

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN TUTELADA



BASES METODOLÓGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

**Programa de Doctorado “Didáctica de la Lengua y la Literatura”
Curso académico 96-97**

M.^a PILAR NÚÑEZ DELGADO

Dirigido por el Dr. D. Antonio Romero López

Granada. 1997

ÍNDICE

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA DE LAS DECISIONES METODOLÓGICAS. ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS, DIDÁCTICOS Y LINGÜÍSTICOS

I. INTRODUCCIÓN.....	3
II. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA.....	6
II.1. Modelos y enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua.....	8
II.2. El papel de la literatura en la enseñanza de la lengua	20
II.3. Objetivos y principios didácticos para la educación lingüística.....	24
II.4. Un modelo de lengua para la enseñanza.....	30
II.5. Norma lingüística y didáctica de la lengua: ¿Qué lengua enseñar?.....	36
III. CIENCIAS DEL LENGUAJE Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA.....	45
IV. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA	56
V. EL TEXTO COMO UNIDAD DE TRABAJO.....	64
VI. EL CÓDIGO ORAL Y EL CÓDIGO ESCRITO	66

SEGUNDA PARTE: LA METODOLOGÍA EN EL MARCO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

I. EL CONCEPTO DE <i>METODOLOGÍA</i>	73
II. DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA.....	76
II.1. La organización del ambiente de aprendizaje.....	76
II.2. El marco legal y curricular	77
II.2.1. La Educación Infantil.....	77
II.2.2. La Educación Primaria	82
II.2.3. La Educación Secundaria Obligatoria.....	86
II.3. El diseño de actividades: los proyectos de trabajo.....	87
II.4. El papel del profesor.....	94
II.5. El papel del alumno.....	96
II.6. El tiempo y el espacio	100
III. LOS RECURSOS Y LOS MATERIALES CURRICULARES.....	101
IV. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA NUEVA METODOLOGÍA.....	103
IV.1. El profesorado de secundaria en tiempos de reforma	105
IV.2. La formación del profesorado de lengua y literatura	110
BIBLIOGRAFÍA	112

PRIMERA PARTE
FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA DE LAS DECISIONES METODOLÓGICAS.
ASPECTOS PSICOPEDAGÓGICOS, DIDÁCTICOS Y LINGÜÍSTICOS

I. INTRODUCCIÓN

Seguramente el título que hemos escogido para nuestro trabajo proporciona de forma global algunas pistas sobre el contenido del mismo. No obstante, y precisamente por prudencia metodológica, pensamos que no está de más intentar delimitarlo con más claridad en esta introducción.

Nuestro centro de interés es la enseñanza de la lengua materna y nuestro objetivo primordial consiste en aportar algunas reflexiones respecto al papel que cumple en la misma la metodología¹.

A nuestro juicio, éste es un concepto clave en la enseñanza de la lengua, y esto porque, superando una acepción restringida de la metodología como uno más de los elementos que constituyen el currículum o la programación didáctica, la concebimos como el ámbito donde se articulan las prácticas del aula con las aportaciones teóricas procedentes tanto de la lingüística como de la didáctica y de la psicología del aprendizaje. Es el ámbito donde el profesor, que es al fin y al cabo el que “enseña lengua”, se configura como un investigador que trata de conjugar ambos aspectos en una síntesis orgánica -y creemos que necesariamente ecléctica- entre teoría y práctica que da sentido y coherencia a lo que hace cada día con sus alumnos en clase.

Así, interrogarse sobre lo que se quiere enseñar a los alumnos en clase de lengua, sobre cómo se enseña y sobre la finalidad de estos aprendizajes, nos introduce en un terreno apasionante pero especialmente complejo, dado que los problemas que plantea la enseñanza de

¹ Advertimos de antemano de que -por acotar el campo de nuestro trabajo y por tratar de evitar así el riesgo de dispersión que un tema tan interesante conlleva- no nos vamos a ocupar de las lenguas extranjeras, pese a que a lo largo de estas páginas tengamos que hacer mención inevitablemente a las múltiples aportaciones que se han hecho desde este campo al de la enseñanza de la lengua materna.

la lengua materna no sólo se relacionan con la lingüística como teoría del lenguaje, sino también con la psicopedagogía como teoría del aprendizaje, con la sociología, con las ciencias económicas y políticas,... , en suma, con todos los elementos que tienen que ver con la institución escolar y con la vida social en general. Nuevos métodos, nuevas fundamentaciones psicopedagógicas para la enseñanza exigen prestar atención a estos aspectos, especialmente si tenemos en cuenta que, como ya afirmó Américo Castro (1922) con la sensatez y el acierto que lo caracterizan, la enseñanza de la lengua en la escuela condiciona todos los demás trabajos intelectuales que han de realizarse después dentro y fuera de ella.

La importancia de detenerse a examinar estas cuestiones se ve justificada, además, por un doble motivo. De un lado, por las implicaciones que -tanto en el ámbito de la reflexión teórica como en el de la práctica docente- está teniendo el proceso de reforma de la enseñanza en el que estamos inmersos; de otro, por los rápidos avances que se han producido en la ciencia lingüística y pedagógica en los últimos años. La intersección de ambos factores dibuja un vasto espacio de investigación en el que es imprescindible poner orden, y a propósito del cual hay que plantearse numerosas cuestiones.

En efecto, si revisamos, aunque sea superficialmente, la situación en la que se encuentra la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria encontramos un panorama confuso y desalentador. A este respecto unas palabras de Álvarez Méndez (1987d:7) escritas hace ya una década siguen siendo -lamentablemente- una descripción bastante exacta de este panorama:

"Sería suficiente con echar una ojeada (u hojear algunos textos) en torno al problema de la enseñanza de la lengua materna para tomar conciencia de la difícil situación en que se encuentra. Es frecuente oír las quejas de los profesores, bien porque no ven sus esfuerzos compensados con el aprendizaje de los alumnos, bien porque se encuentran en una situación de desventaja frente a unas investigaciones lingüísticas, con la literatura especializada correspondiente sobre el tema, que desborda materialmente sus posibilidades. También llegan las quejas por parte de los alumnos ante una asignatura que, cuando menos, en la mayoría de los casos, les resulta harto aburrida y por la cual no muestran ningún interés."

Todavía hoy, incluso en las aulas donde ya se imparten los nuevos currícula de la reforma, los alumnos siguen aburriéndose en clase de lengua al tiempo que la inseguridad de los profesores sobre su quehacer ha ido aumentando. Ésta es la realidad con que nos encontramos y de ella hay que partir para ofrecer, en lo posible, pautas de actuación que nos permitan avanzar.

Es cierto que la enseñanza de la lengua se encuentra en una coyuntura difícil pero es igualmente cierto que existen soluciones. Pensamos que éstas hay que buscarlas en dos grandes ámbitos íntimamente relacionados: la renovación metodológica y la confluencia entre lingüística y didáctica, que a su vez tienen múltiples conexiones con aspectos fundamentales sobre los que quisiéramos aportar algunas reflexiones y propuestas en este trabajo.

En las páginas que siguen, y tomando como punto de partida este objetivo que hemos esbozado a grandes rasgos, nos proponemos tratar varios aspectos relacionados con la didáctica de las lenguas en general y con la metodología en particular en la educación secundaria obligatoria. Por citar alguno de los puntos en los que centraremos nuestros comentarios mencionaremos, por ejemplo, la necesidad de revisar las relaciones entre la lingüística y la didáctica específica del área para extraer conclusiones aplicables a la práctica diaria en el aula,

o la urgencia de proporcionar al profesorado una formación que le permita elegir un enfoque coherente, tanto con sus principios de procedimiento como docentes como con un marco epistemológico bien definido, elaborado con las aportaciones de las diversas ciencias del lenguaje, de la teoría de la enseñanza y de la psicología del aprendizaje. En la segunda parte analizaremos la importancia que adquiere la toma de decisiones inherente al ejercicio de esta opción en lo relacionado con el diseño de actividades, los agrupamientos, el uso de los espacios, la distribución del tiempo, los recursos utilizables, etc. En suma, todo aquello que en sentido amplio constituye lo que habitualmente se entiende por *metodología*.

