionales)	Antologías Comentario

2. LA DEFINICIÓN DE LA LITERATURA Y SUS REPERCUSIONES DIDÁCTICAS EN LOS PAÍSES DE NUESTRO ENTORNO

Inicialmente, fueron los avances producidos en las teorías lingüísticas durante la década de los sesenta los que propiciaron la renovación del área de lengua y literatura. La nueva fundamentación lingüística negó a la literatura su carácter de lengua modelo y pasó a definirla como una desviación de la norma. Consecuentemente, su enseñanza dejó de ser el eje del aprendizaje escolar y, en un giro copernicano, fue englobada en el aprendizaje funcional de la lectura, entendida ésta como forma social de acceso tanto a la información como a la ficción. Las preocupaciones de los enseñantes de lengua se desplazaron hacia cuestiones como

la lengua oral, el dominio de la expresión, la relación con los *mass media* o la lectura de la imagen, mientras que las clases pasaron a basarse en el aprendizaje de la gramática descriptiva y en ejercicios comunicativos, extraídos de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Desde la teoría literaria propiamente dicha, el estructuralismo, a partir de las premisas del formalismo ruso y del Círculo de Praga, propició la ruptura con la enseñanza de la historia literaria. El Congreso de Cérisy-La Salle de 1969, dirigido por Todorov y Doubronski, acostumbra a tomarse como el inicio emblemático de este cambio. Sus actas (1971) constituyeron un punto de referencia ineludible en el proceso que llevó a la creación del modelo didáctico centrado en la explotación interpretativa del texto.

La investigación teórica francesa sobre la naturaleza del lenguaje literario derivó hacia la semiótica y sus propuestas explicativas intentaron aplicarse, asimismo, al comentario escolar de textos. Los instrumentos de análisis literario se multiplicaron, además, con los provenientes de la reflexión sociológica aplicada a la literatura. Así, desde la Universidad de Bourdeaux, Escarpit recogió la corriente que va de Auerbach a Lúkacs y a la Escuela de Francfort, y, especialmente, la obra de Goldmann sobre la relación entre literatura y estructuras socioeconómicas; mientras que, desde Liège, la literatura fue formulada por Dubois como «institución» que se relaciona con las estructuras sociales del poder, corriente que se mezclará con otras derivaciones marxistas en los trabajos de Bourdieu y de lo que ha venido a denominarse «sociocrítica», en autores como Mitterand. La reflexión sociológica tuvo una gran recepción en la educación francesa que había cuestionado, como en ningún otro país, la función social de la enseñanza a partir del fracaso de las expectativas sociales en la escolarización de los adolescentes en la etapa secundaria. Finalmente, también debe señalarse como referente en la innovación didáctica al grupo μ , en su recuperación de la retórica para el análisis de la función poética del lenguaje.

Todas estas referencias hallaron su traducción didáctica a través de revistas especializadas como *Le Français aujourd'hui* o *Pratiques*. La estrecha relación existente entre los movimientos de renovación pedagógica de nuestro país con la producción educativa francesa introdujeron con regularidad todas estas aportaciones a la renovación de la enseñanza literaria. Así, las ideas básicas de las poéticas estructuralistas y generativistas sobre la forma de abordar el texto literario desde su *especificidad* habían provocado también en España la instauración del comentario de texto en la etapa secundaria (Correa y Lázaro, 1957; Lázaro, 1974), mientras que los trabajos de Propp (1971) sobre los cuentos maravillosos y su extensión a los relatos de iniciación de la novela juvenil (Goldstein, 1979) obtuvieron una gran difusión en la práctica escolar.

El punto de partida del debate italiano puede situarse en la aparición, en 1972, de la *Sintesi di Storia letteraria* de Asor Rosa, donde se planteó el papel de la literatura en la nueva escuela de masas. La crisis de la historia literaria y el manual de literatura como ejes de la práctica educativa condujeron la polémica italiana a través de dos líneas interrelacionadas de interés: por una parte, la reflexión sobre la relación ideología/cultura y literatura/historia sociocultural

llevó, por ejemplo, a replantearse la enseñanza de la literatura en el interior de una materia de “historia cultural” (Colombo, 1985). Por otra, el desarrollo de nuevas perspectivas semióticas permitió la crítica a las anteriores traslaciones educativas que fueron denunciadas como meros utillajes formales, inadecuados para los fines educativos. En este camino, resultó fundamental la obra de Eco que incorporó la relación entre el texto y el lector y abrió la puerta a la influencia de las teorías sobre la recepción de la Escuela de Constanza, teorías que han tenido una influencia más tardía en los países mediterráneos, como más tardía ha sido la influencia de Bakhtin y la de Lotman y la Escuela de Tartu en la continuación del debate entre literatura y cultura.

Los movimientos de renovación italianos, con asociaciones como CIDI, LEND, MCE y sus revistas y publicaciones correspondientes, han tenido también una fecunda relación con los movimientos de renovación pedagógica de nuestro país. La renovación de la educación lingüística se ha beneficiado sin duda de esta relación y algunos aspectos de la nueva formulación de la *educación literaria* –incluso esta misma denominación– pueden rastrearse en la influencia italiana. Es el caso evidente, por ejemplo, de la entusiasta adopción de las propuestas de Gianni Rodari (1973) para la renovación de la redacción literaria en la escuela primaria. En la etapa secundaria, la influencia ha permanecido en un nivel teórico –con Segre y otros autores como referente de autoridad– a pesar de algunos artículos de síntesis del debate didáctico italiano sobre la enseñanza literaria en la etapa secundaria (Campillo, 1990) y de la difusión de sus propuestas de programación (Bertoni del Guercio, 1992). En cambio, recientemente, han empezado a aparecer algunos materiales didácticos que vienen a coincidir con algunos de los enfoques ya adoptados en la renovación de los manuales de lengua y literatura de aquel país, tales como la vertebración de los aprendizajes a través de los tópicos literarios universales.

La enseñanza de la literatura en los países anglosajones no ha estado programada tradicionalmente sobre el recorrido patrimonial de la literatura, ni se ha basado en el uso del manual histórico. En los años setenta se trataba de una enseñanza situada en una escuela pragmática, regida por la obra de Richards (1924; 1929), expresión de la preocupación del *New Criticism* y de la crítica objetiva en el campo pedagógico, y volcada al *close reading*. El aprendizaje de habilidades de lectura y el análisis estilístico del texto prevalecían, así, sobre la función ideológica de la literatura en la cultura y la educación. Por ello, la crisis de la enseñanza de la literatura en los países anglosajones se produjo de un modo bien distinto a la ruptura producida en los países latinos, donde, como hemos visto, se había caracterizado por la insatisfacción por la focalización histórica, la defensa del acceso al texto y la preocupación por los problemas ideológicos y socioculturales derivados del fenómeno literario.

Los medios educativos de Gran Bretaña se vieron conmocionados por el impacto de algunas obras, como la de Widdowson (1972), que situaba los cambios didácticos derivados de las teorías lingüísticas en el contexto literario o la de Fish (1980), que permitía relacionar la enseñanza con la crítica literaria a la luz de la nueva dinámica sobre la recepción del texto. A pesar de ello, resulta evi-

dente que fue en los Estados Unidos donde se mantuvo un debate más intenso sobre la enseñanza literaria. La obra de Rosenblatt (1978) tradujo las teorías deweyanas al campo de la educación literaria y desencadenó la reivindicación de una enseñanza literaria centrada en la experiencia individual de los estudiantes. Esta tendencia ganó adeptos a fines de los años sesenta y supuso una fuerte reacción al monopolio ejercido por el *New Criticism* en la escuela secundaria. El Congreso de Dartmouth, en 1966-67, expresó un nuevo acercamiento humanístico a la literatura y abrió el camino a la difusión del «Response Centered Movement» y de la crítica subjetiva (Holland, 1969). Lógicamente, las teorías germánicas de la recepción fueron bien recibidas en este contexto, pero la tendencia anglosajona les reprochó su circunscripción a la definición teórica de un lector modelo y, por su parte, incluyó el interés por los procesos psicológicos del lector y el análisis de las respuestas específicas.

La atención a la respuesta subjetiva de los lectores y la evaluación de los resultados del proceso educativo han sido dos temas especialmente desarrollados en el área anglosajona. Los artículos aparecidos en *Research in the Teaching of English*, una de las revistas más significativas, es una buena prueba de este predominio de intereses. También resulta innovador, desde la perspectiva de los países latinos, la acentuación de la optatividad en los *curricula* de enseñanza, tanto británicos como estadounidenses, así como el uso frecuente de las encuestas evaluadoras por parte de instancias exteriores al propio sistema educativo, prácticas que se están introduciendo en estos momentos en nuestro país en distintos grados y en diferentes niveles educativos.

En definitiva, el camino recorrido por la teoría literaria en estas décadas en su definición del fenómeno literario ha tenido múltiples consecuencias en los planteamientos didácticos². En estos momentos, la concepción pragmática de la literatura como forma de comunicación social no ha hecho sino incrementar los hallazgos teóricos que justifican su importancia en la formación de las nuevas generaciones. Nuestro siglo ha otorgado una atención creciente al protagonismo del lenguaje como creación e interpretación de la realidad, y esa atención incluye, cada vez más, la mediación ejercida por la literatura en el acceso de los individuos a la construcción del pensamiento cultural. La literatura es vista así, no simplemente como un conjunto de textos, sino como un componente del sistema humano de relaciones sociales que se institucionaliza a través de diversas instancias (la enseñanza, la edición, la crítica, etc.). La realización a través de instancias supone un mecanismo de creación de imaginarios propia de los seres humanos, no en tanto que seres individuales, sino como seres sociales, de manera que la literatura constituye un instrumento esencial en la construcción de ese espacio más amplio que denominamos cultura.

En este sentido, la teoría literaria ha coincidido recientemente con la psicología cognitiva y otras múltiples disciplinas en considerar la literatura como un

² Entre los artículos que han tratado esta relación en nuestro país, véase González Nieto (1993), Meix (1994) y Erreros (1995).

instrumento social utilizado por los individuos para dar sentido a la experiencia, para entender el presente, el pasado y el futuro, para iluminar su propia entidad como personas y como miembros de una colectividad, así como para explorar los límites y posibilidades del lenguaje. El reciente interés por la narración, por ejemplo, ha destacado que las narraciones se utilizan para detener el constante fluir de los acontecimientos y otorgar sentido a la experiencia, de manera que, como dice Hardy (1977), las historias que se ofrecen a los jóvenes pueden entenderse como una especie de mapas culturales que les permiten atribuir sentido al mundo de una forma coincidente con su cultura.

Así pues, la focalización sobre el texto llevada a cabo en la década de los sesenta se ha ampliado, tanto hacia los factores externos del funcionamiento social del fenómeno literario, como hacia los factores internos de la construcción del significado por parte del lector. Se postula que los textos literarios no presentan propiedades retóricas especiales –sino que, bien al contrario, la literatura es capaz de englobar todo tipo de discursos– ni responden a un concepto universal y objetivable de literatura, sino a un uso social de comunicación regido por unas convenciones que regulan una relación cooperativa entre el lector y el texto. Si el lector cuya colaboración se requiere es el alumno de la educación obligatoria, la enseñanza de la literatura se ha visto enfrentada con mayor urgencia a definir qué es lo que la literatura aporta a los adolescentes actuales y cómo éstos pueden aprender las reglas del juego.

3. LAS LÍNEAS DE RENOVACIÓN DIDÁCTICA

Hemos señalado que, bajo las nuevas perspectivas teóricas, se está produciendo en la enseñanza un retorno renovado a la afirmación del valor epistemológico de la literatura, a su capacidad cognoscitiva de interpretación de la realidad y de construcción sociocultural del individuo. Pero el punto de partida se sitúa ahora en las necesidades formativas de los alumnos y en la elección de los elementos teóricos que se revelen útiles para el proyecto educativo, y no, como ocurrió en la década de los setenta, en la vulgarización de las teorías literarias propias del saber académico. Si entonces los avances de la lingüística provocaron, tanto la atención educativa hacia la expresión de los alumnos, como la colocación del texto en el centro de la enseñanza, en los años ochenta el desplazamiento teórico hacia el lector y los avances de las disciplinas psicopedagógicas han conducido a la preocupación por los procesos de comprensión y por la construcción del pensamiento cultural. En este sentido, la sustitución del término *enseñanza de la literatura* por el de *educación literaria* se propone explicitar el cambio de perspectiva de una enseñanza basada en el aprendizaje del discente. Este cambio de orientación didáctica ha producido diversas líneas de renovación que señalaremos a continuación.

3.1. El acceso al texto

La reivindicación del contacto entre las obras literarias y las nuevas generaciones en formación parte de la idea de que la comprensión y el placer obtenido con su lectura desarrollarán la competencia literaria de los alumnos y alumnas. La renovación didáctica producida al tomar el acceso al texto como punto de partida puede verse, en primer lugar, en las nuevas formas de lectura adoptadas por la escuela, en segundo lugar, en la introducción posterior de una nueva concepción del uso de la escritura literaria y, finalmente, en la recuperación de las formas orales de interpretación artística. Asimismo, el acceso al texto ha fomentado la búsqueda de modos de familiarización y contacto de los alumnos y alumnas con las formas actuales de producción y consumo cultural del fenómeno literario.

3.1.1. La lectura literaria

Si bien, teóricamente, la lectura de los textos literarios había pasado a ser el eje de las actividades a partir del comentario de texto, pronto se cuestionó el modo de hacerlo. Se señaló, así, que los estudiantes no hacían más que asistir pasivamente al complejo despliegue de medios del profesor, asumiendo su interpretación y manteniéndose alejados de cualquier posibilidad de recepción y fruición personal de los textos. En consecuencia, se reivindicó la recepción directa y no mediada de las obras, así como la selección de éstas según su posibilidad de provocar el *placer del texto*. La experimentación de esa fruición se consideró el objetivo escolar por excelencia y el único medio de conseguir la creación, durante la infancia y adolescencia, de *hábitos lectores* perdurables³.

La investigación sobre la lectura y sobre los procesos de aprendizaje insistieron en que la implicación del lector suponía un requisito esencial para el progreso de la competencia literaria. Justamente el placer y la gratificación obtenidas por el lector a lo largo de sus lecturas fueron vistas como el motor del desarrollo de su dominio literario. Si la literatura ofrece una manera articulada de reconstruir la realidad y de gozar estéticamente de ella en una experiencia personal y subjetiva, parece que el papel del enseñante debería ser, principalmente, el de provocar y expandir la respuesta provocada por el texto literario y no, precisamente, el de enseñar a ocultar la reacción personal a través del rápido refugio en categorías objetivas de análisis, tal y como sucedía habitualmente en el trabajo escolar. El aprendizaje explícito de reglas parecería así un camino estéril frente a la relación gratificante establecida entre la experiencia vital y la experiencia literaria de los estudiantes a través de sus lecturas. También éste fue el punto de partida de una de las experiencias didácticas que tuvo un impacto más temprano en nuestro país, la de Lacau, en 1966. Tal como esta autora afirma:

³ La penetración de esta línea de fuerza en la etapa secundaria puede verse, por ejemplo, en el gran éxito obtenido por la obra de Pennac (1992).

«Y nació entonces en nosotros la convicción de que como método inicial [...], era preciso convertir al lector adolescente en *colaborador, personaje, creador de proyectos completos vinculados con la obra, polemista comprometido, testigo presencial, relator de gustos y vivencias*, etc. En una palabra, establecer la vinculación emocional entre el adolescente, centro de su mundo, y el libro que leía.» (1978:27)

Si el lector interpreta la obra a partir de su experiencia literaria y de vida, la necesidad de manejar una gran variedad de obras capaces de adecuarse a las capacidades lectoras y a los intereses vitales de todos los adolescentes llevó a la escuela las obras de la naciente literatura juvenil.

La definición de los adolescentes como un nuevo sector social con intereses específicos durante los años setenta propició la creación de la novela juvenil como posible enlace entre los hábitos de lectura de la infancia y la incorporación a la ficción adulta moderna. El inicio de colecciones juveniles coincidió en el tiempo en los distintos países, y aun en los autores y títulos publicados. En ellas aparecieron reediciones de obras juveniles clásicas y narraciones propias de una franja compartible por parte de lectores adultos y adolescentes⁴. Pero la novedad que caracterizó este nuevo producto fue la irrupción de temáticas adolescentes y técnicas poco convencionales hasta entonces en los libros infantiles. Si la necesidad de fantasía narrativa de muchos adolescentes se había refugiado en el cómic, la ciencia ficción o el reportaje de aventuras, esos medios traspasaron entonces sus recursos a la nueva novela juvenil. Ésta apareció como un campo propicio para el desarrollo del realismo urbano y la introspección psicológica, a los que se añadió pronto el renacimiento de la magia y la fantasía a través de géneros cercanos a los intereses de esta edad: la ciencia ficción, la épica mítica y la *fantasy*. También se produjeron nuevos fenómenos como la creación de libros-juego, e incluso se asistió a la resurrección de un género que se daba por desaparecido: la *school's story*. Con todo ello, la etapa secundaria reprodujo la polémica sobre el uso escolar de estos textos que se había saldado, lógicamente con mayor facilidad, en la escuela primaria a través de su adopción generalizada.

Se inició así la integración de espacios de lectura libre en la escuela con el uso de la biblioteca escolar y de programas de lectura individual y silenciosa. El área anglosajona ha sido especialmente activa en este campo, si bien en nuestro país fue la pedagogía francesa la que ejerció una mayor influencia en la defensa del contacto libre y directo de los estudiantes con las obras a su alcance. Cabe recordar que la Ley de Educación de 1970 estableció ya la obligatoriedad de la biblioteca escolar en los centros, de acuerdo con la aparición de la nueva concepción social de la lectura a que hemos aludido anteriormente, si bien es evidente que su desarrollo operativo para las actividades educativas supone aún una asignatura pendiente, más de un cuarto de siglo después.

⁴ Por ejemplo, aparecen muy a menudo nombres como Calvino, Buzzati, Moravia, Fournier, London o Steimbeck. Las obras de Salinger o Golding, publicadas inicialmente para adultos, fueron justamente un indicador del éxito que podían tener entre los adolescentes las novelas basadas en la problematización del mundo por parte de jóvenes protagonistas.

La lectura más o menos libre de obras ha venido completándose en los últimos años con múltiples actividades de *animación a la lectura* (comentarios colectivos, presentaciones de libros, etc.). En este campo, la escuela se ha visto implicada con los intereses editoriales que ofrecen programas completos de lectura con actividades educativas a cargo de las editoriales. Los enseñantes se han encontrado así en una situación un tanto ambigua en la que, por una parte, pueden coincidir con los intereses del mercado, pero en la que, por otra, necesitan desarrollar criterios propios de juicio para la valoración y utilización de este tipo de obras.

3.1.2. La escritura literaria

El contexto de los años setenta puso en circulación entre los enseñantes los conceptos de *actividad, juego, expresión y creatividad*. Aparte de la influencia de las teorías generativas, la enseñanza de la lengua transformó sus prácticas influida por las disciplinas psicopedagógicas, con nombres como Wallon, Winnicott, Claparède o Freinet como referencias. A la reivindicación del acceso directo a la lectura del texto se unió, entonces, la del aprendizaje de la literatura a través de la experimentación de sus técnicas y recursos por parte de los propios alumnos. Los talleres literarios, en sus distintas formas, surgieron así como un instrumento didáctico de primer orden en la enseñanza literaria.

La introducción de la expresión escrita como práctica creativa recogió, en realidad, dos tipos de herencias didácticas distintas. Por una parte, puede verse como la continuación de la antigua tradición escolar de escribir *a la manera de*. Desde esta perspectiva, por ejemplo, se ha objetado que muchos ejercicios de creación poética divulgados en la enseñanza no han hecho otra cosa que sustituir el modelo de discurso de referencia romántica o simbolista por el modelo instaurado por las prácticas surrealistas o de vanguardia. Por otra, se relaciona con la pedagogía de la expresión libre que contempla la literatura como una fuerza liberadora que permite *desbloquear* la creatividad personal. Así, Malineau (1975), en la introducción de su propuesta de juegos poéticos afirma que se propone «hacer que los niños reencuentren sus energías y sus formas de inteligencia atrofiadas, utilizar estas energías con finalidades creativas y darles los medios lingüísticos para que puedan expresarse».

Esta doble filiación remite a una tensión de fondo entre *juego abierto y juego regulado* que subyace al discurso pedagógico generado durante las últimas décadas en la enseñanza literaria y que puede hacerse extensiva, en parte, a la polémica sobre la lectura libre. Una parte de los argumentos se dirige a la defensa radical del placer espontáneo y compartido de la palabra poética. Sus defensores se mantienen imperturbables ante las críticas escolares sobre la falta de programación, sistematización y evaluación que suponen, ya que, como señala irónicamente Delas (1983) «ino se puede perder el tiempo cuando la imaginación toma el poder!». Otra parte de los argumentos y de la práctica escolar se sitúan en la perspectiva del juego reglado. Esta posición recoge el aspecto *lúdico* como

motivación, pero su objetivo real es el análisis y la apropiación de las técnicas abordadas. En la contraposición que establece Delas se trataría de «la imaginación «al servicio» del poder del discurso».

Se puede objetar, siguiendo a Winnicott (1970) que los juegos organizados son «una tentativa de mantener a distancia el aspecto atemorizador del juego», pero la polémica remite en definitiva a la distinción entre juego/trabajo y a los límites de la institución escolar. Las propuestas de creación literaria en la escuela adoptan inmediatamente características de juego regulado y establecen una tensión entre su pérdida de promoción del deseo y su ganancia en eficacia metodológica, eficacia que pasa por el intento de establecer objetivos lingüísticos y literarios diversificados entre los distintos tipos de propuestas creativas. El énfasis en la experiencia del placer del texto implica entonces un objetivo de dominio de la lengua, del instrumento de representación de la realidad, del poder de su efecto comunicativo y estético. La introducción de la creación literaria en la enseñanza se justifica así, no en su efecto *desbloqueador* ni en la supuesta inmediatez de su gratificación, sino en su capacidad de permitir *tocar* la realidad de la lengua, de acceder a su reverso y, en definitiva, de contruir un placer constituido por la experiencia y el conocimiento.

Las técnicas de escritura creativa aparecieron en España, por una parte, en la etapa primaria a partir de la pedagogía freinetiana basada en la producción del *texto libre* y del impacto causado por la obra de Rodari y, por otra, a través de los talleres para adultos de autores sudamericanos como el colectivo argentino Grafein (1981). La difusión de los talleres literarios en la etapa secundaria se produjo durante la década de los ochenta a partir de la experiencia de talleres por géneros literarios realizada por Rincón y Enciso (1985) y ha estado presidida por la influencia de obras de referencia como la de Queneau (1947) y los trabajos del grupo OULIPO⁵.

Las técnicas utilizadas mayoritariamente a partir de estos trabajos (Delmiro, 1994; Calleja, 1992; Moreno, 1989; Franco, 1988; Samoilovich, 1979, etc.) pueden dividirse en tres grandes grupos según se refieran a la manipulación de las obras (cambio del punto de vista, inversión paródica, etc.), a la creación de textos originales a partir de algún estímulo o consigna (una asociación insólita de palabras, etc.) y a la creación textual a partir de modelos retóricos determinados (un subgénero narrativo, el paso de un género a otro, etc.). Estas nuevas prácticas educativas han tenido, sin duda, efectos beneficiosos en la enseñanza literaria, entre los cuales pueden destacarse los siguientes:

⁵ El *Ouvroir de Littérature Potentielle* fue fundado por R. Queneau y F. Le Lionnais en 1961. Se propone experimentar reglas de construcción literaria que sustituyan a las anteriores, consideradas caducas, a partir de nociones matemáticas, explotaciones no experimentadas de recursos anteriores, etc. Hasta ahora se han publicado 3 volúmenes de la *Bibliothèque oulipienne* que agrupan las publicaciones regulares del grupo entre 1974 y 1987. La editorial Gallimard ha publicado también sus dos títulos teóricos: *Oulipo*, en 1973 y *Atlas de Littérature potentielle*, en 1987.

1. La aceptación generalizada de la necesidad de que los alumnos y alumnas experimenten y disfruten personalmente con las posibilidades creativas y subversivas del lenguaje.

2. La consiguiente apertura producida en el corpus literario tradicional que ha tenido que incluir textos poco frecuentes hasta estos años –tales como la poesía vanguardista o los contemporáneos relatos de género–, ha potenciado el uso de textos pertenecientes a distintas literaturas y ha multiplicado el número de textos leídos.

3. La sustitución de los limitados y rutinarios ejercicios sobre el texto literario –el cuestionario de evaluación de la comprensión, la persecución de metáforas y otras figuras estilísticas o la aplicación mecánica de los criterios histórico-estilísticos descritos anteriormente por el profesor y el libro de texto– por una amplia gama de operaciones de lectura, escritura y oralización que, a través de montajes, exposiciones, etc., ha facilitado tanto la relación con otras formas artísticas como el uso comunicativo de los textos literarios.

3.1.3. La interpretación oral de textos literarios

La evolución de la enseñanza literaria hacia la promoción de la actividad y de la expresión de los alumnos y alumnas ha conducido también, recientemente, a la revitalización de las actividades de interpretación oral, ya se trate de dramatización, de recitación de poemas o de simple lectura en voz alta. Estas actividades habían ido languideciendo con la desaparición de sus antiguas funciones de celebración emocional de los textos nacionales o de difusión del escrito en una sociedad poco alfabetizada, pero reaparecen ahora asumiendo nuevos sentidos en el marco de la concepción educativa actual: la expresión personal en las actividades de dramatización, la dicción del texto como vía de comprensión del significado y de apropiación afectiva, la vivencia de la literatura como actividad y referentes compartidos con los demás, etc. Al mismo tiempo, su presencia en las aulas empieza a verse como un objetivo a desarrollar que requiere el análisis de los distintos elementos que intervienen en la interpretación oral de los textos para su posterior inclusión en programas de ejercitación y aprendizaje (Jolibert, 1992).

3.1.4. La familiarización con el circuito social del fenómeno literario

Un último tipo de actividades englobables en la atención por el contacto directo entre la literatura y los aprendices adolescentes, es el que se refiere al conocimiento y uso de los aspectos de producción y difusión social de los textos literarios. Esta tendencia didáctica ha generado nuevas prácticas educativas tales como el análisis de los libros en tanto que objeto de consumo cultural –con sus

catálogos, reseñas, colecciones, etc.—, la asistencia a representaciones teatrales, la familiarización con las librerías y formas de venta comercial o el conocimiento de la relación entre producción literaria y leyes del mercado. Se intenta así incorporar a todos los sectores sociales a las formas actuales de uso y disfrute de los textos, al conocimiento crítico de su circulación social y, en definitiva, a la contextualización en las sociedades postindustriales de una literatura percibida por los alumnos como algo eminentemente escolar.

2. LA COMPRESIÓN DEL TEXTO

La familiarización con los textos literarios y la experimentación de su gratificación han supuesto uno de los grandes ejes de renovación didáctica. Pero el progreso de la competencia literaria requiere también del progresivo dominio de las convenciones que la rigen para poder comprender los textos con una profundidad cada vez mayor. Los lectores deben evolucionar en su competencia para apreciar de forma consciente la intención de los elementos constructivos de la obra literaria y para comprenderlos en un grado elevado de su posible complejidad constructiva. Pensemos, por ejemplo, en cómo el valor formativo de la lectura de un poema radica en gran parte en su capacidad de desestabilizar la lectura espontánea, de trastornar el orden lógico-referencial de nuestros hábitos de comprensión del mundo y en hacer visible el proceso de construcción del sentido. Es evidente que la elipsis, la concentración, el potencial alusivo o la semantización de todos los niveles del texto literario requieren un esfuerzo interpretativo más intenso que el habitual en la recepción de otros textos y, en ese proceso, resulta básica una intervención educativa que permita aumentar la propia capacidad de lectura.

La investigación sobre la lectura y sobre los procesos de aprendizaje ha llevado a las aulas la experimentación de nuevas formas de ayuda a la comprensión del texto. La idea central de estas innovaciones es la del protagonismo del aprendiz en la construcción de su conocimiento y la visión de las formas de intervención como ayudas para la elaboración de respuestas personales más complejas. Este principio central ha regido el análisis crítico de los ejercicios y actividades tradicionales, señalando, por ejemplo, cómo fomentan la pasividad intelectual o cómo se limitan a evaluar los conocimientos sin incidir en su adquisición.

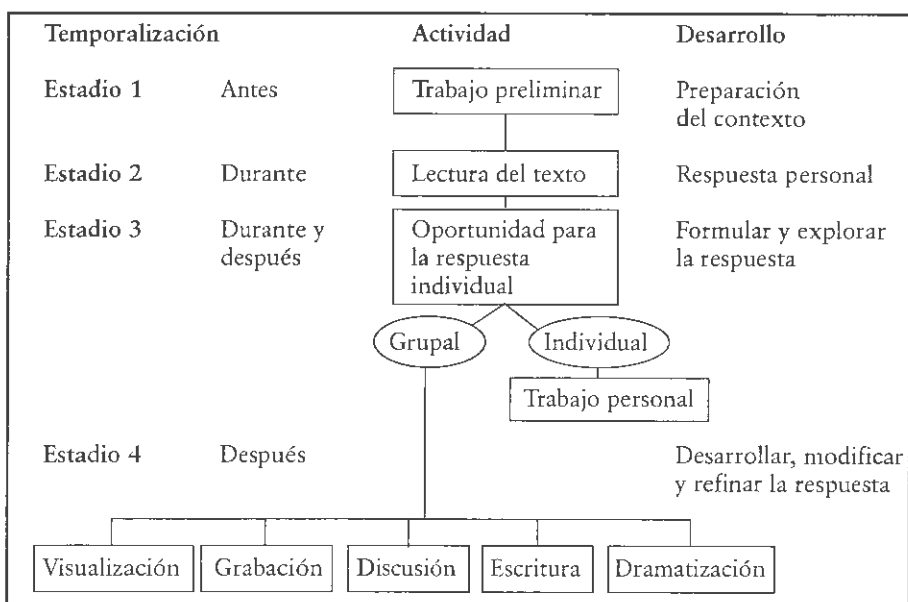
Los programas de ayuda a la lectura derivados de la investigación en este campo se iniciaron refiriéndose básicamente al texto informativo, pero han sido adaptados a la situación de lectura literaria en muchas de sus tendencias y elementos. Así, las obras sobre educación lectora han insistido en que la interacción entre la lectura individual y el comentario colectivo enriquece y modifica la respuesta subjetiva del lector si se consigue un contexto educativo de construcción compartida⁶. En los últimos años se ha ensayado una amplia batería de

⁶ Por ejemplo, las propuestas que incluyen textos literarios en Alvermann et al. (1990); Cairney (1990); Colomer y Camps (1995); Cooper (1986); Ieps (1987); etc.

tipos de ejercicios que puedan contribuir a esa construcción compartida. La representación gráfica, la discusión sobre elementos concretos (por ejemplo, la coherencia sobre distintas posibilidades anticipativas o de desenlace), la traducción a otra lengua, la información puntual del enseñante o la comparación –coincidente o contrastada, explícita o implícita– entre las obras leídas son vías complementarias para que los estudiantes vayan construyendo su conocimiento sobre el funcionamiento literario.

Recientemente, ha empezado también a incorporarse el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza literaria. De este modo se ha producido, por ejemplo, la presencia de multimedia literarios en el aula, la experiencia de escritura o lectura compartidas por distintos centros docentes a través de la interconexión informática o la creación y uso de bases de datos sobre temas literarios pertenecientes al imaginario colectivo.

Los distintos tipos de ayudas a la comprensión acostumbran a combinarse en el interior de una unidad didáctica más amplia e igualmente variable. No cabe duda, por ejemplo, de que las propuestas de secuencias didácticas basadas en *itinerarios de lectura literaria* se inscriben en esta línea de construcción colectiva, de comparación y contraste entre los textos (Díaz et al., 1994). O algunas propuestas de planificación general de enseñanza de la lectura han incluido la lectura literaria en su definición de los distintos ámbitos de actuación (Charmeux, 1985; Colomer, 1991). Puede señalarse, también, el esquema de actividades *antes/durante/después de la lectura*, ampliamente experimentado en las clases de lectura del área anglosajona y trasladado a la literatura en las propuestas de Benton y Fox (1985) sintetizadas en el cuadro siguiente:



(adaptación de Benton y Fox, 1992:110)

3. LA PROGRAMACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La concepción del aprendizaje literario como el desarrollo de una competencia comunicativa hace que su programación escolar sea mucho más compleja que cuando se reducía, prácticamente, a una simple dosificación de la información a transmitir. Es aquí, pues, donde más escasa ha resultado la renovación didáctica, que se halla ante la dificultad de establecer concretamente qué elementos componen esa competencia y qué sucesión temporal es la más adecuada para su desarrollo.

Resulta relativamente sencillo definir algunos elementos de ese progreso como la distancia existente entre distintos polos: desde un dominio escaso de las habilidades lectoras a un dominio experto que permita, por ejemplo, juzgar la coherencia de una obra desde la totalidad de sus elementos; desde los conocimientos implícitos sobre la construcción artística a los explícitos; desde la capacidad de disfrutar de un corpus restringido de textos a la posibilidad de obtener placer de otro más amplio; desde una forma de fruición limitada –por ejemplo, la argumental– a otras más elaboradas; o desde una recepción descontextualizada a un uso consciente de la relación con otros textos o con el contexto de creación para hacer más rica y placentera la interpretación de la obra. Todas estas líneas de desarrollo resultan útiles y dignas de tener en cuenta como pauta de autoanálisis cuando los enseñantes programan sus actividades, pero no clarifican las expectativas sobre los objetivos concretos de la educación literaria en la etapa secundaria que continúan moviéndose en una cierta imprecisión.

La renovación producida, pues, más que a la determinación general sobre *dónde llegar* se ha dirigido a experimentar *la mejor forma de recorrido*. La primera gran alternativa a la programación histórica fue la de agrupar los textos por su pertenencia a los grandes géneros tradicionales: narración, poesía y teatro. Esta división subyace a la mayoría de propuestas y programaciones y, sin duda, resulta fácilmente operativa. Sin embargo, tanto para planificar el trabajo a realizar en el interior de cada uno de estos géneros, como para ofrecer una alternativa distinta, se han propuesto otros muchos ejes de programación que agrupan los textos literarios por sus temas, sus elementos retóricos, su ejemplificación de tópicos, sus relaciones intertextuales o contextuales e incluso, nuevamente, a partir de la evolución histórica, en algún intento de renovar esta programación tradicional a la luz de los nuevos principios didácticos.

Una de las experiencias más sugerentes en este campo es la actual línea de *trabajo por proyectos*, ya que ofrece algunas soluciones a las dificultades de integración de los diversos aspectos del aprendizaje literario y, aun, de la interrelación entre los objetivos lingüísticos y literarios. Esta línea de trabajo, presente en la revista *Pratiques* y en el equipo de investigación didáctica de la Universidad de Ginebra (con autores como Schnewly, Bronkard, Dolç, etc.), ha empezado a ejercer recientemente su influencia en la renovación didáctica de nuestro país⁷.

⁷ Puede verse, por ejemplo, el monográfico sobre “Proyectos de trabajo” de la revista *Articles de llengua i literatura* n.º 3 y varias descripciones sobre proyectos literarios en los números 39, 26 y 14 de *Aula de innovació educativa*.

Podemos señalar algunas de las ventajas del trabajo por proyectos en los aspectos siguientes:

1. Integra los aspectos de acceso y disfrute del texto con las ayudas a su comprensión y con el aprendizaje y ejercitación de aspectos literarios concretos. Los tres tipos de actividades se producen al servicio de un propósito unificado, de manera que pueden ser percibidas por los estudiantes en el seno de una misma línea de progreso.

2. Interrelaciona las actividades de lectura y escritura. Tanto si el proyecto prima la lectura (en una audición de poemas, por ejemplo) como la escritura (en la creación de una colección de cuentos terroríficos, pongamos por caso), los alumnos se convierten en receptores y emisores de una gran variedad de textos *de* y *sobre* la literatura que superan la división escolar tradicional entre la lectura del texto como algo externo y sancionado socialmente, y la escritura como ejercicios fragmentarios y de escasa elaboración.

3. Favorecen la asimilación de los aprendizajes. Los estudiantes recuerdan mejor la lectura de textos determinados si se halla incluida en el recuerdo global de un tipo de actividad extensa y con sentido propio. Así, por ejemplo, se recuerda mejor la lectura de un poema a través de su conexión con un itinerario de lectura que la realizada en un análisis puntual en el aula.

Otra línea que atañe a la programación y a la delimitación de nuevos contenidos proviene de los intentos de explotación didáctica del concepto de intertextualidad, acuñado a partir del dialogismo de Bakhtin y desarrollado por Kristeva y Genette, y de los métodos de análisis aporreados en los últimos tiempos por la literatura comparada (Mendoza, 1994). Las propuestas didácticas agrupables bajo este epígrafe presentan una gran disparidad, ya que se hallan aún en una fase inicial de articulación metodológica, pero pueden destacarse las siguientes:

1. La potenciación del conocimiento de las interrelaciones producidas entre las literaturas que resultan familiares a los alumnos y alumnas, o bien a través de sus estudios escolares de lenguas extranjeras, o bien de su competencia comunicativa y cultural en zonas con una fuerte presencia de más de una lengua.

2. La explicitación de las conexiones y utilidades sucesivas de las obras, tópicos y motivos literarios que configuran el imaginario colectivo actual y que pueden rastrearse en *textos* de muy diversa índole, tanto literarios como no literarios y tanto verbales como icónicos o audiovisuales.

Esta línea viene a coincidir a menudo con la propuesta de incorporar los modos audiovisuales de la ficción a los contenidos docentes como forma de enlace significativo hacia la literatura. Se trata así de aprove-

char, por ejemplo, los aspectos comunes del lenguaje narrativo del cine y de la narración literaria o los recursos compartidos de la canción moderna y la poesía lírica. Desde la literatura, la oportunidad metodológica de esta vía viene justificada por la creciente desafección de sectores importantes de los adolescentes actuales por las programaciones escolares, en contraste con su amplio conocimiento de formas retóricas y de ficción a partir de la presencia abrumadora de formas de consumo audiovisuales.

3. Un uso instrumental de la intertextualidad como recurso didáctico para la comparación y contraste entre los textos, dotándolos así de la contextualización que se considera necesaria para su comprensión lectora, contextualización que puede referirse tanto al propio código del autor, como a su tradición literaria específica o a la producción artística del mismo período en otras lenguas. Así formulada, esta práctica educativa parece de escasa novedad respecto a los planteamientos teóricos tradicionales, pero, en realidad ha sido un recurso muy poco utilizado en las aulas, presididas por programaciones nacionales de estricto desarrollo lineal y enciclopédico.

4. LA CREACIÓN DE UN NUEVO MODELO DIDÁCTICO

Las innovaciones señaladas muestran un acuerdo generalizado sobre la concepción de la enseñanza de la literatura como una *educación literaria*. Esta educación viene justificada por una reformulación del papel de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural del individuo y ha ido caracterizándose por la asunción de la diversidad del corpus literario y de la multiplicidad de prácticas educativas utilizables.

Los objetivos de esta educación literaria en la etapa obligatoria han sido definidos de muchas formas y con distintos grados de concreción. Pueden hallarse actualmente sistematizaciones muy variadas, desde las dirigidas a fines programáticos, como las oficiales de los planes de estudio, a las más teóricas que hacen derivar los objetivos de la formación literaria de sus distintos aspectos cognoscitivos, estéticos, morales, culturales y lingüísticos. Nos limitaremos a recoger aquí el espíritu subyacente a la mayoría de las nuevas definiciones y a señalar que la educación obligatoria debería conseguir que los alumnos y alumnas estuvieran familiarizados con el funcionamiento de la comunicación literaria en nuestra sociedad, que hubieran experimentado la relación entre la experiencia literaria y su experiencia personal, que conocieran algunos temas y formas propios de los principales géneros, que supieran expresar sus valoraciones con argumentaciones coherentes y susceptibles de debate y que poseyeran alguna información sobre aspectos literarios, tales como la retórica, la métrica o los elementos constructivos de la narración. Es decir, que poseyeran las capacidades que permiten a cualquier ciudadano actual considerarse un buen lector.

Los objetivos de la etapa postobligatoria arrastran una indefinición mucho más acusada en las propuestas educativas. Por una parte, se refieren a la amplia-

ción progresiva de los objetivos anteriores. Por otra, abordan la necesidad de crear un mapa mental de la información cultural del fenómeno literario, sin que ello suponga el abandono de su inserción en la experiencia lectora. Para ello, es imprescindible que el debate sobre la enseñanza de la historia se retome con seriedad en la definición de los contenidos de esta etapa. Es cierto que la programación histórica fue acusada con fundamento de convertir procesos culturales muy complejos en una narración concatenada y falseadora de simplificaciones, pero también lo es que la mutilación del contexto histórico lleva a convertir el texto en una rareza ahistórica, a juzgarlo desde los valores actuales y a mantener a los estudiantes en una falta total de *sentido del pasado*. Parece, pues, urgente elaborar un nuevo modelo didáctico de historicidad que relacione la literatura con las otras áreas humanísticas y que se compagine con una muestra metodológica de diferentes entradas en lo literario para poder caracterizar, finalmente, los objetivos de esta etapa.

Por otra parte, el protagonismo del aprendizaje otorgado a los estudiantes a través de la comprensión y fruición progresivamente compleja de los textos literarios lleva, necesariamente, a la multiplicidad de opciones, tanto en el corpus manejado, como en las actividades realizadas.

En lo que se refiere al corpus, si, por una parte, el criterio de selección debe incluir siempre la capacidad de los textos para relacionarse de forma intelectual y afectivamente motivadora con la experiencia lectora y de vida de los alumnos, por otra, fenómenos actuales, como la difuminación de las fronteras entre las distintas formas artísticas (cine y literatura, por ejemplo), o como la tendencia hacia el juego literario con la tradición, han contribuido también a que la existencia de un corpus de estudio claramente definido se convirtiera en un objeto disecado, incapaz de poner en contacto al lector con su realidad cultural. En este sentido, la mención de las literaturas clásicas, de la literatura universal y de la literatura juvenil en los currículos de la reforma educativa actual sancionan el proceso de apertura de la enseñanza de las literaturas nacionales en la enseñanza obligatoria. Cabe señalar, además, que, en España, una gran parte de las alumnas y alumnos reciben la enseñanza de la literatura a través de dos áreas de lengua, aparte de la lengua extranjera, de modo que la colaboración entre los docentes de las distintas filologías y la coordinación de sus programaciones ofrece un campo muy interesante para la diversificación del corpus.

En cuanto a las actividades, la reflexión psicopedagógica de los últimos tiempos ofrece un amplio espectro de posibilidades organizativas y de tipo de ejercicios que pueden facilitar la formación de lectores competentes. Si el papel del docente es el de introducir a las nuevas generaciones en el uso y disfrute de la comunicación literaria en nuestra sociedad, es evidente que la lectura y la escritura literaria constituyen el núcleo de las actividades que deben realizarse. Es preciso, sin embargo, distinguir entre distintos tipos de actividades. Unas, como el fomento de la lectura o los montajes teatrales, se dirigen a la *experimentación de la comunicación literaria*, a la formación de la autoimagen de los alumnos y alumnas como lectores y a su conciencia de integrarse en una comunidad cultural. Otras, como el debate sobre las obras, los ejercicios de comprensión y expre-

sión sobre los textos o la explicitación de las reglas ofrecen las ayudas necesarias para que los alumnos y alumnas sigan un itinerario de complejidad creciente en su *aprendizaje interpretativo*. Finalmente, otras actividades, como la sistematización de los elementos constructivos vistos o la ejercitación de recursos retóricos segregan momentos de *ejercitación y reflexión* necesarios para los dos ámbitos anteriores.

En la práctica, estos tres tipos de actividades pueden distinguirse sólo en algunos casos o hasta cierto punto en la marcha cotidiana del trabajo escolar y bien puede suceder que precisamente intenten fusionarse los tres niveles en actividades globalizadoras. Como hemos visto, el modelo didáctico en formación se caracteriza por un amplio abanico de posibles concreciones tanto en el corpus escogido como en las actividades de enseñanza, si bien los criterios didácticos subyacentes han ido afianzándose hasta alcanzar un grado elevado de solidez y consenso educativo. En definitiva, pues, podemos resumir el sentido del cambio didáctico realizado en la enseñanza de la literatura en estos últimos años en el cuadro siguiente:

Construcción del individuo como ser cultural		
<i>Ejes</i>	<i>Corpus</i>	<i>Actividades</i>
Implicación del lector Dominio de las convenciones	Multiplicidad del corpus	Articulación de actividades diversas
<i>Ámbitos de actuación educativa</i>		
Experimentar la comunicación literaria	Aprender a interpretar	Desarrollar habilidades Adquirir y sistematizar conocimientos
<i>Tipos de actividades</i>		
Familiarización Intercambio informal Lectura	Respuesta personal Construcción compartida Progreso programado	Ejercitación Adquisición de información Evaluación
selección de textos adecuados a funciones y lectores diversos		
planificación de actividades de lectura y escritura (de cada ámbito o integrales)		

CAPÍTULO IV

Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria

Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula

Carlos Lomas y Andrés Osoro

La existencia de un currículo básico común para todo el Estado y de los currículos elaborados por las diferentes administraciones educativas, que concretan y desarrollan aquél, constituye (como ya analizamos en el segundo capítulo de este libro) el marco normativo ineludible de las actividades de enseñanza y aprendizaje de cada una de las áreas y materias de la educación secundaria en sus diferentes etapas. Pero la formulación de unos fines muy generales, la enunciación de grandes conjuntos o bloques de contenidos y la mención de algunos criterios generales de evaluación, si bien marcan unos límites a la discrecionalidad absoluta en la interpretación didáctica de las intenciones sociales referidas a la enseñanza, no obligan en modo alguno a la homogeneidad en las tareas de planificación y desarrollo de las actividades de aula. Más aún: si se analizaran los proyectos curriculares y las programaciones didácticas de diferentes centros educativos se comprobaría cómo un currículo común puede dar lugar a una interpretación de los fines, a una selección y organización de los contenidos, a una propuesta de actividades y a una concreción de los criterios de evaluación no-

tablemente diversa entre unos y otros casos. Si en ese hipotético ejercicio de análisis y observación pudiéramos contemplar cómo cada profesor o profesora concreta y desarrolla ese proyecto curricular del área o esa programación de aula, podríamos encontrarnos con estilos didácticos que parecen responder a concepciones y finalidades radicalmente contrapuestas.

Por lo tanto, existe un amplio espacio de interpretación a partir de ese currículo común y la opcionalidad que en él cabe afecta tanto al modo de entender la actividad del profesor como al papel atribuido al alumno y a la representación del mismo que subyace a cualquier propuesta de planificación de la enseñanza y, sin duda, afecta al propio objeto de enseñanza: la lengua castellana y la literatura, en nuestro caso. Estos tres elementos (el enseñante, el alumno y la materia) constituyen los vértices de lo que se ha llamado por algunos autores el *sistema didáctico* y, como tal, el objeto central de las llamadas *didácticas específicas* (Coll, 1993; Bronckart y Schneuwly, 1991). Ese espacio, pues, que tiene como referencia común el currículo prescriptivo y que puede dar lugar a prácticas muy diversas y hasta contradictorias, constituye precisamente el espacio propio de la didáctica de la lengua materna.

En este capítulo analizaremos cuál es, en el momento actual, el grado de desarrollo de la didáctica de la lengua como disciplina autónoma e intentaremos exponer cuál es su estatus en relación con las disciplinas de referencia que actúan como fuentes del currículo (la didáctica general, la psicología y las ciencias del lenguaje). Veremos después cómo los fines que se atribuyan a la enseñanza de la lengua constituyen el elemento rector de cualquier propuesta para la enseñanza y el aprendizaje de nuestra área. Examinaremos a continuación la conveniencia de elaborar instrumentos de intermediación entre la teoría y la práctica que faciliten las tareas de planificación didáctica y procuraremos ofrecer algunos criterios para tomar decisiones relativas a los elementos que consideramos más relevantes en el proceso de planificación: los fines, los contenidos, las actividades y la evaluación. Para finalizar el capítulo apuntaremos algunas ideas sobre diferentes modos de organizar programaciones de aula que persigan de modo coherente los fines que se asuman para la enseñanza de la lengua y de la literatura.

1. LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA: UNA DISCIPLINA AÚN EN CONSTRUCCIÓN

Hasta tiempos bien recientes, el panorama de la educación lingüística estaba dominado, como señala Camps (1993a), por concepciones que hacían depender la didáctica de la lengua de otras disciplinas más antiguas y consolidadas: la didáctica general, la psicología o las sucesivas formulaciones teóricas de las diferentes escuelas lingüísticas y, más recientemente, de otras disciplinas interesadas en diferentes aspectos del uso lingüístico y de la comunicación. Entre los enseñantes se ha tendido (y aún se tiende, con demasiada frecuencia) a recurrir a saberes que, en palabras de Ignasi Vila (1993a), se han considerado como *omnipotentes*: bien la psicología, que debería ilustrar a los enseñantes sobre cómo se

producen los procesos del aprendizaje y de la construcción del conocimiento, bien la didáctica general, en su calidad de teoría general de la enseñanza, bien la lingüística, que ofrecía modelos explicativos sobre el lenguaje que únicamente debían ser trasladados o presentados a los estudiantes para que los estudiaran y se ejercitaran en su aplicación.

El proceso de diferenciación de las didácticas específicas como disciplinas autónomas es tan reciente que ni siquiera el objeto de cada una aparece claramente delimitado y aún se discute, en ámbitos académicos, dónde se encuentran los límites, las coincidencias y las discrepancias con otras disciplinas cuyo objeto resulta similar o coincidente con el de las didácticas¹. Parece que, a este respecto, comienza a consolidarse un cierto acuerdo (Camps, 1993a; Bronckart y Schneuwly, 1991) en entender que el campo de la didáctica específica, la de la lengua en nuestro caso, se define como un ámbito surgido desde la práctica y cuyo fin último es el análisis de los fines, de los contenidos y de los métodos de la educación lingüística y la búsqueda de soluciones a los múltiples interrogantes con que nos enfrentamos quienes enseñamos lengua y literatura.

En efecto, si algo justifica la existencia de una didáctica de la lengua y de la literatura es la búsqueda de respuestas a algunos de los interrogantes derivados del ejercicio de la práctica docente: ¿Para qué y cómo enseñamos lengua y literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios del área? ¿Aprenden de veras los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? Si no es así, ¿en qué aspectos convendría cambiar las cosas que hacemos en las aulas? ¿Cómo conviene organizar el trabajo pedagógico en las clases de forma que redunde en la mejora del aprendizaje de los alumnos? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un profesor para enseñar lengua y literatura en las aulas de la educación primaria y secundaria? ¿Cómo debería entenderse la formación inicial y permanente del profesorado del área para ser útil en la búsqueda de soluciones a estos problemas? En última instancia, ¿qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada y competente en los diferentes contextos comunicativos de la vida social y cómo podemos contribuir desde la educación lingüística y literaria a la adquisición y al desarrollo de sus habilidades expresivas y comprensivas?

Es obvio que estos interrogantes reflejan algunas de las preocupaciones de quienes enseñamos lengua y literatura. Y es bastante obvio también que disciplinas como la psicología, la lingüística o la didáctica general no se ocupan (o lo hacen de forma parcial) de responder de una forma concreta a estos interrogantes. La construcción de un saber específico capaz de articular algunas respuestas a los problemas prácticos de la educación lingüística es, en nuestra opinión, una tarea aún pendiente que justifica la existencia de un ámbito específico de reflexión y de investigación.

¹ Un número doble de *Infancia y Aprendizaje* (62/63) recoge las reflexiones de un encuentro entre distintos profesionales de la educación cuyo objetivo era la discusión en torno a las coincidencias y discrepancias entre didactas de diversas áreas del saber y psicólogos.

Porque la psicología nos dice algunas cosas sobre cómo se produce el aprendizaje de las personas pero nada (o casi nada) dice sobre los fines de la educación lingüística, sobre la adecuada selección de los contenidos del área, sobre los métodos de enseñanza más idóneos o sobre el uso concreto que conviene hacer de los diversos materiales didácticos en el aula. Por otra parte, las ciencias del lenguaje se acercan a los problemas de la lengua y de la comunicación desde diversas (y en ocasiones antagónicas) perspectivas pero en ningún caso se construyen con fines pedagógicos sino como teorías que aspiran a dar cuenta de la estructura interna de las lenguas o de los mecanismos verbales y no verbales que hacen posible el uso lingüístico y comunicativo de las personas. El saber de las disciplinas lingüísticas es, en consecuencia, un saber orientado a la descripción del aparato formal de la lengua o a la comprensión de los factores verbales y no verbales implicados en la construcción del significado pero no un saber específico orientado a ilustrar cómo se enseña (y cómo se aprende) una lengua. Es obvio que, como hemos señalado en diversas ocasiones a lo largo y ancho de este libro, algunas de sus aportaciones son de una enorme utilidad didáctica ya que ayudan a comprender de una manera cabal el uso lingüístico y sus procedimientos discursivos. Pero también lo es que para enseñar (y para aprender) una lengua no basta con el dominio de algunos conceptos gramaticales ni con el conocimiento de unas u otras teorías lingüísticas. Si el objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza primaria y secundaria es favorecer la adquisición de las habilidades discursivas que permiten a las personas desenvolverse de una manera eficaz en ese mercado de intercambios comunicativos que son las sociedades actuales, entonces enseñar lengua es algo más que enseñar lingüística o hacer lingüística aplicada.

Finalmente, la didáctica aspira a constituirse, en su calidad de disciplina de naturaleza pedagógica, en una teoría general de la enseñanza. Sin embargo, de la enunciación de problemas comunes a la enseñanza y al aprendizaje de los contenidos de las diversas áreas del saber no es posible deducir respuestas concretas a los interrogantes específicos a los que aludíamos unas líneas más arriba al referirnos a los fines y contenidos de la educación lingüística y literaria y al modo más adecuado de abordarlos en las aulas de la educación secundaria. No cabe, por tanto, entender la enseñanza y el aprendizaje al margen de unos fines y de unos contenidos concretos, en este caso al margen de los fines y contenidos del área *Lengua castellana y Literatura*. En la medida en que aspira a ser un referente para la práctica pedagógica en las aulas, la didáctica de la lengua y de la literatura debe evitar las formulaciones genéricas de cualquier didáctica general y tener como referencia ineludible los fines de la educación lingüística y los contenidos específicos del área y la voluntad de analizar cuáles son los métodos más adecuados para favorecer las habilidades lingüísticas, discursivas, estratégicas y sociolingüísticas de los alumnos y de las alumnas.

Dicho de otra manera: una didáctica de la lengua y la literatura sólo es posible en la medida en que surge de la reflexión sobre las diversas prácticas de la educación lingüística y literaria, se ocupa del análisis de los fines, los contenidos, los programas y los métodos de enseñanza y aspira a ayudar a resolver algunas

de las dificultades con que nos encontramos quienes enseñamos lengua y literatura. Por eso, la propia existencia de una didáctica supone una actitud crítica respecto al estado actual de cosas. Como dicen Bronckart y Schneuwly (1991), «si toda didáctica es crítica, innovadora, combatiente, es porque la situación de enseñanza a la que se dirige es considerada como problemática; la didáctica es una respuesta a la insatisfacción frente al estado de las cosas. Esta insatisfacción puede provenir de factores diferentes: constatación de fracaso manifiesto por lo que se refiere a ciertos objetivos precisos; necesidad de modificar los objetivos para adaptarlos a una nueva situación social; necesidad de renovar los contenidos o los métodos que progresivamente han envejecido y caducado; finalmente, voluntad de integrar a la enseñanza los nuevos logros de las disciplinas de referencia. *Cuando –cosa nada extraña– se combinan unos cuantos de estos factores, la enseñanza de una materia se declara en crisis y la acción didáctica se hace imperativa*»².

La larga cita precedente nos permitirá analizar brevemente hasta qué punto la enseñanza de la lengua castellana y su literatura es merecedora de esa crítica que convierte en imperativa la acción didáctica. Repasemos los factores que pueden suscitarla: en primer lugar, como indicábamos en el capítulo segundo de este libro, si bien existe una coincidencia general en que la enseñanza de la lengua materna debe desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas de los alumnos y de las alumnas de niveles no universitarios, también es general la convicción de que esos fines rara vez se consiguen: valga el ejemplo de la noticia recurrente sobre la mala “clasificación” de los escolares españoles respecto a la lectura o a la escritura o las también frecuentes declaraciones públicas de lingüistas o académicos que denuncian la pobreza expresiva de las nuevas generaciones de estudiantes³.

En cuanto a la vigencia social de los objetivos tradicionales que guiaban la enseñanza de la lengua, la casi unanimidad sobre lo que sería deseable y el notable acuerdo sobre el fracaso sistemático en el logro de esos objetivos ponen de manifiesto dos cosas: que la enseñanza de la lengua centrada en el puro conocimiento formal del sistema lingüístico y en el estudio también formal y diacrónico de las manifestaciones literarias no resulta un fin prioritario cuando se piensa en términos de la formación básica de todos los ciudadanos y que, o bien las prácticas pedagógicas siguen siendo deudoras de aquellos objetivos ya superados, o bien no encuentran el camino adecuado para lograr los nuevos fines. A nuestro juicio, siguen teniendo, desgraciadamente, plena vigencia las afirmaciones que hacía Bronckart hace más de una década: «La enseñanza de la lengua es

² La cursiva es nuestra.

³ Como ilustración de estas opiniones, véanse las declaraciones del lingüista y académico Emilio Alarcos Llorach al diario *El PAIS* (edición del 11 de agosto de 1996): «En vez de tanto análisis sintáctico, la escuela debería centrarse en la práctica de la lengua. opina el académico [...], en leer, hablar y escribir bajo tutela y corrección. De la carencia de esa enseñanza práctica se deriva, según él, la general pobreza en el uso del lenguaje, la falta de claridad, la incapacidad para decir exactamente lo que uno quiere decir.»

una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales». (Bronckart, 1985:7)

La necesidad de renovar los métodos tradicionales de enseñanza de la lengua y de la literatura debería deducirse de las dificultades con las que nos encontramos los enseñantes para lograr, a partir de nuestra formación filológica, el desarrollo en nuestros alumnos y alumnas de esas capacidades comunicativas que todos declaramos perseguir con nuestro trabajo pedagógico en las aulas. El cambio de paradigma en la enseñanza de las lenguas, al que nos referíamos en el capítulo segundo al hablar de los *programas procesuales* (Breen, 1987), se ha manifestado con cierta pujanza en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero apenas ha tenido desarrollo en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna, a pesar de algunos intentos teóricos y prácticos para lograrlo (Siguán, 1995; Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Osoro, 1996, entre otros ejemplos).

Por último, la incorporación de las últimas aportaciones de las disciplinas lingüísticas de referencia se revela como algo ineludible, pero dista mucho de haberse logrado. Por una parte, como señala Camps (1993a), «conviven orientaciones muy diversas en los estudios lingüísticos, lo cual hace extraordinariamente compleja la relación de la enseñanza con las ciencias del lenguaje, dándose además la paradoja de que el naciente predominio de las orientaciones discursivo-comunicativas no se corresponde con la formación lingüística que se da en las universidades, predominantemente filológica o estructuralista-generativista». Por otra, algunas prácticas renovadoras no han logrado los frutos deseados, a pesar de la buena voluntad que las animaba. Como reconoce Vila (1993a), «en los últimos veinte años, un sector de profesionales de la enseñanza de la lengua han reivindicado los aspectos comunicativos implicados en el uso del lenguaje frente a los análisis lingüísticos tradicionales. Sin embargo, los resultados de las prácticas derivadas de estas concepciones no son satisfactorios».

La enseñanza de la lengua y de la literatura parece, pues, abocada a una profunda renovación didáctica, en el sentido apuntado por Bronckart y Schneuwly; pero los problemas son muchos: insatisfacción con los resultados, pervivencia de prácticas tradicionales, apego a contenidos poco funcionales para los fines que se plantean, necesidad de nuevos objetivos para la acción didáctica, dificultades, en fin, para incorporar a la enseñanza las últimas aportaciones sobre el uso lingüístico y la comunicación. La didáctica de nuestra materia está aún por construir: no hay, por tanto, certezas, pero sí algunas ideas sobre cuáles pueden ser los caminos más adecuados para el logro de los fines que perseguimos y también alguna experiencia que invita a desechar, por inconvenientes, determinadas referencias y algunas prácticas muy arraigadas en el ejercicio cotidiano de nuestra profesión. Comencemos, en primer lugar, por indagar qué orientaciones teóricas, procedentes de diversas fuentes, servirán mejor en nuestra opinión a nuestros intereses.

2. ENTRE LA LINGÜÍSTICA APLICADA Y LA DIDÁCTICA PSICOLÓGICA. EN BUSCA DE LA AUTONOMÍA INDISPENSABLE

Entre los autores que se ocupan del estatuto epistemológico de la didáctica de las lenguas (Bronckart, 1985; Bronckart y Schneuwly, 1991; Camps, 1993a; Coll, 1993; Van Lier, 1995, entre otros) es frecuente la afirmación de que la enseñanza de nuestra materia debe perseguir su constitución como disciplina autónoma, huyendo de la tendencia tradicional a la aplicación, a menudo acrítica, de los principios o investigaciones provenientes de otras disciplinas, fundamentalmente la psicología y la lingüística. Los ejemplos son múltiples: entre las aplicaciones de la psicología puede citarse el método audio-oral derivado del conductismo (Bronckart y Schneuwly, 1991) o, con carácter más general, la confianza en que la psicología podía dar explicaciones definitivas del modo en que se adquiere el lenguaje o señalar a qué edad correspondía enseñar o no a un niño determinados contenidos lingüísticos (Vila, 1993a). Las aplicaciones de la lingüística han sido aún más frecuentes y sin duda más duraderas. Baste citar la gran cantidad de manuales (y habría que referirse no sólo a los de BUP, FP o COU sino también a algunos de los que comienzan a aparecer para la Educación Secundaria Obligatoria) que se organizan en torno a la descripción del sistema de la lengua, siguiendo modelos estructuralistas o generativistas (véase en este sentido el apartado 4.1. del capítulo siguiente de este libro).

Pero ni unos ni otros intentos de aplicación han logrado solventar los problemas de la enseñanza de la lengua que enumerábamos en el epígrafe anterior. La psicología no ofrece respuestas suficientes para fundamentar propuestas educativas porque, como algunos reconocen, desde esa disciplina «las cuestiones relevantes a discutir en el ámbito de la enseñanza de la lengua no se refieren a los mecanismos generales implicados en el proceso de adquisición del lenguaje, sino a los mecanismos de influencia educativa implicados en el aprendizaje de los procedimientos relativos al uso del lenguaje» (Vila, 1993a). Por su parte, ni el estructuralismo europeo ni el generativismo americano permiten fundamentar sobre sus planteamientos propuestas educativas dirigidas a afianzar y desarrollar los usos lingüísticos, puesto que sus propios postulados teóricos excluyen las modalidades orales del uso (*parole*) y la actuación (*performance*) del campo de estudio de la lingüística (Saussure, 1971: 49-66; Chomsky, 1965). Sí lo serían, y de modo muy eficaz, si la educación no universitaria se planteara como fin principal el conocimiento formal del sistema de la lengua. Pero, como ya hemos visto, no son éstos los fines que la sociedad atribuye a nuestra área o materia⁴.

Sin embargo, la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo no puede plantearse sin que se parta de algunas consideraciones referidas tanto al

⁴ En otro lugar (Lomas, Osoro y Tusón, 1993) hemos expuesto con mayor detenimiento la compleja y cambiante relación entre los estudios lingüísticos y la enseñanza de la lengua. De igual manera, en el capítulo tercero de este libro el lector dispone de una descripción de las diversas teorías que se ocupan del uso lingüístico y comunicativo de las personas.

sujeto del aprendizaje y al modo en que suponemos que éste se produce, como a las que pueden dar cuenta de las variables, los procedimientos y las actitudes que están presentes en el intercambio comunicativo. No se trata, por tanto, de ignorar aquellas aportaciones de las disciplinas de referencia que puedan facilitar la consecución de los fines que se nos plantean.

El problema es que esas disciplinas no son homogéneas ni internamente ni entre sí, y mientras algunas de sus aportaciones resultan oportunas para construir una didáctica atenta al uso comunicativo, otras resultarán escasamente útiles o tendrán un papel subsidiario respecto a las anteriores. ¿Cómo se concreta, entonces, la aspiración de la didáctica de la lengua a gozar de entidad autónoma? Pues precisamente haciendo de sus propios fines el eje fundamental en que han de basarse las decisiones para la construcción de sus propuestas de acción. En palabras de Bronckart (1985:110-111), «la didáctica de la lengua se propone [...] volver a utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de los discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase, y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza». Y puesto que las aportaciones de las disciplinas de referencia presentan entre sí contradicciones, el didacta de la lengua «ha de recrear una coherencia en el mismo plano didáctico [...] tomando, si hace falta, distancias importantes con los marcos teóricos de donde son tomadas en préstamo las nociones» (Bronckart y Schneuwly, 1991)

Por lo tanto, el enseñante, enfrentado a la formulación más general del problema didáctico que se le presenta (cómo lograr el desarrollo de la competencia comunicativa de sus alumnos y alumnas), ha de interrogar a la psicología y a las ciencias del lenguaje, no con la pretensión de aplicar directamente a la enseñanza de la lengua los principios o conceptos acuñados por esas disciplinas, sino con el fin de reconstruir un sistema coherente que informe tanto las tareas de planificación didáctica como el propio trabajo de aula.

Aunque en otro lugar nos hemos ocupado más extensamente de este asunto (Lomas, Osoro y Tusón, 1993) y en el tercer capítulo de este libro se dedica un amplio espacio a presentar algunas de las principales contribuciones de las ciencias del lenguaje a la enseñanza de la lengua, podemos resumir ahora qué ideas procedentes del campo psicológico y del estudio del lenguaje deben estar presentes en el trabajo del docente. Esta mención puede ser de utilidad, además, tanto para la toma de decisiones didácticas adecuadas a los fines que se persiguen como para la revisión de los programas de formación inicial y permanente de los enseñantes de *Lengua castellana y Literatura*.

Entre las principales aportaciones de la psicología a la enseñanza comunicativa de la lengua⁵ hay que mencionar algunas ideas sobre la concepción misma del lenguaje que deben integrarse necesariamente en lo que Van Lier (1995)

⁵ Un resumen de las principales aportaciones de la psicolingüística a la enseñanza de la lengua puede encontrarse en Vila (1993b). Una exposición más detallada sobre las relaciones entre psicología y lenguaje se encuentra en Hörmann (1976).

denomina *conciencia lingüística* de los enseñantes de lenguas. Nos referimos a principios generales del aprendizaje, como los que se derivan del concepto vigotskiano de *zona de desarrollo próximo*, o a conceptos más ligados a los asuntos específicamente lingüísticos, por ejemplo, a la consideración del lenguaje como instrumento de construcción del pensamiento y a la concepción vigotskiana del lenguaje como derivación de los procesos de interacción social.

Las ciencias del lenguaje presentan hoy un panorama caracterizado por la proliferación de estudios muy diversos, inspirados en intereses, enfoques o “miradas” sobre la lengua y su uso muy diferentes. Por esa razón se insiste con frecuencia (Camps, 1993a; Bronckart y Schneuwly, 1991) en las dificultades que la didáctica de la lengua tiene para orientarse entre esa profusión de estudios y enfoques y en la necesidad de que el enseñante de lengua reconstruya la coherencia entre las fuentes epistemológicas a las que acuda a partir de los fines que asume y de las concepciones más generales que sustentan esos objetivos.

El problema que se le plantea al docente es que en esa elección no todo vale: ni la formación universitaria recibida, ni la tradición aprendida como alumno y, luego, como profesor, ni las referencias teóricas de muchas de las lecturas que realizamos. En primer lugar, encontramos el problema, frecuentemente señalado (Camps, 1993a; Lomas y Osoro, 1993; González Nieto, 1994b), de la inadecuación entre la formación filológica que reciben en las aulas universitarias los futuros profesores de lengua y los fines una educación lingüística y literaria orientada al perfeccionamiento progresivo de los diferentes usos expresivos y comprensivos. Una ojeada a la definición oficial de los títulos de Licenciatura en Filología Hispánica y al modo en que se desarrollan en los planes de estudio de diversas universidades (Autónoma de Barcelona, Autónoma de Madrid, Granada, Oviedo, Valencia o Valladolid, por ofrecer una muestra) manifiesta que la parte fundamental de los estudios de los futuros licenciados está constituida por materias de carácter teórico general (Lingüística o Teoría Literaria), por descripciones sincrónicas o diacrónicas del sistema de la lengua española en sus diversos aspectos (fonológico, morfológico, sintáctico y léxico), por el estudio diatópico de la misma lengua (dialectología) y por sucesivas asignaturas que se ocupan de las diversas etapas, movimientos, autores y obras de la literatura española e hispanoamericana. Las escasas ocasiones en que aparecen materias como Pragmática, Sociolingüística o Comentario de Textos, por citar disciplinas interesadas en el estudio de diferentes aspectos del uso lingüístico, lo hacen como optativas. Nada hay, desde luego, que objetar a todos esos saberes como conocimientos con sentido en sí mismos pero, como señala González Nieto (1994b), esos planes de estudio se caracterizan «por la ignorancia casi absoluta de que quienes los cursan serán, en el futuro, profesores de lengua y literatura». No es nuestra intención negar el interés de los enfoques gramaticales a la hora de describir la estructura formal de una lengua, pero sí nos interesa subrayar que la formación inicial de nuestras facultades de Filología debe completarse con otros enfoques lingüísticos que ayuden a explicar la diversidad de usos orales, escritos e icono-verbales sobre los que el futuro profesor deberá trabajar con sus alumnos. Algo semejante podría decirse con respecto a la selección de contenidos para actividades de formación permanente del profesorado.

En efecto, en la medida en que la formación permanente debe orientarse a ofrecer a quienes ya enseñan algunas ideas e instrumentos que les ayuden a analizar y a resolver las dificultades de su propia actuación didáctica en las aulas, la selección de los contenidos de las diversas actividades de formación debería tener como referentes:

1.- Los fines sociales de la enseñanza y los objetivos de la educación lingüística y literaria en las distintas etapas educativas. Como señalamos en los capítulos 1 y 2 de este libro, nadie niega en la actualidad que la finalidad esencial de la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación primaria y secundaria debe ser ayudar a los alumnos y a las alumnas a dotarse de los recursos expresivos y comprensivos que les permitirán hacer un uso adecuado de la lengua en situaciones y contextos diversos de comunicación. Este consenso sobre la finalidad esencial de la educación lingüística, en el que coinciden tanto las disposiciones oficiales del currículo del área y de la materia como enseñantes de lengua y literatura y especialistas en asuntos lingüísticos y pedagógicos, debe ser determinante a la hora de seleccionar los contenidos de formación.

2.- La selección de los distintos tipos de contenidos lingüísticos y literarios del currículo del área o de la materia. Frente a la presencia casi absoluta de conceptos gramaticales y de hechos literarios en las programaciones de Lengua y Literatura de las enseñanzas medias, en la actualidad aparecen también como contenidos obligatorios de enseñanza en la educación secundaria los referidos a los usos y formas de la comunicación oral y escrita, a los sistemas iconoverbales de comunicación y a la lengua como instrumento de aprendizaje. Como acabamos de señalar, el enfoque formal de las escuelas estructuralistas en las que nos hemos formado la mayoría de los enseñantes de lengua no favorece especialmente el dominio de los conocimientos y de las destrezas que nos permitirían abordar en las aulas con cierto rigor estos contenidos referidos al uso lingüístico, a los procedimientos iconoverbales de construcción del sentido y a los procesos de comprensión que facilitan el aprendizaje. De igual manera, y aunque sea de una forma tímida y no exenta de contradicciones, el currículo sugiere otro tratamiento de lo gramatical y de lo literario que integre otras perspectivas complementarias de las que aportan la teoría gramatical y el historicismo literario.

Por otra parte, enseñar lengua y literatura no es sólo enseñar *conceptos* lingüísticos y literarios sino también contribuir a la adquisición y al dominio de los *procedimientos* expresivos y comprensivos del alumnado, favorecer determinadas *actitudes* ante la lengua y valorar de una forma crítica los diversos usos lingüísticos. Esta triple dimensión de los contenidos del área introduce una mayor complejidad en el trabajo práctico del enseñante y debe tener importantes repercusiones en la selección de los contenidos de las actividades de formación del profesorado de *Lengua castellana y Literatura*.

3.- Las ya citadas carencias de la formación inicial del profesorado *Lengua castellana y Literatura* de educación secundaria (tanto en lo que se refiere a su insuficiente bagaje lingüístico como a sus conocimientos psicopedagógicos y didácticos) y la ausencia de una tradición didáctica ligada a un trabajo práctico en el aula con el uso lingüístico y comunicativo. En este sentido, el olvido en la

enseñanza lingüística de la tradición retórica, iniciado en el siglo XVIII y definitivamente confirmado con el auge de los estructuralismos, ha derivado en un acercamiento formal a los fenómenos del lenguaje que tiene notables efectos en la formación lingüística de los filólogos que a la postre van a acabar enseñando lengua y literatura.

De estas consideraciones sobre los fines y contenidos de la educación lingüística y sobre algunas de las dificultades con que nos encontramos quienes enseñamos lengua y literatura cabe deducir que los contenidos de la formación inicial y permanente del profesorado deberían articularse en torno a dos ejes: los *procedimientos* expresivos y comprensivos de los *usos lingüísticos y comunicativos* y los *conceptos y actitudes* que nos permiten *reflexionar sobre esos usos*. Un conocimiento cabal de estos asuntos nos permitiría, en nuestra opinión, contribuir con mayor eficacia al desarrollo de las capacidades de uso de la lengua y a la gradual adquisición de la *competencia comunicativa* de los alumnos (o sea, al aprendizaje del conjunto de procesos, habilidades y estrategias que deberán poner en juego para producir y comprender textos adecuados a las diversas situaciones y contextos de comunicación).

Si de las tradiciones didácticas hablamos, ya hemos visto cómo, en muchas ocasiones, éstas han consistido en una aplicación, a menudo degradada y casi siempre acrítica, de visiones o descripciones formales de la lengua que ni estaban pensadas para la enseñanza ni apenas aportaban nada a la explicación del contenido esencial de ésta: los diversos usos comunicativos. Y si nos ocupamos de la literatura, todos hemos asistido, en las aulas universitarias o en las aulas de los institutos de enseñanza secundaria, al curioso fenómeno de dedicar un curso entero a esta materia sin que el profesor encargado de impartirla encontrara ocasión o interés para dedicar media hora al comentario de las obras a las que constantemente se hacía referencia. Si es cierto que el comentario de textos ya hace años que se ha convertido en práctica habitual en la mayoría de las aulas de educación secundaria, no lo es menos que en muchas ocasiones esa tarea se realiza con enfoques estrictamente formalistas que no contribuyen ni al desarrollo del gusto por la lectura ni a una cabal comprensión del fenómeno literario en el marco más amplio de los diferentes usos comunicativos.

Cabe preguntarse, pues, en qué enfoques o visiones de la lengua y la comunicación puede encontrar el docente conceptos, análisis o ideas que puedan resultar de utilidad para construir una didáctica que, junto a los aspectos formales que inevitablemente debe contemplar, atienda preferentemente al desarrollo de las capacidades del alumnado para producir y comprender textos diversos, con distintos fines, con diferente grado de formalización, de complejidad muy variada y susceptibles de transmisión por canales diferentes, a menudo integrados con otros sistemas o códigos no verbales de comunicación. La respuesta no es fácil, porque, como antes se apuntaba, el panorama de las ciencias del lenguaje es muy variado y el objeto de estudio, las concepciones teóricas o los enfoques metodológicos pueden presentar entre sí profundas divergencias. Pero el docente que se plantee esos interrogantes seguramente puede ya atisbar por dónde deben ir sus intereses: las referencias lingüísticas de mayor utilidad serán aque-

llas que se ocupen de las variables del contexto, de la situación y de los elementos de la comunicación, las que analicen la variedad de usos, el origen que éstos tienen y el modo en que funcionan en las diversas situaciones de comunicación, las que permitan construir una tipología de los diferentes tipos de discurso y la caracterización de cada uno, las que ayuden, finalmente, a comprender cómo se producen los procesos de comprensión y expresión y qué procedimientos o estrategias utilizan en el aprendizaje de esas habilidades comunicativas. Sin pretender ser exhaustivos, ya que son muchos los autores que se ocupan más extensamente de este asunto (Newmeyer, 1988; Serrano, 1992; Castellá, 1992; Lomas, Osoro y Tusón, 1993; Bernárdez, 1994; Tusón, 1994 y 1995, entre otros), hay que citar aquí las concepciones, principios o explicaciones que pueden tomarse en préstamo de disciplinas como la Lingüística del Texto, la Sociolingüística, la Pragmática, el Análisis del Discurso, la antigua Retórica o la Psicolingüística, sin olvidar que los diferentes estructuralismos siguen proporcionando una excelente herramienta para la descripción del sistema formal la lengua.

En cualquier caso, insistimos en que estos enfoques ocupados en el estudio del uso lingüístico y comunicativo no se han creado con fines didácticos y en la idea de que no se trata de sustituir las referencias gramaticales por los conceptos acuñados por la sociolingüística, el análisis del discurso, la lingüística del texto o la pragmática sino de acudir a aquellas fuentes lingüísticas que puedan ser útiles en el conocimiento de los fenómenos lingüísticos y en la tarea de mejorar las capacidades comunicativas del hablar, del entender, del escribir y del leer.

En cualquier caso, el problema de qué tipo de referencias teóricas pueden aportar las ciencias de referencia a la construcción de una didáctica de la lengua es más complejo que el que se produce en otras didácticas específicas. Como señalan Coll (1993) o Bronckart y Schneuwly (1991), mientras en el campo de ciencias como las experimentales o matemáticas se da una cierta estabilidad o acuerdo sobre los paradigmas teóricos a los que puede acudirse, en el caso de la enseñanza de la lengua ese panorama teórico es cambiante, diverso y multidisciplinar. Además, la enseñanza y el aprendizaje de la comunicación deben permanecer atentos al tipo de prácticas comunicativas vigentes en el entorno social de la escuela, a lo que Bronckart y Schneuwly (1991) denominan «prácticas sociales de referencia», y estas prácticas también cambian y se encuentran cargadas de valores y de sanciones sociales, lo que debe ser tenido en cuenta al decidir el enfoque con que se integran esas prácticas en las programaciones de lengua y literatura.

En última instancia, y como antes apuntábamos, el criterio para orientarse en esa elección de conceptos o referencias teóricas es el conjunto de los fines que se atribuyen a la enseñanza de la lengua.

3. LOS FINES DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA COMO GUÍAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROPUESTAS DIDÁCTICAS

En este capítulo hemos repetido ya en varias ocasiones que los fines socialmente admitidos para la enseñanza de la lengua apuntan al desarrollo y a la consolidación de las capacidades de comprensión y producción de textos diversos. El fin de la enseñanza de la lengua en los niveles no universitarios es, en otros términos, el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y alumnas, tal como se expone con más detenimiento en los capítulos iniciales de este libro. Puede entenderse que cuando hablamos de «fines socialmente admitidos» para referirnos a los que se recogen en los decretos que establecen los currículos de las diferentes etapas educativas estamos interpretando que las disposiciones oficiales reflejan necesariamente el sentir de la mayoría de la sociedad. Sin negar la legitimidad democrática del legislador, parece evidente que, en todo caso, los decretos reflejan una cierta concepción de la lengua y de su enseñanza (la de quienes fueron encargados de su redacción) y que esa concepción es, como todas, discutible y criticable en el terreno de las opciones teóricas. Por ello, conviene dilucidar hasta qué punto existe acuerdo en que esas finalidades son, efectivamente, las generalmente admitidas, para conocer con qué respaldo cuenta el didacta cuando funda sobre ellas una determinada propuesta de métodos o procedimientos de enseñanza.

Aunque no quepa hacer aquí ni siquiera una aproximación a las numerosísimas opiniones sobre lo que son los objetivos de la educación lingüística en los niveles no universitarios, sí parece posible afirmar que existe un amplísimo acuerdo (aunque se exprese de diferentes maneras) en que en esos niveles de enseñanza hay que procurar que los alumnos y las alumnas lleguen a alcanzar un dominio adecuado de ese instrumento de expresión y comprensión que es la lengua, de modo que se convierta en un medio eficaz de comunicación y también en una buena herramienta para el desarrollo de su pensamiento, la adquisición de nuevos aprendizajes y la construcción de una visión matizada y rica del entorno social y natural que les rodea. También es frecuente que se citen entre tales finalidades las de desarrollar el gusto por la lectura, especialmente de los textos literarios y, alcanzar, al finalizar la educación secundaria, una cierta cultura literaria integrada en el conjunto de los conocimientos culturales del alumno. Esta es la opinión que manifiestan académicos de prestigio (y, como ejemplo, véanse las declaraciones del profesor Alarcos Llorach que se citan en la nota 3 de este capítulo) o la que mantuvieron, hace ya muchos años, filólogos ilustres como Américo Castro o Rodolfo Lenz (Álvarez Méndez, 1987; Lomas, 1994a). Coinciden en esos fines tanto numerosos didactas de la lengua (Bronckart, 1985; Camps, 1993a; González Nieto, 1994a) como algunos psicólogos de la educación (Vila, 1993a y 1993b). Es difícil que un profesor o profesora de Lengua y Literatura apunte otro tipo de fines. Y no parece, en fin, aventurado afirmar que es ésta también la opinión del común de los ciudadanos cuando tienen la oportunidad de manifestarse sobre lo que esperan que las instituciones escolares aporten a la formación lingüística y literaria de sus hijos e hijas.

Pero esta casi unanimidad en los fines convive, como señalábamos más arriba, con una enorme diversidad de criterios de selección de contenidos, de métodos pedagógicos, de criterios de selección y uso de materiales didácticos y de prácticas de evaluación (Lomas, 1994a). Y ya hemos comentado que si hay coincidencia en los objetivos también la hay, desgraciadamente, en lamentar la escasa correspondencia entre aquellos y los resultados.

¿Cómo explicar el que para unos fines semejantes se den respuestas tan diversas y resultados tan contradictorios? Sin duda, porque no es suficiente con enunciar unas finalidades genéricas en los preámbulos de las disposiciones legales (o en las declaraciones a la prensa o en las reuniones del departamento didáctico). Las finalidades deben ser puestas en relación con todas y cada una de las decisiones que se tomen en el proceso de planificación didáctica, en ese recorrido, a menudo tan complejo, difícil y trabado de trampas y momentos de desánimo, que el profesorado tiene que recorrer cada año. Y la complejidad misma del proceso, el peso de las tradiciones didácticas, las concepciones a menudo muy arraigadas procedentes de nuestros años de formación universitaria, las concepciones que cada uno mantiene sobre la lengua, la literatura y la comunicación, las ideas más generales sobre el papel de la educación escolar, la ideología, en fin, que tiñe nuestra posición ante cada una de las variables anteriores, provocan esa enorme diversidad de respuestas.

Dicho de otro modo: el problema de los fines de la enseñanza de la lengua es indisociable del relativo a las concepciones sobre los modos de organizar esa materia para su enseñanza y ambos no pueden separarse de la concepción que se mantenga en relación con los fenómenos de la comunicación verbal y no verbal. Porque, como señala Vila (1993b), «cualquier propuesta didáctica sobre la lengua comporta, en sí misma, una concepción sobre el lenguaje que, de una u otra forma, se explicita en la propia propuesta. [...] Creemos de interés que en el ámbito de la didáctica de la lengua se reflexione sobre aquello que se quiere enseñar porque, de otra forma, difícilmente se pueden explicitar objetivos y seleccionar contenidos».

El problema, pues, reside en cómo mantener la coherencia entre esos fines comunicativos que afirmamos compartir y las sucesivas tareas de planificación didáctica que incluyen, al menos, la delimitación y redacción de objetivos, la selección y ordenación de contenidos, la preparación y secuencia de las actividades y los principios y tareas de evaluación. Queremos volver a insistir en la idea de que deben ser los fines, como guías de las tareas de planificación didáctica, los que orienten al profesorado en las decisiones que conforman una programación o la planificación de un período determinado de actividad escolar.

En todo caso, la plasmación de los fines en el conjunto de elementos que integran un programa de enseñanza está condicionada por el marco general de la planificación didáctica y por las opciones que se tomen (haciendo un uso inteligente de los márgenes de actuación y de los resquicios que toda norma ofrece) en ese marco legal. Como se recordará (véase el epígrafe 1 del segundo capítulo de este libro), las diferentes disposiciones oficiales prevén que los diferentes decretos de currículo sirvan de base para concretar en cada centro algunas

decisiones de carácter general, tomadas por la Comisión de Coordinación Pedagógica, que se plasman en el documento denominado «Proyecto Curricular de Etapa». Posteriormente, cada departamento didáctico parte de este último documento para elaborar otro conjunto de decisiones más concretas referidas a cada ciclo o curso, dando lugar a las denominadas «programaciones didácticas», que serán a su vez el documento que oriente el trabajo que cada profesor o profesora realiza en el interior de su aula.

Veamos ahora qué problemas se están manifestando en el desarrollo concreto de ese proceso de toma de decisiones y cuáles pueden ser los caminos para intentar superarlos o paliarlos.

4. LA NECESIDAD DE PROYECTOS CURRICULARES DE ÁREA

El modo en que, en muchas ocasiones, se concretan en la práctica docente las disposiciones oficiales sobre planificación didáctica es lo que provoca, a nuestro juicio, la progresiva pérdida de coherencia entre los fines formalmente asumidos, las decisiones prácticas y, por último, los resultados. A nuestro entender, el problema tiene su origen último en la falta de unidad del proceso de planificación didáctica y en el pernicioso efecto de *alienación profesional* que provoca en el profesorado una (demasiado frecuente) interpretación tecnicista de la normativa oficial.

El proceso descrito unas líneas más arriba se planteaba con la pretensión de que las decisiones más generales recogidas en los decretos de currículo fueran progresivamente contextualizadas o adaptadas tanto a las circunstancias particulares de los diferentes centros educativos como a los modos de entender y hacer de los diferentes profesores. Sin embargo, la realidad de su aplicación ha puesto de manifiesto algunos problemas.

En primer lugar, el propio Ministerio de Educación y Ciencia ha reconocido la escasa implicación del profesorado de educación secundaria en la elaboración de los proyectos curriculares de etapa «hasta el punto de que en una cuarta parte de los centros ha sido únicamente el Equipo Directivo quien ha participado en ese proceso» (M.E.C., 1994:37-38). También se reconoce que en muchos centros la Comisión de Coordinación Pedagógica no ha funcionado como tal y que la relación entre las programaciones de aula de los departamentos didácticos y el proyecto curricular de etapa presenta problemas de coherencia, por lo que los cambios introducidos en las prácticas «han sido pequeños y en ocasiones inexistentes» (M.E.C., 1994: 47).

A este relativo fracaso del modelo de desarrollo curricular han contribuido no poco algunas decisiones tomadas por la Administración, que han agravado la situación, en sí misma poco deseable, de separar los procesos de diseño del currículo de los de su desarrollo y aplicación. Nos referimos a la insistencia en los requisitos formales de los documentos de desarrollo curricular, a lo estricto de los plazos y a la separación, como señala Escudero (1994 y 1996) entre los procesos de innovación y reflexión colectiva en los centros educativos y los de con-

creción y desarrollo del currículo común. El mismo efecto pernicioso ha tenido la confusión que se ha producido, en la práctica, entre los plazos y procesos de implantación de la reforma educativa y los de desarrollo y puesta en marcha del currículo.

El resultado de ese conjunto de decisiones de política educativa es una tendencia inevitable a la pérdida de la coherencia entre la formulación de los fines más generales, la selección de los contenidos y de los criterios de evaluación, la adecuación de unos y otros a las situaciones concretas de alumnado y contexto de cada centro y, en fin, el modo de selección y preparación de las actividades de aprendizaje. De este modo, «cada profesor o profesora pierde su dominio sobre la totalidad del proceso de planificación y se convierte en simple aplicador de decisiones tomadas en instancias que le son ajenas. La tendencia natural es volver a recorrer inexorablemente todas las estaciones de la rutina profesional» (Busto y Osoro, 1996).

Parece, pues, que, si se pretende que las propuestas didácticas que se elaboran en los centros de enseñanza y se encarnan en acciones diversas en cada una de sus aulas respondan a las exigencias de una proposición razonada, integrada entre sus partes y atenta tanto a los fines sociales de la educación lingüística y literaria como al estado de la cuestión de las ciencias de referencia, no cabe otra opción que procurar reconstruir la unidad del proceso de desarrollo curricular, desde la concepción y los fines de cada etapa educativa hasta lo más concreto de las actividades de enseñanza. Y esa recreación de lo que se ha escindido artificial y burocráticamente no puede tener otro protagonista que el profesorado que planifica su acción didáctica. Pero para recuperar esa unidad no parece existir otro procedimiento que pensar en algún instrumento que integre en un proceso único lo que las decisiones oficiales han fragmentado como responsabilidades de distintos órganos o personas y en momentos y sobre temas diferentes. Se trataría de llegar a disponer de «marcos teórico-prácticos que medien entre las decisiones más generales del currículo y las concretas de la programación, [...] de impulsar la elaboración de *nuevos instrumentos de intermediación*, de ningún modo prescriptivos, sino orientadores y facilitadores simultáneos del trabajo del profesorado y de su formación» (Busto y Osoro, 1996).

La formación inicial y permanente del profesorado de *Lengua castellana y Literatura* debería ofrecer a quienes enseñan (o a quienes aspiran a hacerlo en el futuro) una serie de conocimientos y herramientas de análisis que les permitieran adoptar decisiones pedagógicas coherentes en los diversos momentos de la planificación didáctica y de la acción docente. En consecuencia, debería proporcionar ayudas y orientaciones para el diseño de proyectos didácticos y para el inicio de procesos de investigación en el aula que favorezcan el abandono de actitudes basadas en la intuición, en la aplicación mecánica de los saberes lingüísticos adquiridos en sus estudios filológicos o en la apelación a una tradición didáctica que, a menudo no es sino un cúmulo de rutinas didácticas. En última instancia, lo que proponemos es que tanto en el trabajo de formación inicial como en las actividades de formación permanente se tienda a la elaboración, aplicación e investigación de proyectos curriculares de área o materia, recupe-

rando la concepción de proyecto curricular expuesta por Stenhouse (1981) y matizada entre nosotros por Cascante (1989) o Rozada (1991).

Hay que insistir en que el Proyecto Curricular de Lengua y Literatura no sería un nuevo documento prescriptivo o una tarea más que sumar a las que ya recargan en exceso el trabajo del profesor. Entendemos ese instrumento como algo a lo que se debería tender tanto en las tareas de planificación didáctica en los centros como, sobre todo, en las actividades que se lleven a cabo para la formación inicial y permanente del profesorado.

No es éste el lugar para extenderse detenidamente en la discusión de los elementos que podrían integrar un Proyecto Curricular de Lengua y Literatura. A este respecto puede verse lo que se propone en Cascante (1989) o Rozada (1991), con planteamientos de carácter general en el primer caso o restringidos al ámbito de la enseñanza de las Ciencias Sociales en el segundo. Para el caso específico de *Lengua castellana y Literatura*, puede verse lo que hemos escrito en otras ocasiones al respecto (Lomas, Osoro y Tusón, 1993; también, Osoro, 1991). Sí procede indicar aquí que ese instrumento debería incluir, al menos, tres grandes bloques o partes:

- Un nivel general, o estratégico, en el que se decida a qué elementos de los que participen en el proceso didáctico se les va a dar un mayor relieve y sobre cuáles han de tomarse las decisiones más importantes. Sobre estos elementos, y a la luz de los fines que se asuman para la enseñanza de la lengua y de la literatura, habrá que establecer opciones, en relación con las disciplinas de referencia (psicología, ciencias del lenguaje, sociología de la educación, etc.) que permitan configurar un conjunto de principios o concepciones generales que guíen, posteriormente, las decisiones más concretas referidas a la programación.
- Un nivel más próximo a la práctica, en el que se prefigura la acción didáctica concreta, en forma de una programación o de diseño del programa de enseñanza, y que, mientras en el Proyecto Curricular de Área elaborado en actividades de formación podrá incluir solamente ejemplificaciones y explicaciones del método de elaboración de las lecciones o unidades didácticas, en el caso del Proyecto Curricular de Área que orienta la acción real del profesorado deberá estar constituido por el conjunto de lecciones o unidades que, sumadas, integran la programación didáctica. Las decisiones que se tomen en este nivel deben guardar, en buena lógica, un alto grado de coherencia con las que se hayan tomado en el nivel anterior, y deben tener en cuenta, además, las diferentes tendencias o modelos en el diseño de programas para el aprendizaje de lenguas, juzgando sobre ellos a partir precisamente de las decisiones tomadas anteriormente en ese nivel más general.
- El tercer y último nivel, que pone en relación los dos anteriores y la práctica de aula, está formado por el conjunto de principios e instrumentos de evaluación del propio proyecto curricular de área que deberían permitir las modificaciones de la práctica a la luz de los resultados prácticos y de su mayor o menor distancia respecto a los fines explícitos que rigen ese conjunto de decisiones.

En las líneas que siguen, procuraremos indagar por dónde deberían ir las decisiones sobre planificación en el caso de *Lengua castellana y Literatura* para que el resultado de esos planes responda con razonable fidelidad a aquello que afirmamos perseguir cuando pensamos en el *para qué* de nuestro trabajo como enseñantes de esta área o materia en la educación secundaria. Desearíamos que lo que se va a decir hasta el final de este capítulo pudiera tener un doble uso: como sugerencias que aspiran a orientar las decisiones de los profesores y profesoras en su trabajo diario y como principios o pautas, también orientadoras, tanto de las actividades de formación permanente del profesorado como de aquellas que deban realizarse en el transcurso de la formación inicial.

5. ALGUNAS IDEAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS CURRICULARES DE LENGUA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

5.1. Los elementos de la planificación

El primer paso para la elaboración de una propuesta didáctica es la decisión respecto a cuáles son los aspectos a los que vamos a atender a la hora de realizar planes. Son muchos los elementos y las variables que concurren en lo que ocurre en cada una de las aulas: las disposiciones legales emanadas de la Administración, las normas internas de funcionamiento de cada centro, los objetivos fijados oficialmente, los interpretados por cada profesor, el contexto socio-económico del centro, la dotación cultural de la zona, la disponibilidad de materiales didácticos u otros medios técnicos, la selección del conocimiento que sucesivamente realiza la Administración, el departamento didáctico y cada uno de sus integrantes, el espacio disponible, la organización de la jornada escolar... De todos esos aspectos, hay algunos que pueden entenderse como condiciones o elementos contextuales que deben ser tenidos en cuenta por el profesorado, pero sobre los que no cabe capacidad de decisión directa o inmediata. Sobre otros, y con mayor o menor dependencia de las condiciones materiales, sí que se puede decidir en sentidos diversos, según las concepciones de las que se parta, las referencias teóricas a las que se acuda y los fines a los que se pretenda servir.

A esta operación de dilucidar a qué elementos vamos a atender la denominan los tratados de didáctica general «selección de un modelo didáctico». Sería éste un modelo descriptivo de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A ese modelo cabe pedirle que justifique su elección de aquellos elementos que considera indispensables, que los integre a todos y que establezca entre ellos relaciones que permitan entender (y controlar, en la medida en que es posible hacerlo) las variables que condicionan la relación didáctica.

Los modelos son muy variados, según a qué autor se acuda. Algunos de ellos integran un número elevado de elementos y distinguen, además, entre dimensiones o subelementos. Otros optan por descripciones más simplificadas que po-

drían correr el riesgo de obviar aspectos decisivos del proceso de enseñanza y aprendizaje. En todo caso, como señala Arrieta (1989), «los modelos didácticos resaltan el papel de ciertos elementos sobre los restantes en función de las concepciones educativas y curriculares de las que parten. [...] Como las decisiones relativas a las fuentes y a los elementos de la enseñanza dependen de valores y supuestos siempre susceptibles de deliberación, [...] no existe, ni puede existir un modelo de diseño y desarrollo curricular superior en eficacia, rigor o nivel de cientificidad a otro».