II. LOS FINES DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

Una lengua es una especificación humana del mundo, el medio privilegiado por el cual asimilamos la cultura de nuestra comunidad, un instrumento poderoso y rico cuya complejidad sintetizan muy bien las siguientes palabras de Sebastià Serrano²:

“Quizá lo más característico de la vida humana sea la omnipresencia del lenguaje. El universo lingüístico nos arroja de tal forma que no podemos salir de los límites que nos impone. No lo podemos observar desde el exterior porque el más allá del lenguaje es impensable. Lo que resulta pensable y comunicable lo es desde el lenguaje. El lenguaje es elemento constitutivo de la intersubjetividad y de la vida social.”

La lengua es el medio por excelencia para establecer y ampliar las posibilidades humanas de comunicación y relación, es también el instrumento con el que se organiza el pensamiento y se analiza la realidad y, por supuesto, es objeto de estudio en sí misma. Si a esto añadimos la dimensión social de la misma y la estrecha relación que se observa entre dificultades de lenguaje y fracaso escolar, quizás no haga falta añadir nada más para poner de manifiesto la importancia de detenerse a pensar sobre qué se enseña y qué se aprende en las aulas de lengua.

¿Cuáles son los conocimientos lingüísticos que debe enseñar la escuela?, ¿quién, cómo y para qué los selecciona?, ¿qué lugar ocupa el lenguaje en la planificación del aprendizaje global de los alumnos?, ¿qué dificultades encuentran profesores y alumnos para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua?,... son algunas de las preguntas que se pueden formular al respecto, que no son nuevas en didáctica de la lengua, pero que en la coyuntura de reforma en la que nos encontramos actualmente es urgente abordar.

Por eso, hablar de enseñanza de la lengua es mucho más que hablar de formas o estrategias para crear situaciones de aprendizaje.

² Citado por Tusón (1989:21).

Desde los años 60, y por influencia directa de los planteamientos de Chomsky³, se viene produciendo en el terreno de la enseñanza de las lenguas una revisión profunda que ha afectado tanto a los enfoques metodológicos como a la definición misma del objeto de estudio. Y sin embargo, simultáneamente, en este mismo campo hemos asistido a un fenómeno curioso. Así, mientras en las escuelas, para estudiar tanto la lengua materna como lenguas extranjeras⁴, se usaba (y se sigue usando) un modelo descriptivo centrado en el estudio de las estructuras inmanentes del sistema, en otros ámbitos, y sobre todo en relación con las lenguas extranjeras, se primaba un enfoque comunicativo, un estudio que tenía muy en cuenta el uso y el contexto puesto que estaba dedicado a satisfacer necesidades de comprensión-expresión reales y urgentes, normalmente de adultos.

Como veremos más adelante, el número de disciplinas y tendencias lingüísticas es tal, que lo que se impone -si en verdad se pretende mejorar y hacer progresar la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria-, es poner orden en este panorama de forma que se puedan extraer conclusiones aplicables a la práctica del aula. En el caso de la educación secundaria esta necesidad es incluso más perentoria, puesto que en esta etapa el nivel madurativo de los alumnos, tanto en lo lingüístico como en lo cognitivo, exige una enseñanza de la lengua que combine su uso como instrumento de aprendizaje con un tratamiento específico de la misma como objeto de estudio en sí misma.

Para esta tarea son necesarios dos pasos que constantemente se superponen. De un lado, reflexionar sobre las posibilidades reales de explotación didáctica de las distintas disciplinas lingüísticas; de otro, proporcionar al profesor conocimientos e instrumentos que le permitan seleccionar de cada una lo que le parece más adecuado y más coherente con los objetivos que para él debe cumplir la enseñanza de la lengua.

II.1. Modelos y enfoques didácticos para la enseñanza de la lengua

Podemos afirmar que cualquier enfoque que se seleccione para la enseñanza de la lengua debe contemplarla desde tres puntos de vista:

- Desde un punto de vista lógico, como objeto de estudio.
- Desde una perspectiva social, como instrumento de enseñanza.
- Desde un enfoque de orientación psicológica, como instrumento de desarrollo cognitivo.

Asimismo parece indiscutible la afirmación de que cualquier tipo de enfoque metodológico en la enseñanza de la lengua está basado, explícita o implícitamente, en una teoría

³ El debate sobre las posibilidades de aplicación didáctica de los postulados de la gramática generativo-transformacional ha ocupado muchas páginas en la literatura sobre el tema. Las posturas han sido muy diversas y han supuesto aportaciones muy fructíferas (Álvarez Méndez, 1987c; Rigault, 1973; Allen, 1975); sin embargo, no nos vamos a detener en comentarlas porque para el objetivo de nuestro trabajo nos basta por ahora con el reconocimiento de la importancia que las teorías de Chomsky han tenido en el desarrollo de la lingüística moderna y en la revisión de los métodos de enseñanza de la lengua.

⁴ No era éste el único problema que afectaba a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Quizá el más destacable era la escasa presencia que tenía en los programas de estudio (no se incluía en los mismos hasta el Ciclo Superior de la Educación General Básica), así como la falta de recursos y de formación del profesorado que impartía idiomas.

del lenguaje y en una teoría del aprendizaje. La bibliografía sobre el tema es amplia y recoge abundantes posibilidades de enfoque para la enseñanza de la lengua; sin embargo, de una forma u otra podríamos agrupar estos modelos en cuatro fundamentales que para Cassany, Luna y Sanz (1994) son éstos:

1. Enfoque gramatical. Pone el énfasis en la estructura formal y en la norma. Se trata de una gramática prescriptiva, basada en la oración como unidad de descripción y análisis y en una única lengua estándar. Se aprende lengua con el conocimiento y el dominio de la gramática del sistema.

2. Perspectiva funcional. Concibe la lengua como "instrumento para hacer cosas" en situaciones sociales. Además de los significados literales de las palabras interesan las funciones comunicativas que éstas pueden expresar. Tenemos que relacionar las palabras con las situaciones para poder entender los significados funcionales y los sociales.

El énfasis se pone en la comunicación y el uso de la lengua. Se trata de una gramática descriptiva y funcional, basada en el texto y en diversas variedades y registros. Se aprende lengua a través de la comprensión y producción -o sea, del *uso*- de textos de diverso tipo.

3. Perspectiva procesual o interactiva. Pone el énfasis en los procesos -en vez de en los productos finales- y en los alumnos -en vez de en sus productos-. A través del lenguaje y de los significados que éste transmite entablamos una interacción social. Ésta no funciona como una serie rígida de mensajes en una sola dirección, sino que es producto de la colaboración y la negociación. Así, el aprendizaje de la lengua se produce en el seno de estas interacciones mediante el desarrollo de procesos cognitivos.

4. Perspectiva basada en el contenido. Pone el énfasis en los contenidos del lenguaje en vez de en las formas que los transmiten, es decir, en la función epistémica de la lengua. Consiste fundamentalmente en trabajar la lengua como instrumento para aprender otras materias, para ordenar el pensamiento, etc.