Ese cierto relativismo a la hora de juzgar sobre los modelos didácticos no debe dar lugar a la interpretación de que cualquier propuesta es válida. Además de que la decisión que se tome deba estar argumentada, habrá que procurar que el resultado no sea un nuevo artefacto tecnológico, de extraordinaria finura y complejidad, que sustituya a la fenecida «pedagogía por objetivos», pero que termine convirtiéndose en un asunto para especialistas, ajeno e inabordable para la gran mayoría de los profesores a la hora de pensar su trabajo. De ahí que, en nuestra opinión, un requisito necesario para el modelo que se elija deba ser su relativa sencillez y asequibilidad para el común del profesorado, de modo que éste sólo tenga que pensar y tomar decisiones sobre un número relativamente limitado de variables.

Para lo que son los fines de este libro, y pensando fundamentalmente en las tareas que pueden plantearse en las actividades de formación inicial y permanente del profesorado, proponemos un modelo simplificado de tan sólo cuatro elementos, pero que atiende, a nuestro entender, a los aspectos fundamentales sobre los que es posible construir una propuesta didáctica. La descripción del modelo y sus elementos es la siguiente:

1. Los fines de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación secundaria y la concepción y selección de los objetivos de aprendizaje.
2. Los contenidos de la enseñanza de *Lengua Castellana y Literatura*: tipología, selección y ordenación.
3. Las actividades de enseñanza y aprendizaje: tipos de actividades, criterios de selección y de ordenación.
4. La evaluación de los aprendizajes y la evaluación de la enseñanza.

En los epígrafes siguientes trataremos, pues, de justificar algunas orientaciones para la toma de decisiones en relación con estos elementos y con los contenidos o dimensiones que se indican para cada uno.

5.2. Los fines de la enseñanza de la lengua y la literatura en la educación secundaria y la concepción y selección de los objetivos de aprendizaje

En el tercer epígrafe de este capítulo hemos insistido en la necesidad de que los fines que se atribuyen a la enseñanza de la lengua y de la literatura constituyan el elemento rector de todas las decisiones que se tomen respecto a la planificación didáctica y en que la conciencia de esos fines debe estar presente de un modo continuado en el proceso de planificación para que se garantice la coherencia entre esos fines y las sucesivas decisiones.

También hemos apuntado que la inmensa mayoría suele manifestarse de acuerdo con tales fines y que las discrepancias no suelen aparecer en las declaraciones de principios, sino en la interpretación posterior de las mismas. Si, por ejemplo, a partir del acuerdo de que es necesario desarrollar las capacidades de comprensión y expresión del alumnado relacionadas con diversos contextos y situaciones de comunicación, interrogáramos a diferentes profesores sobre el modo de concretar esos principios, es probable que algunos se mostraran partidarios de tratar en el aula algunas situaciones de comunicación formal, como el debate en lengua oral o el informe o la monografía en lengua escrita. Quizá otros desearían ampliar esa competencia a otro tipo de situaciones comunicativas como, por ejemplo, el análisis de la conversación, la entrevista de trabajo, la elaboración de una instancia o de un *curriculum vitae*. Si nuestras preguntas se refiriesen a qué quiere decir comprender un mensaje oral o escrito, muchos profesores entenderían que tal actividad consiste en comprender el léxico utilizado, reconocer las ideas principales o dilucidar cómo se ordenan éstas en el texto. Para otros, esa operación supondría también comprender las condiciones de producción de ese mensaje y llegar a captar la intención comunicativa del emisor.

Parece oportuno, pues, recordar de nuevo los fines generales que las disposiciones oficiales atribuyen a la enseñanza de la lengua tanto en Educación Secundaria Obligatoria como en Bachillerato y, a partir de esos fines, ver qué implicaciones se desprenden en forma de principios o pautas de actuación para el profesorado con el fin tanto de formular objetivos de aprendizaje como de tomar decisiones en otros elementos de la planificación.

Respecto a la educación secundaria obligatoria, el currículo establece que el objetivo último de la educación en *Lengua castellana y Literatura* «ha de ser que los alumnos y las alumnas progresen en el dominio personal de las cuatro destrezas básicas e instrumentales de la lengua [...]: escuchar, hablar, leer y escribir. [...] En el transcurso de la educación secundaria obligatoria, la acción pedagógica estará dirigida a afianzar esas competencias y desplegarlas en profundidad, con especial hincapié en la expresión escrita, cuyo dominio es limitado, y continuando la reflexión sistemática sobre la Lengua y la Literatura iniciada en la etapa anterior. Se trata ahora de enriquecer el lenguaje, tanto oral como escrito, en el doble proceso de comprensión y de expresión y de avanzar en la educación literaria» (M.E.C., 1992b).

En cuanto al Bachillerato, la enseñanza de la lengua «se propone consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de Bachillerato [...]. También pretende ampliar la competencia literaria e introducirle al conocimiento de la literatura española en castellano [...]. El objeto de la enseñanza de la Lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el desarrollo de las capacidades lingüísticas. [...] El estudio, por tanto, de la Lengua y la Literatura en bachillerato debe procurar, de una parte, dotar al alumnado de una mayor capacidad para conocer discursos ajenos y para formalizar el propio y, de otra parte, elevar el nivel de conocimientos y la capacidad de reflexión, además de incrementar la experiencia lectora y la potencialidad creadora» (M.E.C., 1992b).

Quando en el capítulo segundo de este libro intentábamos relacionar los fines de la enseñanza de la lengua y de la literatura en la educación secundaria obligatoria y en el Bachillerato, concluíamos que en ambas etapas se trataba de desarrollar la *competencia comunicativa* de los alumnos y alumnas, adecuándose, en cada caso, al nivel de formalización y reflexión que cada etapa exige. Entendíamos entonces que el concepto de *competencia comunicativa* podía expresarse como dominio del conjunto de recursos de expresión y comprensión –y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos– que permiten una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación de las diversas producciones orales o escritas.

Intentemos ahora analizar los diferentes aspectos implicados en esa finalidad general para analizar qué implicaciones tendrán en la planificación y ejecución del trabajo didáctico en las aulas y qué orientaciones de ese trabajo resultan más adecuadas a esos fines porque, como hemos indicado anteriormente, no todas las elecciones resultan igualmente válidas.

En primer lugar, pretendemos lograr que los alumnos y alumnas *comprendan y expresen mensajes diversos en diferentes situaciones de comunicación*. La comprensión y expresión de mensajes exige que el profesorado se interroge sobre el modo en que se producen los procesos de comprensión y expresión y, en consecuencia, recurra a modelos explicativos, de origen casi siempre psicolingüístico, que permitan ordenar las acciones didácticas de un modo coherente con ese fin. Si, por ejemplo, se recurre a un modelo como el que propone Luria (1979), los ejercicios de comprensión deberían ordenarse de modo que las actividades sobre el texto lleven a la comprensión del sentido general del mismo, es decir, de cuáles eran los fines probables del emisor en determinada situación de comunicación. Con una opción como ésta, carecerían de sentido algunos ejercicios tradicionales como la identificación de informaciones concretas contenidas en el texto o el comenzar los ejercicios de comprensión con una exploración descontextualizada sobre el significado de algunos términos. Paralelamente, si es cierto, como indica Luria, que los procesos de expresión tienen siempre su origen en algún tipo de motivación, el profesor debería procurar colocar a los alumnos en situaciones que motiven o favorezcan la expresión de sus ideas, sentimientos y opiniones. Por otra parte, la comunicación implica necesariamente interacción con los demás, por lo que las opciones metodológicas de la programación didáctica deberán mantener el equilibrio entre lo que es la actividad individual y la compartida, sea en pequeño grupo o en el conjunto de la clase.

En segundo lugar, pretendemos que los alumnos y alumnas aprendan a comunicarse *en situaciones y contextos variados, y con diferente grado de formalización o planificación*. La diversidad de situaciones y contextos obligará, pues, a trabajar mensajes orales y escritos, literarios y no literarios, propios de la vida cotidiana o adecuados a situaciones formales de comunicación, estrictamente verbales o iconoverbales, espontáneos o planificados. Además de las tipologías textuales a las que podamos acudir, habría que considerar, como antes decíamos, lo que Bronckart y Schneuwly (1991) denominan «prácticas sociales de referen-

cia», es decir, los usos comunicativos más habituales en nuestra sociedad y a los que tendrán que enfrentarse –si es posible, con actitud crítica y con capacidad de reflexión sobre los mismos– nuestros alumnos en su vida adulta.

En tercer lugar, como indicábamos más arriba al interpretar el concepto de *competencia comunicativa* según las aportaciones de Canale y Swain (1980) y Canale (1983), el desarrollo de esta capacidad supone llegar a comunicarse con *coherencia, cohesión, corrección, capacidad de adecuación a la situación y el contexto y con un conocimiento suficiente de los recursos estratégicos para mantener la comunicación y reparar sus posibles rupturas*. Esto implica que, en las etapas de las que estamos hablando, debe ser prioritario el trabajo con las ideas y su organización antes de ocuparse de los aspectos relativos a la corrección. Éstos tendrán que abordarse solamente en función de las necesidades expresivas o comprensivas de cada situación de comunicación y de su diferente grado de formalización. La reflexión sobre la lengua debería realizarse a través de procedimientos que favoreciesen la formulación de hipótesis sobre los usos correctos, la búsqueda de normas y el desarrollo de la capacidad de generalización y aplicación a otros contextos o situaciones de comunicación. Más que favorecer la aceptación acrítica de las normas, se debe propiciar el desarrollo de actitudes indagativas ante los diversos usos lingüísticos y comunicativos, y una conciencia crítica que interprete la norma no en términos prescriptivos sino de mayor o menor adecuación a los requerimientos de la situación de comunicación.

El desarrollo de la competencia discursiva (cohesión y coherencia textual) requerirá el conocimiento activo y pasivo de modelos textuales diversos. En las actividades de comprensión habrá que tratar sistemáticamente aspectos como el análisis de la organización de diferentes tipos de textos, el reconocimiento de las marcas de cohesión, el estudio de la progresión temática, los diferentes tipos de información que ofrece un texto y el modo en que esas diversas informaciones se relacionan y se organizan y, en resumen, la adscripción de los textos a tipologías textuales progresivamente más elaboradas. En cuanto a la producción, los planteamientos más recientes –por ejemplo, Camps (1993b) y Cassany (1991 y 1993), para la lengua escrita, o Tusón (1991), Nussbaum (1991) y Abascal (1993) para la lengua oral–, insisten en la trascendencia de la intervención pedagógica del profesor en las fases de planificación textual, construcción y corrección de borradores y esquemas o elaboración de versiones definitivas de los textos. Esa intervención pedagógica puede y debe ser apoyada por las aportaciones de los propios alumnos y alumnas, mediante el trabajo en grupo. La aceptación de soluciones diferentes, la potenciación y valoración de las capacidades de cada uno y el apoyo a quienes parten de situaciones más desfavorecidas son algunos de los recursos que permiten trabajar adecuadamente el tratamiento de la diversidad en el aula y pueden facilitar el desarrollo de las capacidades expresivas y comprensivas de cada alumno o alumna.

Para concluir con el análisis de los fines de la enseñanza de la lengua y de la literatura en estas etapas, conviene insistir en que lo que perseguimos como fin último es alcanzar *la progresiva autonomía de los alumnos en el proceso de comunicación*. Quiere decirse con esto que la planificación debe incluir también la

previsión de los apoyos que los alumnos puedan necesitar, tanto los procedentes del profesor como los que puedan ofrecer sus propios compañeros. Las ayudas, que serán más necesarias al comienzo de estas etapas, podrán ir retirándose progresivamente o serán sustituidas por apoyos textuales indirectos que propicien un trabajo cada vez más autónomo.

En la tradición de la planificación educativa se entiende convencionalmente que los fines o metas generales se concretan en la formulación de unos *objetivos* educativos. Los objetivos de carácter más general aparecen formulados prescriptivamente en las disposiciones de las administraciones educativas sobre los currículos de cada etapa, pero en el proceso de planificación didáctica se han de volver a formular o concretar esos objetivos, bien sea en el denominado *Proyecto Curricular de Etapa* o en las programaciones didácticas. El profesorado, por tanto, se verá obligado a una interpretación propia de los fines y objetivos más generales y a una reformulación de los mismos en sus documentos de planificación. Para realizar esas operaciones conviene reflexionar, a nuestro juicio, sobre dos aspectos: en primer lugar, sobre qué lugar atribuimos a los objetivos en el proceso de planificación didáctica, de qué naturaleza son y qué papel les atribuimos en relación con los procesos generales del aprendizaje y, especialmente, con la valoración del mismo; en segundo lugar, con qué criterios se debería proceder para seleccionar y formular objetivos cuando asumimos como referencia lo que hemos denominado «enfoque comunicativo» de la enseñanza de la lengua.

En cuanto a la concepción y naturaleza de los objetivos y al papel que les atribuimos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la tradición didáctica de corre técnico en la que nos hemos formado muchos profesores en activo tendía a entender los objetivos como una especificación de las metas a las que debía llegar el aprendizaje de los alumnos. En esta tradición, que calificamos de *tecnicista* de acuerdo con su ubicación en el campo de la teoría curricular (Kemmis, 1986; Rozada, 1989), las decisiones sobre los objetivos generales correspondían a los planificadores del currículo, mientras el profesorado se ocupaba de delimitar el contenido de los objetivos de menor rango. Unos y otros, de acuerdo con la tendencia conductista que les servía de referencia psicológica, estaban redactados en términos de conductas observables y medibles, que se esperaban conseguir como consecuencia de los aprendizajes realizados. Por esta razón, esos objetivos aparecían íntimamente ligados al proceso de evaluación del alumnado puesto que la aparición (o no) de la conducta esperable constituía un criterio de evaluación positiva o negativa.

En los currículos que desarrollan la LOGSE, la formulación de los objetivos se aparta, aparentemente, de esa tradición tecnicista. Tanto para cada etapa como para cada una de las áreas o materias, se establecen por parte de las administraciones educativas unos objetivos generales formulados en términos de capacidades que el alumnado debe alcanzar a través de los aprendizajes desarrollados en cada etapa. Esos objetivos deben ser posteriormente reformulados para adecuarlos a las situaciones concretas de cada centro y de su alumnado, tarea ésta que se encomienda a los profesores. A pesar de los cambios aparentes, sigue existiendo en nuestra opinión un fondo tecnicista en el proceso de definición de los objeti-

vos: los planificadores del currículo continúan siendo quienes definen los objetivos más generales, y al profesorado se le encomienda una tarea de mera adaptación de esos fines. Cuando se analiza cómo se concretan en las programaciones esas finalidades, se advierte que con mucha frecuencia esa concreción ha producido una pérdida de la visión de las concepciones y de los fines más generales, de modo que la desviación hacia lo tradicional o lo simplemente contradictorio con los planteamientos genéricos de la enseñanza de la lengua viene propiciada, en buena medida, por el propio proceso de concreción y desarrollo del currículo, tal como se ha concebido por las instancias oficiales.

Pero si se hace un uso inteligente de esa posibilidad de reinterpretar y adecuar los objetivos del currículo oficial, el profesor o profesora que intenta construir un proyecto curricular de *Lengua castellana y Literatura* o, simplemente, se enfrenta a la tarea de elaborar sus programaciones, puede suscribir las abundantes críticas que desde las perspectivas práctica y crítica (Kemmis, 1986) se han formulado sobre las consecuencias de conceder a los objetivos un papel predominante en la planificación. Un argumento frecuente en contra de la primacía de los objetivos es que los procesos de enseñanza y aprendizaje están sometidos a un alto grado de incertidumbre o impredecibilidad, que conduce con frecuencia a efectos no pretendidos y al fracaso en la consecución de los fines explícitos. Por esa razón, parece preferible entender los objetivos con un significado orientador de las actuaciones de la planificación didáctica, entendiéndolos como líneas de orientación del camino que se pretende seguir. La redacción de objetivos debería, pues, entenderse como una expresión de las intenciones del profesorado con la conciencia de que no existe sobre su consecución más certeza que la convicción de que unos determinados contenidos organizados en torno a unas determinadas actividades y coherentes con esos fines pueden favorecer el logro de los mismos.

El segundo problema que indicábamos más arriba era el cómo seleccionar y formular objetivos de aprendizaje que resultasen coherentes con los fines que asumimos para la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Ya hemos indicado que, en nuestra opinión, el principal problema en la formulación de objetivos es el no perder de vista los fines más generales, pues, de otro modo, es fácil dejarse llevar por el interés del puro contenido lingüístico o literario en sí mismo, sin reparar en que éste no es sino un instrumento para el desarrollo de las capacidades más amplias que son expresión de aquellas finalidades. Por ello, no sería ocioso que cada profesor reescribiese, de acuerdo con sus concepciones, los fines generales del área o materia, y que éstos figurasen como una especie de frontispicio inamovible al frente de cada programación, lección o unidad didáctica que vaya a planificar. Esa reescritura de los fines generales no debería hacerse, además, con criterios puramente académicos sino teniendo en cuenta la funcionalidad de los aprendizajes escolares para la vida futura del ciudadano adulto que hoy se encuentra todavía en periodo de formación. Las formulaciones a las que se pueda llegar por esta vía, puestas en relación con los contenidos concretos que pueden servir para alcanzar esos fines, deberían facilitar la selección de los objetivos más precisos de cada unidad de aprendizaje, tenga ésta la forma de unidad didáctica o de lección más o menos amplia o abarque una secuencia de aprendizaje mayor.

Intentaremos mostrar cómo de la concepción general del área o de la materia pueden derivarse unos principios orientaciones de la acción didáctica que determinen todo el proceso de planificación.

Si se asume que la finalidad principal en nuestro campo es –como suele afirmarse y como establecen los decretos de currículo– el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los estudiantes, a partir de una concepción comunicativa y funcional del lenguaje, que considera a éste como un instrumento esencial en el desarrollo del pensamiento, en la construcción de una imagen del mundo y en la socialización de las personas, podríamos aventurarnos a señalar una posible (entre otras) reescritura de esos objetivos generales:

- Reconocer los elementos característicos de la situación de comunicación y del contexto en que ésta se desarrolla.
- Conocer, reconocer y ser capaz de utilizar registros y estilos diversos que configuran tipologías específicas de los discursos orales, escritos e iconoverbales.
- Desarrollar las capacidades de producción y comprensión de discursos adecuados a la diversidad de situaciones y contextos de comunicación.
- Desarrollar, junto al conocimiento lingüístico o textual propio de nuestra disciplina, un conocimiento sociocultural y pragmático que permita la negociación de los significados, tanto en un nivel público e interpersonal como en un nivel intrapersonal.
- Entender la lengua y utilizarla como instrumento tanto para las relaciones interpersonales como para la construcción y la expresión de las ideas, opiniones y sentimientos propios.
- Entender la lengua y utilizarla como mecanismo de conocimiento e interpretación de la realidad, como objeto sobre el que también cabe el análisis y la reflexión y como un instrumento imprescindible del trabajo intelectual y de cualquier aprendizaje.
- Reconocer el valor, el origen y las funciones sociales de las distintas prácticas discursivas, así como su trascendencia en la clasificación o diferenciación social.

Si se admiten como válidos los objetivos así enunciados, no resultará difícil establecer otros más concretos, en la misma línea, cuando se trate de planificar una unidad didáctica sobre un aspecto concreto de expresión o comprensión de mensajes orales, escritos o iconoverbales, cuando se pretenda incluir algún tipo de reflexión metalingüística o cuando queramos trabajar diferentes tipos de discurso de un modo diferenciado (literario, académico, publicitario, periodístico, etc.)

5.3. Los contenidos de la enseñanza de *Lengua castellana y Literatura*: tipología, selección y ordenación

Los contenidos de *Lengua castellana y Literatura* aparecen en los decretos de currículo agrupados en “bloques” o “conjuntos”, según la etapa de que se

trate, en los que éstos se mencionan sucintamente distinguiendo, en el caso de la Educación Secundaria Obligatoria, entre los referidos a *conceptos*, los que se orientan al dominio de *procedimientos* y los que remiten a *valores o actitudes*. En muchas ocasiones, el contenido está simplemente enunciado como contenido genérico que debe ser especificado o concretado. Por esa razón, no cabe convertir de modo inmediato cada uno de esos “conjuntos” o “bloques” en programas de enseñanza o en relaciones de contenidos ordenadas en el tiempo con vistas a su aprendizaje. Para construir una propuesta concreta de enseñanza de la lengua y de la literatura en cada una de esas etapas hay que realizar, a nuestro juicio, tres operaciones: dilucidar qué tipos de contenidos son más útiles en relación con los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria, establecer algunos criterios que nos permitan seleccionar, de entre todos los que constituyen el “corpus” de contenidos, los más adecuados para el periodo que planificamos y para los objetivos que hemos establecido para el mismo, y ordenar, por último, esos contenidos en relación con los aprendizajes que pretendemos lograr en los alumnos y en las alumnas.

Tipología de los contenidos

Si partimos de que los dos grandes fines de la enseñanza de la lengua son el desarrollo de la *competencia comunicativa* de alumnos y alumnas y de su capacidad de reflexión sistemática sobre el lenguaje y la comunicación, podríamos establecer una primera distinción entre:

- a) Contenidos relativos a los usos comunicativos (producción y comprensión) en toda su variedad y complejidad.
- b) Contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua y sobre los diversos usos comunicativos.

En relación con el primer grupo de contenidos, recordemos cuáles son, según Canale y Swain (1980) y Canale (1983), los componentes de la competencia comunicativa: el conocimiento lingüístico, referido al dominio de los códigos lingüísticos de una lengua, el sociolingüístico, relacionado con la capacidad de adecuación a los diferentes contextos y situaciones de comunicación, el discursivo, relativo a los principios de cohesión y coherencia textual y el estratégico, entendido como conocimiento de las normas y principios que permiten mantener la comunicación o reparar sus rupturas. Si intentamos organizar los contenidos de *Lengua castellana y Literatura* con relación a este conjunto de capacidades, llegaríamos a la construcción de un *mapa conceptual* en cuyos extremos estarían por una parte, el concepto de *comunicación* y, por otra, el de la *reflexión sobre la lengua y sus usos comunicativos*. Con el primer concepto se relacionarían principalmente los *procedimientos*, entendidos como competencias en el uso de los diversos tipos de discursos orales, escritos e iconográficos y de las convenciones socioculturales y reglas de tipo pragmático que regulan la producción y recepción de esos discursos. Con la capacidad de reflexión sobre la lengua se relacionarían entonces los *principios, conceptos, valores y normas* que permiten

formalizar el conocimiento que es producto de esa reflexión y nos permite emitir juicios sobre los diferentes tipos de producciones, propias o ajenas.

Los tipos de contenidos citados como fundamento de esa reordenación o mapa conceptual de nuestra materia tienen, en lo que se refiere a los fines de su enseñanza, la misma relevancia, pues la competencia o destreza para la comunicación surge precisamente de la asociación entre esas destrezas comunicativas y esos conocimientos. Sin embargo, no todos los tipos de contenidos tienen el mismo interés para organizar en torno a ellos el eje de los procesos de aprendizaje. Mientras en otras disciplinas ese papel corresponde, por razones epistemológicas, a los contenidos conceptuales o factuales, en el caso de *Lengua castellana* y *Literatura* esa primacía debería corresponder, a nuestro juicio, a los procedimientos, puesto que el *saber hacer* cosas con las palabras constituye un requisito previo a la reflexión sistemática sobre los usos lingüísticos y comunicativos. Además, en nuestra disciplina se dan fenómenos que no son frecuentes en otras y que permiten matizar la pretensión de delimitar con exactitud lo que son contenidos propiamente escolares o académicos, puesto que el conocimiento requerido para ser *correcto*, *adecuado* y *coherente* en la comunicación exige poner en juego no sólo conceptos, principios, valores y procedimientos directamente relacionables con la lengua y con su uso sino también estrategias, reglas y normas de origen sociocultural que regulan multitud de aspectos de la comunicación, como los turnos de la conversación, la cortesía, los aspectos proxémicos o las presuposiciones e implicaturas conversacionales. Algunos de estos aspectos, olvidados tradicionalmente por el conocimiento académico, se aprenden, además, en relación con determinados tipos de discurso, en situaciones sociales ajenas al mundo formalizado de la escuela, mientras que en otras ocasiones esos mismos aspectos deben ser abordados en la escuela para situaciones o tipos de comunicación más formalizados o más complejos. Con ello se complica el proceso de selección de los contenidos escolarmente relevantes y, una vez más, habrá que recurrir a las “prácticas sociales de referencia” para dilucidar qué conocimiento necesitará el futuro ciudadano y sobre qué aspectos, por tanto, debe incidir la educación formal.

Criterios de selección de los contenidos

Como hemos mencionado anteriormente, la formulación de contenidos en los decretos de currículo suele adoptar enunciados muy genéricos. Por ejemplo, en el primer bloque de los correspondientes a educación secundaria obligatoria («Usos y formas de la comunicación oral») aparecen, en el apartado de *conceptos*, tres grandes epígrafes: “La comunicación oral: elementos y funciones”; “Tipos y formas de la comunicación oral” y “Diversidad lingüística y variedades dialectales en la lengua oral”. Para cada uno de ellos se relacionan varios apartados que no agotan el contenido que correspondería a cada epígrafe. En el segundo de los citados, se incluye un apartado redactado del siguiente modo: “La conversación, el coloquio, el debate, la entrevista, etc.”. Parece obvio que, por

seguir con el ejemplo, habría que seleccionar cuáles son los elementos que se consideran definidores de la situación conversacional y qué conceptos y procedimientos son aplicables a este tipo de comunicación oral. Queremos señalar con este ejemplo que una primera operación de selección de contenidos debe referirse, por tanto, a la decisión sobre cuáles son, de todos los que potencialmente se pueden considerar incluidos en los diferentes bloques o conjuntos, los que mejor sirven a nuestros fines y los que resultan más coherentes con el enfoque comunicativo adoptado.

Por otra parte, los contenidos incluidos en los diferentes *bloques* o *conjuntos* no tienen todos el mismo rango jerárquico. Inevitablemente, habrá algunos contenidos más amplios o integradores a los que, al menos, podamos atribuir una mayor relevancia de acuerdo con la concepción de la enseñanza de la lengua que mantengamos. Habrá, pues, que realizar una segunda operación de selección de contenidos para procurar identificar aquellos de mayor relevancia que pueden constituir el eje de la propuesta didáctica que hemos de elaborar tanto para el proyecto curricular de área como para la programación didáctica.

Para indicar algunos criterios que permitan realizar esa selección podemos recurrir de nuevo a la identificación que hacíamos anteriormente de los dos grandes tipos de contenidos que figurarían como ejes de un posible mapa conceptual de nuestra disciplina: *la comunicación* y *la reflexión sistemática sobre los usos comunicativos*. Si mantenemos la primacía de estos dos grandes ejes de selección, los principales contenidos de nuestra área o materia deberían responder a los siguientes requisitos:

- definición de las variables de contexto, situación y elementos de la comunicación;
- análisis de la variedad de usos comunicativos, del origen de cada uno de ellos, de su caracterización y de su funcionamiento en las diferentes situaciones de comunicación;
- contribución al establecimiento de una tipología de los discursos y a la definición de cada uno de éstos en función de sus características peculiares;
- aportación de los conceptos, procedimientos, normas y valores que permitan simultáneamente la reflexión sobre los usos comunicativos y la mejora de los procesos de expresión y comprensión.

La selección de contenidos deberá, pues, guiarse por la identificación de los diferentes usos comunicativos y por la aportación de los elementos descriptivos que hagan posible el análisis y el juicio sobre esos usos. Los criterios pueden encontrarse en algunas parejas de conceptos básicos como los que ofrecen Alcalde, González Nieto y Pérez (1993), que comentamos brevemente:

– **expresión/compreensión**: se trataría de buscar un equilibrio entre estos dos aspectos, que tradicionalmente han sido tratados con intensidad muy distinta en la enseñanza de nuestra disciplina. En nuestra tradición didáctica, si bien se ha favorecido con frecuencia la actividad comprensiva (aunque reducida, generalmente, a los aspectos más formales de los textos que se utilizaban), se ha dedicado en cambio una menor atención a la expresión, y en este caso con una mayor

dedicación a la expresión escrita que a la oral, aunque reducida en muchas ocasiones a textos de intención literaria y rara vez a textos de uso funcional o cotidiano;

– **uso/reflexión**: el tradicional sesgo metalingüístico de la enseñanza de la lengua debería volver a equilibrarse con el tiempo y los esfuerzos dedicados a las actividades de expresión y comprensión. Además, los aspectos relativos a la reflexión deben estar al servicio de la mejora de los usos comprensivos y expresivos de los alumnos y de las alumnas;

– **oral/escrito**: también en esta oposición habrá que subrayar la necesidad de lograr un equilibrio entre ambos tipos de producción verbal puesto que la enseñanza formal ha primado casi siempre el segundo tipo de uso frente al primero. La actividad en el aula deberá procurar la caracterización y diferenciación de los dos tipos de producciones a la vez que señalar las evidentes relaciones entre uno y otro;

– **formal/no formal**: aunque el peso relativo de los usos formales debe aumentar a medida que se avanza en la escolarización de los alumnos y alumnas, se ha de mantener el trabajo sobre los dos tipos de producciones textuales, especialmente en cuanto unos u otros usos se explican por el principio de adecuación a la situación y el contexto de comunicación. Por otra parte, los aprendizajes deben ordenarse de modo que el uso preceda a la reflexión, y los usos no formales de la lengua deberían permitir la progresiva construcción de un modelo de comunicación cada vez más complejo que favorezca una también progresiva capacidad de análisis de los usos más formales;

– **verbal/no verbal**: el planteamiento comunicativo que preside el enfoque didáctico de nuestra área o materia obliga a considerar la interacción entre los aspectos verbales del discurso y aquellos de tipo iconográfico que aparecen relacionados con los primeros en muchos medios de comunicación contemporáneos, cuyo consumo forma parte de los hábitos culturales de nuestra sociedad y, por tanto, también de los alumnos y alumnas. En esta oposición habrá que integrar también aquellos aspectos no estrictamente verbales (paralingüísticos, cinésicos o proxémicos) que intervienen en la interacción y modifican o subrayan los elementos verbales de la misma;

– **literario/no literario**: a pesar de las discusiones teóricas que genera esta distinción, parece conveniente mantener en la educación secundaria (obligatoria y postobligatoria) un tratamiento diferenciado, aunque integrado, de los textos específicamente literarios. Su integración en la concepción general de nuestra área o materia vendrá dada por el tratamiento que le demos a este tipo de textos: habrá que atender en ellos, como en los no literarios, a las condiciones y determinaciones de su producción y recepción, y a los procedimientos, formas y funciones que caracterizan a los textos literarios frente a los que no lo son.

Criterios de ordenación de los contenidos

Conviene, en primer lugar, distinguir la operación que aquí proponemos de lo que se denomina en los documentos oficiales *secuencia de contenidos*. Con

esta última denominación se alude a la obligación de delimitar en el Proyecto Curricular de Etapa cuáles son los contenidos correspondientes a cada ciclo de la etapa y los que corresponderán a cada curso, además de indicar el orden en que se abordarán esos contenidos organizados en el tiempo.

A nuestro juicio, resulta discutible que en el caso de *Lengua castellana y Literatura* la secuencia principal de la programación sea la referida a los contenidos. En este sentido apunta Vila (1993a), al tratar sobre las relaciones entre uso y reflexión, que «uno de los problemas más importantes se refiere a la secuencia de contenidos. Se ha repetido muchas veces que la mejora del uso del lenguaje responde a un proceso helicoidal y no lineal. Ello complica aún más las cosas en el ámbito de la secuenciación y, probablemente, la respuesta no se encuentre exclusivamente en los contenidos lingüísticos, sino en las tareas que debe realizar el alumno en la escuela y el tipo de conocimientos que debe tener para resolverlas».

Por lo tanto, la secuencia principal de la programación no debería ser, en nuestra opinión, la relativa a los contenidos sino la de las tareas de aprendizaje, relacionada con el modo en que se ordenen los diversos usos comunicativos y las actividades de reflexión sobre los mismos.

Ordenar los contenidos, entonces, supone dilucidar el modo en que va a organizarse el acceso de los alumnos y de las alumnas a los diferentes tipos de discursos o producciones textuales. Los criterios para esa ordenación deben venir dados por las referencias que tomemos respecto a los procesos de aprendizaje y las que utilicemos sobre la concepción de los fenómenos lingüísticos y comunicativos. Dicho en otros términos, por las fuentes psicológicas y epistemológicas por las que hayamos optado de acuerdo con las consideraciones previas sobre los fines de la educación lingüística y literaria.

Las explicaciones más coherentes sobre el modo en que se producen los aprendizajes y, más específicamente, sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje son, a nuestro juicio, las que se desprenden de la perspectiva vigotskiana (Vygotsky, 1979; Wertsch, 1988). Para Vygotsky, los signos externos se «internalizan» en un proceso de control de los mismos a partir de su conocimiento y manejo en el medio social. La internalización de un signo o de un complejo sígnico estructurado supone una reformulación completa de las estructuras mentales en que se inscribe ese signo, de modo que la explicación de la situación anterior al aprendizaje no es válida para la posterior. La creación de estructuras más complejas exige el dominio de las más sencillas y anteriores. Un criterio general de ordenación de los contenidos deberá considerar, pues, el avance desde lo más general y simple hacia lo particular y complejo.

De la misma fuente se deriva otra conclusión: si la construcción de los aprendizajes significativos supone la “reordenación” del conocimiento anterior, ese conocimiento anterior debe ser el punto de partida necesario para los nuevos aprendizajes. Por tanto, la secuencia de aprendizajes debería partir de aquellas prácticas discursivas más próximas al alumno, las que mejor domina y sobre las cuales puede tener, con los adecuados apoyos, mayor capacidad de reflexión, para avanzar progresivamente hacia formas discursivas más complejas, elaboradas y descontextualizadas.

Si el criterio que acabamos de exponer se pone en relación con la necesidad, derivada de las opciones realizadas sobre las fuentes disciplinares, de establecer una tipología de los diferentes tipos de discursos para realizar sobre ellos actividades de uso comprensivo y productivo y de reflexión sobre ese uso, llegaríamos a una ordenación de los diferentes tipos de discurso con vistas a su aprendizaje muy semejante a la que ofrecen Alcalde, González Nieto y Pérez (1993), y que propone trabajar sucesivamente los siguientes tipos discursivos:

- **Discursos prácticos**, entendiendo por tales las prácticas que pueden considerarse básicas y de mayor funcionalidad para la vida cotidiana: el habla y la conversación espontánea, el hablar en público con mayor o menor planificación, la producción de textos prácticos de carácter cotidiano, etc.
- **Discursos teóricos**, que incluyen los aspectos básicos de los “discursos escolares”, aquellos en los que alumnos y alumnas deben ser competentes para lograr éxito en su actividad escolar: debates y exposiciones orales, textos escritos de carácter expositivo y argumentativo, recursos para el tratamiento y la reducción de la información, lenguajes científico-técnicos, etc.
- **Discursos artísticos**, básicamente el literario, pero también aquellas otras formas de expresión que aúnan lo verbal y lo no verbal con voluntad de creación artística (historieta, cine...).
- **Discursos de los «media»**, que suelen utilizar junto a los recursos verbales otros códigos iconográficos de diferente tipo, conformando, en función del soporte o del canal de comunicación utilizado, tipos de discursos diferenciados. Este tipo de discursos deben ser abordados además en su dimensión de vehículos de la cultura de masas, incluida su dimensión industrial y las posibilidades de persuasión y manipulación social que contienen.

En todo caso, la ordenación de los contenidos es un asunto muy próximo, como hemos indicado, al modo en que se ordenan las tareas de aprendizaje y éstas, en sentido estricto, se plasman de un modo más concreto en el programa de enseñanza, del que trataremos en el último epígrafe de este capítulo.

5.4. Las actividades de enseñanza y aprendizaje: definición, tipos de actividades y criterios de selección y de ordenación

Las actividades de enseñanza y aprendizaje constituyen el elemento en que se plasman en propuestas concretas los principios y decisiones relativos a los fines, a los objetivos y a los contenidos que hemos visto en los apartados anteriores. Mientras a estos otros elementos corresponden las decisiones sobre las concepciones generales, los fines y los saberes necesarios para alcanzarlos, las actividades responden a las preguntas sobre *cómo* lograr esos fines y la adquisición de esos saberes mediante un conjunto de actuaciones que se adecuen a las decisiones tomadas anteriormente. Nos encontramos, pues, ante el elemento de la planificación más próximo a los problemas metodológicos y de definición de la estructura de un programa de enseñanza. Por esta razón, no es fácil deslindar lo que se dirá en este apartado de lo que trataremos al hablar del programa de

enseñanza. Valga, por ahora, con recordar que estamos intentando reflexionar sobre el conjunto de decisiones que debe tomar el profesorado a la hora de planificar su actividad docente y que no pretendemos en este capítulo otra cosa que ofrecer algunas reflexiones o criterios generales que puedan orientar tanto las decisiones concretas de cada profesor o equipo de profesores al elaborar su propia planificación como la orientación de las actividades de formación inicial y permanente en el área de lengua y literatura.

Conviene precisar, en primer lugar, el propio concepto de actividad, diferente del ejercicio aislado. Una actividad es un fenómeno complejo en el que se ponen en juego competencias o procesos mentales de diverso tipo y que puede exigir la realización de pasos sucesivos que podrían denominarse ejercicios o «subactividades» y que en su conjunto conformarían una secuencia de actuaciones que constituye el desarrollo completo de la actividad.

Las decisiones generales que parece necesario tomar respecto a las actividades se refieren, por una parte, a la definición de una tipología de actividades que permita atender a las diferentes destrezas que contribuyen a la consecución de los fines comunicativos de la educación lingüística y literaria. Por otra parte, tendremos que proponer algún esquema general que sea válido para describir las diversas actividades que componen un programa de enseñanza. Finalmente, habrá que establecer algunos criterios para la selección de las actividades que, con carácter general, deben incluirse en cualquier propuesta didáctica de *Lengua castellana y Literatura* y tendremos que plantear algunas ideas sobre el modo de organizar las actividades en los programas de enseñanza.

Tipos de actividades

El objetivo principal del trabajo didáctico en *Lengua castellana y Literatura*, al que se ha aludido repetidamente, requiere una serie de nociones y destrezas orientadas a la cualificación del alumnado para planificar y crear sus propias producciones textuales, orales y escritas, así como a la apropiación de los recursos, las estrategias y los conceptos y procedimientos necesarios para analizar y juzgar las producciones ajenas, individuales o de los medios de comunicación.

Al pensar en los tipos de actividades que puedan responder a esas finalidades, habrá que buscar un conjunto de actuaciones en las que los alumnos puedan poner en juego normas y procedimientos estratégicos orientados a un uso textual que aúne la expresión, la comprensión y la reflexión, permitiendo integrar sus propias prácticas discursivas en sus acciones cotidianas de interacción comunicativa.

De acuerdo con esos principios, podríamos señalar los siguientes tipos de actividades como aquellos que deberían abordarse de modo sistemático en los diferentes temas, lecciones o unidades didácticas que conformen los programas de enseñanza. Distinguiremos, primeramente, entre aquellos tipos de actividad que pueden constituir una secuencia completa en el desarrollo de una lección o unidad didáctica, y nos ocuparemos posteriormente de las actividades dirigidas

específicamente al conjunto de destrezas o saberes que el alumno debe alcanzar para lograr un desarrollo suficiente de su competencia comunicativa:

a) Actividades de exploración de conceptos previo.

De acuerdo con uno de los principios básicos del *aprendizaje significativo*, debemos asegurar que los nuevos aprendizajes se relacionen con lo que los alumnos ya saben sobre el tema que es objeto de trabajo en el aula. De especial interés será la identificación de los errores conceptuales o de las carencias de procedimientos con las que se encuentran los alumnos.

b) Actividades introductorias

El sentido de este tipo de actividades es trazar un panorama general del tema que es objeto de trabajo en cada periodo o unidad de aprendizaje para proporcionar el marco adecuado a las destrezas o aprendizajes concretos que se desarrollan en ese periodo, cumpliendo a la vez una función motivadora del interés y de la atención de alumnos y alumnas.

c) Actividades de desarrollo o profundización

Con ellas se trata de responder a los problemas o interrogantes que se hayan suscitado sobre el tema en la exploración de conceptos previos o en las actividades introductorias, además de responder a las posibles derivaciones o alternativas que puedan surgir en la ejecución de las diferentes actividades que conforman la lección o unidad didáctica.

d) Actividades de conclusión

Se trata de actividades orientadas a poner en práctica los nuevos aprendizajes, a la realización de una tarea relacionada con el objetivo final de la unidad didáctica o lección o a la recapitulación de los contenidos fundamentales que se hayan tratado en su desarrollo.

e) Actividades de evaluación y autoevaluación

Aunque, como luego se dirá, la evaluación debe estar integrada, a nuestro juicio, en el conjunto de las actividades de aprendizaje, también cabe pensar en actividades dirigidas específicamente a realizar esas valoraciones, especialmente cuando se trate de favorecer la autoevaluación o coevaluación de los alumnos y de las alumnas.

f) Actividades de uso lingüístico y de reflexión metalingüística

La previsión sobre las actividades debe incluir relacionadamente la puesta en práctica de procesos de expresión y comprensión relacionados con una determinada situación y contexto de comunicación y la delimitación de las actividades o momentos de reflexión y análisis tanto sobre las características de la propia situación y contexto de comunicación como sobre las producciones textuales propias y ajenas.

g) Actividades integradas de comunicación y reflexión metacomunicativa

Para que las actividades metalingüísticas tengan sentido en relación con el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, estas actividades no pueden desvincularse de aquellas otras que tienen como finalidad la realización de una actividad de comunicación. La reflexión tiene sentido si ayuda a mejorar las capacidades de *corrección, cohesión, coherencia o adecuación* en la propia expresión.

h) Actividades específicas para favorecer los procesos de expresión y comprensión.

Para dilucidar qué actividades favorecen uno y otro proceso puede ser útil recurrir a la explicación, que comentábamos más arriba, que proporciona Luria (1979) del proceso psicológico que se sigue en cada caso. En los procesos de expresión, menciona tres momentos diferenciados: la motivación o estímulo que lleva al hablante a manifestarse; la elaboración de los núcleos semánticos, que estarían constituidos por los contenidos básicos del mensaje que se quiere comunicar; la textualización o elaboración codificada del discurso y, finalmente, la comunicación verbal desplegada, que constituye el acto propiamente dicho de la elocución. En cuanto a la comprensión, establece cuatro momentos o situaciones: la comprensión del sentido general del texto o mensaje, la detección de las ideas clave sobre las que se constituye orgánicamente el texto, la comprensión del significado de las palabras, dotadas de sentido o desprovistas de ambigüedad significativa por la comprensión previa del sentido general y las ideas claves y, finalmente, la captación de lo que Luria denomina «subtexto», que no es otra cosa que la identificación del sentido último del texto en relación con las intenciones de quien lo emite y con la situación y el contexto de comunicación en que se da esa emisión. Si ese proceso es efectivamente así, habrá que incluir actividades diferenciadas que favorezcan el desarrollo de esas secuencias de expresión y comprensión.

i) Actividades colectivas combinadas con las individuales

Por las razones expuestas anteriormente, las actividades de presentación de problemas, explicación, discusión colectiva y trabajo cooperativo tendrán que facilitar la realización de otras posteriores en las que los conceptos, las capacidades y los procedimientos en juego se apliquen de modo individual a la resolución de tareas o situaciones distintas.

Descripción de las actividades

La decisión relativa al modo de describir las actividades debe concretarse, como otras, en el marco del proyecto curricular de área o de la programación didáctica de un colectivo de profesores o de cada profesor o profesora, pero conviene insistir en la necesidad de que exista un esquema general, común a todas las actividades, que ayude a clarificar la relación de las actividades con otros elementos didácticos y facilite la reflexión o el juicio posterior de los profesores sobre el resultado en la práctica de lo planificado.

Proponemos, pues, y con una finalidad meramente orientativa, el siguiente esquema de estructura de la actividad:

- Fines u objetivos que se persiguen con la actividad
- Contenidos que se integran en la actividad
- Planteamiento metodológico: agrupamientos, interacciones, espacios, tiempos, recursos materiales, etc.
- Evaluación: identificación de materiales, tareas, productos o procesos que son objeto de evaluación, aspectos y elementos que se han de evaluar.

Criterios de selección y ordenación de las actividades

La decisión definitiva sobre qué actividades conviene incluir en cada unidad de aprendizaje (tenga ésta la forma de lección, tema o unidad didáctica) vendrá determinada, en buena lógica, por el contenido concreto que se pretenda trabajar en cada una de ellas. Tal decisión corresponde, por tanto, al ámbito concreto de cada programación didáctica. Pero cabe sugerir algunas ideas respecto a estas cuestiones con la misma finalidad orientadora que venimos manteniendo en este apartado.

En primer lugar, cada lección o unidad didáctica debería recoger un conjunto de actividades que respetasen la secuencia expuesta más arriba, al tratar sobre los tipos de aprendizaje, en los subapartados marcados desde la letra a) hasta la e). Del mismo modo, sería deseable que toda unidad de aprendizaje respetase la tipología expuesta en ese mismo apartado relativa a las diversas actividades de uso (expresión y comprensión), de reflexión y de equilibrio entre las actividades colectivas y las individuales.

En segundo lugar, parece oportuno dotar a las diferentes unidades de aprendizaje de una cierta cohesión interna que evite el fenómeno, frecuente en numerosos manuales o libros de texto, de la ausencia de relación entre las diferentes actividades de expresión o comprensión, las relativas a la lengua literaria y a otros usos comunicativos o la presentación de contenidos de reflexión metalingüística que poco o nada tienen que ver con las actividades de uso que se proponen en esa misma unidad.

Como último criterio cabría indicar la sugerencia de que la ordenación de las actividades en el seno de cada unidad de aprendizaje se haga de acuerdo con un criterio coherente con el que se adopte para el diseño general de programa, de modo que si, por ejemplo, se adopta un esquema de trabajo por tareas, por proyectos o por núcleos de interés, el orden y la secuencia de actividades estén orientados a la realización del proyecto o tarea final que se relacione con el fin último que persigue cada unidad, tema o lección.

5.5. Evaluación

Cuando en los documentos de desarrollo de la LOGSE se trata acerca de la evaluación se insiste habitualmente en la necesidad de atender a dos objetos de valoración diferenciados: los aprendizajes de los alumnos, por una parte, y el propio proceso global de enseñanza-aprendizaje, por otra. Por otro lado, se plantea que la evaluación, además de su tradicional función sancionadora o calificadora, persiga una finalidad formativa, junto con el resto de los elementos del currículo.

La evaluación del alumnado tiene como referencia, según los decretos de currículo de cada etapa, los criterios de evaluación que para cada área o materia se establecen. Sobre el juicio que merece la selección de criterios en *Lengua castellana y Literatura* ya hemos apuntado algunas cosas en el segundo capítulo de este libro, al analizar el contenido de los currículos oficiales del área y de la materia. En todo caso, en este aspecto, como en otros elementos del currículo, es necesario adecuar o adaptar las disposiciones oficiales a los contextos y a los modos de hacer de cada centro educativo y a las diversas maneras de entender su trabajo de los diferentes profesores y profesoras. Por ello, las decisiones relativas a la evaluación deben mantener la misma exigencia de coherencia con las concepciones y fines generales de la disciplina que reclamábamos para otros elementos del currículo. De ahí que convenga indicar algunas ideas o sugerencias para que esa coherencia sea posible.

Como principio general, parece deseable que la evaluación sea un elemento integrado en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que las actuaciones referidas a este asunto no se conciban de un modo separado del resto de las actuaciones desarrolladas en el aula. Dicho de otro modo: parece necesario que la evaluación se realice a partir de las mismas actividades de enseñanza y aprendizaje que se plantean como constituyentes de las diferentes lecciones o unidades didácticas que componen el programa de enseñanza. Esas actividades deben estar diseñadas de tal forma que permitan al profesor o a la profesora

recoger datos de los procesos de aprendizaje que se producen a lo largo de cada lección o unidad didáctica (Nussbaum y Tusón, 1996). Además, parece deseable que esas mismas actividades estén pensadas de manera que los propios alumnos tengan la oportunidad y los instrumentos para valorar los logros de los aprendizajes que vayan alcanzando.

En todo caso, si queremos que la evaluación mantenga la coherencia con otras decisiones relativas a otros elementos del proceso didáctico, deberían mantenerse respecto a este elemento unos criterios semejantes a los que anteriormente hemos señalado respecto a los contenidos y a las actividades en cuanto a la primacía del uso, a la importancia de los procedimientos, a la concepción funcional de la reflexión metalingüística respecto del uso y a la necesidad de atender a toda la variedad de situaciones y contextos de comunicación a la que nos hemos referido repetidamente.

Los datos que se utilicen para la evaluación de los alumnos deberían también ser utilizados para la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en último término, para legitimar o modificar las decisiones que se han ido tomando a lo largo del proceso de planificación didáctica. Los diarios del profesor, los ficheros de observaciones, la colaboración de compañeros o compañeras en tareas de observación externa y, especialmente, el debate colectivo de los profesores que conjuntamente hayan realizado el proceso de planificación didáctica deberían ser instrumentos habituales en esa valoración de acuerdo con ese enfoque de la formación del profesorado que se sustenta en una continua reflexión sobre la práctica educativa.

6. ALGUNAS PROPUESTAS PARA LA ELABORACIÓN DE PROGRAMACIONES DE AULA

Como hemos venido repitiendo, las decisiones sobre cómo se configuran las programaciones de aula constituyen el marco en que se concretan todas las consideraciones que hasta aquí hemos hecho sobre los diferentes elementos de la planificación didáctica. Es casi ocioso insistir en que las consideraciones sobre la programación no pueden perder de vista las reflexiones anteriores sobre fines generales, objetivos, contenidos, actividades y evaluación. Por ello, la estructura y contenido de la programación no puede ser un asunto independiente o intercambiable y, no cabe pensar, por ejemplo, que después de tomar opciones semejantes a las que se han venido sugiriendo en este capítulo se opte por seleccionar como guía para la programación un manual o libro de texto que se base en tradiciones o concepciones contradictorias con esas reflexiones⁶.

Por esas razones, la decisión sobre el programa de enseñanza tendrá que re-

⁶ El lector dispone en el capítulo siguiente de este libro de un análisis crítico del contenido de diversos manuales de *Lengua Castellana y Literatura* y de una selección de distintos materiales y recursos didácticos.

currir también a fuentes teóricas que hayan indagado la correspondencia entre las concepciones generales sobre la enseñanza de la lengua y las opciones posibles en el ámbito de la programación didáctica. Conviene volver, pues, sobre los planteamientos de Breen (1987) a los que ya aludimos en el capítulo segundo de este libro. En ese texto se pasa revista precisamente a lo que han sido los trabajos durante los últimos años tanto de los *teóricos* o expertos en programación como de los *prácticos* empeñados en la mejora de su tarea cotidiana. Al analizar esa evolución, Breen cree descubrir un cambio de paradigma en el paso, en los últimos años, desde los que él denomina «programas proposicionales» (basados en criterios formales o funcionales) a los que llama «programas procesuales», que serían la plasmación programática de los nuevos enfoques comunicativos sobre la enseñanza de las lenguas.

Los *programas procesuales* se caracterizan por asumir como fin explícito el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y alumnas. Además, ponen el énfasis sobre los *procedimientos*, frente a la primacía tradicional de los *conceptos*, pretenden integrar el conocimiento formal del lenguaje con el conocimiento instrumental del mismo y asumen una perspectiva cognitiva que atribuye un papel relevante a los aprendices en la construcción de sus propios aprendizajes. Breen distingue dos tipos de programas fundamentales dentro de las llamadas programaciones procesuales: los programas basados en *tareas* y los denominados *procesuales* en sentido estricto. La diferencia fundamental entre ambos tipos de programas reside en que los segundos constituyen una programación permanentemente abierta a la negociación con los alumnos de los contenidos, de los procedimientos de trabajo y de las tareas de aprendizaje. El programa concreto de enseñanza se construye a través de un proceso de negociación con los alumnos y la programación de partida del profesor está constituida por el plan que va a regular ese proceso de negociación y por un repertorio de actividades de aula que son conjuntos de tareas categorizadas que se utilizan o se seleccionan según el resultado del proceso de negociación. Una programación de este tipo lleva a sus últimas consecuencias los principios que inspiran el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y puede resolver de un modo satisfactorio los problemas de motivación del alumnado y de atención a la diversidad en el aula. Pero cuando buena parte del profesorado debe comenzar por someter a revisión crítica sus concepciones y modos de pensar sobre la enseñanza de la lengua, ese tipo de programas debe considerarse más como un punto de llegada que como una posibilidad inmediata para la mayoría del profesorado. Por ello, y como sugerencia general, parece más oportuno pensar en la posibilidad de adaptar algunas de las formulaciones que han ido surgiendo en los últimos tiempos sobre la denominada «programación basada en tareas»⁷.

⁷ Una propuesta sobre cómo organizar una programación didáctica de lengua y literatura mediante tareas de aprendizaje puede encontrarse en Lomas, Osoro y Tusón (1993). Un ejemplo concreto de unidad didáctica diseñada por tareas puede verse en Osoro, 1996),

No cabe dilucidar aquí cuál de las diferentes propuestas que se acogen bajo esa denominación puede ser la más adecuada para una programación en concreto, pues cada modelo parte de esquemas o presupuestos diferentes, aunque compartan los principios comunes a lo que hemos denominado «enfoque comunicativo». Sí cabe indicar que bajo esa denominación genérica se pueden encontrar tanto lo que se llama en sentido estricto «aprendizaje de la lengua mediante tareas» como otro tipo de propuestas tales como el trabajo por proyectos, por núcleos de interés o por criterios temáticos. El lector interesado puede acudir a desarrollos monográficos como los que ofrecen para la enseñanza de la lengua mediante tareas Nunan (1989), Estaire y Zanón (1990 y 1994) o Zanón (1990 y 1995). Ejemplos de adecuación de este enfoque a la enseñanza de la lengua y la literatura pueden encontrarse en Osoro (1996) y en los trabajos del Grupo «Narración e Imagen» (1996). Como ejemplo de trabajo por proyectos, aplicado en este caso a la lengua inglesa, es ilustrativo el trabajo de Ribé y Vidal (1993). Por último, se puede incluir entre las propuestas de este tipo la organización de talleres o aulas-taller. Un panorama de este tipo de metodología se puede ver en Rincón y Enciso (1985a y 1987) y Delmiro Coto (1994), y algunos ejemplos del tipo de trabajo que se puede realizar con esta metodología en las propuestas de Corzo (1983), Grafein (1981), Ortega (1986), Rincón y Enciso (1985b, 1985bc, 1985d), Tarrés (1989) y Delmiro Coto (1985).

CAPÍTULO V

Los materiales didácticos: análisis e instrucciones de uso

Carlos Lomas y Andrés Osoro

En el capítulo anterior analizamos cómo los fines que se atribuyen a la educación lingüística deben constituir el punto de partida en el diseño de cualquier programa de enseñanza de la lengua y de la literatura. De igual manera, ofrecimos algunos criterios que, en nuestra opinión, conviene tener en cuenta en relación con las tareas de planificación didáctica y, por tanto, con las decisiones que el profesorado debe tomar en sus programaciones de aula con respecto a los objetivos, a los contenidos, a las actividades y a la evaluación.

Esta voluntad de tender puentes entre lo que se piensa como finalidad esencial de la educación lingüística (el desarrollo y la mejora de las capacidades comunicativas del alumnado) y lo que constituye una programación didáctica debe afectar también, y sobre todo, a lo que se hace en el aula. Y lo que se hace en el aula a menudo depende no sólo de lo que se piensa y de lo que se escribe en la programación didáctica sino también del uso (y en ocasiones abuso) de determinados materiales didácticos (manuales, libros de texto, unidades didácticas, otros recursos) cuya finalidad es servir de ayuda pedagógica al profesorado en sus tareas docentes en las clases. De hecho, en ocasiones, el profesorado delega en algunos materiales didácticos (casi siempre, en el libro de texto) la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura educativa como la selección y la secuen-

cia de contenidos, el tipo de textos utilizados, las actividades de aprendizaje que van a realizar los alumnos y las formas de evaluación. En otras, por el contrario, utiliza de una manera crítica y reflexiva diversos materiales didácticos con el fin de facilitar su trabajo cotidiano de lunes a viernes en los institutos sin someterse a la tiranía de un manual concreto y a las ideas que sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua subyacen a cualquier material didáctico.

Porque los materiales didácticos no son sólo ayudas técnicas orientadas a facilitar la intervención pedagógica del profesorado en las aulas. Aunque su fin obvio sea ayudar a resolver los problemas más cotidianos de la práctica educativa (sugiriendo algunas de las cosas que pueden hacerse a diario en el aula) y facilitar el aprendizaje del alumnado, no son sólo herramientas cuyo uso en las clases sea inocente. De igual manera que el conocimiento escolar nunca es neutral (Apple, 1993 y 1996), los materiales didácticos nunca son inocentes ya que reflejan (aunque en ocasiones intenten ocultarla) una determinada concepción de la enseñanza y del aprendizaje, una determinada concepción del papel del profesorado en las tareas docentes y, en nuestro caso, una determinada concepción del lenguaje y de la educación lingüística.

De ahí que en este capítulo ofrezcamos una serie de *instrucciones de uso* para la elaboración, el análisis crítico y la selección de materiales de aula en una coyuntura como la actual en la que están apareciendo en el mercado editorial, al compás de los cambios educativos, trabajos de diversa naturaleza que, bajo el rótulo de materiales didácticos, proyectos curriculares o manuales, aspiran a persuadir a sus usuarios de la bondad pedagógica de sus contenidos. Como no siempre es así, y como con frecuencia tras el cambio de diseño gráfico e incluso tras la adopción de la terminología pedagógica al uso se oculta un enfoque didáctico escasamente coherente con un enfoque comunicativo y funcional de la educación lingüística, analizaremos a continuación algunos de estos materiales, aunque por razones de espacio (y salvo en el caso de los manuales o libros de texto, que merecen un comentario aparte por ser las herramientas didácticas utilizadas por la mayoría del profesorado) nos limitaremos a sugerir aquellas publicaciones que en nuestra opinión son más adecuadas y útiles por su voluntad de contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado¹.

1. FUNCIÓN, IDENTIDAD Y USO DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Conviene, sin embargo, antes de continuar, delimitar con precisión qué entendemos por materiales didácticos, así como establecer una posible tipología de tales materiales en la que agrupar los distintos recursos pedagógicos a los que en la actualidad puede acudir el profesorado. Como señalan distintos autores (Gimeno Sacristán, 1991; Apple, 1993 y 1996; Torres, 1994: 153-184; Atienza,

¹ En Lomas (1994c) y en Corral (1995), el lector puede encontrar otras guías de recursos didácticos para el aula de *Lengua Castellana y Literatura*.

1994; Gómez Vilasó y Quirós, 1996; entre otros), los materiales didácticos constituyen una serie de herramientas cuya finalidad última es ayudar (y en ocasiones sustituir) al profesorado en el proceso de planificación y ejecución de sus tareas de enseñanza. De ahí su estrecha relación con el denominado tercer nivel de concreción del currículo (la programación de cada curso) y su voluntad de facilitar la labor docente del profesorado al desglosar en sus páginas los diversos aspectos en los que debe concretarse el trabajo didáctico en el aula: una delimitación de los objetivos didácticos, una selección y una secuencia de los contenidos lingüísticos y literarios, un determinado diseño de las actividades, tareas y ejercicios de aprendizaje, una selección de los diversos textos de apoyo e incluso alguna que otra alusión a los criterios de evaluación de cada unidad didáctica, tema o lección. De igual manera, están dirigidos al alumnado en cuanto usuario final aunque, en el caso de los libros de texto, a menudo se edite también un libro o guía del profesor con orientaciones didácticas e incluso adjunten, en un alarde de modernidad tecnológica, un disco informático con el proyecto curricular de la editorial para el área.

En cualquier caso, y con el fin de establecer una tipología de los diversos materiales didácticos, atendiendo a su autoría y al uso pedagógico que estimula su orientación didáctica los clasificaremos de la siguiente manera (Gómez Vilasó y Quirós, 1996: 18 y 19):

1.1. Materiales didácticos rígidamente estructurados

Entrarían en este apartado la mayoría de los manuales, libros de texto y proyectos curriculares de lengua y literatura que actualmente están a la venta en el mercado editorial. Constituyen la herramienta didáctica habitualmente utilizada por la mayoría del profesorado del área hasta el punto de prefigurar un estilo didáctico identificable y estandarizado. En este sentido, la elección de un libro de texto u otro es sin duda un indicio bastante fiable de las opciones adoptadas por cada departamento didáctico de *Lengua castellana y Literatura* ya que de tal elección cabe deducir en la mayoría de las ocasiones un determinado comportamiento pedagógico en el aula y, en consecuencia, una determinada concepción de la enseñanza de la lengua y de la literatura.

Si en un pasado reciente asistimos a la *crisis y muerte del manual* (Atienza, 1994), en la actualidad asistimos a una espectacular resurrección del libro de texto. Pese a sus innegables valores (como el haber favorecido el acceso a la cultura a varias generaciones de escolares y el haber facilitado el trabajo cotidiano del profesorado), el manual ha sido objeto de certeras críticas por parte de los sectores más innovadores y progresistas del mundo de la educación. Para éstos, el manual ha contribuido a uniformar la cultura, a favorecer un conocimiento libresco y memorístico de la realidad, a fomentar la desigualdad en el aula y a hacer del profesor «un instrumento de ideas, proyectos, intereses, sistemas de valores, concepciones educativas, pedagógicas y didácticas ajenas, en principio, a él mismo y, por su mediación, esas ideas y sistemas de valores se han impuesto

a los escolares, alumnos y estudiantes» (Atienza, 1994: 13). Finalmente, es evidente que ha consolidado la tradicional división del trabajo escolar entre teóricos y prácticos (limitando la labor de éstos a la ejecución técnica en el aula de lo que aquéllos establecían como adecuado y conveniente) y ha sido a menudo una eficaz herramienta de conservación del sistema de valores dominante y, por tanto, de reproducción ideológica.

Pese a tales críticas, en la actualidad asistimos al auge de la oferta editorial de manuales y libros de texto. Como era de esperar, el mundo editorial ha adecuando su oferta a los nuevos rumbos didácticos con la finalidad de atender la demanda de un sector del profesorado, quizá preocupado por el calado de los cambios educativos (y por el vértigo de un currículo semiabierto y flexible) y acostumbrado a la mera transmisión de los contenidos incluidos en el libro de texto y a la sanción académica de los aprendizajes del alumnado. En este contexto, el profesorado se limita a la ejecución material de la programación docente elaborada por los especialistas de la editorial de turno sin introducir otras modificaciones que las derivadas de su forma de hacer las cosas en el aula y de las diversas incidencias, ajenas a la voluntad del enseñante, que modifican en cada curso escolar una determinada planificación didáctica.

En síntesis, se trata de materiales didácticos ajenos elaborados de una manera bastante acabada con la que, casi siempre, se apela a una conducta docente que se limite a la aplicación cotidiana de lo ya decidido como oportuno y conveniente. En algún caso, y con el fin de orientar al profesorado ante una coyuntura educativa como la educación secundaria obligatoria, caracterizada por la diversidad de aptitudes, actitudes e intereses del alumnado, estos manuales o libros de texto se completan con un libro para el profesor con orientaciones didácticas, con un disco informático con el proyecto curricular de la editorial e incluso con una antología de textos y una recopilación de otros recursos.

1.2. Materiales didácticos ajenos abiertos y flexibles

Aunque en algunos casos, afortunadamente, también son manuales o libros de texto, se agrupan aquí una serie de herramientas didácticas abiertas a la intervención pedagógica del profesorado. No excluyen, sino al contrario, la posibilidad de que el profesorado y los departamentos didácticos programen su propia práctica docente e interpreten con arreglo a sus propias concepciones sobre la enseñanza de la lengua y de la literatura las propuestas didácticas que contienen.

A este tipo de materiales pertenecen algunos manuales y libros de texto diseñados con el fin de servir de apoyo en las tareas docentes del profesorado y diversos materiales institucionales editados por las administraciones educativas, así como otras publicaciones con unidades didácticas de cierto calado y sólidamente argumentadas, con una suficiente justificación teórica y de fácil acceso, cuyo uso puede ser de gran utilidad al profesorado tanto en un determinado momento de la secuencia de contenidos como en su calidad de reflejo de una determinada forma de elaborar materiales didácticos y, por tanto, de entender la educación lingüística y literaria.

1.3. Materiales de elaboración propia

En este apartado entrarían aquellos materiales creados con el fin de servir de herramientas para la reflexión y para la innovación educativa en la medida en que reflejan la voluntad de sus autores de construir propuestas didácticas acordes con determinada concepción del papel de la escuela, de la enseñanza y del aprendizaje. Desde esta perspectiva, estos materiales didácticos no sólo aspiran a favorecer el aprendizaje de los alumnos y de las alumnas sino también del profesorado desde el momento en que la evaluación de la práctica docente con estos materiales se orienta, mediante procedimientos de investigación en la acción (Stenhouse, 1984; Kemmis, 1988), a la modificación de aquellos aspectos que se consideren irrelevantes o inadecuados y a la mejora de la intervención pedagógica en el aula.

Cabe deducir de esta tipología de materiales didácticos (quizá en ocasiones un tanto arbitraria, especialmente por la dificultad de establecer fronteras entre materiales ajenos abiertos y flexibles y materiales de elaboración propia cuando estos últimos son editados y difundidos) un amplio catálogo de publicaciones a las que el profesorado puede acudir con la intención de resolver las tareas más inmediatas de su práctica docente. En cualquier caso, y con el fin de orientarle en la selección de materiales didácticos de lengua y literatura en la actual educación secundaria, a continuación sugerimos una serie de *instrucciones de uso* para el análisis de materiales didácticos. Más tarde, y con la finalidad de ilustrar con algún ejemplo la posible utilidad de estas instrucciones, aludiremos al diferente enfoque didáctico de dos lecciones correspondientes a dos libros de texto de *Lengua castellana y Literatura* de educación secundaria obligatoria. Pese a abordar contenidos lingüísticos semejantes, subrayaremos cómo responden a concepciones distintas de lo que significa enseñar lengua hoy. Finalmente, comentaremos algunos de los materiales y recursos didácticos disponibles en el mercado. En este epígrafe el lector encontrará tanto un análisis crítico de los manuales y libros de texto más habituales como la descripción de otras herramientas didácticas más parciales que, sin embargo, en nuestra opinión, pueden ser de una notable utilidad pedagógica en las aulas.

2. INSTRUCCIONES DE USO PARA EL ANÁLISIS Y LA ELABORACIÓN DE MATERIALES DIDÁCTICOS

Como acabamos de señalar, es obvio que los materiales didácticos tienen como finalidad esencial ayudar al profesorado en sus tareas docentes y favorecer el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, si se desea que en verdad sean útiles a unos y otros, es preciso que incluyan una breve introducción en la que se argumenten las opciones teóricas escogidas a la hora de abordar una determinada secuencia didáctica. Dicho de otra manera: conviene que se aluda al enfoque lingüístico y didáctico desde el que se justifica una determinada manera de entender los objetivos, los contenidos, las actividades y las modalidades de evalua-

ción en cada secuencia de aprendizaje. De igual manera, es necesario mostrar (especialmente en el denominado *libro del profesor* o en las orientaciones didácticas de cada tema o lección) cómo se articulan de un modo coherente las actividades de aprendizaje con los objetivos que se pretende alcanzar y con los contenidos que van a ser objeto de estudio en cada caso. En última instancia, se trata de que los materiales didácticos sean diáfanos y no eludan el deber de reflejar de forma clara y accesible las concepciones lingüísticas, pedagógicas e ideológicas que subyacen a cualquier propuesta didáctica.

De ahí que en este epígrafe, en vez de proponer una guía o escala de análisis que invite a una aplicación rutinaria, optemos por plantear algunas preguntas que fomenten la indagación crítica del lector sobre la identidad pedagógica de los materiales didácticos. En nuestra opinión, la búsqueda de respuestas a estos y a otros interrogantes sobre la naturaleza, función y uso de los materiales didácticos puede ayudar al profesorado no sólo a seleccionar con una mayor consciencia unos u otros materiales sino también, y sobre todo, a reflexionar sobre su forma de entender la educación lingüística y el trabajo docente en el aula.

1.- ¿Se justifica en los materiales y en cada tema o lección el enfoque lingüístico y didáctico adoptado? ¿Se enuncian con claridad los planteamientos que suscriben sus autores sobre la lengua y la literatura y su enseñanza? ¿Se defiende un enfoque formal de la educación lingüística (con un especial énfasis en los contenidos fonéticos, morfológicos, sintácticos y léxico de la lengua) o quizá se opta por un enfoque comunicativo orientado a la mejora de las capacidades de uso (y de reflexión sobre ese uso) del lenguaje? ¿Se entiende la educación literaria como el conocimiento académico de las obras y autores de la historia de nuestra literatura o se considera que el acercamiento a lo literario exige el adiestramiento en los hábitos y habilidades de la lectura, otra selección de textos más adecuada al contexto cultural del alumnado y el ensayo de diversas técnicas de escritura de intención literaria? ¿Se alude a cómo uno u otro enfoque determinan una manera concreta de entender los objetivos, de seleccionar los contenidos, de diseñar las actividades y de realizar la evaluación?

2.- ¿Aluden estos materiales (en el apartado destinado al profesorado) al tipo de profesionalidad docente que propugnan? ¿Indican de una manera precisa el modo de actuar en cada caso o dejan a criterio del docente la adecuación de esos materiales a cada contexto de aprendizaje e incluso su posible modificación o mejora?

3.- ¿Se explica la estructura de cada unidad didáctica, tema o lección? ¿Se justifica por qué tiene una determinada organización y no otra? ¿Se alude a la coherencia que debe haber entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación? ¿Se aclaran otros aspectos como los relativos a la progresión de los aprendizajes y al tratamiento cíclico de algunos contenidos? ¿Se considera la posibilidad de negociar con los alumnos algunos aspectos de la secuencia didáctica, al menos inicialmente?

4.- Aunque el currículo oficial del área o de la materia delimita una serie de objetivos generales que aluden a las capacidades que se intentarán desarrollar a

lo largo del proceso de enseñanza, ¿están enunciados de forma suficiente no sólo en el prólogo del libro de texto o del manual de turno sino también al comienzo de cada secuencia didáctica, tema o lección de una forma accesible para el alumno? ¿Se le indican al alumno cuáles son los objetivos que se persiguen en cada tema o secuencia didáctica (con el fin de que sea consciente de qué es lo que se pretende y qué es lo que se espera de él) y sobre el modo de alcanzarlos (con qué contenidos y a través de qué actividades)? ¿Se justifica la selección y la secuencia de objetivos? ¿Se establecen relaciones entre objetivos del área o materia y objetivos generales de la etapa educativa? ¿Se indica cómo tales objetivos condicionan la selección de contenidos efectuada, las actividades programadas, la metodología utilizada y los criterios de evaluación?

5.- Aunque el currículo oficial del área o de la materia establece con criterio prescriptivo una serie de bloques o conjuntos de contenidos², es tarea del profesorado la concreción, selección y ordenación de esos contenidos en cada curso y ciclo. ¿Se argumentan las ideas de las que se parte para efectuar la selección y la secuencia de contenidos? ¿La selección y la ordenación de los contenidos tienen como ejes el conocimiento formal del sistema de la lengua y el acercamiento histórico a nuestra literatura? ¿O tienen en cuenta otras variables como los ámbitos de uso de la lengua (coloquial, académico, literario, medios de comunicación...), las intenciones del intercambio comunicativo (informar, narrar, describir, argumentar, persuadir, divertir...) o las características discursivas de los diversos tipos de textos (géneros literarios, formas de elocución...)?

6.- En cuanto a los tipos de contenidos, ¿se integran de una forma adecuada conceptos, procedimientos y actitudes? Con carácter general, ¿se observa en la selección de los contenidos una presencia casi absoluta de conceptos o, por el contrario, se hace hincapié sobre todo en los procedimientos? Dicho de otra manera: ¿los contenidos se orientan tan sólo a la adquisición del *saber lingüístico* o también, y sobre todo, al *saber hacer cosas con las palabras*? ¿Se incluyen otros contenidos referidos a actitudes, valores y normas? ¿Invitan a un tratamiento interdisciplinar de los temas estudiados? ¿Incorporan la posibilidad de abordar en el aula otros asuntos como la violencia, la discriminación racial, el sexismo, las desigualdades sociales, la educación ambiental...?

7.- En la selección y en la secuencia de contenidos, ¿se tiene en cuenta algún criterio que justifique la ordenación de tales contenidos a lo largo del curso y de los ciclos? Dicho de otra manera: ¿se organizan los contenidos de forma que se parta de los usos más habituales del lenguaje para ir avanzando hacia otros usos más complejos y hacia la reflexión sobre esos usos? O, por el contrario, ¿se utiliza un criterio estrictamente filológico mediante el cual lo importante es transmitir a los alumnos el saber acuñado por la teoría lingüística seleccionando y ordenando los conceptos gramaticales en función de su menor o mayor complejidad (desde la fonética hasta la semántica, pasando por la morfología y la sintaxis)? En cualquier caso, ¿asegura la ordenación de contenidos la adquisición

² Véase el capítulo segundo de este libro ("Los objetivos de la educación lingüística y el currículo de *Lengua castellana y Literatura* en la enseñanza secundaria").

funcional de los aprendizajes, establece cuáles son los contenidos esenciales en cada secuencia didáctica y tiene en cuenta la conveniencia de comprobar más adelante el grado de adquisición de tales contenidos esenciales?

8.- En cuanto a las **actividades**, ¿son adecuadas para el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos y para la adquisición de las destrezas comunicativas del hablar, escribir, leer y escuchar? ¿Abordan los diversos contenidos del área o materia? ¿Hacen posible el tratamiento integrado de conceptos, procedimientos y actitudes? ¿Comienza la secuencia didáctica con alguna actividad inicial en la que se exploren las ideas y conocimientos previos de los alumnos, así como sus habilidades comunicativas, en torno a los contenidos que van a ser objeto de estudio? ¿Se incluyen actividades de introducción a los contenidos que van a tratarse y de motivación del alumnado? A lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica, ¿se contemplan actividades de consolidación, refuerzo, anclaje y profundización? ¿Está previsto algún tipo de síntesis al final de las actividades con el fin de que los alumnos vean en qué medida saben más (o saben hacer más cosas) que al inicio de la secuencia didáctica? ¿Pueden tener algún tipo de utilidad en la vida cotidiana de los alumnos las tareas realizadas en las actividades? Si la respuesta es favorable, ¿lo perciben así los alumnos?

9.- ¿Se indica con suficiente precisión cómo han de ser organizadas, observadas y evaluadas las actividades? ¿Se establecen algunas pautas de actuación en relación con el **agrupamiento** de los alumnos y se busca el mayor equilibrio posible entre el aprendizaje autónomo y el aprendizaje cooperativo en el aula? ¿Cómo se tiene en cuenta en las actividades la **diversidad** de aptitudes, actitudes, estilos y motivaciones del alumnado? ¿Qué tipo de **intercambio comunicativo** en el aula exige cada actividad? ¿Se alude al uso de otros **materiales** y recursos en el aula?

10.- En cuanto a la **evaluación**, ¿se indican con claridad desde el comienzo los criterios de evaluación de cada secuencia didáctica? ¿Está prevista alguna actividad de evaluación inicial de los conocimientos previos de los alumnos y alumnas con el fin de que unos y otras sean conscientes de lo que ya saben y sobre todo de las carencias y dificultades que aún tienen? ¿Se evalúan no sólo los resultados del aprendizaje sino también los procesos de enseñanza y, por tanto, el cómo se ha enseñado y el cómo han aprendido los alumnos? ¿Ofrecen los materiales utilizados algún tipo de instrumentos de evaluación que ayuden al profesorado a saber en qué medida se han desarrollado las capacidades enunciadas en los objetivos y si dominan de forma suficiente los contenidos asociados a ellas? ¿Se contemplan actividades e instrumentos de autoevaluación y coevaluación del alumnado? ¿De qué manera se asegura el conocimiento por parte de los alumnos de los criterios e instrumentos de evaluación? ¿En qué medida se sugieren algunos cambios en el resto de secuencias didácticas en función de los resultados de la evaluación?

Cabe concluir estas diez instrucciones de uso con una observación final. Como señalan Gómez Vilasó y Quirós (1996: 50-52), «no existen materiales didácticos ideales, capaces de satisfacer todas las exigencias que el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje plantea y, por tanto, susceptibles de ser utilizados de un

modo exclusivo [...]. Se trataría, pues de buscar no tanto un manual adaptado a las nuevas propuestas curriculares como de seleccionar y elaborar materiales diversos que deben ser usados en el marco de una respuesta global y contribuyan al enriquecimiento de la práctica docente [...]. El camino de la autonomía profesional no pasa tanto por el uso exclusivo de éstos como por la necesidad de que los docentes no renunciemos al papel de sujetos de la planificación didáctica desde una perspectiva abierta e integradora en el marco de una cultura de la colaboración».

3. SOBRE LAS DIVERSAS FORMAS DE HACER A LAS QUE INVITAN LOS MATERIALES DIDÁCTICOS: ALGUNOS EJEMPLOS

Intentaremos ahora ilustrar con cierta brevedad qué utilidad pueden tener las “instrucciones de uso” expuestas en el anterior apartado cuando se trata de elegir entre varias propuestas editoriales. El análisis que presentamos no prejuzga el uso que cada profesor o profesora pueda hacer de cada manual o libro de texto: un libro escasamente coherente puede ser utilizado y completado con inteligencia por el profesorado que se ve obligado a trabajar con él y, sin duda, un libro que desarrolle de un modo más adecuado los principios en los que se basa la concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua podría ver desvirtuada esa coherencia por una utilización inflexible como “manual” de lo que en su origen puede constituir una invitación abierta a la reelaboración de sus propuestas por parte del profesorado y de sus alumnos.

Tampoco pretendemos proponer aquí un ejercicio meramente formal de aplicación de unos criterios estrictos que lleven a una calificación o clasificación rotunda de cada propuesta editorial. Por ello, no aplicaremos rigurosamente la serie de interrogantes planteada en el apartado anterior sino que intentaremos, a partir de la descripción de los dos manuales que utilizamos como pretexto, ver en qué medida son fieles a las concepciones y principios en los que se inspira el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, con la esperanza de que este análisis pueda facilitar la reflexión que inevitablemente tendrá que realizar cada profesor o cada departamento didáctico.

Para este análisis hemos recurrido a dos propuestas editoriales correspondientes al primer curso de la educación secundaria obligatoria: el libro de la editorial Santillana *Lengua y Literatura. Curso 1º* y el de la editorial Octaedro *Para narrar. Manual 1º ESO*. De cada uno hemos elegido una unidad didáctica, cuyo contenido es el mismo en ambos casos: la narración y sus elementos. Con el fin de que este análisis no resulte demasiado engorroso, haremos una breve descripción de la estructura y contenido de cada unidad didáctica, entendiendo por contenido el conjunto de textos y actividades que se presentan al alumno. Tras la descripción de cada unidad didáctica, intentaremos formular un juicio global regido por la mayor o menor correspondencia entre esa secuencia didáctica, el conjunto de objetivos que se plantean, la selección de contenidos que se realiza, la propuesta de actividades que se incluye y la presencia o no de pro-

puestas o indicadores de evaluación en relación con los fines, principios y concepciones que se han expuesto, tanto en este capítulo sobre los materiales didácticos, como en los capítulos 1, 2 y 4 de este libro.

La unidad del libro de Santillana es la que figura como unidad 1 y se titula «La narración. Elementos». Está dividida, como todas las de este manual, en tres bloques: *Estudio del texto*, *Estudio de la lengua* y *Literatura*. El primer bloque de la unidad que nos ocupa aparece introducido por algunas definiciones teóricas: qué es una narración y cuáles son sus elementos. Aparece a continuación un texto narrativo: «Historia de un joven indio iletrado». A partir de él, se proponen hasta once ejercicios: explicación del significado de diferentes vocablos; identificación de lugar, época y personaje principal del relato; varios ejercicios sobre identificación y reconocimiento de los rasgos del personaje principal; varios ejercicios sobre la organización del texto, en los que se pide la identificación de las dos partes del texto; el resumen de cada una y el análisis del esquema narrativo que corresponde a cada parte; finalmente, se le pide opinión (se supone que por escrito) al alumno sobre la verosimilitud de la narración y su valoración personal de la misma, y se le invita a escribir un breve texto expositivo sobre la actitud de los cronistas de Indias sobre el tabaco y su posible paralelismo con la del indio protagonista del relato. El apartado *Estudio del texto* continúa con algunos ejercicios que aparecen bajo los epígrafes de “Técnicas”, “Expresión oral”, “Composición” y “Taller de creación”. En el primero, se dan algunas instrucciones sobre cómo resumir un texto narrativo (acontecimiento inicial, acción y desenlace) y se le pide al alumno que aplique esa técnica al resumen de la narración anterior. En el apartado de expresión oral se presentan tres viñetas y se pide al alumno que narre (¿a quién?) esa historia “en forma de cuento” y se explique quiénes son el narrador y el personaje y cuál es la acción del cuento. En el apartado de “composición” se muestra un modelo de ficha cuyo contenido es la descripción de un personaje y se pide al alumno que la complete con un personaje de su elección y que redacte “la presentación” del mismo. A continuación se le invita a transformar las viñetas del apartado de expresión oral en un cuento escrito. Por último, en el apartado de “taller de creación” se propone la escritura de un cuento libre ateniéndose al esquema de presentación de algún personaje y del tiempo y lugar de la acción, acontecimiento inicial, acción y desenlace.

Detengámonos aquí para hacer una valoración general de este primer bloque de actividad. El primer aspecto que merece la pena comentar es la falta de correspondencia entre la presentación de los contenidos teóricos y lo que se pide en los ejercicios de aplicación: mientras la presentación de los primeros es muy somera y se limita a la definición de narración «como relato de unos hechos reales o imaginarios que les suceden a unos personajes» y a una enumeración, como elementos, del narrador, los personajes y la acción, en los ejercicios se presentan secuencias diferentes (acontecimiento inicial-acción-reacción-solución, en un caso, y presentación-acontecimiento inicial-acción-desenlace, en otro) que no se explican teóricamente ni se justifican. En segundo lugar, destaca el notable desequilibrio entre los aspectos de lengua oral y lengua escrita: un único ejerci-

cio de expresión oral (ninguno de comprensión), frente a quince de expresión o comprensión escrita. Sí parece advertirse un mayor equilibrio en las actividades sobre lengua escrita en cuanto al peso de las actividades de expresión y de comprensión. Sin embargo, la comprensión se plantea como reconocimiento de “información específica” en el texto o comprensión del vocabulario, sin que se presente ninguna actividad de comprensión del sentido general del relato o, incluso, de identificación de éste como forma textual específica o su diferenciación respecto a otros tipo de textos. La actividad relativa a la descripción no está integrada en el resto de actividades sobre el texto y se pierde la oportunidad de explicar su funcionalidad en el relato y sus diferencias respecto a los pasajes estrictamente narrativos. Como aspectos positivos cabe indicar que casi siempre los ejercicios están relacionados con el propio texto de apoyo, que nunca constituye un mero pretexto para realizar ejercicios descontextualizados. Además, se ofrecen apoyos a los alumnos en forma de esquemas o ejemplos que ayuden a iniciar el ejercicio. Sin embargo, se pierde, a nuestro juicio, la oportunidad de trabajar adecuadamente la motivación de los alumnos, lo que podría haberse intentado recurriendo a la experiencia lectora o de narración oral o audiovisual que, sin duda, poseen todos los alumnos en estas edades.

El segundo bloque de la unidad tiene como título «El lenguaje y su organización». Hay una presentación de conceptos referidos al lenguaje como medio de comunicación, a las diferentes intenciones comunicativas a las que puede responder la emisión de mensajes, a un esquema sencillo de los elementos de la comunicación (emisor-mensaje-receptor) y a los factores que condicionan el significado de los mensajes (palabras que los componen, función sintáctica de las mismas, entonación y situación de comunicación). Se presentan a continuación, como actividades de aplicación, tres ejercicios referidos a la identificación de otras formas de comunicación, la expresión de mensajes para realizar acciones diferentes y la identificación, en un ejemplo, de los elementos de la comunicación. El apartado *Estudio de la lengua* continúa con la presentación de otra serie de contenidos relativos a la organización del lenguaje, distinguiendo entre sonidos, palabras, enunciados y textos. Los ejercicios de aplicación de estos contenidos teóricos consisten en la distinción en un texto entre sonidos, palabras y enunciados, en el reconocimiento, a partir de una representación icónica, de los momentos y actores de un acto de comunicación, y en un juego de composición de sonidos, palabras y enunciados. El apartado *Estudio de la lengua* finaliza con dos secciones dedicadas, respectivamente, al vocabulario y a la ortografía. En el primero, a partir de un texto sobre Einstein, se presentan conceptos como palabra derivada, significado de refranes y de la raíz “-logía”, y se proponen algunos ejercicios de aplicación. En el de ortografía se recuerdan algunas reglas generales y se aplican a cuatro ejercicios. El juicio respecto a este bloque de estudio de la lengua debe comenzar señalando la ausencia absoluta de relación o vinculación con lo que se planteaba en el primer bloque de la unidad. De este modo, la reflexión sobre la lengua aparece radicalmente separada de las actividades de comprensión y expresión que se planteaban anteriormente, con lo que la funcionalidad de la reflexión respecto al uso queda absolutamente al margen de los

planteamientos didácticos del manual que analizamos. Por otra parte, la propia reflexión sobre la lengua carece de unidad o relación entre sus diversas partes y más parece fruto de la necesidad de ubicar, con cierta arbitrariedad, contenidos que no se sabe muy bien qué lugar deben ocupar en la secuencia didáctica. Hay que valorar positivamente, en cambio, el intento de hacer hincapié en los condicionantes generales de la comunicación (intención y situación comunicativa) como marco explicativo más general de las diferentes producciones textuales.

El tercer y último bloque de la unidad corresponde a la literatura y lleva por título «Robinson Crusoe. La vida de un náufrago solitario». El bloque comienza con un resumen argumental de la obra. Se ofrecen a continuación algunos datos sobre la vida y la obra de Daniel Defoe, se traza un retrato de los dos personajes protagonistas y se termina esa introducción con una caracterización del relato como novela. Se presenta un fragmento de la obra y, en relación con él, se plantean varios ejercicios. Las actividades de comprensión vuelven a ser, como comentábamos anteriormente, actividades dirigidas a la captación de información específica contenida en el texto. Se plantea a continuación la realización de un guión que reproduzca la estructura narrativa del fragmento. Continúa con un ejercicio de identificación de «expresiones en las que el narrador se dirija directamente al lector o le haga alguna aclaración» y concluye las actividades sobre el texto con la propuesta de una valoración de los sentimientos que se reflejan en el pasaje que es objeto de comentario. Finaliza la unidad con el apartado «Taller de creación», en el que se propone narrar, adoptando el papel de Robinson como narrador en primera persona, una experiencia en una isla desierta. Puede decirse que el bloque sobre literatura, salvo la identificación de la secuencia narrativa, tampoco presenta ninguna relación con los contenidos y actividades del primer bloque que se referían precisamente al texto narrativo. Las actividades de comprensión presentan las mismas insuficiencias que comentábamos más arriba y, en general, el texto literario se utiliza como mero pretexto de un activismo cuyo fin no aparece claro. Sorprende especialmente que en este bloque no aparezca ninguna referencia a la función específicamente literaria del relato novelesco y que no se haga ninguna mención de las diferentes funciones de la narración y del lugar que ocupa, entre ellas, el relato novelesco.

En resumen, la unidad didáctica del texto de la editorial Santillana se caracteriza por un problema común, por otra parte, a muchos libros de texto: la ausencia de unidad entre las diversas partes, contenidos y actividades que la componen y la transmisión de la impresión inevitable de la ausencia de una reflexión didáctica general que proporcione sentido y relación a los diferentes aspectos de expresión, comprensión y reflexión sobre el uso. Los tres bloques de la unidad aparecen así como partes relativamente independientes, apenas relacionadas por el uso de textos narrativos como apoyo de las diversas actividades. Especialmente preocupante, por cuanto revela una escasa asunción de algunos presupuestos pedagógicos básicos en la concepción comunicativa de la enseñanza de la lengua, es la desvinculación entre el apartado dedicado a los usos y el que se ocupa de la reflexión o de los contenidos gramaticales. Hay un evidente desequilibrio

entre la atención que se presta a lo escrito frente a lo oral, pero en cambio parece adecuado el tiempo dedicado a los diferentes aspectos de expresión y comprensión escrita. El tratamiento de los contenidos relativos a la narración es relativamente pobre: no se plantea un análisis más detallado de los distintos tipos y funciones de los personajes, no se trabaja adecuadamente la idea de secuencia narrativa (que suele plantear problemas de comprensión y ejecución en el aula) y se pierde la oportunidad de ilustrar diferentes tipos de textos narrativos que respondan a funciones, fines comunicativos o situaciones de comunicación distintas. Se ha de valorar positivamente el esfuerzo por incluir textos narrativos asequibles y potencialmente motivadores del interés de los alumnos y en este sentido parece oportuna la opción que se realiza por el recurso a textos de la literatura de aventuras, si bien, como decimos más abajo en el apartado cuatro de este capítulo, el manual no es absolutamente consecuente con esa opción, y junto a este tipo de textos literarios presenta otros que no parecen responder a los mismos criterios. Finalmente hay que indicar dos ausencias que, a nuestro juicio, son importantes: no se expresan en ningún momento los objetivos que se persiguen con la unidad, y no se señalan destacadamente los contenidos que la van a constituir, de modo que el alumno no tiene información previa (a menos que el profesor cubra esta carencia) sobre lo que va a trabajar en la unidad y el sentido que tiene ese trabajo. La segunda de las carencias se refiere a la ausencia de cualquier referencia, propuesta, criterio o ejercicio de evaluación y, especialmente, de autoevaluación. En conclusión, se trata de un tipo de material de los que antes calificábamos como fuertemente estructurados, escasamente susceptible de un uso flexible por parte del profesor y con algunas notables lagunas o incoherencias con lo que debería ser un planteamiento comunicativo de la enseñanza de la lengua.

El manual de la editorial Octaedro está organizado en torno a unidades didácticas de mayor extensión (siete para todo el curso frente a las doce del libro de Santillana). La unidad didáctica que comentaremos es la señalada con el número 2, titulada «Un plan para narrar». Comienza con una presentación, en una tabla de dos columnas, de lo que puede entenderse como un resumen de los contenidos y objetivos de la unidad didáctica. La estructura de ésta está formada por tres secuencias de actividades sobre la narración, por unas páginas dedicadas a la «Reflexión gramatical», por un breve apartado de recapitulación y autoevaluación y, finalmente, por unas páginas que, bajo el título «De otra manera», plantean actividades que pueden entenderse como de consolidación, ampliación o repaso de lo visto a lo largo de la unidad.

La primera de las tres secuencias lleva por título «Elementos de un relato». Define, en primer lugar, cuáles son éstos (puesto que de la definición de la narración, sus contextos, sus fines y su tipología se ocupó en la unidad anterior), distinguiendo entre personajes (protagonista y quienes se oponen o ayudan a éste), conflicto (de diversos tipos) y acciones. Como primera actividad se presentan cinco textos (dos narraciones literarias en prosa, un romance, una noticia de prensa y una historieta) que se leen en grupo y se resumen oralmente al resto de la clase. En las dos actividades siguientes, los alumnos deben recono-

cer en esos cinco textos los personajes, el conflicto y el resultado de las acciones en cada uno (actividad 2) y los diferentes tipos de personajes y su relación de colaboración o antagonismo con el protagonista (actividad 3). La actividad 4 consiste en reconstruir un relato a partir de fragmentos desordenados y responder a diversas preguntas relativas, otra vez, a los elementos del relato.

La segunda secuencia lleva por título «La estructura del relato». Como la anterior, lleva una breve introducción teórica en la que se distingue entre situación inicial, conflicto, desarrollo de las acciones, desenlace y situación final. Se presenta a continuación un reportaje periodístico para reconocer en él las diferentes partes de esa historia y resumir el conflicto, el desarrollo y el desenlace. Se pide a los alumnos que busquen un reportaje en la prensa diaria y que resuman su contenido para explicarlo oralmente al resto de la clase. La siguiente actividad se realiza sobre otro texto (un cuento, en este caso), y para desarrollarla se pide, por un lado, reconocer las dos historias paralelas que aparecen en él y, por otro lado identificar las partes de cada una de las dos historias, además de compararlas y explicar sus semejanzas o diferencias. El último ejercicio de esta secuencia presenta, trunca, una fábula de Tolstoi, constituida también por dos historias paralelas. Los alumnos deben imaginar y desarrollar la segunda de ellas e inventar un desenlace para todo el cuento.

La tercera secuencia se titula «Escribir un argumento». Tras la habitual introducción teórica, se le presentan al alumno tres textos que son resúmenes argumentales de diverso tipo: el de una película, incluido en una programación de televisión aparecida en la prensa; el de *La Celestina*, tomado de una manual de literatura; y el de *Paradox rey*, reproducido de un diccionario literario. El alumno debe reconocer los fines que persigue cada resumen argumental, señalar las diferencias entre ellos y justificar el tiempo verbal (presente) que se utiliza en los resúmenes frente al pasado narrativo. Para finalizar la secuencia se presenta una ficha de los elementos del relato que puede utilizarse como base para el resumen argumental, distinguiendo entre personajes (protagonista, ayudantes y oponentes) y estructura (situación inicial, conflicto, principales acciones, desenlace y situación final). Los alumnos deben imaginar una historia, rellenar la ficha y redactar un argumento ajustado a lo pensado en ese esquema y utilizando el presente como tiempo verbal.

En el apartado de reflexión gramatical se trabajan cuatro contenidos diferentes: los conectores temporales, las repeticiones y sustituciones léxicas, incluido el uso de los pronombres personales en función deíctica, la concordancia entre sujeto y predicado y, finalmente, la distinción entre los diferentes tipos de sujeto (agente, paciente y causa de la acción). El trabajo sobre conectores temporales se inicia con un texto narrativo, de carácter publicitario, en el que el alumno debe identificar estos elementos. Posteriormente, sobre un texto autógrafa se debe realizar la misma operación, corrigiendo además la puntuación para adaptarla a la exigencias del uso de esas expresiones temporales. Las repeticiones, sustituciones léxicas y uso de los pronombres personales se trabajan sobre varios textos narrativos (periodísticos, literarios y autógrafos) en sucesivos ejercicios de observación y análisis, sustitución y relleno de huecos blancos en un texto.

Los contenidos relativos a la concordancia entre sujeto y predicado aparecen introducidos por un cuadro-resumen de los contenidos teóricos. A continuación se plantea un ejercicio de identificación de verbos en forma personal y de sus sujetos en una narración literaria y algunos ejercicios de análisis de enunciados y transformación de los mismos y, para finalizar, se propone la corrección de errores de concordancia en un texto manuscrito por un escolar. Las actividades sobre los diferentes tipos de sujetos, introducidas también por un resumen explicativo, se realizan sobre titulares de prensa en sucesivos ejercicios de reconocimiento y transformación de los mismos.

En el apartado de recapitulación y autoevaluación se pide a cada alumno, en primer lugar, que refleje los conceptos, procedimientos y actividades trabajados a lo largo de la unidad, que manifieste las dificultades o satisfacciones que ha experimentado y que realice una valoración general del aprendizaje logrado y el trabajo realizado. Posteriormente, debe anotar y explicar el vocabulario específico utilizado tanto en las actividades sobre relatos como en aquellas que tenían por objeto la reflexión gramatical. Por último, se le pide que identifique las dificultades ortográficas con que se haya encontrado y las anote para tenerlas en cuenta con posterioridad.