Más completa, aunque coincidente en el establecimiento de cuatro paradigmas, nos parece la revisión de Breen (1996), para quien atravesamos una coyuntura en el diseño de programas de lenguas en la que se unen la puesta en cuestión de modelos sólidamente implantados con una gran abundancia de propuestas innovadoras surgidas de la teoría, la investigación y la experiencia en el aula. En el artículo que estamos citando revisa cuatro de los paradigmas más conocidos; de un lado el *funcional* y el *formal* como ejemplos de paradigma tradicional; de otro, los *procesuales* y de *aprendizaje mediante tareas* como alternativas innovadoras y afirma que lo deseable para el futuro sería que se pudieran resolver las contradicciones reales o supuestas que parecen separar estas cuatro alternativas.

Para Breen los programas para la enseñanza de la lengua se construyen siguiendo cuatro principios organizativos que se aplican casi por convención y que son los que distinguen a los diferentes programas existentes en la actualidad.

a. Establecer prioridades, es decir, los aspectos en que se concreta el programa reflejarán los objetivos que éste pretende alcanzar.

b. Seleccionar los contenidos para la enseñanza-aprendizaje.

c. Subdividir los contenidos en elementos manejables.

d. Secuenciar el conocimiento y las capacidades deseables en el aprendizaje de una lengua. Este análisis es casi siempre jerárquico, y se realiza a partir de elementos inclusivos que arrancan de unidades (objetivos y contenidos) más básicas y se encaminan al logro de otras más amplias y generales; pero puede ser también cíclico o en espiral.

Los diseñadores no aplican estos cuatro principios de forma objetiva o neutra, sino condicionados por sus concepciones sobre la naturaleza de la lengua, la manera más apropiada de presentarla y enseñarla y sobre el modo en que puede trabajarse eficazmente durante su aprendizaje.

Así, Breen cita a Kuhn, para quien un paradigma no es solamente una teoría comúnmente aceptada, sino una matriz disciplinar en la que las ideas, los problemas y la forma de realizar un trabajo muestran superpuestas creencias, valores y formas de interpretar la experiencia compartidos y coherentes. Dice a propósito el propio Breen:

“En otras palabras, un paradigma es tanto una formulación específica de teoría, investigación y práctica como la manera imperante en que una comunidad de especialistas construyen teorías, interpretan investigaciones y llevan a cabo su trabajo.

[...]

Todo programa es, por tanto, el lugar de encuentro de una perspectiva sobre la lengua misma, sobre su uso y sobre su enseñanza y aprendizaje; tal es la interpretación actual y comúnmente aceptada de los vínculos armoniosos que existen entre teoría, investigación y trabajo en el aula.” (I, pp.53-54)

Se produce una revolución científica cuando un paradigma sustituye a otro. La fase de transición supone para la comunidad de especialistas un periodo confuso en que el nuevo paradigma puede asimilarse al anterior o cobrar importancia hasta sustituirlo. En los primeros años de la década de los 80 se sitúa este período turbulento e iconoclasta, mientras en la actualidad hay dos tipos de programas alternativos, unos que conciben la capacidad y el conocimiento lingüísticos como planes proposicionales y otros que lo hacen como planes procesuales.

Los cuatro tipos de modelos se distinguen en el modo de representar el conocimiento y las capacidades; cada uno representa puntos de vista distintos sobre la naturaleza de la lengua, sobre cómo se ha de representar durante el proceso de enseñanza y sobre cómo lograr su aprendizaje; cada uno responde de forma distinta a la pregunta sobre qué necesita saber el aprendiz de una lengua y para qué acciones capacita ese conocimiento.

1. Un plan proposicional (programas formales y funcionales) expresará en términos formales lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza-aprendizaje. El conocimiento y las capacidades lingüísticas se organizarán como un sistema basado en fórmulas, estructuras, reglas, etc. La diferencia entre los programas formales y los funcionales estriba en sus objetos de atención prioritaria, en la selección de los contenidos y en la secuenciación de los mismos; además de en que cada uno tiene una base diferente.

2. Los planes procesuales quedan ejemplificados por el *aprendizaje mediante tareas* y los *programas procesuales*. Mientras los planes proposicionales organizan el conocimiento del lenguaje y las convenciones de la actuación lingüística, los planes procesuales representan cómo se hace algo.

Los tipos de **programas de aprendizaje mediante tareas** organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de cómo un alumno puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas. También indican cómo los aprendices pueden desarrollar esta competencia a través del aprendizaje, esto es, muestran un interés por cómo aprender además de un interés por cómo comunicar.

Las raíces de los programas mediante tareas se sitúan especialmente en los enfoques situacionales, aunque también pueden señalarse otra influencias:

- El análisis del conocimiento y las capacidades que los alumnos necesitan para lograr ciertos objetivos.

- La utilización en clase de materiales que no estén limitados a un programa, sino que son temáticos o están basados en proyectos.

- El uso de la resolución de problemas como un medio de aprendizaje.

A juicio de Breen los argumentos que respaldan la enseñanza mediante tareas son varios:

- El valor inherente de las tareas de resolución de problemas en la generación de interacciones del alumno y en la negociación del *input* comprensible.

- La necesidad de que la pedagogía se concentre en los procesos de participación del alumno en el discurso y los procedimientos que adoptan para acceder al nuevo conocimiento más que en el producto o resultado que pueden extraer de su trabajo.

- La posibilidad de que un programa pueda secuenciarse basándose en los problemas emergentes de los alumnos superando así las limitaciones de los criterios convencionales de secuenciación.

En este ámbito también los materiales se han visto condicionados por el contenido. La alternativa que se plantea es cómo pueden trabajar los estudiantes el input y la información y cómo reducir la carga sobre el profesor en su búsqueda continua de materiales.

En los últimos años se ha producido una evolución en estos programas que se orientan a una gran preocupación por el desarrollo de tareas que sean apropiadas al aprendizaje y a las necesidades de grupos específicos, tales como estudiantes de diferentes disciplinas académicas o de determinadas áreas técnicas o profesionales, para estudiar el léxico, la lectura y la escritura, la gramática, etc. Es una muestra del potencial de los planes procesuales que las tareas ejemplifican de una forma directa.

Los **programas procesuales** propiamente dichos se ocupan de tres procesos interdependientes: la comunicación, el aprendizaje y el progreso del grupo en el aula.

A modo de síntesis, el siguiente cuadro recoge la exposición que hace Breen de los cuatro tipos de programas partiendo de cinco preguntas clave que cabe hacerle a cada uno:

	Programas formales o gramaticales	Programas funcionales	Programas de aprendizaje mediante tareas	Programas procesuales
1. ¿Qué conocimientos destaca y establece como prioritarios?	<ul style="list-style-type: none"> - Dan prioridad a cómo se crea y organiza el texto y asignan sólo un papel de apoyo al significado y a los modos en que actuamos socialmente con el lenguaje 	<ul style="list-style-type: none"> - Son planes proposicionales que se centran en el uso y en el modo en que la gente actúa con la lengua en determinadas situaciones. - Dan prioridad a las distintas intenciones a las que puede servir el lenguaje y a cómo estas funciones se codifican por medio del lenguaje. - Conceptos clave: <i>competencia comunicativa y actos de habla.</i> - Avance en la forma de seleccionar y secuenciar contenidos pero sin apenas cambios en la metodología. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son una plasmación de los cambios en los marcos de referencia a través de: (i) su representación de la competencia comunicativa como la realización de una serie de tareas; (ii) su dependencia de las contribuciones de los aprendices en la activación previa de la competencia que éstos aportan; (iii) su énfasis en el proceso como contenido relevante durante el aprendizaje de la lengua (esta característica cruza la frontera entre contenido y metodología) - El conocimiento comunicativo se contempla aquí como el conocer las reglas y convenciones que gobiernan la orquestación del código, la conducta y el significado. - Se centran en la propia experiencia de los aprendices y en la conciencia que éstos tienen del aprendizaje de la lengua. - Planifican el aprendizaje en función de dos tipos de tareas: de comunicación y de tareas para aprender a comunicar (de aprendizaje) que sirven para facilitar la participación del alumno en las primeras. 	<ul style="list-style-type: none"> - La programación procesual va más allá de los programas de aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para que el programa real de un grupo sea accesible a cada uno de sus miembros. - Es principalmente un programa centrado en las decisiones que deben tomarse y en los procedimientos de trabajo que deben seguirse en el aprendizaje de la lengua en grupo. - Es un plan de trabajo para el aula. Ofrece un plan sobre las decisiones fundamentales que profesor y alumnos deben tomar durante el aprendizaje y un banco de actividades que son a la vez conjuntos de tareas. - El elemento clave de los programas procesuales es el énfasis en la evaluación.
2. ¿Qué capacidades?	<ul style="list-style-type: none"> - Persiguen la corrección de las producciones de los alumnos. - Describen las capacidades en términos de corrección en el uso de las cuatro destrezas. - Identifican el uso de la lengua con el uso de destrezas. - La secuencia para trabajar las destrezas va de la recepción a la producción. 	<ul style="list-style-type: none"> - Además de la corrección, buscan la adecuación social de las producciones lingüísticas. - La competencia se identifica con el uso correcto y adecuado de las cuatro destrezas. 	<ul style="list-style-type: none"> - No toman las cuatro destrezas como la manifestación esencial de las capacidades de un usuario del lenguaje, sino que recurren a aquellas habilidades que subyacen a todo uso lingüístico y que las cuatro destrezas reflejan de forma indirecta. 	<ul style="list-style-type: none"> - El programa procesual se concentra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula.

	Programas formales o gramaticales	Programas funcionales	Programas de aprendizaje mediante tareas	Programas procesuales
3. ¿Con qué criterios selecciona y subdivide lo que se ha de aprender?	<ul style="list-style-type: none"> - La organización del programa refleja la de la lengua misma. - Énfasis en el dominio del sistema lingüístico. 	<ul style="list-style-type: none"> - Son categóricos en el sentido de que clasifican los tipos de propósitos lingüísticos en grupos y subgrupos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay dos puntos de referencia para este proceso: (i) Las tareas de comunicación derivan del análisis de las tareas reales que una persona puede emprender cuando se comunica por medio de la lengua. (ii) Del análisis de tareas reales el diseñador selecciona y agrupa en el programa las más comunes, las más generalizables o las más necesarias para los intereses del alumno. Las tareas de aprendizaje se seleccionan basándose en criterios metacomunicativos más que en criterios basados en la competencia requerida durante la comunicación. Estas tareas se centran en las reglas y convenciones de los tres sistemas de conocimiento e interrelación: se ocupan de lo que tiene que saberse y en cómo pueden adquirirse las maneras de interpretar, expresar y negociar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por ser el programa en sí mismo un plan de trabajo para el aula, el diseñador no está directamente interesado en la organización de la materia lingüística, ya que diariamente habría que reinterpretar por parte del profesor y del alumno toda la planificación. - El programa procesual no proporciona un plan de lo que debe conseguirse mediante la enseñanza y el aprendizaje. Se centra en dos de los mayores problemas de la puesta en práctica de un programa externo: cómo relacionar el programa externo con el programa interno de un grupo de alumnos y cómo crear gradualmente el programa de clase que debe ser una síntesis de ambos.
4. ¿Cómo secuencía lo que se ha de aprender?	<ul style="list-style-type: none"> - Se usa un criterio acumulativo tomando como referencia la complejidad lingüística (de lo simple a lo complejo, frecuencia de uso, utilidad de las estructuras...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Parten de grupos de funciones hasta llegar a otras más específicas; van de las realizaciones lingüísticas más habituales a las más variadas. - La secuencia es cíclica. 	<ul style="list-style-type: none"> - La secuenciación es cíclica (por el modo en que los estudiantes avanzan a través de las tareas) y basada en tareas relacionadas con los problemas que los alumnos descubren sobre la marcha. - Los criterios que se aplican a la secuenciación son dos: (i) la familiaridad de la tarea con el conocimiento y las capacidades comunicativas del alumno en ese momento y (ii) la complejidad inherente de la tarea en función de las demandas hechas al alumno. - El diseñador debe contar de antemano con un amplio repertorio de tareas tanto de comunicación como de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Por estar obligados a decidir conjuntamente sobre la participación en las tareas y sobre el procedimiento para llevarlas a cabo el programa procesual ofrece la tarea de dar prioridad, seleccionar, subdividir y secuenciar lo que debe alcanzarse de modo progresivo y secuenciado. - La toma de decisiones acerca de la participación, el procedimiento y la materia están interrelacionadas y generan el programa concreto de un grupo-clase. También conducen a procedimientos consensuados de trabajo (contratos) y a una determinada selección de actividades y tareas. - Además de un plan para la toma de decisiones, el diseñador proporciona un banco de actividades y tareas cuya organización en el aula se hace de forma similar a los programas de aprendizaje mediante tareas, aunque en realidad supone una ampliación de éstos. - Las actividades y tareas no están secuenciadas, sino categorizadas en función de sus propios objetivos, contenidos, procedimientos y las vías sugeridas para evaluar los resultados.

	Programas formales o gramaticales	Programas funcionales	Programas de aprendizaje mediante tareas	Programas procesuales
5. ¿Sobre qué base se sustenta?	<p>-Raíces en las lenguas clásicas y en descripciones de los lingüistas teóricos</p> <p>- Visión de la lengua que comparten muchos docentes porque así se la han transmitido como alumnos dada la amplia vigencia de la misma. Se basa en tradiciones influyentes de la lingüística y de la psicología.</p> <p>- Presenta una materia sistemática y regida por reglas, lo que reduce el esfuerzo de aprendizaje.</p> <p>- Depende del comportamiento metalingüístico del hombre. Se basa en una visión del aprendizaje humano y en la creencia de que quien aprende puede explotar sus capacidades para categorizar la experiencia y buscar regularidades.</p> <p>El problema es que el alumno impone su propia interpretación independientemente de cómo se le presente la realidad en un programa.</p>	<p>- Alternativa a los programas formales desde mediados de los 70. Muy influidos por la sociolingüística y la pragmática.</p> <p>- Son un reflejo concreto de una determinada visión sociolingüística de los fines que puede lograr la lengua.</p> <p>- Dan prioridad al saber hacer con la lengua frente al conocimiento lingüístico <i>per se</i>.</p> <p>- Se interesa por la <i>actuación comunicativa</i>.</p>	<p>- En estos programas la competencia inicial del alumnado es la base sobre la que se pueden construir los nuevos conocimientos y capacidades.</p> <p>- Las tareas son el principal elemento del programa. El énfasis recae en la utilización de la lengua para comunicar y para aprender.</p> <p>- Estos programas suponen un esfuerzo por relacionar el contenido con el modo en que éste puede tratarse y aprenderse más eficazmente; prestan por lo tanto especial atención a la metodología.</p> <p>- Contemplan el conocimiento y las capacidades de una forma analítica y basada en la resolución de problemas.</p> <p>- Hacen hincapié tanto en los medios como en los fines. Aprovechan la competencia de los alumnos en ese momento y sus dificultades de aprendizaje como una doble manera de abordar el desarrollo de la competencia.</p> <p>- El aprendizaje es un empresa tanto comunicativa como metacomunicativa.</p>	<p>-Razones que justifican la utilización de planes procesuales:</p> <p>(i) Un grupo no trabaja con un programa único, sino que resulta el punto de encuentro de tres tipos de programas: el preplanificado que el profesor tiene que reinterpretar, el de los alumnos y el que crean diariamente alumnos y profesor conjuntamente.</p> <p>(ii) Hace frente al problema de poner en práctica cualquier tipo de programa. Proporciona un medio para que el contenido pueda relacionarse con la metodología.</p> <p>(iii) Existe para hacer frente al cambio de cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje en un aula.</p> <p>(iv) Destaca la toma de decisiones en clase en la creencia de que es necesaria una toma de decisiones para que cualquier grupo pueda lograr sus objetivos.</p> <p>(v) La toma de decisiones puede contemplarse como una actividad auténticamente comunicativa en sí misma. El programa procesual recurre al potencial comunicativo que hay en cualquier grupo-clase.</p> <p>(vi) Es una extensión del programa de aprendizaje mediante tareas y por tanto se basa en los principios de éste.</p> <p>- Sus raíces se encuentran en el pensamiento y la práctica educativos.</p>