El último apartado de la unidad es el titulado «De otra manera». En él se vuelven a plantear diversas actividades sobre textos narrativos (fundamentalmente literarios) que tienden a globalizar los aprendizajes realizados, consolidar y relacionar lo trabajado anteriormente en ejercicios separados y profundizar en algunos aspectos (como, por ejemplo, la delimitación de una secuencia de acciones en una narración). El apartado se articula de nuevo en torno a los cinco grandes bloques sobre los que se organizaba la unidad: los elementos del relato, la estructura del mismo, la escritura de un argumento, las repeticiones y sustituciones léxicas y la concordancia entre sujeto y predicado.

A la hora de realizar un juicio sobre esta segunda propuesta editorial, la primera diferencia respecto a la anterior es que, en este caso, sólo cabe hacer un juicio global de la misma, y ello ya constituye una primera diferencia positiva: si de la anterior propuesta destacábamos su fragmentación y la falta de relación entre las partes que la constituían, la que hemos descrito en las líneas anteriores destaca, precisamente, por la coherencia y trabazón entre sus diversas partes. En cuanto al equilibrio entre las actividades dedicadas a la lengua oral y las que se refieren a la lengua escrita, se puede anotar una mayor presencia de actividades orales en el manual de Octaedro, pero el peso de los textos escritos sigue siendo abrumadoramente mayor que el de los orales. También aquí hay que señalar que se ha perdido probablemente la oportunidad de explotar los saberes previos del alumno respecto a la narración oral (de hechos cotidianos o de tradiciones o leyendas orales). En cuanto al equilibrio entre las actividades de expresión y las de comprensión, la unidad parece bastante ajustada, porque si bien es cierto que predominan las actividades de análisis y comprensión sobre las de expresión, también lo es que el contenido de la unidad invita más al análisis y trabajo sobre textos a partir de la comprensión que al puro ejercicio de creación. Con todo, las actividades de expresión aparecen como un complemento necesario de lo tra-

bajado en relación con los diferentes contenidos y están lejos del puro activismo que parece caracterizar a otras propuestas editoriales. Por otra parte, los resúmenes teóricos de contenidos al comienzo de cada secuencia o sección de la unidad didáctica están redactados con claridad, ejemplificados y sin contradicciones entre los distintos momentos en que se formulan o se utilizan para alguna actividad.

Otro aspecto que se debe destacar positivamente es la gran cantidad de textos narrativos que aparecen en la unidad (hasta 36), que cubren una amplia tipología de narraciones de distinto carácter: literarias, periodísticas, publicitarias, escolares o relativas a situaciones cotidianas. Además, esa amplia oferta de textos permitiría su utilización en otro tipo de actividades, además de las planteadas, con fines de refuerzo, ampliación, consolidación o de recursos para atender la diversidad de intereses y ritmos de aprendizaje de los diferentes alumnos y alumnas. Por otra parte, y también se trata de un aspecto positivo, los diferentes textos muestran de modo suficiente la diversidad de intenciones comunicativas y de situaciones de comunicación que pueden plasmarse en la construcción de un texto narrativo.

La reflexión gramatical aparece ligada al resto de los contenidos de la unidad de dos modos diferentes: los contenidos relativos a los conectores temporales y las referencias y sustituciones léxicas se integran de modo natural en las actividades de comprensión y análisis de textos narrativos. Los contenidos sobre la concordancia entre sujeto y predicado y sobre los diferentes tipos de sujeto podrían, efectivamente, aparecer en cualquier otra unidad, aunque en los ejercicios de aplicación se vuelve al texto narrativo como marco para las actividades de análisis o transformación de textos. Puede decirse, en definitiva, que en el caso de este manual sí se observa una voluntad explícita de relacionar los diferentes usos expresivos y comprensivos con la reflexión sobre los mismos y con la funcionalidad de los contenidos gramaticales al servicio de la mejora de los usos comunicativos. También es digna de mención la voluntad de combinar las aportaciones grupales y el trabajo individual, especialmente por la función facilitadora que las primeras tienen respecto al segundo.

Hay que señalar, para finalizar, dos aspectos positivos de este manual: por una parte, el que se le presenten desde el primer momento ante el alumno tanto los principales contenidos como los objetivos que se pretenden alcanzar. Por otra parte, la del interés de las propuestas de recapitulación y autoevaluación y, especialmente, la presencia del último apartado («De otra manera»), que permite plantear actividades diversas de refuerzo, ampliación, consolidación o globalización de los diferentes aspectos trabajados en la unidad. En el apartado de carencias señalaríamos, en fin, la ausencia de propuestas de actividad o indicaciones específicas relativas a las actitudes o los valores que, sin duda, pueden vincularse a los diferentes tipos de textos narrativos.

En conclusión, este manual de la editorial Octaedro responde, a nuestro juicio, de una manera coherente a los principios y concepciones que deben inspirar un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, tanto en lo que se refiere a la selección y explicitación de objetivos, contenidos, actividades y propuestas de evaluación como en lo relativo a los planteamientos didácticos generales y al modelo de programación al que se recurre.

4. GUÍA DE MATERIALES Y RECURSOS DIDÁCTICOS

En este apartado, y por razones de espacio, nos limitaremos a analizar de forma breve el contenido de distintos materiales didácticos de *Lengua castellana y Literatura* correspondientes a la educación secundaria obligatoria y, en menor medida, al Bachillerato. En el primer epígrafe de este apartado analizaremos diversos manuales y libros de texto de *Lengua castellana y Literatura* editados con fines comerciales. En el segundo, diferentes programaciones de curso o de ciclo editadas por instituciones públicas en los tiempos de la experimentación de la reforma educativa y que en su momento tuvieron el indudable valor de adelantar algunas ideas y propuestas que, a la postre, han impregnado, aunque de otra manera, algunos de los manuales y libros de texto de naturaleza comercial. En el tercero, aludiremos a otros materiales (unidades didácticas, experiencias de aula, propuestas de trabajo, recursos audiovisuales, etc.) que en general trabajan algún tipo específico de contenidos y que han sido editados por las administraciones educativas, por los centros de formación permanente del profesorado o por algunas editoriales. Finalmente, incluimos en un cuarto apartado otros títulos de difícil catalogación, pero que se caracterizan por su énfasis en los aspectos prácticos del trabajo docente.

4.1. Manuales, libros de texto y proyectos curriculares de *Lengua castellana y Literatura*³

LÁZARO, F., TUSÓN, V. y MARÍN, J. M^a (1995): *Lengua castellana y Literatura* 3^o. *Lengua castellana y Literatura* 4^o. Anaya. Madrid.

— (1995) *Lengua castellana y Literatura. Proyecto Curricular. 2^o ciclo*. Anaya. Madrid.

El Proyecto Curricular de la editorial Anaya para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria se articula en torno a 18 unidades didácticas por curso. En el desarrollo concreto de cada unidad se distinguen dos ejes: *La literatura*, en el que se abordan los contenidos literarios del bloque cuarto del currículo del área, y *Lengua y comunicación*, en el que aparecen el resto de los contenidos (expresión oral y escrita, lenguajes verbales y no verbales, tipos de textos, géneros periodísticos, etc.). A tal división (que refleja ya una clara voluntad de convertir el texto literario en el pretexto para la selección y para el tratamiento didáctico de los demás contenidos) hay que añadir otras secciones fijas: *Las palabras*, *Ortografía*, *Gramática* y *El rincón de la norma*. Cada libro concluye con un *Apéndice* con contenidos gramaticales y métricos (80 páginas en el libro de 3^o y 60 en el de 4^o).

En cuanto a los *objetivos* y a los *contenidos*, aunque en el proyecto curricular

³ Este epígrafe le debe mucho a Javier Quirós, cuyas anotaciones críticas sobre diversos manuales y libros de texto de educación secundaria obligatoria nos han sido muy útiles.

de la editorial están debidamente secuenciados en cada curso (al igual que los criterios de evaluación), en los libros que van a consultar los alumnos no hay ninguna referencia a ambos. Quizá tal ausencia tenga que ver con la idea (adecuada desde un punto de vista comercial) de que el destinatario del planteamiento didáctico del libro es el profesorado y, en menor medida, el alumnado. Por otra parte, del análisis de los contenidos cabe deducir algunas ideas. Por ejemplo, la historia de la literatura castellana aparece como el criterio dominante de la secuencia de contenidos ya que en torno a él se articulan las distintas unidades didácticas. Comienza el curso de tercero con los héroes y juglares de la épica y de la lírica medieval y concluye el de cuarto curso con la literatura española de la postguerra y con la literatura hispanoamericana del siglo XX.

El enfoque didáctico de estos materiales acentúa el predominio de lo literario y de lo gramatical en detrimento de otros contenidos referidos al uso oral, escrito e iconoverbal y a sus contextos de producción y recepción. Por otra parte, el tratamiento didáctico de los contenidos gramaticales obedece a los criterios tradicionales ya que el análisis gramatical se limita a la oración y a sus elementos internos. De esta manera, se evitan otras formas de acercarse a la reflexión sobre el texto y sobre sus contextos de uso. El acercamiento textual o discursivo a la lengua y a sus usos, tan en boga en la lingüística de las últimas décadas, permanece ausente en el tratamiento didáctico de los contenidos gramaticales.

El enfoque pedagógico de los contenidos lingüísticos y literarios es, en consecuencia, bastante semejante al que inspiraba los programas oficiales de BUP (en realidad, la secuencia escogida para estos dos cursos da la impresión de ser una vuelta de tuerca del libro de *Lengua Española* de 1º de BUP y del libro de *Literatura Española* de 2º de BUP): no hay una integración fluida de los diversos contenidos del área ya que la autonomía de lo literario y su influencia en la selección y en la secuencia de las unidades didácticas dificulta un trabajo didáctico menos rígido y más flexible. A título de ejemplo, en una unidad didáctica se trabaja el *Poema del Mío Cid* a la vez que se propone un trabajo en grupo de búsqueda de información sobre Manuel Machado y se sugieren algunas actividades en torno a los géneros periodísticos con textos que aluden al ciclista Miguel Induráin. De igual manera, sin razones que lo justifiquen, coinciden el teatro español del siglo XVII con ejercicios sobre el lenguaje publicitario. Finalmente, los contenidos referidos a *procedimientos* no se enuncian en ocasiones de manera adecuada o se confunden, como suele ser habitual en estos casos, con actividades. Valgan como ejemplo algunas actividades (“Escribir con v, b, g o j según corresponda”, “Informarse del perfil humano e ideológico de Valle Inclán”, etc.) que aparecen en los libros como *procedimientos*.

Por lo que se refiere a la *metodología*, no se observa ningún tipo de graduación en las actividades por lo que no encontramos tareas de iniciación, de profundización o de refuerzo. La atención pedagógica a la diversidad de aptitudes y capacidades del alumnado difícilmente será posible con un planteamiento metodológico tan homogéneo de las actividades. De igual manera, la presencia casi absoluta de los textos de nuestra historia literaria quizá acabe actuando como una opción didáctica escasamente adecuada en una etapa obligatoria de escolari-

dad⁴ y como un obstáculo para el acceso del alumnado a otros textos. Finalmente, la mayoría de las actividades se orientan al esfuerzo individual de los alumnos, por lo que el aprendizaje cooperativo y la construcción compartida del conocimiento escolar apenas aparecen como estrategias metodológicas. En cuanto a la evaluación, en el libro que va a manejar el alumnado no hay referencia alguna a evaluación: nada se dice sobre evaluación inicial, instrumentos de evaluación, autoevaluación o coevaluación.

No obstante lo dicho, en nuestra opinión conviene subrayar algunos aspectos novedosos en estos materiales, como, por ejemplo, el apartado *Para leer* que aparece en cada unidad didáctica, en el que se orienta al usuario del libro sobre posibles lecturas y sobre ediciones de los textos analizados, o los comentarios y actividades sobre la lengua oral, cuyo enfoque sí parece coherente con un trabajo pedagógico orientado a la mejora del uso comunicativo de los alumnos y de las alumnas.

En conclusión, el enfoque didáctico al que responden los materiales de la editorial Anaya para el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria es similar, pese al cambio de diseño gráfico, a la incorporación de algunas ideas del currículo y a una ordenación de los contenidos gramaticales y literarios en parte distinta, al dominante en los anteriores programas oficiales de enseñanzas medias y a la orientación de los libros de texto de BUP de la citada editorial. Quizá desde una lógica comercial sea adecuado tender puentes con el pasado inmediato con el fin de asegurar el contacto con este profesorado fiel a la empresa. Sin embargo, la coherencia con un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua es escasa.

GRUPO ALBORÁN (1994): *Lengua Castellana y Literatura* (4 volúmenes). Ministerio de Educación y Ciencia/Mare Nostrum. Madrid.

Cada uno de los cuatro manuales (uno por cada curso de Educación Secundaria Obligatoria) se articula en cinco módulos de instrucción. Éstos se organizan a su vez en tres unidades didácticas en las que se incluyen los distintos contenidos del área. En la primera unidad se trabajan las destrezas orales y escritas, en la segunda la reflexión sobre la lengua y la literatura y, en la tercera, la co-

⁴ En absoluto cabe deducir de lo escrito que los textos literarios deban ser ajenos al trabajo pedagógico en la educación obligatoria. Por el contrario, es absolutamente necesario asegurar desde la educación el acceso de los alumnos y de las alumnas al placer de la lectura de obras literarias y al placer de la escritura de textos de intención literaria. Sin embargo, y de acuerdo con tal intención, opinamos que el eje diacrónico de la historia de la literatura española no es el instrumento más adecuado en la educación secundaria obligatoria. Otras formas de acceso al disfrute de lo literario (que conjuguen la atención al *horizonte de expectativas* que, como lectores, tienen adolescentes y jóvenes con otra selección de los textos literarios y con el ejercicio de la escritura creativa) pueden, en nuestra opinión, favorecer un acercamiento más fluido a la literatura de unos alumnos con bastantes prejuicios hacia los textos canónicos de nuestra historia literaria y con una probada devoción hacia otros textos de naturaleza audiovisual. Véanse, en este sentido, los trabajos de Carlos Lomas ("La educación lingüística y literaria") y de Teresa Colomer ("La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación") en estas mismas páginas.

municación verbal y no verbal. Cada módulo consta de una entrada (con objetivos, diagnóstico y una sinopsis) y una salida (pruebas de evaluación, relación con otros módulos...). Cada módulo está pensado inicialmente para siete sesiones, aunque los autores de estos materiales insisten en su flexibilidad y en el que el orden de los módulos no prefigura una secuencia temporal concreta, por lo que cabe comenzar el trabajo en el aula por cualquiera de los módulos.

En cuanto a las unidades didácticas, sobresale en las que se ocupan de las destrezas de expresión y comprensión (Unidades I) el trabajo con diversos tipos de estructuras textuales. No obstante, este apartado adolece de una cierta dispersión y requiere de una mayor cohesión interna que refleje el itinerario didáctico recorrido a lo largo de toda la etapa en torno a estos contenidos. Por lo que respecta a la reflexión sobre la lengua y a la literatura (Unidades II), el tratamiento de lo literario evita el eje histórico, mientras lo gramatical se orienta hacia el estudio morfosintáctico de la lengua. Pese a ello, hay una cierta atención hacia los aspectos sociolingüísticos y se estudian las diversas tipologías textuales. Finalmente, por lo que respecta a los contenidos referidos a la comunicación verbal y no verbal, sobresale la voluntad tanto de incorporar el estudio de tipos de discurso que habitualmente permanecían al margen del trabajo didáctico en el aula de lengua como de abordar asuntos que tienen que ver con la manipulación informativa e ideológica. En este sentido, se estudian el lenguaje de la radio, de la televisión, de la publicidad, del teatro, de la prensa o del humor gráfico y se analizan las relaciones entre las artes plásticas y la literatura o entre el cine, el cómic y la novela. También encontramos algunas ideas sobre cinesia y proxémica y una incorporación suficiente de otros contenidos transversales como la crítica del sexismo, la educación para la paz o la reflexión sobre el consumo. En este apartado se incluye siempre un estudio de casos y algunas técnicas de estudio.

En cada unidad didáctica encontramos hasta 14 apartados: *ambientación* (breve texto dirigido a los alumnos donde se les informa sobre lo que se va a hacer), *diagnóstico* (especie de evaluación inicial con la que los alumnos pueden ser conscientes de cuál es su punto de partida), *objetivos* (en cada unidad se formula de forma asequible un objetivo didáctico), *sinopsis* (en la que se alude a los tipos de contenidos que se van a trabajar en la unidad), *actividad modelo* (propuesta de una actividad que puede sugerir la realización de otras posteriores), *indicadores de evaluación* (orientaciones al profesorado y al alumnado para la evaluación, incluyendo fichas de autoevaluación y mención expresa a lo que se va a evaluar), *técnicas de apoyo* (consejos para el uso del género, instrucciones para una lectura más fluida, etc.), *ejercicios individuales y en grupo*, *ejercicios de recuperación*, *ejercicios de ampliación*, *orientaciones* para la resolución de problemas de aprendizaje, *actividades*, un *glosario* y una *agenda* del alumno (en la que se le informa sobre lo que se espera que sepa o haga, sobre cómo resolver posibles carencias y dificultades...).

En síntesis, se trata de un material cuya estructura quizá sea en exceso compleja y dificulte su uso por parte de un profesorado habituado a otro tipo de materiales didácticos más manejables. De igual manera, convendría que los obje-

tivos y los contenidos se formularan en cada módulo, independientemente de que luego se enuncien en cada unidad didáctica con el fin de que sus destinatarios sean conscientes de las intenciones educativas en cada caso. Sin embargo, es un material que invita a la intervención creativa del docente, tiene en cuenta la diversidad de usos verbales y no verbales que caracterizan la comunicación entre las personas, evita un acercamiento historicista a los textos literarios, incorpora de una forma sistemática la evaluación como herramienta de mejora tanto de los procesos de enseñanza como de las actividades de aprendizaje y muestra una clara voluntad de atender a la diversidad de aptitudes, actitudes e intereses del alumnado con tareas diversificadas y orientaciones concretas para ayudar a cada alumno en la adquisición de saberes y de destrezas.

Del Grupo Alborán es también un *Atlas de Lengua y Literatura española* (Akal, Madrid, 1993). La originalidad de este manual de lengua y literatura es el uso de gráficos como herramienta didáctica para la comprensión de conceptos y procedimientos lingüísticos y literarios ya que, a juicio de los autores, la síntesis visual de una información permite fijarla en la memoria. El trabajo, con un diseño innovador y atractivo por su despliegue iconográfico, parte de la convicción de que «los gráficos son herramientas activas de aprendizaje en la medida en que activan una percepción visual sintética de las interrelaciones de los conceptos». En el libro encontramos, aparte de contenidos lingüísticos o estudios sobre comunicación iconoverbal, un capítulo dedicado a la teoría de la literatura y otro a prácticas de comprensión y expresión literarias.

SIMÓN, M. y RODRÍGUEZ, M. (1994): *Lengua y Literatura*. (4 volúmenes). SM. Madrid.

Estos libros de texto (uno para cada curso de la educación secundaria obligatoria) pertenecen al Proyecto Curricular de *Lengua castellana y Literatura* de la editorial SM, editado en un cuadernillo de 47 páginas con un disquete informático incluido. Cada libro de texto se organiza en torno a 15 unidades didácticas y cada unidad, a su vez, en cuatro apartados: *Literatura*, *Lengua*, *Textos prácticos* y *Ortografía*. Cada unidad tiene además una actividad de introducción (*Tú también sabes*) y una de cierre (*Ahora ya sabes más*).

La secuencia de contenidos tiene como ejes de selección el tratamiento prioritario de lo literario y de la reflexión sobre la lengua. Al igual que en los materiales de la editorial Anaya, antes comentados, ambos contenidos se desarrollan de una manera autónoma y paralela. En el caso de la literatura, en el primer ciclo de la etapa se utiliza el género literario como criterio de selección de los contenidos y en el segundo ciclo el devenir histórico (de la Edad Media al Barroco en tercero y del siglo XVII hasta la actualidad en cuarto). En lo que se refiere a la reflexión sobre la lengua, domina la morfología en el primer curso y la sintaxis en el segundo (con alguna que otra incursión en la situación lingüística del Estado español y en el texto); en el segundo ciclo, prevalece el análisis sintáctico de la oración, aunque se aborden otros asuntos como la formación de las palabras, las lenguas del Estado o los registros de uso del lenguaje.

Cada unidad didáctica se inicia con un índice de los contenidos que se trata-

rán en sus cuatro apartados (*Literatura, Lengua, Textos prácticos y Ortografía*). A continuación encontramos, bajo el título *Tú también sabes*, una serie de actividades variadas (comentarios breves, reflexiones sobre un texto, búsqueda de informaciones diversas, etc.), cuya función parece ser la de hacer consciente al alumno de lo que ya sabe sobre los contenidos que van a trabajarse en cada unidad didáctica. En el apartado sobre la literatura, se parte de un texto sobre el que se proponen distintas actividades de comprensión, comentario y expresión (vocabulario, estructura, tema, escritura, información sobre conceptos literarios, etc.). En el apartado sobre contenidos gramaticales se describen algunos conceptos y se proponen diversos ejercicios prácticos en torno a ellos. El apartado sobre otros textos prácticos (el reportaje, la ficha, la crónica, la carta, incluso algunas técnicas de trabajo, etc.) se inicia con una serie de preguntas sobre un texto breve, se exponen las características de ese tipo de texto o de la técnica que es objeto de análisis y se proponen algunas actividades de carácter práctico. La ortografía ocupa el cuarto apartado y en él se trabajan de manera tradicional estos contenidos: se alude a las reglas ortográficas y a la norma lingüística y se proponen una serie de ejercicios concretos para la mejora del nivel de corrección ortográfica del alumnado. Finalmente, la unidad concluye con una especie de breve “examen” (*Ahora ya sabes más*) con el que se pretende que el alumno sea consciente de lo que acaba de aprender.

En los libros no hay referencia alguna a objetivos ni a evaluación, como si estos asuntos fueran tan sólo del interés del profesorado y, por tanto, debieran estar sólo recogidos en el Proyecto Curricular de la editorial. No se percibe una adecuada integración de los diversos contenidos del área. El tratamiento preferente –simultáneo aunque paralelo– de los contenidos literarios y gramaticales impide una mayor atención a los aspectos del uso, que se abordan de forma insuficiente, aunque bastante adecuada, cuando se alude a los textos prácticos o a las técnicas de estudio. Así, por ejemplo, el trabajo con la lengua oral se restringe al primer ciclo, al igual que ocurre con otros tipos de textos como la argumentación o la exposición. Lo literario se aborda bajo un prisma formal e historicista, mientras que la reflexión lingüística apenas incorpora los últimos enfoques textuales o discursivos. Las actividades, casi siempre individuales, dan la sensación de ser algo monocordes y escasamente adecuadas para atender a la diversidad del alumnado de la educación secundaria obligatoria.

RINCÓN, F. y otros (1994, 1995 y 1996): *Mágina I (1º ESO), Mágina II (2º ESO), Mágina III (3º ESO) y Mágina IV (4º ESO)*. Octaedro. Barcelona.
— (1995): *Proyecto Mágina. Guía Didáctica. Área de Lengua Castellana y Literatura en la ESO*. Octaedro. Barcelona.

Los autores advierten en la fundamentación metodológica que aparece en la *Guía Didáctica* de estos manuales en que el modelo metodológico por el que se opta «es un modelo donde docente y discente comparten el papel de investigador-descubridor: el primero, en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje que ha provocado; el segundo, en cuanto al universo de códigos con el que irá entrando en contacto a partir de las diversas situaciones comunicativas propuestas.

Desde este punto de vista, el uso cada vez más autónomo (aprender a aprender) de los distintos instrumentos, entre ellos el propio libro de texto, se convierte en un objetivo ineludible y primordial de este proyecto».

Con arreglo a estas intenciones, la secuencia de contenidos (en torno a centros de interés) opta por un trabajo didáctico orientado al desarrollo integral de todas las capacidades expresivas y comprensivas del alumno. De ahí que, durante el primer ciclo, se ponga el acento en los objetivos y en los contenidos referidos a la comunicación oral (y a los lenguajes no verbales), mientras que en el segundo ciclo, el énfasis se pone en los objetivos y en los contenidos que tienen que ver con la expresión y la comprensión escritas y con lo literario.

En el primer ciclo, los autores utilizan como eje de la secuencia de contenidos la lectura y la expresión y comprensión de mensajes orales. En el primer curso, (*Tradición literaria, comunicación y lenguaje oral*) se aborda a lo largo de ocho unidades didácticas el estudio de los distintos géneros de la literatura de tradición oral (el cuento, la lírica y el teatro) y se pone el acento en la expresión oral (*contamos, ri(t)mamos y actuamos*) y en otros códigos no verbales de la comunicación. En el segundo curso (*Comunicación y lenguajes no verbales*) se insiste en los usos orales, pero en relación con otros lenguajes como la radio, el cómic y el fotograma literario donde se conjuga lo lingüístico con otros códigos no verbales. A lo largo del primer ciclo, aun no siendo dominante, se insiste también en las actividades de expresión y comprensión escrita.

En el segundo ciclo, el texto escrito pasa a primer plano. En el tercer curso, (*Exposición, descripción y argumentación*) se aborda el estudio de los textos expositivos (textos formales, cartas, noticias, reportajes, etc.), descriptivos (biografías, libros de viajes y de aventuras, etc.) y argumentativos (textos periodísticos de opinión, el relato policiaco, etc.). En la última unidad (*Del habla a la lengua*) se alude a la situación lingüística del Estado español y a los prejuicios lingüísticos⁵. En el cuarto curso, lo literario pasa a un primer plano y en él se aborda una visión diacrónica de los diversos temas literarios (el amor, la guerra, la vida y la muerte) en la que se repasan las etapas, los géneros, las obras y los autores claves de nuestra literatura. Quizá es en este curso donde, en nuestra opinión, asistimos a un cierto cambio con respecto al enfoque didáctico del resto de los manuales ya que en él lo literario se estudia desde una perspectiva histórica, es decir, desde el eje de una historia temática de la literatura (*El amor en la lírica medieval, La guerra en la narrativa medieval, Honra y política en el teatro del Siglo de Oro, Poesía y compromiso en la edad moderna*, etc.). Es obvio que una secuencia de contenidos realizada con criterios temáticos no conlleva necesariamente el eje diacrónico que evoca otras formas de entender la educación

⁵ En una edición anterior del libro del tercer curso, los autores analizaban el texto expositivo, narrativo y descriptivo a partir de los diversos géneros periodísticos (la noticia, el reportaje y el artículo de opinión). En la edición ahora comentada se ha atenuado este énfasis casi monográfico en el lenguaje de la prensa y se incluyen otros textos, con lo que, en nuestra opinión, se evita el cansancio de trabajar con un solo tipo de textos (el periodístico) y se abre el abanico de usos comunicativos en los que pueden observarse las características de la exposición, la descripción y la argumentación.

literaria que han causado el cansancio (y el alejamiento del texto literario) de tantos y tantos alumnos.

Aunque las unidades didácticas (temas, en el caso del libro de cuarto curso) no es idéntica en cada uno de los manuales, sí en cambio es posible observar una cierta estructura interna en la que aparecen sistemáticamente los siguientes apartados: un *planteamiento del tema* (con una introducción para que el alumno sepa cuál es el contenido que va a trabajarse y de qué manera, una evaluación inicial orientada a conocer cuál es su punto de partida y, en ocasiones, algunas actividades sobre un texto o algunas sugerencias de lectura), un análisis de las *características del lenguaje* que es objeto de estudio (en el que se desarrollan los contenidos de cada unidad y en el que se incluyen algunas propuestas de actividades), *la ayuda de la gramática* (en el que se incorporan, en nuestra opinión de una manera bastante acertada, los contenidos gramaticales, al hilo del tratamiento de los diversos contenidos y no de una forma aislada y descontextualizada del uso lingüístico y comunicativo, y que en ocasiones se completa con secciones como *Usos de la lengua* en el manual de segundo curso o con *El fichero de las palabras útiles* en el manual de tercero), *antologías de textos* (en el que, especialmente en los manuales del primer y del cuarto curso, se ofrece una propuesta selectiva de lecturas y se proporcionan algunos modelos para la imitación creativa de textos), *ejercicios de evaluación* (actividades orientadas tanto a que el docente observe cómo se está produciendo el aprendizaje como a la autoevaluación y la coevaluación de los alumnos) y *ejercicios de refuerzo* (en el que se intenta, mediante actividades de recuperación y de ampliación, atender a la diversidad del alumnado y “facilitar al docente el desarrollo de un proceso de enseñanza y aprendizaje más plural y personalizado”).

En resumen, se trata de unos materiales que intentan aportar algunas líneas innovadoras de trabajo orientadas a fomentar el desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado de educación secundaria obligatoria. De ahí algunos de sus aspectos positivos: los objetivos y los contenidos aparecen al inicio de cada unidad de manera asequible para el alumnado, la secuencia de contenidos intenta ser coherente con un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y de la literatura y pone el acento en los procedimientos expresivos y comprensivos y en el análisis de la diversidad de usos de la lengua que configuran el intercambio comunicativo de las personas en nuestras sociedades, el tratamiento de lo gramatical no está aislado del tratamiento del resto de los contenidos y parte casi siempre del texto, las ideas sobre agrupamientos son adecuadas, la tipología de actividades se adecua a los fines comunicativos del área, tienen en cuenta la conveniencia de atender a la diversidad de aptitudes, actitudes e intereses del alumnado y no olvidan los asuntos referidos a la evaluación de la práctica docente y del aprendizaje de los alumnos y de las alumnas. Quizá se echa en falta un tratamiento más riguroso de los denominados contenidos transversales y un mayor énfasis en el desarrollo de actitudes críticas ante algunos usos comunicativos. Finalmente, consideramos que el tratamiento de lo literario en el cuarto curso, aunque opte por una organización temática que en principio puede resultar novedosa, responde esencialmente a una concepción de la educación literaria

deudora de planteamientos historicistas (y de ahí la selección canónica de los textos). No obstante, incorpora de forma suficiente actividades de creación literaria (mediante la imitación de modelos).

MÍNGUEZ, N. y otros (1994): *Lengua y Literatura 1º. Lengua y Literatura 2º. Lengua y Literatura 3º. Lengua y Literatura 4º*. Santillana. Madrid.

Estos libros de texto se organizan en torno a unidades didácticas estructuradas en torno a tres apartados: *Estudio del texto* (en el que se abordan contenidos de los bloques uno, dos y cinco del currículo oficial del área), *Estudio de la lengua* (en el que se abordan los contenidos del bloque tres) y *La literatura* (en el que se tratan los contenidos del bloque cuarto).

El primer apartado (*Estudio del texto*) se organiza en torno a las diversas manifestaciones textuales (aunque en el primer curso se perciba una cierta confusión entre estructuras textuales y formas de elocución). En el primer curso, se estudian la narración, la descripción y el diálogo; en el segundo, la exposición, la argumentación y los distintos géneros periodísticos; en el tercero, la exposición y sus usos en la prensa (la noticia, la crónica, el reportaje y la entrevista) y en otros formatos textuales (el informe, el contrato, el acta, el *curriculum vitae*, etc.); y en el cuarto, la argumentación y sus aplicaciones (en los medios de comunicación de masas, en la publicidad y en otras modalidades discursivas como el debate, el discurso, la instancia, etc.). Como cabe deducir de esta secuencia de contenidos, la incorporación de contenidos referidos a los usos y formas de la comunicación oral y escrita y a los sistemas iconoverbales de comunicación es acertada aunque se eche en falta una mayor integración con el resto de los contenidos del área (especialmente con los gramaticales). En este apartado se distinguen cuatro epígrafes: *Teoría* (descripción de las características estructurales de cada tipo de texto), *Texto y comentario* (en el que encontramos actividades y textos diversos en cuanto a su temática y adecuados como ilustración del tipo de texto que es objeto de estudio), *Técnicas* (de especial interés, al plantear reflexiones sobre la situación comunicativa, sobre la selección y el tratamiento de la información, etc.) y *Construcción* (en el que se ponen en práctica algunos de los conceptos estudiados mediante la producción de textos orales y escritos).

El segundo apartado (*Estudio de la Lengua*) se aborda desde un planteamiento lingüístico bastante restringido (con un especial énfasis en los aspectos fonéticos, morfológicos y sintácticos). El análisis textual y la referencia sociolingüística a las variedades geográficas y sociales de la lengua apenas aparecen en alguna unidad del segundo ciclo. El apartado se organiza en dos epígrafes (*Gramática y Norma y Uso*) y en ellos, además de conceptos gramaticales, encontramos ejercicios sobre composición, derivación, léxico y ortografía.

El tercer apartado (*La Literatura*) se organiza teniendo en cuenta de nuevo el eje histórico como criterio de secuencia de los contenidos literarios. Es verdad que en el primer curso se enfoca como un estudio de los géneros y se intenta incorporar algunos títulos clásicos de la narrativa juvenil y de la literatura universal junto a otros correspondientes a la literatura castellana. La selección de lecturas conjuga los relatos de aventuras (*La isla del tesoro*, *Robinson Crusoe*, *La*

Odisea, etc.) con otros textos canónicos de la literatura castellana de difícil acceso para un lector de doce años (*La vida es sueño*, *Don Quijote de la Mancha*, etc.). Si de lo que se trata es de fomentar la lectura y de educar en hábitos lectores, el tratamiento de lo literario conllevaría otra selección de lecturas más adecuadas al lector escolar del primer ciclo de la etapa (y la denominada literatura de adolescentes y jóvenes ofrece algunos títulos muy interesantes) y un acercamiento a lo literario menos formal⁶. Sin embargo, en el segundo curso se ofrece un exhaustivo panorama de la literatura española a lo largo del tiempo (no olvidemos que sus destinatarios tienen aún trece años) y los autores y obras estudiados reflejan el respeto a los cánones tradicionales a la vez que un escaso sentido común pedagógico. Finalmente, el segundo ciclo se convierte en la reedición del programa oficial de *Literatura Española* de segundo de BUP (en tercero se estudia la literatura española desde la Edad Media hasta el Neoclasicismo y en cuarto desde el Romanticismo hasta nuestros días).

En resumen, estos materiales dan la impresión de reflejar una tensión bastante habitual: el difícil equilibrio entre la innovación que supone incorporar los usos comunicativos más habituales de las personas al aula de lengua y literatura con el fin de mejorar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y el respeto a la tradición didáctica de la asignatura en las enseñanzas medias con su énfasis en la transmisión de conceptos filológicos y en el estudio de la historia de la literatura castellana.

Vinculados al *Proyecto Curricular de Santillana* (edirado en dos cuadernillos, uno por cada ciclo) el lector puede consultar también el trabajo de Montserrat Herrero y otros autores (“Técnicas de aprendizaje”. Colección *Saber hacer*. Santillana, 1995) y la *Carpeta de Recursos* (Santillana, 1995) elaborada por Olga Acoltzin y otros autores (incluye un disquete informático).

CLAVEL LLEDO, E. y otros (1995): *Lengua Castellana y Literatura. Libro de Ciclo 1º/2º de Secundaria. Lengua Castellana y Literatura. 3º de Secundaria. Lengua Castellana y Literatura. 4º Secundaria*. Alhambra Longman. Madrid.
— (1995) *Lengua Castellana y Literatura. Libro de Recursos*. Alhambra Longman. Madrid.

El proyecto editorial de Alhambra Logman consta de un libro de ciclo (que incluye la programación del área de 1º y 2º de la educación secundaria obligatoria) y de otros dos volúmenes, uno por cada curso del segundo ciclo. Incluye también libros de nivel y un libro de recursos didácticos para el profesor.

En los materiales de ciclo o curso se desarrollan los contenidos del tercer bloque del currículo del área, es decir, los referidos a la reflexión sobre la lengua. Incluyen, además, un apéndice con técnicas de trabajo. Las unidades didácticas que trabajan estos contenidos lingüísticos se denominan *La lengua como objeto de conocimiento* y *La lengua como instrumento de aprendizaje*. *Ortogra-*

⁶ Veáanse en este sentido las monografías “La educación literaria” y “Las otras literaturas” aparecidas, respectivamente, en los números 4 y 9 de *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*.

fía y expresión. En cuanto a los libros de nivel, desarrollan los contenidos del resto de los bloques de currículo del área. Estos contenidos se agrupan en torno a tres apartados (*El mecanismo de la comunicación*, *La lengua en su uso práctico* y *La lengua en su uso lúdico*) y cada apartado se organiza en uno o varios proyectos de trabajo que a su vez se dividen en tres partes: *Descubre*, *Conviene que recuerdes* y *Practica*.

En *El mecanismo de la comunicación*, se desarrollan los contenidos referidos a los usos y formas de la comunicación oral (bloque 1 del currículo del área) y a los sistemas de comunicación verbal y no verbal (bloque 5). En él, además de abordar contenidos específicos sobre lengua oral o sobre el lenguaje de los medios de comunicación de masas, se hace hincapié en aspectos como los diferentes tipos de situación comunicativa y sus elementos. En *La lengua en su uso práctico*, donde se trabajan los usos y formas de la comunicación oral y escrita (bloques 1 y 2 del currículo del área), la organización de los contenidos tiene como criterio determinante la intencionalidad del discurso. Finalmente, en *La lengua en su uso lúdico y artístico*, aborda el tratamiento de los contenidos literarios.

Los objetivos aparecen enunciados de forma asequible para el alumno y destaca la propuesta de textos, recursos y agrupamientos variados. Sin embargo, se echa en falta alguna referencia a la evaluación en estos materiales didácticos.

En cuanto al *Libro de Recursos* para el profesor, incluye una *introducción* (con reflexiones sobre el proyecto curricular de la editorial, la secuencia de objetivos, contenidos y criterios de evaluación, algunas ideas sobre transversalidad y sobre la atención a la diversidad del alumnado y una bibliografía) y unas *orientaciones didácticas* (cada proyecto de trabajo está desglosado en una justificación inicial, unos objetivos didácticos enunciados en su relación con los objetivos de ciclo, unos contenidos, unos temas transversales y recursos, unas orientaciones metodológicas para cada uno de los tres apartados de los que consta el proyecto, algunas sugerencias para actividades de ampliación y de refuerzo y unas orientaciones para la evaluación).

En resumen, se trata de unos materiales didácticos que incorporan algunos aspectos interesantes, como la enunciación inicial de los objetivos de cada proyecto de trabajo orientada al alumno, la voluntad de incluir el tratamiento de los denominados temas transversales en los contenidos de cada curso, cierta sensibilidad hacia la atención a la diversidad de aptitudes, actitudes e intereses de los alumnos y de las alumnas, una tipología de actividades aceptable y una variedad de recursos y de situaciones de intercambio notable. Sin embargo, sería deseable una mayor integración entre los diversos bloques de contenidos ya que el desgajamiento entre lo gramatical y el resto de los contenidos del área, incluso con la existencia de un libro aparte, es en nuestra opinión un error especialmente grave. Como lo es la ausencia de referencias a la evaluación en los materiales del alumno. Finalmente, y como es habitual en la mayoría de los manuales y libros de texto analizados, el tratamiento de lo literario, especialmente en el segundo ciclo, es deudor de una concepción historicista de la educación literaria.

4.2. Programaciones de curso o de ciclo editadas por instituciones públicas

HERRERO AISA, C. y CAMARERO GEA, M. (1993): *Materiales Didácticos. Área de Lengua y Literatura. Educación Secundaria Obligatoria. Primer Ciclo*. MEC. Madrid.

En este trabajo sus autores proponen un modelo de programación de lengua y literatura para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria en el que se opta por un enfoque comunicativo de la educación lingüística y literaria que ponga el acento en el uso y en el desarrollo de la capacidad comunicativa de los aprendices. Partiendo del diseño curricular del área, se dan un conjunto de orientaciones para el aula y para la evaluación en forma de principios didácticos, se alude a los recursos (espacios, materiales, etc.) y, finalmente, se mencionan algunas estrategias didácticas. La programación contempla una distribución temporal ajustada a cada uno de los dos cursos del ciclo e incluye un conjunto de unidades didácticas, dos de las cuales aparecen justificadas de forma suficiente y descritas con detalle y aportación de materiales, mientras el resto aparecen brevemente enunciadas en cuanto a sus objetivos, contenidos, actividades y recursos.

JIMENO CAPILLA, P. (1995): *Lengua Castellana y Literatura. Materiales Didácticos. 1 ciclo. Educación Secundaria Obligatoria*. Departamento de Educación, Cultura, Deporte y Juventud de Navarra. Pamplona.

Este libro se concibe como un instrumento para el desarrollo del currículo del área en el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria. En su primera parte se alude al objetivo esencial de la educación lingüística y literaria (la adquisición de la competencia comunicativa) y a los ejes en los que debe basarse el trabajo didáctico en el área (la comprensión y producción de textos y la reflexión sobre el uso comunicativo) y se describen los criterios de organización y secuencia de contenidos que han inspirado las trece unidades didácticas de que consta esta propuesta. En la segunda, se recogen algunas de las principales aportaciones a la investigación didáctica sobre la enseñanza de la lengua materna sobre aspectos como la comprensión lectora, la producción de textos escritos, la reflexión sobre la lengua o la comunicación oral. Finalmente, en la tercera, se hacen algunas consideraciones en torno al papel de los materiales didácticos en el aula y se presentan las unidades didácticas de los dos cursos de que consta el ciclo. Éstas versan sobre formas y usos comunicativos como el cuento, el informe, la poesía, los textos persuasivos, el teatro, las fábulas, el folleto informativo, la noticia o la situación lingüística de España. Tanto por las intenciones comunicativas del enfoque didáctico de estos materiales como, sobre todo, por la coherencia con que desarrollan posteriormente las distintas unidades didácticas (con un notable apoyo gráfico, poniendo el acento en los procedimientos expresivos y sugiriendo actividades muy adecuadas), este trabajo supone una de las referencias más valiosas, en nuestra opinión, para la enseñanza del área en el primer ciclo de la etapa.

TENORIO, P. y otros (1992): *Lengua Castellana y Literatura. Materiales Didácticos. Secundaria Obligatoria*. MEC. Madrid.

Estos *materiales* han sido editados, por encargo del Ministerio de Educación y Ciencia, con el fin de orientar al profesorado que imparte el segundo ciclo de la nueva educación secundaria y facilitar así la aplicación del nuevo currículo del área mediante sugerencias de programación y unidades didácticas que faciliten el trabajo docente en las aulas. En sintonía con estas intenciones, en este trabajo se ofrecen desde la selección y secuencia de objetivos y contenidos del segundo ciclo de la etapa hasta una programación de tercer curso y la presentación de tres unidades didácticas para el primer trimestre del citado curso (sobre la comunicación oral y escrita, las estructuras textuales básicas y los géneros literarios). El trabajo refleja concepciones muy vinculadas al *Diseño Curricular Base* (1989) y la bibliografía final elude las referencias disciplinares en favor de un repertorio de títulos inevitables de teoría curricular.

VV.AA. (1987, 1989, 1990, 1992 y 1993): *Poética teatral. Cuarto curso. Secundaria Obligatoria* (Libro del profesor). *Textos dramáticos en un acto. Secundaria Obligatoria* (antología de textos dramáticos correspondientes al módulo teatral del libro anterior). *51 narraciones. De los orígenes a las vanguardias. Secundaria Obligatoria. Para narrar... Primer curso. Secundaria Obligatoria* (2 ejemplares: Material del profesor y Material del alumno). *Para informar(se). Segundo curso. Secundaria Obligatoria* (2 ejemplares: Libro del Profesor y Material para el alumno). *Para convencer. Tercer curso. Secundaria Obligatoria* (2 ejemplares: Libro del Profesor y Trabajo con textos). *El lenguaje y la prensa. Lengua y Literatura. Secundaria Obligatoria* (2 ejemplares: Guía para el Profesor y Módulo de actividades para el aula). *Poemas. Antología. Secundaria Obligatoria*. Valencia: Generalitat valenciana/MEC.

Este proyecto de materiales curriculares parte de la idea de que «entre el DCB y los proyectos de centro se sitúan una serie de recursos didácticos que tienen como finalidad facilitar las decisiones que debe tomar el profesorado» y se articula a lo largo de toda la etapa en torno a un eje “en vertical”: las funciones comunicativas: hablar y escribir para contar, informar(se), convencer, jugar/crear/divertirse. Este hilo conductor intenta proporcionar un marco coherente para las distintas prácticas discursivas (tanto habituales como literarias) y para la reflexión sobre el uso que de la lengua se hace en situaciones de comunicación diversas. Constan estos materiales de un libro o guía del profesor (con orientaciones teóricas y didácticas y referencias bibliográficas) y de un módulo de trabajo con textos (análisis, planificación y producción de textos orales y escritos), de un módulo de actividades gramaticales (texto y contexto, cohesión textual, la construcción de la oración y la formación de palabras), y de un módulo ortográfico.

Estos materiales didácticos, coordinados por el equipo del área de Lengua y Literatura del Programa de Reforma de la Generalitat valenciana y elaborados por el profesorado de valenciano y de castellano de diversos institutos de Alicante, Valencia y Castellón, han sido experimentados en el aula en cada uno de los

ciclos de la educación secundaria obligatoria y reelaborados a partir de la evaluación de tal experiencia. Es justo recordar que estos materiales, en el momento de su aparición, significaron un ejemplo concreto sobre cómo entender la intervención pedagógica en el aula de lengua desde un enfoque comunicativo de la educación lingüística y literaria orientado a la mejora de la competencia discursiva de los alumnos y de las alumnas. Por esta razón, fueron y son una referencia obligada para el profesorado más innovador del área. En la actualidad, la editorial Octaedro está comenzando a publicar algunos de estos títulos. De ahí la aparición de *Para narrar*, un manual para el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria cuyos autores son Ana Martínez, Carmen Rodríguez y Felipe Zayas. Se trata de un útil manual para la mejora de las habilidades narrativas de los estudiantes. Cada una de las siete unidades didácticas consta de una presentación (en la que se aclaran algunas ideas sobre el objeto de estudio y se enuncian sus objetivos) y de una serie de secuencias didácticas con numerosas actividades de uso, reflexión, recapitulación y autoevaluación.

4.3. Otros materiales y recursos didácticos

ABASCAL, M. D. y OTROS (1993): *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Octaedro. Barcelona.

Este volumen surge como consecuencia del trabajo de un grupo de profesores y profesoras que venían desde hace tiempo trabajando con actividades de producción de textos orales en cursos experimentales de la reforma del sistema educativo. Tras aludir en el capítulo que abre el libro a la desatención tradicional en el aula de lengua de las destrezas orales y a las posibilidades que se abren ahora con los nuevos currículos y su énfasis comunicativo en la mejora de los usos lingüísticos de las personas, los autores proponen un marco pedagógico para el trabajo con usos orales espontáneos y elaborados y describen distintas actividades de observación y producción de textos orales.

ACEVEDO, J. (1981): *Para hacer historietas*. Popular. Madrid.

Este libro constituye una asequible introducción a los aspectos básicos del lenguaje de la historieta ya que pretende ofrecer, de modo sistemático y ameno, un panorama completo de los principales elementos que definen la historieta. Si el primer capítulo se dedica a los personajes, a la representación del cuerpo y su movimiento y al repertorio gestual básico, en el siguiente el autor se detiene en una descripción pormenorizada de los diferentes elementos básicos del lenguaje de la historieta: la viñeta, el encuadre, los globos y cartelas, la onomatopeya, las metáforas visuales e ideogramas, las figuras cinéticas y la composición. Se aborda posteriormente el tema de los recursos de montaje de la historieta y se acaba con algunas reflexiones sobre la experiencia del taller de historietas. El libro tiene interés como iniciación práctica, con abundantes ejemplos e ilustraciones, a los elementos básicos del lenguaje del cómic, y como propuesta de trabajo, puesto que al finalizar cada uno de los apartados temáticos se sugieren diversos ejercicios de creación o de análisis y comprensión.

APARICI, R. (1992): *El cómic y la fotonovela en el aula*. Madrid. Ediciones de la Torre.

Este trabajo pretende proponer una metodología para leer los mensajes icoverbales del cómic y de la fotonovela y utilizar ambos lenguajes como instrumentos de aprendizaje escolar. En su primera parte se analiza el lenguaje visual, el lenguaje verbal y los signos convencionales. En la segunda, asistimos al proceso de creación de una fotonovela. En la tercera y última se ofrecen criterios para hacer posible en el alumnado una lectura crítica de la imagen que saque a la luz sus claves ideológicas.