Pues bien, precisamente en el momento actual atravesamos una fase en la evolución del diseño de programas para la enseñanza de la lengua en la que se ponen en duda la mayoría de los postulados de los modelos de más arraigo, mientras abundan las propuestas innovadoras surgidas de la investigación, la teoría y la experiencia práctica que hay que examinar para poder aquilatar sus posibilidades de explotación didáctica..

Para conseguir una visión de conjunto de este panorama, así como de lo que supone el aprendizaje y uso del lenguaje para la comunicación, no podemos ignorar ninguna de las características que estas cuatro perspectivas que hemos citado revelan, aunque sí caben -por así decirlo- diversas combinaciones o diversas proporciones. Así, podemos considerar la última como fundamental para entender las otras tres, pues está incluida dentro de ellas añadiendo una dimensión propia; o incluso, desde otro punto de vista, se puede considerar más importante la primera, si pensamos que sólo a través de la gramática y el léxico podemos expresar la rica variedad de significados que permite que se produzca la interacción social.

Sea como sea, lo cierto es que se ha venido configurando un amplio panorama que ha centrado la atención de nuevo en los métodos y los modelos de planificación para la enseñanza de las lenguas.

En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras las distintas disciplinas relacionadas con el lenguaje han inspirado una serie de enfoques que se han ido sucediendo en el tiempo con una dinámica que quería combinar la superación del modelo que se dejaba atrás con la incorporación de lo que de válido podía tener éste. Se da la circunstancia de que muchas de las innovaciones metodológicas en la enseñanza de la lengua materna han venido de este terreno y por eso nos parece interesante dar cuenta -eso sí, de forma breve- de cuáles han sido los planteamientos didácticos más importantes a lo largo de este siglo (Nussbaum, 1994).

Así, el **método tradicional**, que muy pronto se mostró ineficaz para el desarrollo de una competencia activa en una lengua extranjera, se basa en la gramática y la traducción, mientras que el **método directo**, se basa en el aprendizaje de la lengua oral sin echar mano a la escritura, la traducción o la gramática, es decir, en una concepción global y procedimental del aprendizaje. En contra de éste se puede objetar que la interacción entre profesor y alumno hay que "fabricarla" de forma artificial porque no se produce en contextos naturales.

Los llamados **métodos audio-orales** se fundamentan en el conductismo y se basan en la repetición de ejercicios estructurales y en el uso del laboratorio de idiomas. En relación con ellos está el **método estructuro-global-audio-visual** que pretende presentar la lengua en situación para lo que recurre con frecuencia a las diapositivas. Se trata de otra aplicación más del conductismo, pero en este caso, centrada en el habla en vez de en la lengua.

Los métodos basados en la importancia de las relaciones afectivas en el aula como la **sugestopedia** o "**The silent way**" hunden sus raíces en una filosofía más general relacionada con la pedagogía humanística.

Por su parte los **enfoques comunicativos** inspiran muy de cerca en sus diversas formas el currículo del área de lengua y literatura del nuevo sistema educativo. El sintagma *enfoque comunicativo* se repite mucho en la bibliografía que lo desarrolla y parece aceptarse sin discusión que ésta es la alternativa a lo que se venía haciendo hasta ahora. Precisamente por este hecho nos parece que antes de proclamarse partidario o detractor de estos enfoques hay que conocer cuáles son sus presupuestos fundamentales y, sobre todo, sopesar cuidadosamente sus posibilidades reales de ser llevados al aula.

Los enfoques comunicativos tienen como objetivo aproximar la lengua a las necesidades de cada alumno, lo que implica el uso de técnicas didácticas ampliamente diversificadas. Se aplica este nombre a los diversos métodos o planteamientos didácticos que se centran en la comunicación y que surgieron a partir de los años 70 en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras a adultos.

Las características que definen estos enfoques son, entre otras, las siguientes:

- Se centran en la actividad del alumno y en el diálogo comunicativo.
- Dan preferencia a los enfoques globalistas.
- Muestran especial preocupación por el desarrollo paralelo de las distintas habilidades lingüísticas.

- Se basan en un modelo de currículum nocional-funcional en el que se parte de contextos comunicativos para llegar a aislar los elementos estructurales del lenguaje.

- Las actividades parten de situaciones reales o al menos verosímiles de comunicación, con un modelo de lengua real y contextualizada (heterogénea).

- Se trabaja con textos completos.

- Se organiza a los alumnos en grupos de distinto tamaño y apenas hay actividades individuales.

Dentro de este modelo podemos distinguir dos tendencias. El enfoque analítico europeo se relaciona con los métodos nocionales-funcionales que operan a partir de hipótesis sobre las necesidades de comunicación y competencias que los estudiantes deben dominar para sobrepasar el umbral que permite usar la lengua adecuadamente. Por su parte, la escuela norteamericana arranca de la psicología cognitiva, no analítica, que da prioridad al mensaje sobre la forma y a la autenticidad frente a la gramática⁵.

El **método natural** se basa en el principio de baño lingüístico y usa como modelo de actividades en consonancia la conversación, el intercambio, etc. No se hace traducción ni hay estudio específico de la gramática puesto que se parte del convencimiento de que la lengua extranjera se adquiere igual que la materna. En la base de este método encontramos la concepción chomskiana de la existencia de un mecanismo innato de adquisición de las lenguas.

Con bases y objetivos similares al enfoque comunicativo, el llamado **método natural** de Krashen establece una diferencia entre *adquisición* y *aprendizaje* de la lengua. Aplica el primer término a la asimilación de la lengua materna, mientras reserva el segundo para el aprendizaje (valga la redundancia) de otras lenguas; sin embargo, ambos procesos se producen de forma muy parecida puesto que arrancan del mismo sitio, del mecanismo innato de adquisición del lenguaje.

El proceso de adquisición de la lengua materna se desarrolla -según Krashen- de la siguiente forma:

1. El niño empieza a comunicarse primero con gestos y luego con palabras por dos razones: por su deseo de comunicarse y porque está rodeado de personas que utilizan el lenguaje.

2. En principio los recursos verbales del niño sólo tienen significado funcional y pragmático, pero pronto se articulan en elementos directamente significativos y en estructuras regidas por leyes propias. El niño progresa aumentando a la vez su competencia comunicativa, su vocabulario y el repertorio de reglas que es capaz de utilizar.

3. El enriquecimiento de los recursos verbales del niño no ocurre por simple recepción de los significados, sino como resultado de acomodar sus intenciones comunicativas a los recursos verbales de que ya dispone y con las pautas que le dan los demás.

4. En cada momento de su desarrollo el conjunto de los recursos verbales del niño no es simplemente una parte de los recursos verbales del adulto, sino que constituye un conjunto integrado y coherente, adecuado para satisfacer sus necesidades comunicativas.

⁵ Precisamente una síntesis de ambas tendencias es la que inspira el actual Diseño Curricular del área de Lenguas Extranjeras tanto en Primaria como en Secundaria.

5. El orden en que el niño adquiere los elementos y las estructuras lingüísticas no es azaroso, sino que mantiene cierta regularidad común a todos los que aprenden la misma lengua o a los que aprenden cualquier lengua. Es un cierto orden “natural”.

Para Krashen este mismo proceso se repite cuando se adquiere una lengua extranjera, de lo que él extrae dos consecuencias:

- Los sistemas basados en la enseñanza de la gramática son inútiles⁶.
- La adquisición de una segunda lengua es un proceso autónomo que no depende de los conocimientos adquiridos en la lengua materna.

Por último, desde hace algún tiempo estamos asistiendo a la creación de un panorama metodológico que podríamos calificar de ecléctico en el sentido de que sintetiza y supera los otros modelos expuestos. Por usar una "etiqueta" podríamos agrupar estas tendencias bajo el nombre de **enfoque por tareas** o **proyectos de trabajo**. Esta orientación supone un intento de superar los principales inconvenientes del enfoque comunicativo al que se le critica la separación metodológica que establece entre situaciones de comunicación y contenidos de enseñanza o la escasa atención que presta a la reflexión metalingüística.

Una *tarea* es una actividad de la vida real que se realiza por medio de intercambios lingüísticos. Cada sesión de clase se organiza en torno a una tarea y con un doble tipo de actividades: *role-playing* o representación y análisis-crítica por parte de los alumnos de las propias producciones, examinando otras posibilidades y evaluando por qué unas son mejores que otras.

Como rasgos de este enfoque podemos citar los siguientes:

- Importancia de la lengua oral.
- Primacía de lo discursivo.
- Concepción del aprendizaje como un proceso activo, global y creativo guiado por recursos cognitivos.
- Consideración de la importancia de las relaciones afectivas en la apropiación de las lenguas.
- Potenciación de las interacciones en contextos definidos.

Todos estos enfoques basados en presupuestos funcionalistas y comunicativos han repercutido en el campo de la didáctica de la lengua materna y, en general, han aparejado una evolución del mismo en el sentido de que la atención ha ido pasando de la lengua como objeto de conocimiento, al uso y funcionalidad de la misma. Paralelamente han traído a primer término dos conceptos fundamentales que hasta ahora quedaban fuera de las investigaciones lingüísticas tradicionales de corte gramaticalista. Nos referimos a los conceptos de *comunicación* y *uso*.

El concepto de *comunicación* es amplio y complejo. Aunando aportaciones de varios autores Canale y Swain (1996) consideran que se basa en la interacción personal y cultural, que

⁶ Para Krashen el hecho de que el niño aprenda una lengua primera de forma espontánea, sin ayuda de la gramática, indica claramente que el estudio de ésta no es necesario. Sin embargo, parece estar demostrado (Siguán, 1991:121) que a partir de ciertos estadios de desarrollo el progreso en la competencia lingüística sólo se produce a partir de la reflexión sobre la lengua.

conlleva factores de creatividad e impredecibilidad, que se desarrolla en un contexto discursivo y sociocultural, que es un comportamiento orientado a un propósito, que se ejerce bajo limitaciones aportadas por la actuación, que implica el uso de un lenguaje auténtico, que logra o no sus propósitos según los efectos que produzca en el comportamiento, que conlleva por parte de los participantes la evaluación y la negociación continuas del significado social y, por último, que comporta el uso de símbolos verbales y no verbales, modalidades orales y escritas, así como destrezas comprensivas y expresivas.

La noción de *uso* aparece como el eje central de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación.

En el mismo ámbito, y en relación directa con la *comunicación* y el *uso*, se sitúa el concepto de *competencia comunicativa*⁷ acuñado, entre otros, por Hymes y que pretende superar la chomskiana de *competencia lingüística* pues se concibe como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de procedimientos, formas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas de los interlocutores en situaciones diversas.

No obstante, la definición inicial de Hymes se ha visto enriquecida y matizada y este hecho nos pone delante la importancia de plantearnos el valor exacto que debemos conceder a estos nuevos conceptos a la hora de incorporarlos al trabajo en el aula. Así, por ejemplo, nos parece interesante recoger la reformulación del concepto que hacen Canale y Swain (1996) para quienes la competencia comunicativa del aprendiz de una lengua se despliega en torno a tres dimensiones:

- Una competencia gramatical relacionada con el conocimiento inmanente del sistema lingüístico.
- Una competencia sociolingüística reguladora de la propiedad de las emisiones en relación con la situación de comunicación, que incluye dos conjuntos de reglas: las reglas socioculturales que rigen el uso (adecuación) y las normas del discurso (cohesión y coherencia).
- Una competencia estratégica que consiste en las estrategias verbales y no verbales de comunicación que hay que poner en marcha para compensar posibles rupturas debidas a una actuación o a una competencia insuficientes. Esta competencia solucionaría posibles deficiencias en las otras y no puede ser adquirida si las prácticas de clase no se hacen con mensajes y situaciones auténticas.

Es decir, la competencia comunicativa se define como el cruce de dos ejes de construcción del conocimiento lingüístico: el continuum "dominio de los contenidos necesarios para la comunicación/desarrollo de los procesos subyacentes a las actividades de comunicación" y el formado por el desarrollo articulado de sus tres dimensiones.

Para Cassany, Luna y Sanz (1994) la *competencia comunicativa* se relaciona con el uso, puesto que se define como la capacidad de usar el lenguaje apropiadamente en las diversas

⁷ El concepto de *competencia comunicativa* hace referencia, *grosso modo*, a un conjunto muy complejo de habilidades y conocimientos relativos a cuándo hablar y cuándo no, de qué hablar, con quién, dónde y de qué manera.

situaciones sociales que se nos presentan cada día. Es una suma de la *competencia lingüística*, entendida como conocimiento de la lengua, y la *competencia pragmática* la cual se ocupa, en el marco de la semiótica, de aquellos conocimientos y habilidades que hacen posible el uso adecuado de la lengua analizando para ello los signos verbales en relación con los usos sociales que los hablantes hacen de los mismos.

Conviene en este punto insistir en algo que ya hemos dicho y que sintetiza muy bien Carlos Lomas (1994b:9-10):

"En definitiva, de lo que se trata es de mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y 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 enseñan lengua y literatura."

Estas precisiones de Lomas y de Canale y Swain nos sitúan en un punto de inflexión sobre el verdadero sentido que debe tener la educación lingüística y literaria en la educación obligatoria.

Al respecto cabe preguntarse, en primer lugar, sobre las posibilidades reales de hacer un uso auténticamente comunicativo de la lengua en el aula (Siguán, 1991).

El enfoque comunicativo no pretende ofrecer al alumno un repertorio de recursos verbales para manejarse en las correspondientes situaciones reales, lo que pretende es que éste consiga una competencia que le permita crear sus propias frases. Precisamente es el enfoque por tareas es el que más se aproxima al ideal pues acerca el aprendizaje académico a la adquisición espontánea.

El problema que lleva asociada esta pretensión es el de encajar este tipo de trabajo en un sistema de organización escolar como el nuestro de tal forma que, al final, el carácter comunicativo de los métodos depende, más que de sus contenidos, de la capacidad de los enseñantes. Esto sin contar que a medida que avanzamos en los niveles educativos las presiones académicas se hacen más fuertes y el enfoque flexible y lúdico es más difícil de mantener. De todas formas parece estar demostrado que los programas de enseñanza de la lengua basados en enfoques comunicativos son más motivadores para los alumnos que los basados en la gramática exclusivamente.

En segundo lugar, estos problemas en la aplicación práctica de los enfoques comunicativos nos obligan también a plantearnos cuáles son las diferencias entre el conocimiento formal y el comunicativo de la lengua, así como el espacio que debe ocupar cada uno según la etapa educativa de referencia.