CAO MARTÍNEZ, R. (1992): *Lengua Castellana y Literatura. Materiales Didácticos. Bachillerato*. 2 volúmenes. Madrid: MEC. GUTIÉRREZ CARBAJO, F. (1992): *Literatura Española y Universal. Materiales Didácticos*. Bachillerato. Madrid: MEC.

Estos materiales pretenden facilitar el desarrollo de la asignatura en los dos cursos del nuevo bachillerato mediante orientaciones didácticas, propuestas de programación y ejemplos de unidades didácticas (los textos expositivo-argumentativos y el ensayo son las dos propuestas de trabajo firmadas por Ramón Cao, mientras que la unidad didáctica de Francisco Gutiérrez Carabajo gira en torno al realismo y naturalismo literarios).

CEREZO, M. (1992): *Guía del redactor publicitario. Método para el análisis y la creación*. Mirador. Barcelona.

Este trabajo constituye una útil herramienta para acercarse a los procedimientos y valores que pone en juego la comunicación publicitaria desde la convicción de que sólo desde un conocimiento de los diversos códigos expresivos que contienen los anuncios nos es posible defendernos de las manipulaciones a las que nos invitan. En el primer capítulo, dedicado al mundo de la publicidad, se dan algunas claves que permitan una comprensión cabal de los mensajes publicitarios (los recursos retóricos, la imagen de marca, los lemas, los argumentos, etc.). En el segundo, se describe el proceso de creación publicitaria (el diseño de campañas, el uso de tópicos líricos, épicos o estéticos, etc.).

COMA, J., dir. (1989): *Cómics*. (Coleccionable del diario *EL PAIS*). PRISA. Madrid.

Coleccionable recomendable tanto por su concepción y contenido como por el hecho de constituir un material muy difundido y, por tanto, disponible. La colección consta de 25 entregas, cada una de ellas compuesta por un conjunto de textos sobre el subgénero o la época de que se ocupa el cuadernillo, acompañados de una historieta completa. La obra proporciona una información suficientemente completa sobre la evolución del género, los temas, las innovaciones formales, los subgéneros, los personajes míticos y los principales autores y series, tanto de los Estados Unidos como de Argentina, Francia, Italia y España. Además de la información que contiene, los textos pueden constituir un buen elemento de reflexión en el aula. Proporciona, además, numerosas imágenes, y la

historieta completa que se incluye en cada entrega puede ser un buen material de análisis para abordar en el aula este tipo de discurso.

CORZO, J. L. (1983): *La escritura colectiva (Teoría y práctica de la escuela de Barbiana)*. Anaya. Madrid.

En este trabajo se difunden las concepciones didácticas sobre la escritura de la escuela de Barbiana de Lorenzo Milani. Se trata de un método colectivo de escritura que sigue una serie de pasos perfectamente establecidos: elección del tema y su lector, acumulación de ideas, clasificación de las ideas en bloques semánticos, organización y relaciones entre los bloques de ideas, control de la unidad interna del texto, simplificación y revisión del texto, lectura externa del texto y opiniones, etc.

CUETO, J. A. y otros (1993): “El discurso televisivo”, en C. LOMAS y A. OSORO, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.

Unidad didáctica sobre el lenguaje de la televisión en un aula de lengua en el que las tareas de enseñanza deben partir de los hábitos de consumo cultural y de las ideas previas de los alumnos para permitir analizar los fines, funciones sociales de la televisión y mecanismos discursivos de los géneros con el fin de hacer posible el desarrollo de actitudes críticas ante los mensajes televisivos (el lector puede encontrar una revisión de este trabajo en el número 7 de *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*).

DELMIRO COTO, B. (1994): “Los talleres literarios (historia y propuestas)”, en C. LOMAS, *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea/CEP de Gijón.

A juicio del autor, «la composición escrita, donde resalten las funciones expresiva y poética, no sólo es el paso primero y obligado para iniciar y consolidar actitudes positivas de nuestros alumnos como escritores –cada uno a su ritmo– sino que deviene fundamental también para potenciar la motivación y afecto por la lectura [...] y la lectura es clave para cimentar el nivel profundo de la lengua que nos permite automatizar las reglas básicas de la ortografía, la morfología, la sintaxis y el léxico y nos da alas como lectores y escritores para fijarnos en el contenido y la comprensión de los textos». Desde estas convicciones se resumen de forma clara y rigurosa en este trabajo las aportaciones de cuatro modelos de taller literario: las propuestas de Rodari, la escuela-taller de escritura colectiva de Barbiana, el trabajo por géneros literarios de Rincón y Sánchez Enciso y los talleres de escritura mediante *consignas*. Junto a la descripción de las sugerencias pedagógicas de cada uno de estos enfoques, el lector encontrará textos de apoyo y propuestas de trabajo con actividades concretas.

FERNÁNDEZ, M. y DÍAZ, O. (1990): *El cómic en el aula*. Alhambra. Madrid.

Se trata de un libro sencillo y útil tanto para conocer el lenguaje y los recursos del cómic (viñetas, estereotipos, símbolos cinéticos, metáforas visuales, componentes literarios, etc.) como para iniciar un trabajo escolar con los usos verbales

y no verbales de la historieta. En este sentido se proponen actividades de elaboración de un cómic en el aula o se sugieren formas de utilización didáctica. Libro surgido de la experiencia educativa de sus autores, nace de la convicción de que el aprendizaje sólo es funcional si parte de las experiencias comunicativas de los alumnos y de las alumnas: de ahí que los fines de este trabajo se sitúen en la doble vertiente de todo trabajo con imágenes: hacia un *saber ver* (lectura crítica de la imagen) y hacia un *saber hacer* (procedimientos de creación de textos iconográficos).

En cuanto a álbumes de historietas que a nuestro juicio constituyen un buen repertorio de textos iconográficos de interés, señalaremos a título de orientación los trabajos de Enri Bilal (*La ciudad que nunca existió*, *Las falanges del orden negro*), Raymond Briggs (*Cuando el viento sopla*), Guido Crepax (*Rusia en llamas*), Carlos Giménez (*Paracuellos del Jarama*), Winsor McCay (*Little Nemo*), Moebius (*Los jardines de Edena*, *El mundo de Edena*) y Hugo Pratt (*La balada del mar Salado*, *Corto Maltese: bajo el signo de Capricornio*, *Corto Maltese: Las célticas*). En cuanto a series de historietas con personaje fijo, destacaremos los álbumes de Will Eisner (*Spirit*), Harold Foster (*Príncipe Valiente*), Giraud (*Teniente Blueberry*), Goscinny/Uderzo (*Astérix*), Hergé (*Tintín*), Ibáñez (*13 Rue del Percebe*, *Mortadelo y Filemón*), Jan (*SuperLópez*), Roger Leloup (*Yoko Tsuno*), Quino (*Mafalda*), Alex Raymond (*Flash Gordon*) y Schultz (*Charlie Brown*).

GARCÍA, I. y otros (1995): "Expresión oral". Alhambra Longman (colección *Nueva Breda*). Madrid.

En este librito el lector encontrará útiles propuestas de trabajo orientadas al desarrollo de las habilidades orales del alumno en el aula. Cada actividad describe con precisión sus objetivos y procedimientos. Los capítulos tienen como ejes temáticos la lectura expresiva, la descripción, el relato, el debate, la entrevista, la reunión y el debate, la conferencia y la exposición oral. El volumen concluye con un breve glosario.

GONZÁLEZ DARDER, J. y otros (1995): "Expresión escrita o estrategias para la escritura". Alhambra Longman (colección *Nueva Breda*). Madrid.

Este libro contiene numerosos ejercicios para la realización de diversas tareas de producción de textos escritos. Los ejercicios que propone, nunca recetas, tienen cierta dificultad inicial y se articulan en torno a *consignas*. Estas consignas para la elaboración de un texto escrito plantean algunas restricciones a la vez que facilitan el trabajo con un determinado recurso expresivo. A partir de los recursos literarios de algunos autores consagrados, se trata de adquirir procedimientos mediante la realización de tareas guiadas por ciertas reglas de escritura. El libro contiene actividades de *sensibilización*, *reflexión gramatical*, *figuras retóricas*, *formas de expresión* y *ejercicios de creación* con algunas trabas y concluye con un útil glosario.

GRAFEIN (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena. Madrid.

El colectivo GRAFEIN surge a mediados de la década de los setenta en el entor-

no de la universidad de Buenos Aires y define su trabajo de composición escrita como una *fábrica del texto* en la que se concibe la escritura como un juego que se celebra en un territorio de libertad donde todo es posible (el humor, las emociones, los recuerdos, los mitos, las pasiones, etc.) y donde se investigan y analizan los mecanismos de producción de textos. La estrategia de composición de los textos parte de una *consigna* que anima a la creación del texto (consignas referidas a los elementos narrativos, a los argumentos, a los distintos géneros, a los sentidos, etc.) y describe tres fases: escritura, lectura y comentario. Algunas de las propuestas más frecuentes son: completar textos, escribir textos colectivos, responder a preguntas sin sentido, caracterizar personajes, difundir rumores, traducciones imaginarias, etc.

GRUPO «NARRACIÓN E IMAGEN» (1994): “El discurso del cómic”, en C. LOMAS (ed.): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea. Gijón.

Este trabajo contiene una propuesta didáctica con el lenguaje de la historieta en el aula. Sus autores, tras caracterizar el discurso del cómic y justificar psicopedagógica y sociológicamente su integración en un programa de enseñanza de lengua, describen los objetivos, contenidos, actividades y evaluación de una unidad didáctica y presentan unos *Materiales del alumno* (con abundantes ejemplos gráficos de historietas muy diversas) esenciales para la realización de las distintas tareas de aprendizaje (el lector puede encontrar una revisión de este trabajo, a cargo de Andrés Osoro, en el número 7 de *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*).

LOMAS, C. (1994) : “La comunicación publicitaria”, en C. LOMAS (ed.), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea. Gijón.

En esta unidad didáctica el autor presenta una propuesta de trabajo con los usos verbales y no verbales de la comunicación publicitaria. En sus páginas se justifica el sentido ético de un trabajo educativo sobre el discurso publicitario en el aula de lengua, orientado al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, se alude a las fuentes teóricas de las que se parte, se describen los objetivos, contenidos, tareas y evaluación de la propuesta, se ilustran de una forma gráfica algunos conceptos esenciales y se propone, en fin, un conjunto de *instrucciones de uso lector* (un método para el comentario de textos publicitarios) que permita una conocimiento cabal del conjunto de rasgos formales y de connotaciones ideológicas implicados en la persuasión publicitaria.

Con una mayor orientación teórica, véase también LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro. Barcelona.

MARTÍNEZ, L. M., dir. (1990): *Programa Prensa-Escuela. Materiales de apoyo* (2 carpetas). MEC, Madrid.

Estos materiales, resultado del programa *Prensa-Escuela* del M.E.C., tienen dos partes claramente diferenciadas: por una, un conjunto de textos teóricos de diversos y conocidos especialistas sobre diferentes aspectos del periódico, el tex-

to periodístico y sus posibilidades de trabajo didáctico. Por otra, numerosos ejemplos de trabajo didáctico sobre la prensa realizado con alumnado de diferentes niveles y etapas y sobre aspectos muy diversos –desde los géneros hasta la imagen en el periódico–.

Otros títulos que abordan el uso de la prensa en el aula, con numerosas orientaciones y propuestas didácticas, son Bartolomé, D. (1983): *La prensa en las aulas*. Madrid. Publicaciones ICCE; Zayas, F. y Latorre, V. (1987): *El lenguaje y la prensa*. Valencia. Consejería de Educación de la Generalitat de València. Corzo Toral, J. L. (1986): *Leer periódicos en clase. Una programación para EGB, Medias, Adultos y Compensatoria*. Popular. Madrid; Guillaumet, J. (1988): *Conocer la prensa. Introducción a su uso en la escuela*. Gustavo Gili. Barcelona; y Rotger, B. y Roque, J. M. (1982): *Cómo leer la prensa escrita (Didáctica y fichas prácticas para EGB, Bachillerato y FP)*. Escuela Española. Madrid.

ORTEGA, E. (1986): *El baúl volador (Un Taller de Literatura en el Bachillerato)*. Junta de Castilla y León. Zamora.

«Que la clase de literatura sea el espacio donde se reciba, se seleccione, se analice todo aquello que se canta, se cuenta o se escribe.» Desde este deseo, la autora considera que «el aula de literatura no se puede entender como un espacio cerrado y autosuficiente. Que ilustren los textos, que manipulen el lenguaje. Un poema se puede convertir en un jeroglífico o en un caligrama, la música en texto, una imagen es, a veces, el origen de un relato...». A juicio de la autora, el aprendizaje de la literatura debe tener en cuenta los contenidos literarios, la lectura de textos y la escritura de intención literaria por lo que el dominio de algunos conceptos de teoría literaria o la lectura de fragmentos y obras han de entenderse como fuentes de creación e invención textual de los alumnos. Tras describir los presupuestos de un taller de literatura y definir el nuevo papel del profesor, propone múltiples ejercicios de escritura en torno al poema y al relato y relata una experiencia con el floklöre oral en el aula.

RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985): *La fábrica del teatro*. Teide. Barcelona.

— (1985): *El taller de la novela*. Teide. Barcelona.

— (1985): *El alfar de poesía*. Teide. Barcelona.

— (1987): *Enseñar literatura*. Laia. Barcelona.

(1985): *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Montesinos. Barcelona.

El trabajo de Rincón y Enciso constituye la expresión de una tenaz voluntad por construir una alternativa didáctica a la enseñanza de la literatura en el Bachillerato. No se trata, sin embargo, tanto de abandonar el estudio histórico de las obras y géneros literarios o los métodos centrados en el comentario de textos como de abordar estos asuntos desde estrategias pedagógicas que tengan como objetivo esencial la elaboración de escritos de intención literaria por los alumnos: «lo específico del taller es la construcción, la realización de algo concreto. Hacia esa realidad se orientan todos los trabajos y esfuerzos de quienes en él participan. Y sólo el resultado es capaz de justificar el esfuerzo». Ello supone otra

organización del aula y una dinámica distinta de trabajo con los grupos de clase en la que cambia el papel del profesor. Los tres primeros títulos describen los diversos talleres en torno a los distintos géneros literarios, mientras que los dos últimos resumen los presupuestos didácticos que animan a los autores de la propuesta de trabajo. Los autores de este trabajo colaboran también en los manuales del Proyecto Mágina comentados en el epígrafe 1 de este apartado.

ROMAGUERA, J. y otros (1989): *El cine en la escuela. Elementos para una didáctica*. Gustavo Gili. Barcelona.

En este trabajo encontramos una descripción accesible e ilustrada de algunos conceptos y procedimientos asociados al lenguaje cinematográfico: el contenido de la película, el movimiento, la escenificación y representación, el rodaje, la grabación sonora, el montaje, la proyección y la lectura. Concluye el libro con una amplia bibliografía y un útil glosario. En la misma línea, y para el primer ciclo de la educación secundaria obligatoria, véase también el libro de Cándido Fernández *Iniciación al lenguaje del cine* (Heraldo. Valladolid, 1973).

TARRÉS, M. (1989): *Taller de escritura*. Vicens Vives/MEC.

Partiendo de la consideración de que «la lengua es ante todo el instrumento básico para la comunicación y el desarrollo del pensamiento» y que, por tanto, la enseñanza de la lengua «debería centrarse ante todo en estimular el desarrollo de las capacidades de expresión oral y escrita del alumnado», la autora pretende con este trabajo que los alumnos y alumnas aprendan a usar la lengua produciendo textos diversos en *tareas de escritura* que partan de una idea inicial para más tarde centrarse en una serie de procesos (elección del tema, recogida de información, adecuación al destinatario, intención del autor, organización, selección y uso de los materiales lingüísticos en la composición escrita, etc.) y conseguir al final el texto definitivo. Para ello, «el método consiste en un fraccionamiento de las dificultades relacionadas con las operaciones antes citadas y que se pueden agrupar en torno a tres de los cinco procesos que la retórica clásica señalaba para la construcción del discurso: información y reflexión (*inventio*), disposición y elaboración (*dispositio*) y elocución (*elocutio*)». Las actividades insertas en las unidades didácticas propuestas en este trabajo tienen una triple vertiente: deductiva (análisis de modelos), inductiva (abstracción de conceptos tras el análisis de textos) y creativa (elaboración imitativa o libre de textos), jugando en este último caso un importante papel la corrección personal y colectiva.

VV.AA. (1988): *La imagen. Iniciación a la lectura de la imagen y al conocimiento de los medios audiovisuales* (2 volúmenes, 3 cintas de vídeo, una guía de uso didáctico y una cinta de audio). UNED. Madrid.

Percepción de la realidad, elementos de la imagen, fotografía, prensa, video y cine, lectura y manipulación de imágenes o imagen y educación son algunos de los temas tratados en este útil multimedia que pretende iniciar de forma escrita y audiovisual al profesorado en la reflexión sobre los aspectos formales, técnicos e ideológicos de las imágenes así como ofrecer modelos de análisis y propuestas de

actividades que permitan un trabajo escolar orientado a «crear todos los estímulos necesarios que nos permitan alejarnos de peligrosas uniformizaciones del modelo de sociedad transmitido por los medios de comunicación e intentar poner estos medios al servicio de la transmisión de un universo rico y vario».

En cuanto al contenido de los tres videogramas (en formato VHS), el primero (*La imagen*, 57 minutos de duración) pretende contribuir a la formación de lectores de imágenes en el contexto de una urgente alfabetización audiovisual. La estructura del videograma consta de presentación, tres bloques y un epílogo. El primero de los bloques aborda el lenguaje audiovisual y describe los elementos básicos de la imagen. El segundo presenta las características básicas de las imágenes y describe una posible metodología de lectura de la imagen. El tercero propone sugerencias creativas de uso educativo de los medios audiovisuales.

El segundo de los videogramas (*Fotografía, prensa y vídeo*, 100 minutos de duración) describe la tecnología de estos sistemas de comunicación iconoverbales, reflexiona sobre su uso didáctico y describe algunas experiencias escolares con estos medios.

El tercero (*La imagen en movimiento*, 96 minutos de duración), en fin, parte de la fascinación que ejerce la imagen en movimiento en lenguajes como el cine y el vídeo para abordar más tarde la tecnología, el proceso de producción y algunos rasgos formales de estos medios de comunicación. En un primer momento se explican los principios que permiten la ilusión del movimiento, las técnicas del cine de animación y los últimos avances en la producción de imágenes con nuevas tecnologías. Luego, se hace un repaso de las fases que se han de acometer en la elaboración de una obra cinematográfica o videográfica, desde el guión hasta la postproducción. Finalmente, se detiene en la descripción de los recursos expresivos de las imágenes en movimiento: planos, puntos de vista, movimientos de cámara, transiciones temporales, montaje, etc.

VV.AA. (1990): *El siglo XVI a través del monasterio de San Benito El Real de Valladolid*. CEPs de Valladolid.

En el contexto de un trabajo interdisciplinar para tercero de BUP que implica la colaboración del profesorado de historia, arte, diseño y literatura, las autoras del trabajo sobre los textos literarios de la época analizada plantean la conveniencia de «estudiar la literatura de una época en relación con otras manifestaciones artísticas y con los usos cotidianos de la sociedad». Los objetivos se orientan a la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y a la valoración de los aspectos estéticos e ideológicos de las obras literarias. Los contenidos se estructuran en torno a tareas de documentación, investigación y creación y se describen tanto las concepciones metodológicas como las fases de cada tarea y los principios de la evaluación. El trabajo va acompañado de material para el alumno, con textos seleccionados y propuestas de actividades.

VV.AA. (1990): *Didáctica de la publicidad Guía del videograma «Spotmanía»*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

«Analizar el lenguaje verbal de un mensaje publicitario no deja de ser un ejercicio convencional y puramente didáctico [...]. El texto subraya, apoya o

forma un todo inseparable con el lenguaje iconográfico y los efectos especiales de sonido. [...] Sería un grave error efectuar un estudio puramente formalista y descontextualizado de la publicidad, que es por esencia un acto de comunicación multidisciplinar». Estas palabras sitúan la perspectiva desde la que se aborda esta propuesta didáctica de integración curricular de la publicidad en el aula. Tras unas breves reflexiones sobre la escuela y los medios de comunicación, la guía didáctica propone tareas de lengua oral y escrita y actividades relacionadas con el lenguaje cinematográfico, el lenguaje plástico, la mujer y la publicidad, etc.

4.4. Orientaciones para la práctica docente

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Materiales para la Reforma* (cajas rojas). Madrid.

Estos *materiales*, enviados a todos los centros que implantan la reforma educativa en educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, contienen desde textos de carácter general (como los decretos que regulan el currículo de cada etapa, criterios para la elaboración del proyecto curricular de centro, orientaciones didácticas y para la evaluación o reflexiones sobre las adaptaciones curriculares) hasta libros monográficos sobre los temas transversales, las materias optativas de educación secundaria o las áreas de conocimiento. Estos últimos contienen el currículo del área, una posible secuencia de sus contenidos, algunas orientaciones didácticas y para la evaluación y una guía documental y de recursos. Junto a estos documentos institucionales han sido difundidos entre el profesorado los dos volúmenes que se citan a continuación y que contienen diversas propuestas de secuenciación de contenidos con el fin de orientar en las labores de programación didáctica a los enseñantes de lengua y literatura de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria:

MARTÍNEZ, I. y LORENZO BURILLO, M. J. (1992): *Propuestas de secuencia. Lengua Castellana y Literatura. Primaria*. Madrid: MEC/Escuela Española.

ALCALDE CUEVAS, L. y otros (1993): *Propuestas de secuencias. Lengua Castellana y Literatura. Secundaria Obligatoria*. Madrid: MEC/Escuela Española.

CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR (1996): *Secundaria. Programación*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

Este documento tiene como finalidad ilustrar el proceso de elaboración de programaciones didácticas en las diferentes áreas y materias de la educación secundaria. La programación, según sus autores, «debe servir para que cada profesor o profesora aborde su tarea docente sabiendo *qué actividades de enseñanza y aprendizaje* va a proponer a su grupo de alumnos, *en qué momento*, *qué objetivo persigue con ellas*, *qué materiales y recursos didácticos* va a utilizar, *cómo se van a agrupar los alumnos* para realizar las diversas tareas previstas y *cómo y cuándo va a evaluar* los aprendizajes». Con el fin de facilitar esta tarea, en este libro se analizan las características, funciones, estructura y elementos de la progra-

mación, se plantean orientaciones, criterios y sugerencias sobre las decisiones que han de adoptarse en la elaboración de una programación didáctica y se dan algunas ideas para contemplar en la planificación didáctica las ayudas a los alumnos con necesidades educativas especiales.

Véase también el epígrafe segundo (“Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua”) del siguiente capítulo de este libro (Para saber [y saber hacer]).

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este capítulo insistimos en el papel determinante de los diversos materiales didácticos (manuales, libros de texto, unidades didácticas, etc.) en la intervención pedagógica del profesorado en el aula. No en vano una de sus funciones es no sólo ser una herramienta de aprendizaje para el alumnado sino también servir de ayuda pedagógica al profesorado en sus tareas docentes en las clases. Sin embargo, alertamos en estas líneas sobre el peligro de un uso (y abuso) de tales materiales guiado por la rutina o por la improvisación. Porque, al elegir un libro de texto determinado, un profesor o una profesora no sólo escoge un manual de aprendizaje sino que a la vez suele delegar en él la tarea de decidir sobre asuntos de tanta envergadura como la delimitación de los objetivos didácticos, la selección y la secuencia de los contenidos, el tipo de textos utilizados, las actividades de aprendizaje que van a realizar los alumnos y el modo de evaluar el conocimiento adquirido en cada tema o lección. Frente a tal actitud de subordinación ante el manual, defendimos un uso crítico y reflexivo de los materiales didácticos ya que, aunque su finalidad inmediata sea ayudar a resolver los problemas más cotidianos de la práctica educativa, su elección y uso posterior en las clases por el profesorado nunca es inocente. Porque, como se deduce de una atenta lectura del contenido de los diversos materiales didácticos, en cada uno de ellos subyace una determinada concepción del papel del profesorado en las tareas docentes y una forma concreta de entender el lenguaje y la educación lingüística en la enseñanza no universitaria.

De ahí que en este capítulo ofreciéramos una serie de *instrucciones de uso* para la elaboración, el análisis crítico y la selección de materiales de aula con la intención de que ayuden al profesorado a adoptar de una forma consciente sus decisiones en este aspecto. Y de ahí también que analizáramos algunos de estos materiales (especialmente, algunos de los manuales de educación secundaria más difundidos y otros recursos didácticos). A lo largo de ese análisis comprobamos cómo, en el caso de algunos manuales, libros de texto y proyectos curriculares, lo que se declaraba como objetivo esencial de la propuesta didáctica (la mejora de las capacidades comunicativas del alumnado) no siempre se correspondía con la selección de los contenidos o con el tipo de actividades que se sugerían. Del análisis efectuado cabe deducir que ciertas formas de entender la educación lingüística y literaria en las anteriores enseñanzas medias⁷ siguen pesando como

⁷ Véase en este mismo libro el capítulo inicial “La educación lingüística y literaria”.

una losa en el tratamiento didáctico de lo gramatical o de lo literario aunque se advierta, afortunadamente, (quizá porque a ello obliga el currículo del área y de la materia *Lengua castellana y Literatura*) un mayor énfasis en el estudio del uso oral, escrito e iconoverbal, en los procedimientos expresivos y comprensivos y en la consideración de la diversidad del alumnado. Por el contrario, las unidades didácticas y experiencias de aula glosadas en los epígrafes 4.2. y 4.3. tienen en nuestra opinión una mayor coherencia pedagógica con el enfoque comunicativo del currículo del área y de la materia y constituyen un ejemplo de los nuevos rumbos por los que en nuestra opinión debe transitar en el futuro la educación lingüística y literaria en nuestro país.

CAPÍTULO VI

Para saber (y saber hacer)

Carlos Lomas

En el capítulo anterior de este libro el lector dispone de una selección de materiales didácticos de diversa naturaleza e intención (desde libros de texto hasta unidades didácticas y otros recursos) cuya posible utilidad pedagógica acabamos de enjuiciar. De igual forma, y con el fin de que el profesorado realice su propia evaluación de los distintos recursos didácticos, ofrecimos en esas mismas páginas una serie de *instrucciones de uso* orientadas a favorecer una lectura crítica de la actual oferta editorial y de algunos materiales susceptibles de ser utilizados en las aulas de lengua y literatura.

En este último capítulo, sugerimos un catálogo, quizá demasiado extenso, de posibles lecturas con las que el lector puede, si lo desea, profundizar en algunos de los aspectos que en estas páginas aparecen apenas enunciados. Mientras en el capítulo anterior los trabajos comentados tenían una evidente utilidad práctica, los títulos glosados en este capítulo invitan a la reflexión lingüística y didáctica, tienen casi todos una innegable densidad teórica y, por tanto, no son en un sentido estricto materiales para el aula. Sin embargo, su consulta ayudará al profesorado a resolver algunos de los problemas de su práctica diaria o, al menos, a comenzar a abordarlos desde otras perspectivas.

En cualquier caso, es obvio que no están todos los que son: ni el espacio del capítulo aconseja una mayor amplitud en la descripción del inmenso y variado paisaje bibliográfico sobre las ciencias del lenguaje, sobre la enseñanza de las

lenguas o sobre los diversos tipos de discurso, ni se trata de acabar con la paciencia del lector ofreciéndole un sendero interminable de lecturas. No están todas las que son pero, sin duda, las que están son obras de referencia obligada en la reflexión sobre los nuevos rumbos de la enseñanza de la lengua y la literatura.

Conviene aclarar algunos de los criterios que han condicionado esta selección de títulos y autores:

1. Citamos casi siempre ediciones en castellano. El conocimiento compartido de la lengua castellana entre los lectores y el acceso más fluido al mercado editorial en esta lengua nos han inclinado por sugerir casi siempre el manejo de ediciones en castellano.

2. Evitamos aludir en las referencias bibliográficas a los clásicos de la retórica o de la lingüística (desde Aristóteles y Cicerón hasta Saussure, Jakobson y Chomsky, desde Sapir y Bloomfield hasta Benveniste, Ducrot o Wittgenstein) por entender que su obra es suficientemente conocida por los lectores y citarlos a todos haría de estas páginas un sendero interminable de títulos. Sin embargo, la alusión al interés de la reflexión retórica, lingüística o antropológica de estos y de otros autores aparece debidamente reflejada en el comentario de los tratados monográficos sobre algunas disciplinas (por ejemplo, en las referencias a títulos sobre retórica, sobre sociolingüística o sobre pragmática). De igual manera, citamos algunas obras esenciales para el conocimiento de las últimas tendencias de la lingüística.

3. Hemos agrupado las obras en torno a cuatro apartados. El título que abre cada epígrafe hace referencia al contenido general de los trabajos reseñados. Así, por ejemplo, en el primero (“Teorías de la lengua y de la literatura”) sugerimos la consulta y lectura de diversos títulos esenciales para conocer la más reciente evolución de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas que intentan dar cuenta del complejo proceso de la comunicación entre las personas; en el segundo (“Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua”) comentamos algunos trabajos que intentan tender puentes entre el *saber* lingüístico, psicopedagógico y sociológico y el *saber hacer* en el aula de lengua; en el tercero («Contenidos»), aludimos a títulos que tratan de forma monográfica los distintos bloques de contenidos contemplados en el currículo oficial del área *Lengua castellana y Literatura*; en el cuarto y último (“Revistas”), aludimos a diversas publicaciones periódicas sobre educación y lenguaje y a los números que, a nuestro juicio, tienen un especial interés para el profesorado de lengua y literatura.

1. TEORÍAS DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

Obras de carácter general

CRYSTAL, D. (1987): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Taurus. Madrid, 1994.

Útil compendio de informaciones sobre el complejo laberinto del lenguaje y

de sus usos en una cuidada edición en la que abundan las ilustraciones, los mapas y una ajustada síntesis de los conceptos más relevantes sobre la historia, el funcionamiento y la estructura de las lenguas. El libro se organiza en torno a diez capítulos (ideas sobre el lenguaje, lenguaje e identidad, estructura del lenguaje, hablar y escuchar, leer y escribir, los signos y la visión, trastornos del lenguaje, las lenguas del mundo y el lenguaje). Concluye este valioso trabajo de divulgación (en el que hay que destacar el trabajo de adaptación al ámbito lingüístico del castellano del equipo dirigido por el profesor Juan Carlos Moreno Cabrera) con un apéndice en el que se incluyen un glosario, símbolos fonéticos, cuadros de lenguas del mundo, lecturas recomendadas, bibliografía, índice de lenguas, familias y dialectos, índice de autores y personajes citados e índice de materias.

NEWMYER, F. J., comp. (1988): *Panorama de la lingüística moderna (De la Universidad de Cambridge)*. Vol. 4: *El lenguaje: contexto socio-cultural*. Madrid: Visor, 1990-1992.

Esta obra, a lo largo de sus cuatro volúmenes, pretende proporcionar un estado de la cuestión de las diferentes disciplinas lingüísticas a partir de artículos elaborados por especialistas en cada una de ellas. En el volumen cuarto (de especial interés desde nuestro punto de vista), se estudian las relaciones entre lenguaje y contexto sociocultural, así como en el análisis de los usos lingüísticos en relación con la cultura, la clase social, la raza o el género. El lector puede encontrar, además, una descripción de los diferentes enfoques que actualmente existen para el estudio del uso lingüístico: sociolingüística, etnografía del habla, análisis de la conversación, etc.

Por lo que respecta a trabajos que resumen los avatares de la reflexión lingüística a lo largo del tiempo, el lector puede consultar, entre otros, los siguientes títulos:

ROBINS, R. H. (1967): *Breve historia de la lingüística*. Paraninfo. Madrid, 1974.

SERRANO, S. (1993) *Comunicació, societat i llenguatge. El desenvolupament de la lingüística*. Empúries. Barcelona.

TUSÓN, J. (1984) *La lingüística. Una introducción al estudio del lenguaje, con textos comentados y ejercicios*. Barcanova, Col. "Temas Universitarios". Barcelona.

Retórica

ALBALADEJO, T. (1989) *Retórica*. Síntesis, col. "Textos de Apoyo". Madrid.

Esta *Retórica* trata de combinar una exposición clara y asequible con el rigor en la descripción del devenir de una disciplina olvidada o relegada a un segundo plano durante décadas y que, por fortuna, últimamente está siendo recuperada por su utilidad para el conocimiento de los mecanismos discursivos que se ponen en juego cuando se utiliza el lenguaje con diversas intenciones en las diferentes situaciones de comunicación.

HERNÁNDEZ GUERRERO, J.A. y GARCÍA TEJERA, M^a C. (1994): *Historia breve de la retórica*. Síntesis. Madrid.

El interés de este trabajo reside, frente a otros de carácter más monográfico que abordan épocas o escuelas concretas, en que nos ofrece una visión general del panorama histórico de la Retórica en el que no sólo encontramos los autores y obras fundamentales desde la época griega o latina hasta nuestros días, sino también atinadas valoraciones del interés de cada aportación y referencias continuas al contexto teórico e histórico en el que sitúa cada obra. Libro de carácter divulgativo, constituye una buena introducción a los hitos de la Retórica, cuyo conocimiento es, a juicio de los autores, imprescindible ya que «las diversas teorías modernas de la comunicación están inevitablemente inscritas en las corrientes retóricas que fluyen desde la antigüedad».

MORTARA GARAVELLI, B. (1988): *Manual de Retórica*. Cátedra. Madrid, 1991.

Este excelente manual es especialmente recomendable por dos razones. En primer lugar, porque ofrece a los lectores una introducción al desarrollo de la retórica clásica y a su actual renacimiento. En segundo, porque, a partir del gran número de ejemplos que presenta y analiza tomados de la vida cotidiana (conversaciones, radio, televisión, etc.), demuestra que la retórica no sólo tiene interés para abordar los usos literarios sino que se puede convertir en una herramienta teórica de gran ayuda para la interpretación de cualquier tipo de uso lingüístico.

Filosofía del lenguaje

AUSTIN, J.L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona, 1982.

Este libro contiene las intuiciones y reflexiones inconclusas de Austin, expresadas en notas de clase, en torno a temas candentes enfocados desde la perspectiva de la filosofía del lenguaje. Para Austin, los actos de habla se clasifican en actos locutivos (acción de pronunciar los sonidos verbales), ilocutivos (actos que encierran la intención del emisor), perlocutivos (actos que producen un efecto en el oyente) y proposicionales (que atañen a la referencia y a la predicación). La vindicación del lenguaje ordinario, el carácter cooperativo de la investigación filosófica y la necesidad de “liberar” a la ciencia del lenguaje de lastres filosóficos constituyen parte de las sugerentes ideas de Austin.

SEARLE, J. R. (1969): *Actos de habla*. Cátedra. Madrid, 1980.

Desde la filosofía del lenguaje, Searle desarrolla de forma sistemática el trabajo realizado por J. L. Austin. Para Searle, el estudio del lenguaje sólo puede concebirse en el contexto de una teoría de la acción ya que hablar no es sino desarrollar conductas regidas por reglas. Searle parte de la hipótesis de que los *actos de habla* constituyen las unidades básicas o mínimas de la comunicación lingüísticas y no «el símbolo, la palabra, la oración [...] sino más bien la producción y emisión del símbolo, palabra u oración al realizar el acto de habla».

Pragmática

ESCANDELL, M^a V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Anthropos / UNED. Barcelona (edición actualizada en Ariel. Barcelona, 1996).

La obra de María Victoria Escandell está organizada en tres partes. En la primera aborda la definición de la “pragmática” y los conceptos básicos que se han desarrollado a partir de esta disciplina. En la segunda, se presentan la teoría de los *actos de habla* (Austin y Searle), el principio de cooperación (Grice), la teoría de la argumentación (Anscombe y Ducrot), la teoría de la relevancia (Sperber y Wilson) y el principio de cortesía (Lakoff, Brown y Levinson, Leech). Por último, la tercera parte está dedicada a demostrar la bondad y eficacia de las explicaciones pragmáticas aplicándolas a determinados fenómenos de la lengua y de la literatura. La autora concluye con una reflexión sobre el estatuto específico de la pragmática dentro de la teoría lingüística.

GRICE, H. P. (1975): “Lógica y Conversación”, en L. Ml. Valdés Villanueva: *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia. Madrid, 1991.

Grice formula el “principio de cooperación”, que encierra un mandamiento al que los interlocutores se acogen: «Haz tu contribución según sea necesario, en el momento en que quepa esta contribución, siguiendo el fin o la dirección aceptados del intercambio verbal en que estéis tomando parte.» El principio de Grice describe uno de los aspectos del lenguaje: su función cooperativa. Evidentemente, esta función cooperativa del uso lingüístico puede fracasar por falta de calidad o verdad, inadecuación de la cantidad de información, irrelevancia o ininteligibilidad.

LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmática*. Teide. Barcelona, 1989.

El trabajo de Levinson es actualmente el manual más completo y actualizado sobre pragmática. Sin embargo, conviene advertir que no se trata de una obra de divulgación, sino de una obra densa en la que se abordan en profundidad los principales temas de esta disciplina. Tras una discusión inicial sobre el lugar que ocupa actualmente la pragmática en los estudios lingüísticos, se presentan algunos aspectos de interés central para esta perspectiva, como los distintos tipos de *deixis*, los conceptos de implicatura y presuposición y una profunda revisión de la teoría de los *actos de habla*. La obra se cierra con un interesante capítulo dedicado al análisis de la conversación, recogiendo las aportaciones de la sociolingüística en esa parcela del saber lingüístico.

REYES, G. (1990): *La Pragmática Lingüística (El estudio del uso del lenguaje)*. Montesinos. Barcelona.

Este libro de divulgación constituye una excelente introducción para quien quiera iniciarse en el conocimiento de la pragmática. La autora presenta una panorámica del lugar de la pragmática en el conjunto de las ciencias del lenguaje y de su *estatus* en relación con esas otras ciencias o perspectivas. En capítulos sucesivos ofrece una amena introducción a teorías como la de los *actos de habla*

de Austin y Searle, la del *principio de cooperación* conversacional de Paul Grice o la de la *relevancia* de Sperber y Wilson. Ofrece, después, varios ejemplos de aplicación de los principios de la pragmática al análisis del uso de algunos tiempos verbales en el castellano y concluye con una breve pero clara exposición sobre el carácter *dialógico* del habla a partir de las ideas de Bajtin y de Ducrot.

De la misma autora, véase también otro útil trabajo de divulgación (*El abecé de la pragmática*. Arco/Libros. Madrid, 1995). En él, de forma clara y accesible, aborda nociones esenciales de la pragmática como el significado contextual, los actos de habla, el principio de cooperación, las implicaturas, la relevancia, la conversación o las metáforas.

Sociolingüística

BERNSTEIN, B. (1975 y 1977): *Clases, códigos y control* (2 vols.). Akal. Madrid, 1988.

En esta recopilación de trabajos y artículos de Bernstein encontramos un buen exponente de sus estudios teóricos sobre aspectos como las relaciones entre clase social, registro de uso de la lengua y socialización de los niños y las niñas en la educación primaria, o sobre la influencia de las desigualdades sociales en el fracaso académico de quienes, por su pertenencia a clases más desfavorecidas, tan sólo son capaces de hacer un uso *restringido* de los códigos lingüísticos.

BERNSTEIN, B (1975): “Clase social, lenguaje y socialización”, en *Educación y Sociedad*, nº 4, pp. 129-143, Akal. Madrid, 1989). LABOV, W. (1969): “La lógica del inglés no standard”, en *Educación y Sociedad*, nº4, pp. 145-168, Akal. Madrid, 1989.

En estos dos documentos se recogen los rasgos esenciales de la polémica sociolingüística entre Bernstein y Labov. Para el primero, lo pertinente es estudiar las diferencias en el uso del código lingüístico entre personas de las diversas clases sociales y así ser capaces de analizar las relaciones entre clase social del niño, uso del lenguaje y éxito o fracaso escolar. Según Bernstein, los niños de clase trabajadora no acceden al código *elaborado* que exige la escuela, por lo que sus usos *restringidos* de la lengua están en el origen de su fracaso escolar y social. Para Labov, sin embargo, el concepto de *diferencia lingüística* es un mito ya que, como demuestra su estudio sobre los comportamientos comunicativos de los niños negros en el *guetto*, sus destrezas en el habla son más ricas que las habilidades orales de una clase media tan sólo atenta al código escrito. Un buen balance de esta polémica puede verse en la obra de Stubbs (1976) citada más adelante.

BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal, Madrid, 1985.

Para Bourdieu, los usos comunicativos son un reflejo simbólico de la posición de las personas en la estructura social. Quienes detentan el “capital lingüístico” y producen y reproducen la “lengua legítima” actúan a la búsqueda de “benefi-

cios” de distinción social, por lo que el lenguaje cumple una función socialmente diferenciadora orientada a perpetuar las prácticas culturales de los dominantes, que adquieren así rango de prácticas legítimas. Lenguaje, poder simbólico, discurso ritual, procedimientos de censura o formalización... son algunos de los aspectos tratados por Bourdieu con un sano propósito de *provocación*, orientado a poner de manifiesto la necesidad de reconocer los mecanismos sociopolíticos que consagran la legitimidad de unos usos lingüísticos frente a otros.

FISHMAN, J. (1972): *Sociología del lenguaje*. Cátedra. Madrid, 1979.

La obra de Fishman constituye una buena introducción al conocimiento de cuáles son los intereses y el alcance de la disciplina sociolingüística. A lo largo de los capítulos de este manual de iniciación, el autor plantea algunos conceptos básicos de la sociología del lenguaje, estudia los rasgos más sobresalientes de la sociolingüística interrelacional y se detiene en fenómenos como la diversidad social y verbal, el bilingüismo o las conductas sociolingüísticas para proponer al final una lingüística que sea «algo más que la descripción del código», es decir, que incluya variables contextuales y sociales.

Otro útil manual de iniciación acerca de los temas y ámbitos de estudio de la sociolingüística puede encontrarse en HUDSON, R. A., (1980): *La sociolingüística*. Anagrama. Barcelona, 1981.

GUMPERZ, J. J. y A. BENNETT (1980): *Lenguaje y cultura*. Anagrama. Barcelona, 1981.

En la primera parte de este libro, sus autores, exponentes de la etnografía de la comunicación, a medio camino entre la sociolingüística y la antropología, repasan las características del lenguaje humano desde un punto de vista cognitivo y gramatical. En la segunda, especialmente útil por su claridad para los docentes, plantean las relaciones entre lengua, cultura y sociedad. Gumperz y Bennett subrayan cómo las diferencias sociales se traducen en la diversidad de los usos lingüísticos.

HYMES, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Hatier. Paris.

Este trabajo de Hymes, uno de los fundadores de la etnografía de la comunicación, consta de dos partes: en la primera, el autor critica la noción chomskiana, a su juicio restrictiva, de “competencia lingüística” y aboga por una concepción que englobe no sólo los saberes gramaticales sino también el conjunto de conocimientos sociales y culturales que permiten a los miembros de una comunidad comportarse comunicativamente de forma adecuada a cada situación; en la segunda, Hymes reflexiona sobre el éxito que ha tenido la noción de “competencia comunicativa” en el ámbito educativo.

Psicología del lenguaje y psicolingüística

HORMAN, H. (1976): *Querer decir y entender. Fundamentos para una semántica psicológica*. Gredos. Madrid, 1982.

Horman, en su revisión de las corrientes de la psicolingüística, critica la rigidez del conductismo y de la gramática generativa con su visión estática de la lengua y su olvido intencional del uso comunicativo. Desde una mayor sintonía con la filosofía del lenguaje y con los psicólogos de la escuela soviética (Leontjev, Vygotsky, Luria, etc.), Horman entiende como función esencial del lenguaje la comunicativa por lo que *querer decir y entender* son procesos en los que intervienen los interlocutores en situaciones y contextos de comunicación concretos y tienen como objetivo «hacer inteligible el mundo» ya que «el objetivo de la acción de uso del lenguaje es siempre guiar la conciencia del oyente».

LURIA, A.R. (1979): *Conciencia y Lenguaje*. Visor. Madrid, 1984 (2ª ed.).

— (1980): *Lenguaje y comportamiento*. Fundamentos. Madrid.

Luria es autor de sugerentes investigaciones sobre el papel del lenguaje en la formación de la conciencia y en el desarrollo de los procesos mentales, sobre la función reguladora del uso lingüístico y sobre los procesos de la expresión (motivación o estímulo, elaboración de los núcleos semánticos y comunicación verbal desplegada) y de la comprensión (sentido general, ideas claves, significado de las palabras e identificación del sentido último del texto o “subtexto”).

PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969): *Psicología del niño*. Morata. Madrid.

Para Piaget e Inhelder, los niños y las niñas, en el curso de su relación con el entorno, van desarrollando procesos psíquicos en los que trascienden el contenido particular de los objetos o de las acciones para dotarlos de función simbólica o semiótica, es decir, de una capacidad que «consiste en poder representar algo (un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual...) por medio de un significante diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico...». El niño o la niña aprenden, pues una lengua en su interacción con el medio físico a la vez que construyen su inteligencia y elaboran estrategias de conocimiento y de resolución de problemas.

VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.

— (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica-Grijalbo. Barcelona.

Desde la psicología de orientación sociocognitiva, Vygotsky demuestra que las interacciones verbales «desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores» facilitando el desarrollo de «las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta». El lenguaje es una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural.

WERTSCH, J.V. (1985): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona, 1988.

— (1991): *Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la Acción Mediada*. Visor Aprendizaje. Madrid, 1993.

El primero de los títulos constituye una útil introducción al pensamiento de Vygotsky sobre el papel que los procesos sociales tienen en la formación de los procesos psicológicos superiores. En el segundo de los trabajos citados, James Wertsch, desde una perspectiva psicosemiológica, que muestra una clara voluntad de encuentro entre la psicología evolutiva y la semiótica, analiza las aportaciones de Bajtin, se detiene en el estudio de la pluralidad y heterogeneidad de voces del significado y tiende puentes entre nociones como escenario sociocultural, lenguajes sociales y acción mediada.

Lingüística del texto

BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe. Madrid.

— (1987): *Lingüística del Texto*. Arco Libros. Madrid.

El primero de los títulos reseñados es una aproximación a los planteamientos y teorías del análisis textual producidos en Europa Occidental. Es un libro muy útil a la hora de adentrarse en la problemática que presenta el estudio del discurso desde la perspectiva textual, que amplía los intereses de la lingüística más allá de los límites de la oración para plantear el tipo de entidad que es el texto en el uso social y cultural. El autor presenta, a modo de inventario sistemático, las diversas propuestas y temas que han ido apareciendo en los últimos años, especialmente las que se refieren a la coherencia del texto y a la *tipología* textual. El segundo trabajo contiene una primera parte teórica (qué es texto, tipologías textuales, lingüística del texto y otras disciplinas, etc.), una segunda dedicada a analizar tres modelos de análisis (basados en la semántica, en la estructura del texto y en los actos de habla) y una tercera con dos ejemplos concretos, basados, respectivamente, en la teoría gramatical y en procedimientos textuales.

DIJK, T. A. VAN (1977): *Estructura y funciones del discurso*. México. Siglo XXI. 1980

— (1977): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra. Madrid, 1980.

— (1978): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós. Barcelona, 1983.

T. A. van Dijk es el más señalado representante de la lingüística textual. En estos trabajos están los fundamentos de una disciplina que se preocupa por dar cuenta de forma integrada de los diferentes aspectos que intervienen en la producción, la comprensión y los efectos de los textos, así como de las complejas relaciones que se establecen entre los textos y sus contextos.

Análisis del discurso

BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Análisis del discurso*. Visor Libros. Madrid, 1993.

Brown y Yule presentan un amplio panorama de las diversas disciplinas que se ocupan del estudio del discurso con metodologías propias de la lingüística descriptiva. El fin de este trabajo es mostrar cómo se usa el lenguaje oral y escrito para comunicar intenciones concretas en contextos diversos. La descripción de estos usos (desde conversaciones hasta noticias de prensa, desde textos ficticios hasta *graffitis*) se hace mediante técnicas de análisis rigurosas. Las formas y las funciones lingüísticas, el papel del contexto en la interpretación, el contenido y la estructura del discurso, la estructura informativa y la coherencia en el discurso son algunos de los temas tratados en este manual.

STUBBS, M. (1983): *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Alianza Psicología. Madrid, 1987.

En este libro de Stubbs asistimos a una crítica de los límites de la lingüística oracional y a una clara voluntad de ampliar el campo del análisis lingüístico (incorporando las aportaciones de la sociolingüística y de la antropología) a la descripción de la conversación espontánea o de la narración escrita. El lector encontrará en el trabajo de Stubbs una perspectiva integradora de las aportaciones de diferentes perspectivas que intentan dar cuenta tanto del habla informal como de los textos escritos. Sus planteamientos teóricos (sobre la estructura del intercambio comunicativo o sobre cohesión superficial y coherencia subyacente) van a menudo acompañados por la reflexión sobre las diversas situaciones implicadas en la actividad docente en las aulas. El libro concluye con un útil capítulo final en el que ofrece orientaciones de carácter práctico para la recogida y análisis de datos.

Semiótica

ECO, U. (1976): *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona, 1977.

Eco intenta dar cuenta del modo en que los signos designan o representan la realidad, por lo que plantea la conveniencia de construir un proyecto de semiótica general que integre una teoría de los códigos (una semiótica de la significación) y una teoría de la producción de signos (una semiótica de la comunicación). Eco construye una semiótica abierta que enlaza con la antropología, con la retórica, con la teoría de los actos de habla y con la pragmática. Texto denso pero muy útil para conocer aspectos esenciales de las teorías de Eco sobre la función semiótica, las tipologías de signos, el debate sobre el iconismo, el texto estético o la manipulación ideológica.

VOLOSHINOV, V. N. (1929): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Universidad. Madrid, 1992.

En su afán por construir una teoría materialista del lenguaje, Voloshinov de-

muestra cómo el interlocutor se prefigura como «representante del grupo social al que el hablante pertenece» y cómo el lenguaje es un texto dialógico en el que encontramos ecos de otros usos textuales y de otras voces culturales. Para Voloshinov, la interacción verbal o diálogo es la realidad esencial de todo lenguaje y los signos están abiertos a significar aquello que la clase social, en cuyo seno se expresan, tiende a denotar o connotar. En su proyecto de semiótica social orientada a dar cuenta de la ideología y de la dimensión dialógica de los signos, el autor analiza conceptos como los de enunciado, interacción discursiva, significación, discurso directo e indirecto, etc.

Teorías de la Literatura

AGUIAR E SILVA, V. M. (1972): *Teoría de la literatura*. Gredos. Madrid.

En este ya clásico manual se abordan, entre otros asuntos, aspectos como la naturaleza y función de la literatura, la creación poética, los géneros literarios, los grandes períodos de la historia literaria y las aportaciones de algunas corrientes críticas, como el formalismo ruso, el *new criticism* o la estilística. En el último capítulo, titulado *¿Bajo el signo de Babel?*, el autor hace referencia a la enorme diversidad de métodos, procedimientos y terminologías de las distintas teorías literarias de las últimas décadas y se detiene brevemente en el análisis de la *nouvelle critique*, del estructuralismo y de la sociología de la literatura. A juicio del autor, el estudio de una obra literaria debe hacer posible la confluencia de tres procesos críticos: la investigación histórico-literaria acerca de la obra, la descripción del mundo semántico del texto y el análisis de la obra literaria en relación con la organización social, las ideologías, las creencias religiosas y los sistemas filosóficos.

BAKHTIN, M. M. (1979): *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México, 1982.

— (1975): *Teoría y estética de la novela*. Taurus. Madrid, 1989.

Contemporáneo de los formalistas rusos, Bakhtin criticó, sin embargo, la consideración estrictamente formal de la obra literaria y justificó en sus obras la conveniencia de un análisis socio-ideológico de los contenidos y de las formas del lenguaje que tenga en cuenta el carácter dialógico y polifónico de la enunciación verbal (oral o escrita, literaria o coloquial). Es en este diálogo de múltiples voces donde el filólogo ruso encuentra en las obras literarias el trasfondo de lo social. Bakhtin fue, en este sentido, un adelantado de la semiótica de la cultura y de las visiones pragmáticas de la comunicación literaria.

EAGLETON, T. (1983): *Una introducción a la teoría literaria*. F. C. E. México, 1988.

Terry Eagleton revisa las diversas corrientes de la crítica literaria de este siglo, poniendo en cuestión la noción formalista de *extrañamiento* lingüístico y haciendo hincapié en cómo se construyen socialmente los cánones literarios. Eagleton considera la literatura «no tanto como una cualidad o conjunto de

cualidades inherentes [...] sino como las diferentes formas en que la gente se relaciona con lo escrito». Eagleton, con un sólido conocimiento de las teorías literarias y con una gran amenidad expositiva no exenta de una aguda ironía, revisa a partir de estos supuestos las teorías literarias del mundo académico británico de principios de siglo, de la fenomenología, de la hermenéutica, de la teoría de la recepción, del estructuralismo, de la semiótica y del psicoanálisis, concluyendo que la crítica ejerce un poder «que vigila lo que se escribe y lo clasifica en literario y no literario» y que «no existe literatura de veras grande ni de veras insignificante si se desliga de las formas específicas de la vida social e institucional».

Eco, U. (1979): *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona, 1981.

A juicio del semiótico italiano, el texto es un artefacto construido con materiales lingüísticos cuyo sentido se crea en la cooperación interpretativa del lector. Éste, «como principio activo de la interpretación, forma parte del marco generativo del propio texto». Eco desgana algunos conceptos que explican esta cooperación textual, como *enciclopedia*, *lector modelo* o estructuras discursivas, narrativas e ideológicas, y analiza los mecanismos de cooperación en diversos textos.

LOTMAN, Y. M. (1970): *Estructura del texto artístico*. Itsmo. Madrid, 1988.

Para Yuri Lotman, exponente de la escuela de Tartu, el texto artístico o literario «puede considerarse como un mecanismo organizado de un modo particular que posee la capacidad de contener una información de una concentración excepcionalmente elevada». De ahí que «el aumento de las posibilidades de elección es ley de organización del texto artístico». Lotman analiza el arte como lenguaje, el significado del texto artístico, los elementos que constituyen el texto poético, la especificidad del mundo artístico, la noción de punto de vista, las tipologías textuales o las estructuras culturales que condicionan la creación e interpretación de los textos artísticos.

MAYORAL, J. A. (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.

Se recogen en este libro colectivo diversos trabajos que intentan revisar la tradición formalista o estructuralista, con su énfasis en los aspectos estilísticos y gramaticales de los textos literarios, e incorporar los factores cognoscitivos y sociales que rigen y determinan los procesos de la comunicación literaria. De esta manera, «del intento de constituir una teoría del texto en sí se pasará al intento de constituir una teoría del texto en íntima conexión con una teoría de los contextos de producción y de recepción».

2. CIENCIAS DEL LENGUAJE Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Akal. Madrid.

--- (1987): *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Akal. Madrid.

El primero de estos dos volúmenes es una recopilación de textos de diversos autores (Méndez, Américo Castro, Rosenblat, Allen, Roulet, Cazden, etc.) que intenta contribuir al encuentro entre la lingüística y la didáctica. El segundo defiende la necesidad de una sólida formación lingüística que actúe como conocimiento aplicado para intervenir didácticamente en el aula. A partir de ahí, contiene reflexiones sobre gramática tradicional y gramáticas pedagógicas, criterios didácticos para los ciclos inicial, medio y superior de EGB, un capítulo sobre el lugar de la norma en el contexto de la diversidad lingüística y una amplia bibliografía.

BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco. París.

En esta obra, Bronckart aborda las relaciones entre las ciencias del lenguaje desde una perspectiva pedagógica. Ofrece un panorama breve y claro de las aportaciones de las ciencias del lenguaje a lo largo del siglo XX estudiando la influencia que las distintas corrientes lingüísticas han tenido sobre la enseñanza y abriendo un conjunto de interrogantes sobre la situación actual de esas ciencias y lo que de ellas se puede extraer para el trabajo docente. Las relaciones entre lengua y sociedad, desde las gramáticas históricas a la sociolingüística, los intentos de descripción de las lenguas desde la gramática de Port-Royal a Bloomfield, los problemas del significado, las aportaciones del generativismo y las corrientes más recientes (las teorías enunciativas, la pragmática, la lingüística del texto, el análisis del discurso o el análisis de la conversación, etc.) constituyen los principales temas del libro que, en su último capítulo, ofrece algunos criterios sobre el tipo de trabajo lingüístico que, a juicio del autor, debe orientar las tareas pedagógicas en el aula de lenguaje.

CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (I y II)", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, números 17 y 18. Gijón, 1996.

CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera y otros, *Competencia comunicativa. documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995.

Estos textos constituyen una referencia ineludible en la historia de los denominados *enfoques comunicativos* de la enseñanza de las lenguas. En ellos se define la *competencia comunicativa* como el conjunto de saberes y habilidades necesarias para comportarse comunicativamente de una manera apropiada. Integra una *competencia lingüística* (o conocimiento del código de la lengua), una *competencia sociolingüística* (referida al conocimiento de las normas sociocultu-

rales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico), una *competencia discursiva o textual* (relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para poder producir diferentes tipos de discursos con *cohesión y coherencia*) y una *competencia estratégica* (el conjunto de recursos que utilizamos para reparar las dificultades en el intercambio comunicativo).

CASSANY, D.; LUNA, M. y SANZ, G. (1994): *Enseñar Lengua*. Graó. Barcelona.

Este manual constituye un intento de tender puentes entre la investigación lingüística y didáctica y la práctica cotidiana de la enseñanza de la lengua. En sus páginas se reflexiona sobre los objetivos de la educación lingüística en la enseñanza obligatoria, sobre las aportaciones de las diversas ciencias del lenguaje al trabajo del aula, sobre los conceptos, procedimientos y valores que pueden trabajarse en cada ciclo educativo y sobre algunos métodos, técnicas y recursos que pueden ser de gran utilidad al enseñante a la hora de favorecer las habilidades lingüísticas de sus alumnos y alumnas.

LOMAS, C. y OSORO, A., ed. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.

Este volumen reúne un conjunto de trabajos sobre las aportaciones de los diversos enfoques lingüísticos y semióticos a la comprensión de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación así como algunas orientaciones didácticas para un trabajo escolar orientado a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado.

LOMAS, C., OSORO, A. y TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.

Los autores de este trabajo describen el paisaje de las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han dirigido sus miradas al estudio del lenguaje y de la comunicación, señalando el interés de la tradición retórica, los límites didácticos de los enfoques estructuralistas y la utilidad pedagógica de las aportaciones de la pragmática, la psicolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual, la sociolingüística o la semiótica. En la segunda parte del libro, establecen algunos criterios para la planificación didáctica en el aula de lengua y literatura.

LLOBERA y OTROS (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid.

En este volumen el lector encontrará algunos de los autores y de los textos más representativos en el origen y en la evolución del concepto de *competencia comunicativa*. Surgido al hilo de la crisis de los modelos estructuralistas y de su acercamiento inmanente al lenguaje, el concepto de *competencia comunicativa*, al integrar no sólo el conocimiento de la gramática de una lengua sino también la dimensión discursiva, estratégica y sociolingüística de los usos lingüísticos, ha penetrado con especial fuerza a partir de los años ochenta en el ámbito de la educación lingüística a través de los denominados *enfoques comunicativos* de

la enseñanza de la lengua. En este volumen colectivo se editan en castellano los ya clásicos trabajos de autores como Hymes, Canale, Widdonwson, Bachman y Spolsky, junto a otros textos de autores de aquí.

STUBBS, M. (1976): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz. Madrid, 1984.

Esta obra ofrece una perspectiva muy sugerente para los enseñantes de lenguas al analizar la lengua en la escuela desde una perspectiva sociolingüística. Después de ofrecer algunos conceptos preliminares sobre cuestiones como dialecto, norma, competencia comunicativa y competencia lingüística, examina las posiciones de los autores que de algún modo representan las posiciones antitéticas sobre la norma sociolingüística: Bernstein y Labov. Plantea, después, la necesidad de un estudio del lenguaje y de la comunicación en el aula, presenta un panorama de algunos estudios sobre el tema y concluye proponiendo algunos aspectos para la investigación en este campo.

VVAA. (1994): “Enseñar lengua”, en *TEXTOS de Didáctica de la lengua y de la Literatura. Número 1*. Graó Educación. Barcelona.

Bajo el título genérico “Enseñar lengua”, esta publicación trimestral dedica la sección monográfica de su primera entrega a analizar los fundamentos disciplinares, psicopedagógicos y sociológicos de los nuevos enfoques comunicativos de la enseñanza de la lengua y de la literatura. Artículos sobre los objetivos de la educación lingüística y literaria, sobre la enseñanza de la lengua en la educación primaria y secundaria, sobre las aportaciones de las teorías del uso lingüístico al trabajo del aula, sobre el influjo de las teorías literarias en la enseñanza de la literatura, sobre el lugar de la reflexión gramatical y sobre la programación didáctica constituyen el núcleo de este número 1 de TEXTOS (ver comentario de la revista en el apartado 4 de este capítulo).

3. CONTENIDOS

Usos y formas de la comunicación oral

BLECUA, José Manuel (1982): *Qué es hablar*. Salvat, colección *Temas Clave*, nº 96. Barcelona.

En este libro divulgativo, aunando la brevedad y el rigor, Blecua aborda entre otros aspectos la enunciación, la comunicación no verbal, la conversación, el texto y el discurso, los procesos de adquisición del lenguaje, las relaciones entre lengua oral y sociedad, las rutinas y los registros lingüísticos, la dimensión fónica, sintáctica, semántica y pragmática de los actos de habla, etc. Es una visión de conjunto de los fenómenos del habla contada de forma amena que resume en pocas páginas, la investigación realizada por disciplinas como las diversas lingüísticas, la filosofía del lenguaje, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación, la semántica, la psicolingüística, la pragmática, etc.

CAZDEN, C. B. (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós/MEC. Barcelona, 1991.

Interesante estudio sobre los modos en que los intercambios orales entre maestros y alumnos influyen en los aprendizajes escolares. La autora, en su análisis del uso lingüístico en las aulas, aporta en su libro transcripciones de conversaciones grabadas en las distintas etapas educativas (desde preescolar hasta la universidad) y describe, desde un enfoque etnográfico y sociolingüístico, algunos de los rasgos que ayudan a entender los usos escolares de la lengua.

RÍO, M.^a J. DEL (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: Un enfoque comunicativo*. ICE de la Universidad de Barcelona/Horsori. Barcelona.

La autora se plantea, desde un enfoque esencialmente psicolingüístico y pedagógico, una serie de interrogantes sobre la enseñanza de la lengua oral en las distintas edades escolares, sobre las situaciones o contextos de aprendizaje más adecuados o sobre las funciones del discurso oral para, a continuación, ofrecer ideas y recursos de tipo práctico para el trabajo pedagógico en las aulas.

TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Empúries. Barcelona.

Con claro afán divulgador, la autora reflexiona sobre las características de la conversación, forma primera y primaria de la interacción humana a través de la cual somos capaces de llevar a cabo nuestras actividades cotidianas. En su análisis de los complejos mecanismos de la conversación, Amparo Tusón repasa las corrientes que se ocupan del estudio del uso lingüístico, como la pragmática, la etnometodología o la sociolingüística interaccional. Destacan, entre los contenidos del libro, los dedicados a la organización de la conversación, a los tipos de interacciones, a la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa y a cómo se crea y recrea la diferencia y la desigualdad social a través de los usos orales.

VV.AA. (1991): "Usos orales y escuela". En *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 2. Gijón (reedición en el número 12 de la revista).

En este número monográfico dedicado a analizar el uso oral en el aula de lengua, Helena Calsamiglia ("El estudio del discurso oral") aborda aspectos como el lugar del discurso oral en las ciencias del lenguaje, las diferencias entre la oralidad y la escritura o la adquisición y desarrollo de la lengua oral. Amparo Tusón ("Iguales ante la lengua, desiguales en el uso") analiza las aportaciones de la sociolingüística al estudio del uso lingüístico y su utilidad pedagógica a la hora de contribuir desde la escuela al desarrollo de la competencia oral del alumnado, a la vez que da algunas orientaciones para el análisis y la observación del uso oral en el aula. Por último, Luci Nussbaum ("De cómo recuperar la palabra en clase de lengua") apunta algunas reflexiones sobre conceptos de especial relevancia educativa como el de negociación, estructura y organización de los intercambios verbales o el de adecuación, a la vez que propone la conveniencia de disponer de una *sonoteca* para las clases de lengua.

Usos y formas de la comunicación escrita

ALCALDE CUEVAS, L. (1990): "Planificación de textos". En L. Alcalde Cuevas y V. López Hernández, *El área de Lengua y Literatura en la etapa 12-16*. CEP de Salamanca.

En este artículo el autor revisa una serie de métodos de escritura en los que la intervención didáctica del profesorado se orienta hacia el texto final o hacia el autor, advirtiendo que se olvida con frecuencia que el conjunto de estrategias que dirigen el proceso de composición de textos son también un contenido educativo. Por ello, desde planteamientos retóricos debidamente actualizados y coincidentes con las investigaciones más recientes de la psicología evolutiva y de la lingüística textual, plantea un modelo explicativo de los procesos de escritura y se adentra en la caracterización de una tipología de los diversos textos.

CASSANY, D. (1987): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona, 1989.

En esta obra se analiza el proceso de escribir textos y se estudian las condiciones que hacen posible ser un escritor competente, así como los procesos mentales y las estrategias utilizadas. El libro se ocupa, en su primera parte, del código escrito –frente al oral– y del conocimiento de la lengua que se requiere para escribir. En la segunda parte, partiendo de las condiciones de comunicación entre los interlocutores del escrito, analiza desde diversas teorías cognitivas las operaciones mentales implicadas en la composición de un texto, desde la planificación hasta el desarrollo del conjunto del texto y la revisión. Obra muy sugerente por la novedad de sus planteamientos, al desvelar los procesos implicados en la actividad de escribir que, habitualmente, no se han sometido a un examen reflexivo (del mismo autor, véanse también *Reparar la escritura* ([Graó. Barcelona, 1993], y *La cocina de la escritura* [Anagrama. Barcelona, 1995]).

COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste/MEC. Madrid.

Este trabajo constituye una reflexión sobre la práctica de la enseñanza de la lectura en la escuela e intenta ofrecer, en palabras de sus autoras, «una visión comprensiva que integre tanto las actividades más globales como los ejercicios de entrenamiento de las habilidades específicas de lectura en un intento de conseguir que el resultado no sea una suma de actividades desconectadas sino, bien al contrario, la interrelación coherente tanto de su formulación teórica como de su organización práctica». En coherencia con tales intenciones, los cinco capítulos del libro se refieren a la lengua escrita, a los procesos de lectura, a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, a la planificación de la lectura en la escuela y a la evaluación lectora.

SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. ICE-Graó. Barcelona.

Desde concepciones interactivas sobre la lectura (el proceso lector como lugar de encuentro entre la actividad mental de interrogación del lector y el conte-

nido semántico del texto) la autora defiende la importancia de enseñar de forma activa y sistemática la comprensión lectora de textos diversos a lo largo de toda la escolaridad. Especialmente sugerentes son sus ideas sobre cómo enseñar estrategias lectoras a lo largo del proceso lector y sus criterios para la evaluación de la lectura (véase de la misma autora una síntesis de sus ideas en su artículo “Lectura y estrategias de aprendizaje” en el número 216 de *Cuadernos de Pedagogía*, dedicado monográficamente a “Leer y escribir”).

La reflexión sobre la lengua

En este apartado cabría incluir de nuevo algunos de los títulos comentados en los dos primeros apartados de este capítulo en la medida en que aportan criterios e instrumentos para las actividades de reflexión lingüística en las aulas. En cualquier caso, citaremos ahora otros trabajos:

NARBONA, A. (1989): “Lingüística y enseñanza gramatical”, en *Sintaxis española: Nuevos y viejos enfoques*. Ariel. Madrid.

En este capítulo del libro citado, Narbona parte de la consideración de que las teorías lingüísticas penetran con demasiada frecuencia de forma inadecuada en los programas y en las actividades escolares sin tener en cuenta ni el alto grado de abstracción de las teorías gramaticales ni las capacidades psicológicas y lingüísticas del alumnado. Más tarde se pregunta si tiene sentido estudiar gramática y, si es así, ¿qué gramática? Concluye el autor defendiendo la urgencia de una enseñanza gramatical de inspiración pragmática que trascienda el marco oracional e integre la reflexión sobre los diversos tipos de textos y sobre las distintas variedades de uso.

ZAYAS, F. (1993): “Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual”, en C. Lomas y A. Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.

Para el autor, «la reflexión gramatical en la educación obligatoria ha de estar orientada al dominio de la composición de textos coherentes, cohesionados y gramaticalmente aceptables». En consecuencia, éste debe ser el criterio determinante de la selección y distribución de unos contenidos gramaticales que deben en todo momento ir ligados a las actividades de producción y comprensión de textos. En este sentido, la intervención didáctica requiere el análisis de los textos de los alumnos y el diagnóstico de sus dificultades y errores, así como el de sus destrezas ya adquiridas.

Sobre el lugar de la reflexión sobre el lenguaje y sus usos en el aula de lengua, véanse también:

VV. AA. (1994): “Gramática y enseñanza de la lengua”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 2.

VV. AA. (1995): “Usos lingüísticos y diversidad sociocultural”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 6.

VV. AA. (1996): "La lengua como instrumento de aprendizaje", en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 8.

La literatura

COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 9.

En un mundo en que los hábitos culturales han cambiado radicalmente, la autora propone en este artículo un cambio en la enseñanza literaria que parta de programas de enseñanza orientados a la construcción de un *saber leer* literario en el marco de una enseñanza de la lectoescritura y de la lengua. Ello supone tener en cuenta variables como las nuevas orientaciones curriculares, la ampliación del *corpus* tradicional de textos "literarios", el conocimiento de los procesos implicados en el acceso al texto y en la lectura comprensiva o un mayor énfasis en las actividades de creación literaria. La nueva educación literaria tiene que facilitar la familiarización con los textos literarios, el aprendizaje de la construcción del sentido del texto y la adquisición de capacidades que permitan a los alumnos distinguir un texto literario de otras variedades lingüísticas (de la misma autora, véase también "La adquisición de la competencia literaria", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, número 4, y "La evolución de la enseñanza literaria", en *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura*. Colección *Educación Abierta*. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1996)

GONZÁLEZ NIETO, L. (1992): "La literatura en la educación secundaria", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 7.

El debate sobre la enseñanza literaria en la educación secundaria cobra especial relevancia en tiempos de cambio escolar. Por ello, el autor revisa las tradiciones didácticas de la enseñanza literaria en nuestro país (el método historicista, el comentario de textos, los talleres literarios, etc.) para plantear más tarde una reflexión en torno a la noción de texto literario y a sus implicaciones pedagógicas y optar, al final, por un enfoque comunicativo de la enseñanza literaria que integre los saberes literarios dentro de la competencia comunicativa del alumnado y que tenga en cuenta que «los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura tienen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística».

PENNAC, D. (1992): *Como una novela*. Anagrama. Barcelona, 1993.

Sugerente y ameno ensayo escrito por un profesor francés de enseñanzas medias en torno a la lectura, no con una voluntad de reflexión sistemática sobre ella sino como «una tentativa de reconciliación con el libro». Este trabajo es una clara defensa del placer de leer y una enérgica condena de los dogmas y métodos de lectura que impiden establecer una relación libre entre el lector y los textos. Especialmente útil su revisión crítica de algunos métodos habituales de acercamiento a la obra literaria y de su efecto disuasor entre los jóvenes.

PROPP, V. (1985): *Morfología del cuento*. Akal. Madrid.

Estudio clásico sobre las formas y las leyes que rigen la estructura de los cuentos folklóricos a partir del análisis de la función y de la significación de los atributos de los personajes y del cuento en su totalidad. Para Propp, «los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen esas funciones».

RODARI, G. (1976): *Gramática de la fantasía*. Avance. Barcelona.

«Arte de inventar historias»: he ahí la definición de una gramática de la fantasía elaborada por quien considera que es necesario que la imaginación ocupe un espacio relevante en la educación y por quien cree en el valor liberador de la palabra, cuyo uso democrático tiene sentido «no para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo». Para Rodari, la creatividad es sinónimo de *pensamiento divergente* ya que permite elaborar juicios autónomos e independientes y rechazar lo codificado por las convenciones sociales. Propone como fines de una fantasía creativa y liberadora inventar historias, desarrollar capacidades lógicas, potenciar la socialización entre los alumnos y crear confianza en el grupo. Algunas de sus *sugerencias creativas* más utilizadas han sido y siguen siendo el binomio fantástico, los efectos de *extrañamiento*, la confusión de cuentos, las hipótesis fantásticas, las fábulas en clave obligada, el prefijo arbitrario, la mezcla de titulares de prensa y el juego de papeletas con preguntas y respuestas.

Véanse también los números monográficos 38 (“Crecer en literatura”) de *Aula de Innovación Educativa*, 66 (“La enseñanza de la literatura”) y 113 de *Cuadernos de Pedagogía* y 4 (“La educación literaria”) y 9 (“Las otras literaturas”) de *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*. El lector puede consultar también los títulos del apartado 1 de este capítulo referidos a *Teorías de la literatura*.

Sistemas verbales y no verbales de comunicación

La comunicación no verbal

DAVIS, F. (1976): *La comunicación no verbal*. Alianza. Madrid.

Con una clara voluntad divulgadora, este libro constituye una útil introducción al conjunto de fenómenos que se han agrupado bajo el rótulo “comunicación no verbal”. La autora nos ofrece de forma amena y clara un resumen de distintos trabajos sobre cinesia y proxemia y sobre las investigaciones sobre la dimensión pública del comportamiento no verbal.

GOFFMAN, E. (1979): *Relaciones en público*. Alianza. Madrid.

Basándose en la etología y en la etnografía de la comunicación, Goffman aborda el análisis sistemático de los rituales de interacción social, del conjunto de normas y de comportamientos verbales y no verbales que regulan los intercambios comunicativos y de las relaciones en el orden social o público.

POYATOS, F. (1994): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación* (vol. 1). *La comunicación no verbal (Paralenguaje, kinésica e interacción* (vol. 2). Istmo. Madrid.

En estos dos volúmenes el autor aborda de forma pormenorizada y rigurosa, entre otros asuntos, la naturaleza comunicativa de la cultura, las posibilidades comunicativas del cuerpo, la realidad audiovisual del discurso humano, la triple dimensión de los usos verbales (lenguaje, paralenguaje y kinésica), la significación del silencio, la estructura de la conversación, las cualidades de la voz, los gestos y las posturas. Sistemático análisis de la compleja red de signos y mensajes que constituyen la comunicación no verbal de las personas.

Sistemas iconoverbales de comunicación

Eco, U. (1965): *Apocalípticos e integrados*. Lumen. Barcelona, 1968.

Para Eco, «el universo de las comunicaciones de masa es nuestro universo; si queremos hablar de valores, las condiciones objetivas de las comunicaciones son aquellas aportadas por la existencia de los periódicos, de la radio, de la televisión, de la música grabada y reproducible, de las nuevas formas de la comunicación visual y auditiva». Ante este hecho, intelectuales y educadores adoptan, según el semiólogo italiano, actitudes *apocalípticas o integradas*. Así, para el apocalíptico, «la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario de una interioridad refinada [...] y la cultura de masas es la anticultura», mientras que para el integrado «estamos viviendo una ampliación del campo cultural en que se realiza la circulación de un arte y una cultura popular».

Eco opta por una solución ecléctica al conjugar su opinión entusiasta en torno a las posibilidades tecnológicas de difusión de los nuevos medios de comunicación con la conciencia de que «la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios» y por grupos de poder político «con finalidad de persuasión y dominio». En este ya clásico trabajo, analiza la cultura de masas y los “niveles” de cultura, el mal gusto, los códigos y personajes del cómic (el mito de Superman, el mundo de Charlie Brown, el estereotipo de Steve Canyon), la canción de consumo, la televisión, etc.

LOMAS, C. (1993): “Sistemas verbales y no verbales de comunicación y enseñanza de la lengua”. En C. Lomas y A. Osoro, *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona (una versión más abreviada de este trabajo puede verse en “Los lenguajes de la persuasión”, en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 216, julio-agosto de 1993).

Partiendo de los altos índices de consumo cultural de mensajes como los televisivos o los publicitarios, el autor defiende que «las implicaciones éticas y pragmáticas de operaciones textuales en las que interactúan los procedimientos verbales de creación del sentido con otros sistemas iconográficos de comunicación no deben permanecer ajenas a una enseñanza de la lengua orientada al

desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado». Este trabajo justifica la necesidad de una intervención pedagógica en torno a los usos iconoverbales de la comunicación de masas y contiene una serie de orientaciones didácticas sobre el lenguaje de la publicidad, del cómic y de la televisión en el aula de lengua.

ZUNZUNEGUI, S. (1989): *Pensar la imagen*. Cátedra/UPV. Madrid.

Útil compendio de semiótica icónica en el que se abordan, entre otras cuestiones, nociones referidas a las teorías de la percepción visual, a las relaciones entre cultura, percepción e imagen, al signo icónico y al iconismo, a la imagen como texto, a la enunciación visual, a la retórica de la imagen, a la imagen pictórica, a las imágenes del cómic, a la imagen fotográfica, cinematográfica, televisiva o videográfica, etc. El criterio que anima este interesante trabajo de síntesis es «reconocer en toda imagen la existencia de una estrategia discursiva, elaborar los conceptos pertinentes para sacarla a la luz y comprender lo que tiene todo discurso de orientación persuasiva».

El lenguaje de la prensa

DIJK, T. A. VAN (1990): *La noticia como discurso*. Paidós. Barcelona.

Van Dijk aborda el análisis de la noticia periodística como un tipo de texto o discurso específico tanto en su estructura formal como en lo que se refiere a sus condiciones de producción y recepción. Junto a la aplicación al discurso periodístico de conceptos ya acuñados anteriormente por el autor (microestructura, macroestructura, superestructura), se incorporan aportaciones procedentes del campo de la ciencia cognitiva y de un enfoque sociocultural (una perspectiva que el mismo van Dijk califica de «sociocognitiva») de la producción y comprensión de la noticia periodística que tenga en cuenta las determinaciones sociales en que ésta se construye. Junto a la exposición teórica encontramos numerosos ejemplos que son exhaustivamente analizados en el texto.

RODRIGO ALSINA, M. (1989): *La construcción de la noticia*. Barcelona. Paidós.

Este trabajo aborda, desde posiciones sociosemióticas, el estudio de esa mercancía comunicativa que son las noticias y del papel que juegan éstas en la construcción de la realidad social. El autor analiza no sólo la circulación de la noticia o los efectos del consumo informativo en el lector sino, sobre todo, cómo se producen los acontecimientos, qué variables intervienen en la selección de las fuentes, cuál es el papel que cumplen en este proceso las rutinas profesionales y la organización interna de los medios de comunicación o cómo, en fin, la objetividad se presenta como un ritual estratégico orientado a presentar la noticia como un espejo de la realidad cuando en realidad «habría que hablar de la construcción de la realidad social».

El lenguaje de la radio

BALSEBRE, A. (1994): *El lenguaje radiofónico*. Cátedra. Madrid.

Partiendo de la idea de que «el lenguaje radiofónico no es únicamente la palabra; se constituye de los sistemas expresivos de la palabra, la música y los efectos sonoros», el autor de este libro analiza detenidamente estas tres dimensiones del lenguaje de la radio para detenerse más tarde en otros aspectos expresivos como el relato radiofónico, la imagen sonora del radiodrama o los factores que intervienen en la percepción de los mensajes de la radio.

BURRIEL, J.M. (1981): *El reto de las ondas. Ochenta años de radiodifusión*. Salvat. Barcelona.

Con un tono divulgativo, este librito nos acerca de forma amena e ilustrada al mundo de la comunicación radiofónica. En sus páginas encontramos desde alusiones al origen de la radiodifusión o al componente tecnológico de la transmisión del sonido hasta referencias a la radio como negocio o espectáculo, a los géneros musicales o a la legislación de las ondas. Útil como lectura de iniciación y como documentación para el alumnado.

El lenguaje de la televisión

COLOMBO, F. (1983): *Rabia y televisión*. Gustavo Gili. Barcelona.

El libro de Colombo constituye una buena introducción a muchos de los rasgos caracterizadores del discurso televisivo. El autor aborda aspectos como el componente espectacular del discurso televisivo, el sentido unidireccional de los mensajes televisivos, la reducción del destinatario a la pura dimensión de espectador aislado e individual o, en fin, las últimas tendencias a la omnipresencia del medio y su voluntad de omnisciencia y eternidad.

GONZÁLEZ REQUENA, J. (1988): *El discurso televisivo: espectáculo de la postmodernidad*. Cátedra. Madrid.

A medio camino entre la semiótica y el psicoanálisis, el trabajo de Jesús González Requena estudia el discurso televisivo como simulacro comunicativo y analiza algunas de las funciones (obvias y ocultas) del lenguaje de la televisión, cuyo sentido último es la abolición de la palabra y el estímulo del consumo espectacular e hipnótico de los fragmentos y géneros dispersos por la programación.

Sobre el discurso informativo en televisión, véase del mismo autor *El espectáculo informativo*. Akal. Madrid, 1989.

VILCHES, L. (1989): *Manipulación de la información televisiva*. Paidós. Barcelona.

Esta obra analiza de forma monográfica la noticia en televisión. De especial interés resulta el apartado dedicado a las relaciones entre los aspectos verbales y los icónicos en el desarrollo de la noticia. A juicio del autor, el soporte de la coherencia informativa es sustancialmente verbal, mientras que la imagen es,

casi siempre, un simple tapiz visual de ese discurso verbal. También resultan sugerentes los análisis dedicados a discutir el principio de objetividad en la construcción de la noticia o el proceso de selección discursiva que el medio opera sobre la realidad noticiable. Además, se abordan en el libro análisis detallados sobre el tiempo –real o ficticio, directo o diferido– de la emisión de la noticia y sobre los papeles del enunciador y del enunciatario en el telediario. El libro ofrece, además, algunos ejemplos de análisis que permiten comprobar las posibilidades –y los límites– de la persuasión y la manipulación a través de la noticia en televisión.

El lenguaje de la publicidad

FERRAZ MARTÍNEZ, A. (1993): *El lenguaje de la publicidad*. Arco Libros. Madrid.

Este libro constituye una breve y útil iniciación al lenguaje de la publicidad. El autor, tras caracterizar la publicidad como institución social, técnica, comercial e industria cultural, analiza el lenguaje persuasivo y connotativo de los mensajes publicitarios, se detiene en la imagen publicitaria y en sus relaciones con el texto lingüístico de los anuncios y acerca al lector a los recursos gráficos, fónicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos y retóricos utilizados en los eslóganes publicitarios con abundantes ejemplos.

FURONES, M. A. (1980): “El mundo de la publicidad”. Salvat (Colección *Temas Clave*, nº 2). Barcelona.

Útil y ameno libro de divulgación sobre el mundo de la comunicación publicitaria. En sus capítulos, el lector encontrará información clara y precisa sobre la historia de la publicidad, las relaciones entre las imágenes y las palabras en los anuncios, el mundo de las agencias y el de las estrategias publicitarias, la propaganda o la defensa del consumidor.

LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro (Colección *Lenguaje y comunicación*). Barcelona.

En este libro se define la persuasión publicitaria como un «*pastiche textual que imita por una parte los hallazgos expresivos y estilísticos de otros géneros discursivos y, por otra, contamina las formas del decir ajenas con su estética eufórica y espe(cta)cular*. En él se describe el paisaje de obras, autores y disciplinas que se han venido ocupando en las últimas décadas del estudio de las estrategias de la persuasión publicitaria. En opinión del autor, «los signos del carnaval publicitario inventan el decir para reiterar lo dicho y nos presentan un oasis de perfección donde el *espectáculo del deseo* transforma el paraíso de los objetos en una útil artimaña al servicio de la seducción espe(cta)cular de los sujetos.

De ahí que en sus páginas se defienda la idea de fomentar en las aulas una reflexión crítica en torno a los textos de la persuasión publicitaria y se ofrezca una propuesta de trabajo (una unidad didáctica) para el aula de lengua en la educación secundaria. Como complemento a tal sugerencia didáctica, el lector

encontrará en las páginas de este libro una guía para la lectura de textos publicitarios (una especie de *instrucciones de uso* que orienten la mirada del espectador sobre la *textura* de los anuncios) y un repertorio de anuncios publicitarios que ilustran algunos de los conceptos analizados en este libro.

PENINOU, G. (1976): *Semiótica de la publicidad*. Gustavo Gili. Barcelona.

Con gran agudeza semiológica, Peninou distingue los aspectos informativos del mensaje publicitario (denotación) de los aspectos psicológicos (connotación), aborda el estudio de la retórica visual (la sinécdoque, la elipsis, la metonimia, la metáfora...) del anuncio y reflexiona sobre la significación última del discurso publicitario. Para Peninou, mediante la connotación publicitaria, «el objeto es portador de un valor que ya no está ligado al simple uso, de manera que el objeto entra en el reino del signo al ser exponente de status social, de un rasgo de la personalidad o de un estilo de vida».

El libro concluye con un capítulo final con más de cien ilustraciones comentadas desde una mirada semiológica. Es la dimensión práctica de un libro denso pero siempre sugerente.

SABORIT, J. (1988): *La imagen publicitaria en televisión*. Cátedra. Madrid.

Este libro sobre la publicidad televisiva se inicia con un breve capítulo en el que se analizan las características formales del discurso publicitario para estudiar, más tarde, los efectos hipnóticos del medio televisivo sobre el espectador y continuar, al final, con una propuesta de análisis de los códigos formales de los anuncios publicitarios (género, punto de vista, registro visual y sonoro, enfoque retórico, iconicidad, objeto, personajes, color, movilidad, texto, efectos, música, etc.) que dé cuenta de los mecanismos mediante los cuales se suele atribuir determinada idea o valor al objeto anunciado.

El lenguaje del cómic

BARBIERI, D. (1993): *Los lenguajes del cómic*. Paidós. Barcelona.

En palabras del autor, «el proyecto de esta obra es descubrir los lenguajes que envuelven el lenguaje de los cómics. La idea es tratar dicho lenguaje no tanto por lo exclusivo como por lo que comparte con otros lenguajes». Con esa finalidad, revisa los usos comunicativos que el cómic toma de otros procedimientos expresivos u otros medios de comunicación, como la ilustración, la caricatura, la pintura o la fotografía. La segunda parte del libro está dedicada a rastrear las relaciones entre la historieta, la música, la poesía y la narrativa. La tercera y última repasa las relaciones entre los lenguajes de imagen y la palabra. La exposición está acompañada de numerosas ilustraciones (viñetas o páginas completas).

GUBERN, R. y GASCA, L. (1988): *El discurso del cómic*. Cátedra. Madrid.

Esta obra constituye una herramienta indispensable para quien desee adentrarse en el conocimiento del lenguaje de la historieta. Se trata de un catálogo casi exhaustivo de imágenes que ejemplifican los elementos caracterizadores del lenguaje de la historieta: encuadres, perspectivas ópticas, estereotipos iconográficos, repertorio gestual, situaciones arquetípicas, figuras cinéticas, metáforas visuales e ideogramas, textos (cartuchos o cartelas, globos, rotulación), onomatopeyas y todo lo relativo al montaje, la temporalidad y la secuencia.

El lenguaje del cine

CARMONA, R. (1991): *Cómo se comenta un texto filmico*. Cátedra. Madrid.

Se trata de un manual introductorio y didáctico en el que se analizan los dispositivos retóricos de la enunciación fílmica y se abordan asuntos como la imagen como texto que construye en sentido, las etapas del comentario textual, los códigos (tecnológicos, visuales, gráficos, sonoros o sintácticos) de la expresión fílmica y la puesta en escena. En última instancia, «se trata de proponer un método de aproximación que permite saber cómo está hecho aquello que nos gusta para poder saber por qué nos gusta».

GARCÍA JIMÉNEZ, J. (1993): *Narrativa audiovisual*. Cátedra. Madrid.

El libro de Jesús García Jiménez es un denso manual en el que abordan algunos conceptos esenciales para el análisis de los relatos audiovisuales. En sus páginas se refleja el esfuerzo del autor por conjugar las aportaciones de la semiótica narrativa con los enfoques de la retórica, la estilística y la poética clásicas. Tratado de orientación teórica, metódico y ordenado, especialmente útil para el análisis del relato cinematográfico, aunque sus aportaciones puedan ser rentables para la descripción de otros discursos de naturaleza narrativa (como las series y los anuncios televisivos, por ejemplo).

MARTÍN, M. (1990): *El lenguaje del cine. Iniciación a la estética de la expresión cinematográfica a través del análisis sistemático de los procedimientos fílmicos*. Gedisa. Barcelona.

En su descripción del inventario de recursos del lenguaje del cine, Martín estudia la función creadora de la cámara, la iluminación, el color, la elipsis, los enlaces y las transiciones, las metáforas y los símbolos, el sonido, el montaje, la profundidad de campo, los diálogos, el espacio, el tiempo y algunos procedimientos narrativos secundarios (como el sueño, la alucinación, el vértigo o la muerte).

El lenguaje del vídeo

FERRÉS I PRATS, J. y BARTOLOMÉ PINA, A. R. (1991): *El vídeo. Enseñar vídeo, enseñar con el vídeo*. Gustavo Gili, Barcelona.

Este libro aborda la reflexión sobre el lenguaje videográfico desde tres perspectivas distintas: la del vídeo como medio de comunicación (incluye una extensa descripción tecnológica y una breve historia), la de los usos sociales del medio (el vídeo arte, el vídeo como instrumento para grabación, la observación y el aprendizaje, el vídeo como experiencia comunicativa y el vídeo como consumo de programas) y la de las aplicaciones didácticas del vídeo (el vídeo como medio de expresión, comunicación e información, el vídeo en la evaluación, etc.). Concluye con un amplio catálogo de actividades didácticas (programas temáticos y monoconceptuales, autoevaluación, videoanimación, análisis de la televisión, taller de vídeo, etc.) y con un útil glosario. De Joan Ferrés ver, también, *Vídeo y educación*, (Paidós. Barcelona, 1992) y *Televisión subliminal: Socialización mediante comunicaciones industriales* (Paidós. Barcelona, 1996).

4. REVISTAS

Aula de Innovación Educativa (Director: Antoni Zabala. Redacción: Graó Educación. Calle de l'Art, 81, bajos. 08026, Barcelona).

Con una periodicidad mensual, artículos breves y un tono divulgativo que hace de sus textos referencias útiles para el trabajo cotidiano de los enseñantes, *Aula* suele dedicar la mitad de sus páginas a un tema monográfico. En este sentido, de especial interés para los enseñantes de lengua y literatura son los números 2 (sobre la expresión escrita), 14 (sobre la innovación en la enseñanza de la lengua), 16-17 (sobre actitudes, valores y normas), 26 (sobre las destrezas comunicativas del hablar, escuchar, leer y escribir), 38 (sobre la enseñanza de la literatura) y 56 (sobre ortografía).

Comunicación, Lenguaje y Educación (Directores: Amelia Álvarez, Pablo del Río e Ignasi Vila. Redacción: Carretera de Canillas 132-2º, 16C. 28043, Madrid)

CLE pretende ser «una herramienta para facilitar *procedimientos, materiales, ideas y recursos* para mejorar la acción docente de cada día». Con una marcada orientación psicopedagógica, CL&E trata en la mayoría de sus números asuntos que tienen que ver con la adquisición y el desarrollo del lenguaje y con la didáctica de las lenguas. Destacamos el número 1 (lengua oral y lectoescritura), el interesantísimo número doble 7/8 sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras (el enfoque por tareas, el aprendizaje precoz, la interacción en el aula, etc.), el número doble 19/20 (evaluación informal de la lectoescritura) y el número 23 dedicado a la didáctica de la lengua oral. Con el título abreviado de *Cultura y Educación* acaba de iniciar una segunda etapa en la que cabe subrayar el interés de la monografía «Enseñar a escribir» aparecida en el número 2 (1996).

CLIJ. Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil (Directora: Victoria Fernández. Redacción: Editorial Fontalba. Valencia 359, 6º-1º. 08009, Barcelona).

Publicación orientada hacia la animación a la lectura y al fomento de las estrategias que permitan la consolidación de los hábitos lectores, informa mensualmente de novedades editoriales, entrevista a autores de libros infantiles o juveniles y reflexiona sobre la lectura en la escuela. El número 49 presenta una selección de títulos con el fin de orientar al profesorado a la hora de recomendar lecturas a sus alumnos y alumnas.

Cuadernos de Pedagogía (Director: Fabrizio Caivano. Redacción: Editorial Fontalba. Valencia 359, 6º-1º. 08009, Barcelona).

Esta veterana publicación educativa, comprometida desde hace dos décadas con la renovación pedagógica y con la innovación en la escuela, ofrece habitualmente en sus páginas colaboraciones que plantean reflexiones y experiencias que tienen que ver con la enseñanza de la lengua y de la literatura en las diferentes etapas educativas. Conviene destacar los siguientes números monográficos: 66 y 113 (sobre la enseñanza de la literatura), 168 (sobre reforma y currículo), 181 (sobre el área de Lengua y Literatura), 194 y 203 (sobre materiales didácticos) y 216 (sobre lectura y escritura).

SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación (Director: Carlos Lomas. Redacción: CEP de Gijón. Calle Magnus Blikstad, 58-entresuelo. 33207, Gijón).

Esta revista, que surge del norte suele dedicar bastantes de sus páginas a asuntos referidos a la educación lingüística y literaria. En este sentido conviene destacar el número 2, ya agotado, aunque reeditado en el número 12 (sobre los usos y formas de la comunicación oral), el número 3 (sobre las marcas de la oralidad en la escritura, la formación literaria del lector escolar y el discurso publicitario), el número 7 (sobre ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria), el número 11 (sobre los materiales didácticos, los talleres literarios y los prejuicios lingüísticos), el número 16 (sobre lenguaje y género) y el número 17 (sobre la comunicación en el aula). Especial interés tiene la consulta en castellano de los artículos de Canale y Swain (1980) y Breen (1987) citados en la bibliografía de este libro y que aparecen en los números 17 y 18 (Canale y Swain) y 19 y 20 (Breen) de *SIGNOS*.

TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura (Directores: Carlos Lomas, Inés Miret, Uri Ruiz y Amparo Tusón. Redacción: Graó Educación. Calle Francisc Tàrrega, 32-34. 08027, Barcelona)

Esta publicación trimestral «desea contribuir a la innovación didáctica de la enseñanza de la Lengua y de la Literatura mediante la creación en sus páginas de un espacio abierto, pluralista y cooperativo de reflexión e intercambio de ideas», por lo que «se dirige a todas las personas interesadas tanto en el conocimiento de las diversas disciplinas lingüísticas y literarias que se ocupan de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación como en la continua renovación del discurso pedagógico en el área de lengua y literatura de las diferentes etapas educativas».

Con una serie de secciones fijas (*Monográfico, Documentos, Propuestas de Trabajo, Libros e Información*), intenta tender puentes entre la reflexión y el

trabajo de aula. Las monografías aparecidas hasta la entrega de este libro han sido “Enseñar lengua” (nº 1), “Gramática y enseñanza de la lengua” (nº 2), “Hablar en clase” (nº 3), “La educación literaria” (nº4), “La lengua escrita en el aula” (nº 5), “Usos lingüísticos y diversidad sociocultural” (nº 6), “Imagen, lengua y comunicación” (nº 7), “La lengua como instrumento de aprendizaje” (nº 8), “Las otras literaturas” (nº 9), “¿Textos? ¿Qué textos?” (número 10) y “La programación en el aula de lengua y literatura” (nº 11).