Por un lado, la definición de las habilidades o competencias comunicativas implica la consideración del lenguaje como una actividad humana de carácter social y la de que el objetivo básico de su enseñanza consiste en ayudar a los alumnos a utilizar el lenguaje en una pluralidad de contextos sociales, siguiendo adecuadamente las normas que rigen los intercambios comunicativos, normas que no son idénticas ni se agotan con respecto a las normas gramaticales. Por otro, tradicionalmente la enseñanza de la lengua ha ido dirigida a proporcionar a los alumnos el conocimiento -casi siempre pasivo- de las estructuras y leyes del sistema lingüístico.

A nuestro juicio, en la enseñanza obligatoria es imprescindible adoptar esta perspectiva comunicativa orientada a conseguir la inserción social plena de los alumnos por medio de un uso fluido del lenguaje. Sin embargo, la competencia comunicativa incluye y completa la competencia gramatical, de modo que, si bien insistimos en que la lengua que debemos trabajar en el aula es aquella que se ocupa de los usos y funciones de la lengua en situaciones comunicativas y cuya fundamentación psicopedagógica (y metodológica) será de carácter comunicativo e interactivo (Del Rio⁸, 1993), sostenemos también que en el caso de la educación secundaria hay que diseñar una enseñanza de la lengua de tipo comunicativo y funcional pero que no descuide lo gramatical. Ciertamente el primer objetivo de un enfoque comunicativo será el de facilitar la integración de los distintos tipos de competencia y su adquisición por parte del aprendiz, pero este resultado no puede obtenerse privilegiando una forma de competencia frente a las demás (Canale y Swain, 1996).

La gramática debe ocupar un puesto en la educación lingüística del alumnado de secundaria porque es un poderoso instrumento para desarrollar el pensamiento analítico (Brackenbury, 1922). Para esto lo primero que hace falta es evitar confundir -como parece haber consagrado la tradición hasta ahora- la gramática con su objeto, el lenguaje. El profesor debe tener una idea clara de qué gramática quiere enseñar y con qué objetivos considerando tres niveles:

- a. El de los contenidos, que implica primar los relacionados con el uso social de la lengua y las habilidades comunicativas pero sin descuidar los estrictamente formales.

- b. El metodológico, que implica completar los métodos tradicionales con los enfoques participativos e interactivos.

- c. El más concreto de las actividades, cuyo diseño y selección debe responder a las decisiones tomadas respecto de los dos puntos anteriores.

⁸ No ponemos la tilde a *Rio* porque así lo hace la autora, entendemos que con una ortografía catalanizada.

Y sin embargo, no es suficiente que los docentes asuman sin más la importancia de enseñar aspectos comunicativos de la lengua. Lo que parece deducirse claramente de estas consideraciones es la necesidad de que el profesorado de lengua inicie de algún modo una tarea de investigación en este terreno que debería arrancar de una revisión previa de sus conocimientos y concepciones respecto de tres ámbitos básicos⁹:

a. Sobre cómo se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Habría que examinar, en primer lugar, las conflictivas relaciones entre didáctica y psicología del aprendizaje para conocer de qué forma los postulados de la segunda fundamentan determinadas concepciones de la enseñanza. Nos parece esencial no caer en suplantaciones radicales de unos modelos por otros y saber extraer lo que de cada uno puede ser de utilidad en la tarea docente.

Así, en el actual proceso de implantación de la reforma habría que aplicar este principio a la relación entre *conductismo* y *constructivismo* profundizando en lo que hay de bueno y de aprovechable en cada uno y evitando caer en descalificaciones o euforias desmedidas. Son muchas las aportaciones del conductismo que siguen siendo válidas para la didáctica de las lenguas y, seguramente, el paso del tiempo situará en su justo término las del constructivismo.

De todas formas, por su especial repercusión en el tema de este trabajo nos interesa resaltar uno de los postulados básicos del cognitivismo. Nos referimos concretamente a la insistencia en que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir siempre de lo que sabe el que aprende y que, para que puedan ser aprendidos, los contenidos deben tener para el sujeto significatividad lógica y psicológica, lo cual implica -en el caso de la enseñanza de la lengua- diagnosticar y considerar de forma específica los conocimientos lingüísticos que los alumnos tienen en cada momento a la hora de elaborar una programación.

b. Sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En la aparición y el desarrollo del lenguaje intervienen dos elementos principales: la intención y la interacción.

⁹ No son sólo estos los aspectos revisables. Hay otros, muy relacionados con los que nosotros recogemos, cronológicamente anteriores y, por supuesto, más importantes porque tienen que ver con la dimensión ética de la educación.

Todos los profesionales de la enseñanza, por el mero hecho de serlo, tienen implícitos unos principios de actuación en el aula, tanto de tipo humano como puramente docente, que -en contra de lo que es habitual en nuestras escuelas- conviene exponer por escrito y, de ser posible, en equipo, antes de lanzarse a cualquier otra tarea.

¿Por qué se dedican a la enseñanza?, ¿qué pretenden enseñar a los alumnos y alumnas?, ¿qué contenidos se trabajan más en el aula?, ¿qué tipo de actividades se prefieren y se potencian?, ¿para qué se evalúa?, ¿qué grado de satisfacción les produce su trabajo?, ¿cómo se relacionan con los alumnos?, ¿cómo aceptan sus intervenciones?, ¿quién suele hablar más en clase?, ¿qué entienden por disciplina?, ... son algunas de las preguntas que habría que dejar respondidas antes de pasar a ocuparse de otras más específicas de un área concreta.

Es función de la escuela intervenir en el desarrollo del lenguaje y no limitarse a observarlo como un desarrollo natural (Vila, 1990). Conocer el momento evolutivo en el que se encuentra el alumno y saber evaluar su nivel lingüístico es fundamental. Los niños no llegan a la escuela con las manos vacías en este terreno y, además, los conocimientos lingüísticos son socialmente construibles.

Son muchas las teorías que intentan explicar cómo se adquiere y cómo se desarrolla el lenguaje, por lo que sería difícil y poco práctico pretender siquiera una síntesis de las más destacadas¹⁰.

En términos muy simples, casi simplistas, podemos resumir así las dos posturas más interesantes por sus implicaciones para la didáctica de la lengua:

- Para algunos psicólogos, como Piaget, la relación entre lenguaje y pensamiento no es, por así decirlo, innata. La adquisición y el desarrollo del lenguaje no bastan para explicar la evolución del pensamiento, puesto que las estructuras que caracterizan a éste último hunden sus raíces en la acción y en mecanismos sensorio-motrices más profundos (y anteriores) que el hecho lingüístico. Sin embargo, sí es cierto que cuanto más refinadas son las estructuras del pensamiento, más necesario es el lenguaje para el perfeccionamiento de su elaboración. En suma, para Piaget el lenguaje es una condición necesaria pero no suficiente de la construcción de las operaciones lógicas.

- Otros expertos, quizás prescindiendo un poco de la perspectiva genética, centran su atención en la relación que se establece entre el desarrollo de la inteligencia y el del lenguaje, en cómo pensamos y ordenamos la realidad con palabras. Es el caso de Vygotsky.

De todas formas, nos interesa más dejar claro que la cuestión central en relación con la adquisición y el desarrollo del lenguaje -y por eso mismo el problema más importante que afrontan los docentes- radica en cómo el aprendiz organiza aquello que recibe.