Referencias Bibliográficas

- ABASCAL, M. D. y otros (1993): *Hablar y escuchar. Una propuesta para la expresión oral en la enseñanza secundaria*. Octaedro. Barcelona.
- ADAM, J.M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. Nathan. París.
- ADAM, J.M. y REVAZ, F. (1996): "(Proto)tipos: la estructura de la composición en los textos", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10.
- ALARCOS, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Espasa Calpe. Madrid.
- ALBALADEJO, T. (1989): *Retórica*. Síntesis, col. Textos de Apoyo. Madrid.
- ALVERMANN, D.E. et al. (1990): *Discutir para comprender*. Madrid. Visor Aprendizaje;
- ALCALDE, L. (1996): "Retórica y producción de textos", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 10.
- ALCALDE CUEVAS, L., GONZÁLEZ NIETO, L. y PÉREZ, S. (1993): *Propuestas de secuencias. Lengua Castellana y Literatura. Secundaria Obligatoria*. MEC/Escuela Española. Madrid.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. , ed. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Akal. Madrid.
- APPLE, M. W. (1993): "El libro de texto y la política cultural", en *Revista de Educación*, nº 301, 109-125.
- APPLE, M. W. (1996): *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Paidós. Barcelona.
- ARISTÓTELES: *Retórica* (Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero). Gredos. Madrid, 1990.
- ARRIETA, J. (1989): "Elementos de la enseñanza", en Arrieta, Cascante y Rozada (1989).
- ARRIETA, J., CASCANTE, C. y ROZADA, J. M^a (1989): *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyán. Gijón.

- ASOR ROSA, A. (1972): *Sintesi di Storia letteraria*. Firenze. La Nuova Italia.
- ATIENZA, J. L. (1994): "Materiales curriculares ¿para qué?", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 11. Gijón.
- AUSTIN, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona, 1982.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. (1983): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México.
- AZNAR, P., coord. (1992): *Constructivismo y educación*. Valencia. Tirant lo Blanc.
- BAKHTIN, M. (1975): *Teoría y estética de la novela*. Taurus. Madrid, 1989.
- BAJTIN, M. M. (1979): *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI. México, 1982.
- BARTHES, R. (1964): "Réthorique de l'image", en *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Paidós. Barcelona, 1986.
- BEAUGRANDE, R. DE (1995): "Text linguistics", en J. Verschuere et al., *Handbook of Pragmatics. Manual*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, pp. 536-544.
- BEAUGRANDE, R. DE y DRESSLER, W. (1981): *Introduction to text linguistics*. Longman. Londres.
- BENTON, M.; G. FOX (1985): *Teaching Literature Nine to Fourteen*. London. Oxford University Press, 1992.
- BENVENISTE, E. (1966 y 1974): *Problemas de lingüística general*. 2 vols. Siglo XXI. México, 1971 y 1977.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe. Madrid.
- BERNÁRDEZ, E. (1994): "Nuevas perspectivas de la lingüística y la gramática para la enseñanza de la lengua", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 2.
- BERNÁRDEZ, E. (1995): *Teoría y epistemología del texto*. Cátedra. Madrid.
- BERTUCCELLI PAPI, M. (1993): *¿Qué es la pragmática?* Paidós. Barcelona, 1995.
- BESSE, H. (1989): "De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues", en *Langue Française*, 82: 28-43.
- BOURDIEU, P. (1979): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid, 1988.
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal. Madrid, 1985.
- BOURDIEU, P. (1990): *In other Words*. Stanford University Press. Stanford.
- BOURDIEU, P. (1992): *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Anagrama. Barcelona, 1995.
- BREEN, M. (1987): "Contemporary paradigms in syllabus design", en *Language Teaching* 1987, 20/2 y 20/3. (Traducción al castellano en los números 19 y 20 de *SIGNOS, Teoría y práctica de la educación*).
- BREEN, M. P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas", en *Comunicación, lenguaje y educación*, 7-8: 7-32.
- BRIGHT, W. (1966): "Introduction: The dimensions of sociolinguistics", en W. BRIGHT, ed., *Sociolinguistics*. Mouton & Co. The Hague-Paris.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco. París.

- BRONCKART, J.P. et al. (1985): *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé. París.
- BRONCKART, J.P. y SCHNEUWLY, B. (1991): "Les didactiques entre la ciencia i la utopia. El cas de la didáctica del francès com a llengua materna", en *Temps d'Educació*, 5: 185-205.
- BRONCKART, J.P. y SCHNEUWLY, B. (1991): "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 9, julio de 1996.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Análisis del discurso*. Visor Libros. Madrid, 1993.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. (1987) *Politeness. Some Universals of Language Usage*. Cambridge University Press. Cambridge (una primera versión de este trabajo se publicó en 1978).
- BRUNER, J. (1983): *El habla del niño*. Barcelona. Paidós, 1986.
- BRUNER, J. (1984) *Acción, pensamiento y lenguaje* (compilación de J. L. Linaza). Alianza. Madrid.
- BRUNER, J. (1996): *The culture of education*. Cambridge. University Press.
- BUSTO, J. L. y OSORO, A. (1996): "La formación permanente del profesorado de educación secundaria", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 18.
- CAIRNEY, T.H. (1990): *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. Morata.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): "El estudio del discurso oral", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 2, pp: 38-48.
- CALSAMIGLIA, H. (1993): "Singularidades de la elaboración textual: Aspectos de la enunciación escrita", en C. Lomas y A. Osoro (comp.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona, pp: 181-197.
- CALLEJA, S. (1992): *Todo está en los cuentos. Propuestas de lectura y escritura*. Mensajero-ICE Universidad de Deusto.
- CAMPILLO, M. (1990): "Text/Context: algunes consideracions sobre l'ensenyament de la literatura". En Camps et al., *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona. Barcanova.
- CAMPS, A. (1993a): "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico", en *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63.
- CAMPS, A. (1993b): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcanova. Barcelona.
- CAMPS, A., coord. (1994): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcanova. Barcelona.
- CAMPS, A. (1996): "Proyectos para aprender lengua. Entre la teoría y la práctica", en *Cultura y educación*, 2: 43-58.
- CAMPS, A., H. CALSAMIGLIA, X. LUNA, M. MILLIAN, M. CAMPILLO, H. USANDIZAGA y O. GUASCH (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcanova. Barcelona.
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la Educación* nº 17: 54-62 y nº 18: 78-89, 1996.
- CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en VVAA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995).

- CARTER, R. y MCCARTHY, M. (1995): "Grammar and the spoken language", en *Applied Linguistics*, vol. 16, nº 2: 141-158.
- CASCANTE, C. (1989): "Los diseños para la acción y la investigación", en Arrieta, Cascante y Rozada (1989).
- CASSANY, D. (1987): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona, 1989.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó. Barcelona.
- CASTELLÀ, J. M. (1992): *De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic*. Empúries. Barcelona.
- CASTRO, A. (1924): "La Enseñanza del Español en España", en Álvarez Méndez, J. M. (ed), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamenales de orientación interdisciplinar*. Akal. Madrid, 1987.
- CAZDEN, C. B. (1988) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC, 1991.
- CHARMEUX, E. (1985): *Savoir lire au collège*. Paris. Cedic
- CHAROLLES, M. (1978): "Introduction aux problèmes de la cohérence des textes", en *Langue Française*, 38: 7-42.
- CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI. Madrid, 1974.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar. Madrid, 1971.
- CHOMSKY, N. (1966): "Linguistic Theory", en *Language Teaching: Broader Context*. Wisconsin.
- CICERÓN: *El orador* (traducción, introducción y notas de E. Sánchez Salor). Alianza. Madrid, 1991.
- COLOMBO, A. (1985): "Storia de la letteratura o storia della cultura? Un'ipotesi per la riforma", en A.Colombo; C. Sommadossi (Ed.), *Lingua e nuova didattica. Insegnare la lingua. Educazione Letteraria*. Milano. Edizione Scolastiche Bruno Mondadori.
- COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria", en *Comunicación, Lenguaje y Educación* 9, 21-31.
- COLOMER, T. (1996): "La evolución de la enseñanza literaria". *Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura*, 8, 127-171. Zaragoza . ICE de la Universidad de Zaragoza.
- COLOMER, T. y A.CAMPS (1995): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Celeste. Madrid.
- COLL, C. (1986): *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori*. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- COLL, C. (1987): *Pisología y currículum*. Laia. Barcelona (reedición en Paidós).
- COLL, C. (1990): "Un marco de referencia para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza", en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps), *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Alianza. Madrid.
- COLL, C. (1993): "Psicología y Didácticas: una relación a debate", en *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63.
- COMBETTES, B. (1983): *Pour une grammaire textuelle: La progression thématique*. De Boeck-Duculot. Bruxelles.

- COOPER, CH.R. (1986): *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor-MEC. Madrid.
- CORRAL, C., coord. (1995): *Guía de Recursos Didácticos. Educación Secundaria Obligatoria. Lengua Castellana y Literatura*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- CORREA, E.; F.LÁZARO (1957): *Cómo se comenta un texto literario*. Salamanca: Anaya, 11ª ed. Madrid: Cátedra, 1974
- CORZO, J. L. (1983): *La escritura colectiva (Teoría y práctica de la escuela de Barbiana)*. Anaya. Madrid.
- CROS, A. y VILA, M. (1995a): "La argumentación oral: una propuesta para la Enseñanza Secundaria", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 3: 52- 58.
- CROS, A. y VILA, M. (1995b): "La argumentación oral en la Enseñanza Secundaria", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 4: 101- 108.
- CRYSTAL, D. (1987): *Enciclopedia del lenguaje*. Taurus. Madrid, 1995.
- DELAS, D. (1983): "L'enjeu du jeu poétique". En *Pratiques* 39, 79-100.
- DELMIRO COTO, B. (1994): "Los talleres literarios (historia y propuestas)", en Lomas, C. (ed.), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea. Gijón.
- DELMIRO COTO, B. (1995): "El aprendizaje de la escritura literaria", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 4.
- DEMONTE, V. (1989): *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*. Síntesis. Madrid.
- DÍAZ, A. et al. (1994): "Itineraris de lectura: el mapa no és el territori", en *Articles de didàctica de la llengua i la literatura* 1, 61-18.
- DUCROT, O. (1984): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós Ibérica. Barcelona, 1986.
- DURAND, J. (1970): "Rétorique et image publicitaire", en *VVAA, Análisis de las imágenes*. Tiempo Contemporáneo. Buenos Aires, 1972.
- DURANTI, A. (1985): "Sociocultural Dimensions of Discourse", en T. van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*, vol. 1. Academic Press Londres.
- EAGLETON, T. (1983): *Una introducción a la teoría literaria*. FCE. México, 1988.
- ECO, U. (1976): *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona, 1977.
- ECO, U. (1979): *Lector in Fabula*. Lumen. Barcelona, 1981.
- ESCANDELL, Mª V. (1993): *Introducción a la pragmática*. Anthropos/UNED. Barcelona (nueva edición actualizada: Ariel. Barcelona, 1996).
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1994): "El desarrollo del currículo por los centros en España: un balance todavía provisional pero ya necesario", en *Revista de Educación*, nº 304.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1996): "Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la reforma", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 19.
- ESTAIRE, S. y ZANON, J. (1989): "El diseño de unidades didácticas mediante tareas para la enseñanza de una segunda lengua", en *Comunicación, lenguaje y educación*, nº 7-8.
- ESTAIRE, S. y ZANON, J. (1994): *Planning Classwork: A Task Based Approach*. Heinemann. Oxford.

- ESTEVE, J. M. (1996): "La formación inicial del profesorado de educación secundaria", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, número 18. Gijón.
- ETREEROS, M. (1995): "Historia literaria y pragmática", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura* 4, 49-56.
- FAIRCLOUGH, N. (1989): *Language and Power*. Longman. London.
- FAIRCLOUGH, N. (1994): *Discourse and Social Change*. Polity press. Cambridge.
- FIDALGO, S., GARCÍA DOMÍNGUEZ, E., LOMAS, C., MARTÍNEZ, J. A. y OSORO, A. (1990): "Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura", en *CEPs de Asturias*, nº 4.
- FIRHT, A. (1995): "Ethnomethodology", en J. Verschueren et alii, *Handbook of Pragmatics. Manual*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia, pp. 269-278.
- FISH, S. (1980): *Is There a Text in The Class? The Authority of Interpretative Communities*. Mass.-Harvard University Press. Cambridge.
- FISHMAN, J. A. (1972): "The sociology of language", en P.P. Giglioli (ed.), *Language and social context*. Penguin Books. London.
- FOUCAULT, M. (1969): *Archéologie du savoir*. Gallimard. Paris.
- FOUCAULT, M. (1984): "L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté". En *Concordia. Revista Internacional de Filosofía*, 4.
- FRANCO, A. (1988): *Escribir, un juego literario*. Madrid. Alhambra.
- FRIES, D. (1989): "Limpia, fija y da esplendor". *La Real Academia Española ante el uso de la lengua (1713-1973)*. Sociedad General Española de Librería. Madrid.
- GARFINKEL, H. (1964): "Studies on the Routine Grounds of Everyday Activities", en D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*. The Free Press. New York, 1972, pp. 1-30.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in ethnomethodology*. Prentice-Hall. New York.
- G. BERTONI DEL GUERCIO (1992): "L'ensenyament del text literari", en T. Colomer (coord), *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcanova. Barcelona, 87-104.
- GIL CALVO, E. (1985): *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*. Tecnos. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991): "Los materiales y la enseñanza", en *Cuadernos de Pedagogía*, 194, pp. 10-15.
- GOFFMAN, E. (1971): *Relaciones en público*. Alianza. Madrid, 1979.
- GOLDSTEIN, J-P. (1979): "Michel Strogoff: initiation au récit, récit d'initiation". En *Pratiques* 22-23, 49-68.
- GÓMEZ VILASÓ, J. y QUIRÓS, J. (1996): "Los materiales didácticos en el área de Lengua y Literatura". Centro de Profesores de Gijón (colección "Materiales para el aula"). Gijón.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1980): "La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua", en VV.AA., *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*. Castalia. Madrid.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1993): "La literatura en la enseñanza obligatoria", en *Aula de innovación educativa* 14, 15-21
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994a): "Enseñar lengua en la educación secundaria", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 1.

- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994b): "La formación lingüística del profesorado de lenguas", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 2.
- GRAFEIN (1981): *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Altalena. Madrid.
- GREIMAS, A.J. (1976): "Sémiotique narrative et textuelle", en *Pratiques*, 11/12.
- GRICE, H.P. (1975) "Logica y Conversación", en L. Ml. Valdés (ed.), 1991: 511-530.
- GRUPO "NARRACIÓN E IMAGEN" (1996): "Información y narración en televisión", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 7.
- GRUPO μ (1992): *Tratado del signo visual*. Cátedra. Madrid, 1993.
- GUMPERZ, J. J. (1972): "Introduction", en J.J. Gumperz y D. H. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Basil Blackwell. New York.
- GUMPERZ, J. J. (1981): "Conversational inference and classroom learning", en J.L. Green & C. Wallat (eds.) *Ethnography and Language in Educational Settings*. ALEX. Norwood.
- GUMPERZ, J. J. (1982): *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. Cambridge.
- GUMPERZ, J. J. (1992): "Contextualization and Understanding", en A. Duranti y C. Goodwin (eds.), *Rethinking Context*. Cambridge University Press. Cambridge: pp. 229-252.
- GUMPERZ, J. J. y D. H. HYMES, eds., (1964): *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, part 2.
- GUMPERZ, J. J. y D. H. HYMES, eds. (1972): *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Basil Blackwell. New York.
- GUMPERZ, J. J. y S. C. LEVINSON, eds. (1996): *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge University Press. Cambridge.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social de lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica. México, 1982.
- HARDY, B. (1977): "Towards a poetics of fiction: an approach through narrative", en M. Meek et al. (ed), *The Cool Web: The Pattern of Children's reading*. Macmillan. London, 12-24.
- HERNÁNDEZ, F. y SANCHO, J. M^a (1993): *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós. Barcelona.
- HERNANZ, M^a L. y J. M^a BRUCART (1987): *La sintaxis. 1. Principios teóricos. La oración simple*. Crítica. Barcelona.
- HOLLAND, N. (1969): *The Dynamics of Literature Response*. New York. Oxford University Press.
- HORMAN, H. (1976): *Querer decir y entender. Fundamentos para una semántica psicológica*. Gredos. Madrid, 1982.
- HUCHTBY, I. y P. DREW (1995): "Conversation analysis", en J. Verschueren et al., *Handbook of Pragmatics. Manual*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia: 182-189.
- HYMES, D. H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Hatier. Paris.
- IEPS: (1987): *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16*. Madrid. Narcea.

- JAKOBSON, R. (1963): "Poétique", en *Essais de linguistique générale*. Minuit. Paris (traducción al castellano: *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral. Barcelona, 1974).
- JOLIBERT, J. (1992): *Former des enfants lecteurs et producteurs de poèmes*. Paris. Hachette.
- KEMMIS, S. (1986): *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid, 1988.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1970): *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Armand Colin. Paris.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990-1994): *Les interactions verbales. Vol. I, II y III*. Armand Colin. Paris.
- LACAU, M.H. (1966): *Didáctica de la lectura creadora*. Buenos Aires. Kapelusz, 1978.
- LAZARO, F. (1974): "Introducción", en *El comentario de textos*. Madrid. Castalia.
- LEECH, G.N. (1983): *Principles of Pragmatics*. Longman. Londres.
- LENZ, R. (1912): "¿Para qué estudiamos gramática?", en J. M. Álvarez Méndez (ed), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamenales de orientación interdisciplinar*. Akal. Madrid, 1987.
- LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmática*. Teide. Barcelona, 1989.
- LOMAS, C. (1993): "Los lenguajes de la persuasión", en *Cuadernos de Pedagogía*, 216. Barcelona.
- LOMAS, C. (1994a): "La educación lingüística y literaria", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1.
- LOMAS, C. (1994b): "Contenidos escolares y cambio educativo", en *EL PAIS*, 18 de enero de 1994.
- LOMAS, C. (1994c): "Materiales para saber y hacer saber en el aula de Lengua y Literatura (Guía de recursos)", en Lomas, C. (ed.), *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea. Gijón.
- LOMAS, C. ed. (1994d): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Trea. Gijón.
- LOMAS, C. (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Octaedro. Barcelona.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1992): "Modelos teóricos y enfoques didácticos en el currículum de lengua", en *Cuadernos de Pedagogía*, 203, Barcelona.
- LOMAS, C. y OSORO, A., comps. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- LOMAS, C; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- LOMAS, C. y MIRET, I. (1995): "El laberinto de la literatura", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 4.
- LÓPEZ MORALES, H. (1989): *Sociolingüística*. Gredos. Madrid.
- LOTMAN, I. (1970): *Estructura del texto artístico*. Cátedra. Madrid, 1988.
- LURIA, A.R. (1979): *Conciencia y Lenguaje*. Visor. Madrid, 1984 (2ª ed.).
- LURIA, A.R. (1980): *Lenguaje y comportamiento*. Madrid. Fundamentos.

- LLOBERA, M. (1996) "Discurso aportado y generado en las clases de lengua extranjera", en M. Siguán (coord.), *Enfoques por tareas*. Barcelona. ICE-Horsori: 17-37.
- MCCARTHY, M. (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press. Cambridge.
- MCCARTHY, M. y R. CARTER (1994): *Language as Discourse. Perspectives for Language Teaching*. Longman. London.
- MALINEAU, J.H. (1975): *Des jeux pour dire, des mots pour jouer*. L'Ecole des Loisirs. Paris.
- MARTÍNEZ, A., RODRÍGUEZ, C. y ZAYAS, F. (1992): *Para convencer. Lengua. 3er curso*. Generalitat Valenciana. MEC. Valencia.
- MASJOAN, J. M. (1994): "Los profesores de educación secundaria ante la reforma", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 11.
- MAYORAL, J. A., ed. (1987): *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco Libros. Madrid.
- MEIX, F. (1994): "Teorías literarias y enseñanza de la lengua", en *TEXTOS de didáctica de la Lengua y la Literatura* 1, 53-64.
- MENDOZA FILLOLA, A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*. La Muralla. Barcelona.
- MEY, J. L. (1993): *Pragmatics. An Introduction*. Basil Blackwell. Oxford (reprinted with corrections, 1994).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989a): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989b): *Plan Marco de Formación Permanente del Profesorado*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991a): *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Real Decreto 1007/1991 que define las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 26 de junio de 1991. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991b): *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 13 de septiembre de 1991. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992): *Real Decreto 1178/ 1992 de dos de octubre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. BOE, 21 de octubre de 1992. *Real Decreto 1179/1992 de dos de octubre por el que se establece el currículo del Bachillerato*. BOE, 21 de octubre de 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993): *Seguimiento del proceso de implantación de la LOGSE. Informe-síntesis*. Curso 1992-93. Madrid.
- MORENO, V. (1989): *El juego poético en la escuela*. Pamiela. Pamplona.
- MORRIS, C.W. (1938): *Foundations of the Theory of Signs*. En O. Neurath y R. Carnap (comps.), *International Encyclopedia of Unified Science*, University of Chicago Press. Chicago, pp. 77-138.

- MORTARA GARAVELLI, B. (1988): *Manual de Retórica*. Cátedra. Madrid, 1991.
- MURPHY, J.J. (1974): *La Retórica en la Edad Media*. Fondo de Cultura Económica. México, 1986.
- NEWMeyer, F. J. (1988a): "Alcance e implicaciones de la teoría lingüística: una visión general", en F.J. Newmeyer, comp., *Panorama de la lingüística moderna (De la Universidad de Cambridge)*. Vol. 2 : *Teoría lingüística: extensiones e implicaciones*. Visor. Madrid, 1991: 13-28.
- NEWMeyer, F. J., comp. (1988b): *Panorama de la lingüística moderna (De la Universidad de Cambridge)*. Vol. 4: *El lenguaje: contexto socio-cultural*. Visor. Madrid, 1990-1992.
- NOGUEROL, A. (1995): *Bases psicolingüísticas y lingüísticas per a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua a Catalunya*. Tesis de doctorado. Universidad de Barcelona.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Language Teaching Library.
- NUSSBAUM, L. (1991): "De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral", en *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 2, 50-59.
- NUSSBAUM, L. (1995): "Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 3, 33-41.
- NUSSBAUM, L. y TUSÓN, A. (1996): "El aula como espacio cultural y discursivo", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 17, 14-21.
- ORTEGA, E. (1986): *El baúl volador (Un Taller de Literatura en el Bachillerato)*. Junta de Castilla y León. Zamora.
- OSORO, A. (1996): "Los lenguajes del cómic", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 7.
- PENNAC, D. (1992): *Como una novela*. Barcelona. Anagrama, 1993.
- PERELMAN, CH. y L. OLBRECHTS-TYTECA (1958): *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Gredos. Madrid, 1989.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969): *Psicología del niño*. Morata. Madrid.
- PROPP, V. (1928): *Morfología del cuento*. Madrid. Fundamentos, 1971.
- PY, B. (1996): "Algunes remarques sobre les nocions d'exolingüisme i de bilingüisme", en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 8: 47-59.
- QUENEAU, R. (1947): *Ejercicios de estilo*. Madrid. Cátedra, 1987.
- QUINTILLIANO, *Instituciones Oratorias* (Traducción de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier). Imprenta de Perlado Páez y Cia. Madrid, 1911.
- RAMSPOTT, A. (1992): "Comprensión y producción de textos narrativos", en *SIGNOS. Teoría y Práctica de la Educación*, 5-6: 98-106.
- RAMSPOTT, A. (1995): "Resum i activitat discursiva", en *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, nº 4: 55-61.
- REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística. El estudio del uso del lenguaje*. Montesinos. Barcelona.
- REYES, G. (1995): *El abecé de la pragmática*. Arco/Libros. Madrid.
- RIBÉ, R. y VIDAL, N. (1993): *Project Work. Step by Step*. Heinemann. Oxford.

- RICHARDS, I.A. (1924): *Principles of Literary Criticism*. New York.
- RICHARDS, I.A. (1929): *Practical Criticism*. New York. Harcourt Brace.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985a): *Los talleres literarios (una alternativa didáctica al historicismo)*. Montesinos. Barcelona.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985b): *El taller de la novela*. Teide. Barcelona.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985c): *La fábrica del teatro*. Teide. Barcelona.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985d): *El alfar de poesía*. Teide. Barcelona.
- RINCÓN, F. y SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1987): *Enseñar literatura*. Laia. Barcelona.
- RODARI, G. (1973): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona. Avance, 1977.
- ROSENBLAT, M.L. (1978): *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale III. Southern Illinois University Press.
- ROULET, E. (1976): "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes", en *Etudes de linguistique appliquée*.
- ROULET, E. (1991): "L'enseignement-apprentissage de la compétence discursive et l'analyse du discours", en *Revue de l'ACLA*, 13.2.
- ROZADA, J. M. (1989): "Hacia un modelo dialéctico-crítico", en Arrieta, Cascan-te y Rozada (1989).
- ROZADA, J. M. (1991): "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales", en *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, nº 7-8. CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo.
- SACKS, H. (1972): "An Initial Investigation of the Usability of Conversational Data for Doing Sociology", en D. Sudnow (ed.), *Studies in Social Interaction*. The Free Press. New York, 1972: 31-74.
- SACKS, H., E. A. SCHEGLOFF y G. JEFFERSON (1974): "A simplest systematics for the organization of turn-taking in conversation", en *Language*, 50: 696-735.
- SAMOILOVICH, D. (1979): *Cómo jugar y divertirse con escritores famosos* Madrid. Altalena.
- SAUSSURE, F. (1916): *Curso de Lingüística General*. Losada. Buenos Aires, 1971.
- SCHNEUWLY, B. (1988): "Pédagogie du texte et argumentation", en *Contributions a la pédagogie du texte I Cahier nº 52*. Université de Genève. Genève.
- SCHIFFRIN, D. (1994): *Approaches to Discourse*. Blackwell. Cambridge.
- SEARLE, J. R. (1964): *¿Qué es un acto de habla?*, en Valdés Villanueva, L. (ed.) 1991: 431-448.
- SEARLE, J. R. (1969): *Actos de habla*. Cátedra. Madrid, 1980.
- SEARLE, J. R. (1975): "Indirect Speech Acts", en Cole y Morgan (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press. New York.
- SERRANO, S. (1993) *Comunicació, societat i llenguatge. El desenvolupament de la lingüística*. Empúries. Barcelona.
- SIGUÁN, M. (1995): *La enseñanza de la lengua por tareas*. ICE-Horsori. Barcelona.
- SIMONE, R. (1988): *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?*. Gedisa. Barcelona, 1992.
- SILVESTRI, A. (1993): "Conciencia", en A. Silvestri y G. Blanck, *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Anthropos. Barcelona, pp. 25-42.

- SINCLAIR, J. y COULTHARD, M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford University Press. Oxford.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986a): *La Relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Visor. Madrid, 1994.
- SPERBER, D. y WILSON, D. (1986b): "Sobre la definición de relevancia", en Valdés Villanueva, L. (ed.) 1991: 583-598.
- STENHOUSE, L. (1981): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid, 1984.
- TARRÉS, M. (1989): *Taller de escritura*. Vicens Vives/MEC.
- TORRES, J. (1994): "Libros de texto y control del *curriculum*", en *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Morata. Madrid.
- TOUGH, J. (1979): *Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla en la escuela desde los siete años*. Visor. Madrid, 1989.
- TUSÓN, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 2: 50-59.
- TUSÓN, A. (1994): "Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la lengua", en *TEXTOS de Didáctica de la lengua y la Literatura*, 1.
- TUSÓN, A. (1995): *Anàlisi de la conversa*. Empúries. Barcelona.
- TUSÓN, A. (1995a): "Antropología cultural y enseñanza de las lenguas extranjeras", en *Logoi. Revista de lenguas*, 2: 79-91.
- TUSÓN, J. (1986): *El luxe del llenguatge*. Empuries. Barcelona (versión castellana: *El lujo del lenguaje*. Paidós. Barcelona, 1989).
- TUSÓN, J. (1996): *La escritura*. Empúries. Barcelona (traducción al castellano: *La escritura*. Octaedro. Barcelona, en prensa).
- VALDÉS VILLANUEVA, L. ML., ed., (1991): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Tecnos / Univ. de Murcia. Madrid.
- VAN DIJK, T. A. (1977): *Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*. Cátedra. Madrid, 1980.
- VAN DIJK, T. A. (1978): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Paidós. Barcelona, 1983.
- VAN DIJK, T. A., ed. (1985) *Handbook of Discourse Analysis.*, Vol. 1: *Disciplines of Discourse*. Vol. 2: *Dimensions of Discourse*. Vol. 3: *Discourse and Dialogue*. Vol. 4: *Discourse Analysis in Society*. Academic Press. Londres.
- VAN DIJK, T. A. (1988): *Estructuras y funciones del discurso. Una introducción interdisciplinar a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*. Madrid, Siglo XXI (5ª edición).
- VAN LIER, L. (1995): "Lingüística educativa: una introducción para enseñantes de lenguas", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, 14.
- VERSCHUEREN, J. (1995a): "The pragmatic perspective", en J. Verschueren et al., *Handbook of Pragmatics. Manual*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia: 1-19.
- VERSCHUEREN, J. (1995b): "Interaccional sociolinguistics", en J. Verschueren et al., *Handbook of Pragmatics. Manual*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia: 336-339.

- VERSCHUEREN, J., J.-O. ÖSTMAN y J. BLOMMAERT (1995): *Handbook of Pragmatics. Manual*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia.
- VILA, I. (1993a): "Psicología y enseñanza de la lengua", en *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63.
- VILA, I. (1993b): "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", en Lomas, C. y Osoro, A. (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.
- VYGOTSKY, I. V. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- VYGOTSKY, L. V. (1986): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade.
- VVAA. (1971): *L'enseignement de la littérature*. Paris. Plon.
- VVAA. (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid.
- WAJNRYB, R. (1992): *Classroom observation tasks. A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge. University Press.
- WARNING, R., ed. (1989): *Estética de la Recepción*. Visor. Madrid.
- WATSON, R. (1995): "Symbolic Interactionism", en Verschueren, J. et alii, *Handbook of Pragmatics. Manual*. John Benjamins. Amsterdam/Philadelphia: 520-527.
- WERTSCH, J. V. (1985): *Vigotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona, 1988.
- WIDDOWSON, H. G. (1972): *Stylistics and the teaching of literature*. Longman.
- WINNICOT, D. W. (1970): *Realidad y juego*. Buenos Aires. Granica.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Investigaciones filosóficas*. Crítica. Barcelona, 1988.
- ZABALZA, M. A. (1991): *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid. Narcea.
- ZANÓN, J. (1990): "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras", en *Cable*, nº 5.
- ZANÓN, J. (1995): "La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 14.
- ZAYAS, F. (1993): "Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual", en C. Lomas y A. Osoro (comp.) *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós. Barcelona.

Índice temático

- actitudes 17, 19, 35, 41, 43-47, 49-50, 52, 57, 60-64, 70, 74, 80-81, 121, 150, 152-153, 164, 168, 186, 189, 190, 198, 203, 206, 209, 214, 243, 249
- actividades 15, 18, 21, 37-38, 44, 52, 57, 65-66, 69, 84, 86, 102, 108, 118-121, 124, 126, 131-139, 141-144, 151-152, 156, 158-161, 163-164, 167, 172, 173-178, 179-181, 183-198, 200-213, 215-222, 238-241, 249, 266
- descripción de actividades 177
 - definición de actividades 173-174
 - criterios de selección y ordenación de actividades 177-178
 - tipos de actividades 139, 141, 142, 161, 173, 174-177
- actos de habla 17, 20, 38, 45, 46, 94, 96-97, 226-228, 231-232, 237, 264
- actuación lingüística (o actuación comunicativa) 17, 27
- análisis de la conversación 46, 82, 84-86, 87, 162, 225, 227, 235
- análisis del discurso 21, 77, 83, 101, 106-107, 115-118, 154, 232, 235, 236, 255
- análisis sintáctico 15, 18, 147, 203
- animación a la lectura 133, 250
- antropología lingüística 20, 77-78
- aprendizaje lingüístico 41, 89, 90
- aprendizaje significativo 29, 33, 175
- biblioteca escolar 132
- capacidades 12, 13, 15, 17, 19, 25, 28, 35, 37, 38, 43, 51-57, 68, 71, 73, 91, 117, 121, 132, 140, 147-148, 153-155, 162, 164-168, 176-177, 183-184, 188, 190, 200, 205-206, 208, 218-219, 221, 240-242
- capital comunicativo 16

capital lingüístico 16, 47, 51, 228
 cognitivo 13, 20, 29, 71, 89, 91, 98, 99, 101, 117, 121, 229, 264
 comentario de texto 93, 126-127, 131, 151, 153, 216, 217, 241, 260
 competencia comunicativa 11, 14, 18, 27, 39, 40, 42, 44, 53-57, 66, 68, 78, 79, 101, 111, 138-139, 150, 153, 155, 162-164, 167-168, 175, 180, 210, 216, 229, 235-238, 241, 244, 256, 261, 265
 competencia discursiva 40, 47, 54, 164, 212, 236
 competencia estratégica 40, 79, 236
 competencia lingüística 19, 40, 43, 54, 56-57, 75, 78, 82, 90-91, 229, 235, 237
 competencia sociolingüística 40, 54, 79, 235
 competencia literaria 48, 53, 131, 136, 162, 241
 comprensión 13, 17-18, 20-21, 24-25, 37-38, 44, 50, 55-56, 59, 63-71, 83, 85, 89, 99, 110, 112, 119-120, 122, 130-131, 135-141, 146, 152-155, 162, 164, 167-168, 170-171, 174, 177-178, 193, 195, 197-198, 202-205, 210, 212, 214, 230-231, 236, 240, 244, 255, 257, 263
 comunidad de habla 47, 78
 conceptos 9, 16, 22, 26, 28, 30, 31, 35, 38, 41-48, 50, 52, 56, 58, 60, 62, 64, 68, 122, 133, 151-154, 168-170, 174-175, 177, 180, 189-190, 193, 197, 203-204, 207-208, 216, 218, 225, 227, 229, 233-238, 244, 247-248
 conceptos lingüísticos y literarios 26, 152
 conciencia lingüística 151
 condiciones pragmáticas 103, 106
 constructivismo 41, 113, 254
 contenidos
 análisis de los contenidos del currículo 44-49, 57-63
 ordenación de contenidos 57, 156, 189
 secuencia de contenidos 32, 171-173, 183, 186, 189, 200, 203, 205-207, 210
 selección de contenidos 27, 36, 44, 46, 49, 58, 151, 156, 169-170, 189, 191
 tipología de (o tipos de) contenidos 36, 41, 43, 46, 50, 61, 152, 168-171, 189, 202
 contexto (o contexto de uso) 19, 23, 26, 29-30, 35-38, 40, 44-47, 51-52, 55-56, 58, 70-71, 85, 99, 107, 113, 121, 128-129, 133, 136-138, 141, 154, 158, 160, 164, 167, 170-171, 176, 186, 188, 211, 219, 225-226, 231-232, 235, 262, 265
 contextos significativos 112
 contrato comunicativo 22
 conversación espontánea 70, 86, 173, 232
 corrección 15, 37-38, 40, 56, 67, 90, 112, 114, 147, 164, 176, 197, 204, 218, 256
 cortesía 78, 94, 97, 99-101, 169, 227
 criterios de evaluación 14, 28-36, 41-42, 44, 49-52, 53, 55, 57, 63-65, 143, 158, 178, 185, 189-190, 200, 209

currículo
 diseño del currículo (o diseño curricular) 29, 32, 36, 38, 113, 157, 210-211, 261
 desarrollo del currículo (o desarrollo curricular) 32, 34, 49, 157-158, 161, 166, 210, 220, 253, 258, 266
 niveles de concreción (o de desarrollo) del currículo 34
 puesta en práctica del currículo 32

desalienación expresiva 19

destrezas comunicativas (o destrezas expresivas y comprensivas) 9, 14, 21, 25, 28, 169, 190, 249

desvío expresivo 22

didáctica de la lengua 7, 11, 109, 110-111, 112-113, 115-121, 144-154, 156, 214, 216, 240-241, 254-264

didáctica general 144, 145, 146, 160, 194

didácticas específicas 144, 145, 154

discurso 16, 20-23, 37, 45-50, 55, 58-60, 64-65, 71, 83, 86, 92, 94, 101-102, 106-107, 111-113, 115, 117-121, 124, 133-134, 154, 167, 169, 171, 173, 176, 202, 207, 209, 214, 216, 218, 231-233, 235-238, 243-248, 250, 256-257

diversidad 13, 16-17, 21-23, 28, 30, 42-45, 61, 69, 73, 78, 80, 120, 140, 151, 156, 163-164, 167, 169, 180, 186, 190, 198, 200, 203-204, 206, 209, 222, 229, 233, 235, 240, 251

enfoque comunicativo (y funcional) 10-11, 35, 37, 40, 42, 44, 47, 52-53, 58-59, 66, 76, 111, 149, 165, 170, 176, 180-181, 184, 188, 191, 198, 201, 206, 210, 212, 214, 222, 236, 238, 240-241, 243, 255, 261, 265-266

enfoque lingüístico y didáctico 187-188

enfoque por tareas o proyectos (véase también tareas y proyectos)

enseñanza gramatical 18, 240

enseñanzas mínimas 29, 31, 33, 262

enunciación 106, 143, 146, 209, 233, 237, 244, 248, 255, 257

enunciado 16, 19, 48, 84, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 114, 168, 233

estética de la recepción 22, 265

estrategias 17, 22-24, 26, 28, 43, 48, 78, 83, 91, 98-101, 103, 115, 117-118, 153-154, 169, 174, 201, 210, 239-240, 246

estructuralismo 22, 62, 125, 127, 149, 233-234

etnografía de la comunicación 20, 46, 76, 77-79, 87, 229, 237, 242

etnometodología 20, 82, 84, 87, 238

evaluación
 de alumnos 165, 178, 179
 de la enseñanza 122, 161
 de los aprendizajes 36, 161

experto-docente 113

filosofía del lenguaje 20, 38, 226, 230, 232, 237, 265

finés de la educación lingüística y literaria 10, 13-15, 28, 172

formación inicial 17, 26, 31, 37, 145, 150-153, 155, 158-160, 161-167, 174
 formación permanente (o formación continua) 151-152, 158, 160, 199, 255
 formalismo 17, 22, 27, 125, 127, 233
 formatos de comunicación 113
 fuentes del currículo (o fuentes teóricas) 29, 144-148, 180, 216
 función poética 22, 126, 127
 gramática 18, 72, 74-75, 112, 127, 199, 206-207, 230, 235-236, 240, 242, 251, 253-254, 263
 habilidades 9, 11, 14, 16, 26-28, 30-31, 40, 78, 119-120, 128, 138, 142, 145, 228, 236, 239
 hábitos de lectura 132
 hecho comunicativo 79, 102
 hiato metodológico 49
 historia de la literatura 125, 200-201, 208
 horizonte de expectativas 23, 201
 indagación crítica 9, 30-31, 188
 indicios de contextualización 121
 inferencia 87, 88, 98, 121
 interacción 14-15, 20-21, 41, 70, 76, 79, 84, 87, 90, 99, 113, 117-118, 136, 151, 163, 230, 242, 249
 interaccionismo simbólico 20, 82, 83, 87
 intercambio comunicativo (o intercambio lingüístico) 19, 21, 24-25, 38, 40-41, 150, 189-190, 206, 232, 236
 intertextualidad 125, 139-140, 261
 investigación-acción 118, 122
 itinerarios de lectura 137
 juegos de lenguaje 94-95
 libro de texto 26, 28, 135, 179, 185-186, 189, 253
 lingüística aplicada 19, 22, 72, 113, 146, 149
 lingüística del texto 47, 102-106, 154, 231, 235
 macroestructura 102, 103, 105, 244
 manipulación 14, 17, 19, 37, 46, 50, 112, 134, 173, 202, 218, 232, 245, 246
 manual 26-27, 127, 185, 191-192, 194-196, 198, 206, 226-227, 229, 236, 248, 254, 262, 265
 materiales didácticos 11, 28, 183-191, 192, 199, 202, 209-210, 213, 221
 mercado de intercambios 146
 mercado lingüístico (véase mercado de intercambios) 87
 método 50-51, 63, 65, 159, 213-214, 216, 241, 248, 263
 metodología (orientaciones metodológicas, aspectos metodológicos, opciones metodológicas...) 28-29, 31-32, 49, 51-52, 65, 77, 163, 181, 189, 200, 209, 213, 219
 modelo didáctico 124-125, 127, 140-142, 160
 negociación 40, 71, 83, 87, 167, 180, 238
 normas 13-15, 18, 40, 46-47, 56, 64, 75-76, 78-79, 81, 97, 101, 112, 160, 164, 168-169, 170, 174, 189, 235, 242, 249

objetivos 37-44, 54-57, 155-157, 161-167
 persuasión 24, 38, 93, 173, 216, 243, 246, 261
 placer del texto 131, 134
 planificación didáctica 144, 150, 156-159, 161, 165-166, 179, 183, 186, 191
 prácticas sociales de referencia 154, 163, 169
 pragmática 20, 23, 38, 48, 62, 89, 91, 94-101, 107, 119, 128-129, 151, 154, 224, 227-228, 234, 236, 238, 258, 260, 263
 prejuicios lingüísticos 16, 17, 250
 principio de cooperación 20, 97-98, 100-101, 227-228
 procedimientos 15, 17-18, 28, 35, 39, 41, 43-46, 48-50, 55, 57-64, 70, 117, 121, 149-150, 152-155, 168-170, 174-175, 179-180, 187, 189-190, 197, 200, 203, 206, 210, 213, 215, 218, 222, 229, 231, 233, 247-249
 programa de enseñanza 26, 28, 43, 156, 159, 173-174, 178-179, 183, 216
 programación de aula (o programación de curso) 35, 144
 programación didáctica 159, 163, 170, 177, 180, 183, 220-221, 237
 programas formales 38
 programas funcionales 39
 programas procesuales (o planes procesuales) 39, 52, 55, 119, 148, 180
 programas proposicionales 119, 180
 progresión temática 103-104, 106, 164
 proyecto curricular
 de área 159, 170, 177
 de lengua 159, 166, 203
 de etapa 35, 157, 165, 172
 proyectos (o proyectos de trabajo) 138, 209
 psicolingüística 21, 89, 150, 154, 230, 236-237, 265
 psicología 16, 21, 29, 41, 72, 76, 82, 87, 89-91, 144-145, 149-150, 159, 230, 232, 239, 254, 257
 psicología del lenguaje 16, 230
 recitación 135
 reflexión 10-12, 14, 17, 20-21, 26-27, 31, 38, 42-45, 47, 50, 56, 61-62, 65, 69, 75, 120-121, 123, 127, 141-142, 145-146, 157, 162-164, 167-174, 176-179, 191, 193-194, 196, 198, 200-204, 208, 210-213, 215, 218, 223-225, 227, 232, 237, 239-241, 246, 250, 262
 registro 114, 118, 228, 247
 reglas de coherencia 103
 relevancia 94, 97, 98-99, 227-228, 264
 repertorio verbal 79, 88
 retórica 14, 20, 91, 92-94, 124, 126-127, 140, 153-154, 218, 224-226, 232, 236, 244, 247-248, 253, 262-263
 saber 8, 10-11, 14, 16-17, 26-28, 31, 35, 38-39, 41, 44, 55-57, 59, 66, 115, 130, 145-146, 169, 189-190, 215, 221, 223-224, 261
 saber hacer 8, 10-11, 17, 27, 35, 38-39, 41, 56-57, 59, 66, 145, 169, 189, 208, 215, 221, 223-224
 saber hacer cosas con las palabras 27, 39, 56-57, 59, 66, 189

saber lingüístico y literario 26, 56

secuencia 32, 57, 79, 105-106, 114-115, 117-118, 120, 122, 156, 166, 171-172, 174, 177-178, 183, 185, 187-190, 194-198, 200, 202-203, 205-207, 209, 211, 220-221, 248

semiótica 21-22, 41, 93, 107, 127, 230-234, 236, 244-245, 247-248, 258

significado 9, 12, 22, 26, 40, 83, 87-88, 94-96, 98, 102, 135, 166, 176, 192-193, 227-228, 230-231, 234-235, 260, 265

signos 22, 37, 48, 88, 94, 172, 213, 225, 232, 233

sistemas y medios de comunicación 111

sociolingüística 14, 20, 38, 40, 45, 47, 54, 56, 64, 71-88, 154, 224-225, 228, 229, 232, 235-238

sociolingüística correlacional o teoría de la variación 80-81

sociolingüística interaccional 87-88, 238

sociología de la educación 29, 159

sociología del lenguaje 80-81, 229

superestructura 102-103, 104, 106, 244

talleres literarios 133-134, 214, 217, 241, 250, 257, 263

teoría gramatical (véase gramática) 17, 26, 76, 152

texto 11, 14-16, 20-23, 26, 28, 33, 38, 41, 46-47, 60, 62, 64-65, 68, 72, 102-103, 105-107, 113, 115, 120, 122, 125-128, 130-131, 133-137, 139, 141, 154, 162-164, 176, 180, 183, 185-187, 191-194, 196-199, 203-204, 206-207, 214-216, 218, 221, 223, 230-235

tipología textual 231

unidad didáctica 166-167, 174-175, 179-180, 185, 188, 191, 194-195, 200-204, 214

uso lingüístico y comunicativo 7, 11, 20, 26, 28, 152

valor de cambio 16

valor de uso 16

valores 17, 22, 35, 47-48, 50, 60, 63-64, 70, 77, 87-88, 100, 123-124, 141, 154, 161, 168-170, 185-186, 189, 198, 213, 236, 243, 249

zona de desarrollo próximo (o potencial) 51, 117

TÍTULOS EN PREPARACIÓN

- **Enseñar y aprender Inglés en la Educación Secundaria.**
Laura Pla e Ignasi Vila (Coord.)
- **La Educación matemática en la Enseñanza Secundaria.**
Luis Rico (Coord.)
- **Enseñar y aprender Tecnología en la Educación Secundaria.**
Javier Baigorri (Coord.)
- **Sociología de las instituciones de Educación Secundaria.**
Mariano Fernández Enguita (Coord.)
- **La orientación educativa y profesional en la Educación Secundaria.**
Elena Martín y Vicent Tirado (Coord.)
- **Los Institutos de Educación Secundaria: organización y funcionamiento.**
Serafín Antúnez (Coord.)
- **Diseño y desarrollo del curriculum en la Educación Secundaria.**
Juan Manuel Escudero (Coord.)
- **Psicología del desarrollo: pubertad, adolescencia y juventud.**
Eduardo Martí (Coord.)
- **Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria.**
César Coll (Coord.)

Este es un libro escrito con la intención de ser útil. Útil para la reflexión y útil para la acción. Útil para el conocimiento de las diversas teorías sobre el uso del lenguaje y útil para el ejercicio de la práctica educativa en las aulas. En él se invita al lector a una indagación crítica sobre los objetivos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria y a la búsqueda de la difícil coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Porque no basta con decir que la finalidad esencial de la enseñanza de la lengua y de la literatura es mejorar las habilidades comunicativas de quienes acuden a las aulas de lunes a viernes. Es conveniente además que esa intención impregne la selección de los contenidos, las formas de hacer en las aulas y el modo en que se diseñan las tareas del aprendizaje. Quienes colaboran en este libro proponen, en consecuencia, que las aulas no sean sólo ámbitos de transmisión de conceptos lingüísticos sino también escenarios comunicativos donde alumnos y alumnas hablen, escuchen, escriban y lean y al hacer estas cosas con las palabras cooperen en la construcción del significado, en la adquisición gradual de las distintas destrezas comunicativas y en el acceso a nuevos aprendizajes.

ISBN 84-85840-47-X



9 788485 840472

La colección CUADERNOS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA aspira a ser un instrumento útil para la formación inicial y al servicio del profesorado de Educación Secundaria en el marco del proceso de implantación de la L.O.G.S.E. Tres rasgos caracterizan todas las obras incluidas en la colección. En primer lugar, el esfuerzo realizado por sus autores para reflejar una visión articulada y coherente de la Educación Secundaria, tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman, como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos subyacentes. En segundo lugar, la apertura hacia nuevos enfoques y planteamientos en la formación del profesorado de Educación Secundaria. Y, finalmente, la voluntad de compaginar el rigor científico y didáctico de los contenidos con una presentación práctica y concreta de los mismos orientada a la identificación, formulación, análisis y resolución de problemas relacionados con el ejercicio profesional de la docencia.