El profesor de lengua debe planificar y evaluar todo lo relacionado con los mecanismos de producción y desarrollo de la comprensión y la expresión, y esto considerando el lenguaje en su doble dimensión de instrumento y de objeto de estudio. Necesita para ello, además de unos principios claros que guíen este proceso y que le permitan vertebrar la teoría y la práctica,

¹⁰ No obstante, no queremos dejar de anotar la importancia que tiene en el campo de la didáctica de las lenguas el hecho de que se haya prestado atención a estos aspectos para diseñar modelos y métodos.

recursos e instrumentos adecuados. Sobre la importancia y la dificultad de este proceso ilustran las siguientes palabras de Chauchard¹¹ :

“Orgueilleux de notre pensée humaine, nous ne voyons dans le langage qu’un moyen de l’exprimer, et effectivement l’intelligence humaine a su créer ce langage; mais en fait, si l’intelligence a pu se développer; si dans chaque enfant elle s’épanouit; si nous sommes cultivés, capables de pensées abstraites, d’écriture, de calcul, de science; si nous jugeons nos actes, si nous avons un idéal formulé, une conscience morale épanouie (et non sentiment obscur), en un mot, si nous pensons vraiment, si nous sommes vraiment des hommes et non des super-signes, nous le devons au langage.”

c. Sobre la naturaleza, valor y funciones de la comunicación y el lenguaje. ¿Qué significa dominar una lengua?, ¿Cómo determina el dominio lingüístico el grado de inserción social de un individuo?

Con estas dos preguntas cerramos de alguna forma el círculo de los presupuestos de partida que debe hacerse el profesorado de lengua.

Responder a la primera pregunta nos acerca a un modelo cultural de enseñanza de la lengua. Si las lenguas son ante todo instrumentos de comunicación, el motivo último de su enseñanza deberá ser el de establecer puentes entre los individuos y entre los pueblos para contribuir así al desarrollo y a la convivencia pacífica de la humanidad (Siguán, 1991).

Para dar respuesta a la segunda cuestión es preciso que los profesores del área tengan especial conciencia del valor de la lengua como vehículo de transmisión de valores culturales y como medio para favorecer la inserción social plena y -lo que es más importante-, que actúen en consecuencia. Quiere esto decir que si se pretende que la competencia comunicativa de los alumnos mejore, hay que poner en marcha programas, explícitos y sistemáticos, de enseñanza/aprendizaje de lengua comunicativa y no esperar a que la comunicación del alumno mejore como consecuencia indirecta de su evolución en otras áreas del currículum (Del Rio, 1993).

II.2. El papel de la literatura en la enseñanza de la lengua

Otra cuestión que se impone examinar en relación con los fines de la educación lingüística es el papel que debe ocupar en ella la literatura. Es ésta una cuestión polémica por varios motivos, uno de los cuales está teniendo un enorme peso en el marco de la reforma de la

¹¹ Citado por Galichet (1972).

enseñanza; nos referimos a la percepción que comparte la mayoría del profesorado especialista de que en el nuevo currículo la literatura poco menos que desaparece. El problema deriva, a nuestro juicio, de otra confusión consagrada por la tradición más reciente que anuló el rico modelo retórico anterior: la que se produce entre literatura e historia de la literatura.

El estudio conjunto de la lengua y la literatura que ahora se presenta como novedad -y que para muchos encubre un menosprecio de la segunda- es en cierto sentido una vuelta atrás, pero absolutamente positiva en tanto en cuanto supone también un cambio de mirada sobre el panorama de lo que se enseña en literatura y sobre cómo se enseña. Se trata de buscar -incluso en la tradición más antigua- nuevos enfoques que permitan superar las concepciones formalistas de la literatura como un uso desviado del lenguaje usual. Antes al contrario, hay que concebirla como una potencialidad de cualidades, propiedades y recursos de la lengua en su grado máximo (Coseriu, 1987), lo cual implica su consideración como instrumento privilegiado para desarrollar las habilidades lingüísticas que la secundaria debe ampliar y mejorar en los adolescentes.

Además, el tratamiento didáctico de la literatura debe hacerse desde un punto de vista comunicativo en tanto en cuanto es un tipo de discurso con una función social y comunicativa específicas. Este enfoque se fundamenta en la especial atención que se concede a la lectura y en la consideración de que no existe un concepto universal, objetivable, de literatura sino que éste ha cambiado a lo largo de la historia.

La competencia literaria es un componente de la competencia comunicativa que amplía los saberes expresivos y comprensivos, así como el mundo mental y cultural de los alumnos. A este respecto sostiene Battaner (1991) que mientras el lenguaje ordinario se desvanece en la mente tan pronto como es asimilado, siendo entonces reemplazado por las ideas e impresiones que expresa, la lengua literaria tiende a permanecer fija en los lectores porque éstos no se sienten capaces de mejorar el contenido si lo formulan de otra manera y que es el descubrimiento de esta característica el que proporciona placer.

Pues bien, también aquí, como hemos hecho antes con respecto a la lengua, hay que plantearse algunas cuestiones como, por ejemplo, para qué necesita el alumno toda la información extraliteraria que se le da, cómo se adecuan los objetivos a su nivel y momento evolutivo, qué contenidos le ayudan verdaderamente a adentrarse en una obra y, sobre todo, cómo tiene que adquirirlos. Las respuestas a estas cuestiones dependen de las distintas formas en que los profesores conciben la literatura, pero es que éstas, a su vez, dependen de su condición de lectores, de la teoría o teorías literarias que les resulte más afín y de la tradición escolar (González

Nieto, 1993), con lo cual cerramos un círculo que arranca del examen de lo que tradicionalmente se hace y se cierra con propuestas sobre lo que podría mejorarse.

Hasta ahora un fuerte grado de asignaturización impregnaba la literatura en los programas escolares en los que el conocimiento de la historia de la literatura sustituía a la propia literatura (Rincón y Sánchez Enciso, 1987). En esta situación se daba -y se sigue dando- la paradoja de que la cantidad de información sobre autores, corrientes y épocas superaba el tiempo y la energía que se dedicaba a la lectura.

Ciertamente, conocer el contexto de una obra sirve para profundizar en su análisis, pero no es indispensable para leerla y disfrutarla. Por otra parte, es necesario también proporcionar a los alumnos otras formas de usar la literatura (teatro, cine, conferencias, recitales, tertulias, etc.) y, sobre todo, reflexionar cuidadosamente sobre las obras, los textos y los autores con los que habitualmente se trabaja y que proponemos como lecturas.

¿Para qué esas lecturas?, ¿quién y con qué criterios las selecciona?, ¿qué tipo de libros se leen?, ¿deben ser obligatorias?, ¿cómo y con qué fin se evalúan?

El objetivo central de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria -y en la primaria- no es otro que el de crear lectores (Aznar, 1991). En principio, las capacidades de la competencia literaria que se relacionan con este objetivo no son distintas de las que se necesitan para enfrentarse a otros textos no literarios, y sin embargo, aquí adquiere capital importancia la labor de sensibilizar a los alumnos, lo cual supone ponerlos en situación de entrar en el juego que el texto literario propone y que una lectura con otras finalidades deja de lado.

Las actividades de la clase deben organizarse alrededor de la lectura y precisamente por eso la selección de lecturas para la clase de lengua y literatura se convierte en un problema metodológico. A nuestro juicio ésta debe hacerse teniendo en cuenta dos tipos de criterios:

1. Relacionados con el descubrimiento de la literatura como fuente de placer y enriquecimiento personal. Habrá que buscar temas relacionados con la edad, el contexto social y cultural, los gustos, etc. de los alumnos para quienes los libros interesan más por lo que dicen que por cómo lo dicen. Asimismo los personajes deben permitir al lector cierto grado de identificación, sobre todo en las etapas de construcción de la personalidad y el lenguaje debe ser correcto y variado pero sin excesiva elaboración para que esté en consonancia con la capacidad comprensiva de los receptores. También el atractivo de las formas (portada, tipos de letras, ilustraciones, papel, etc.) tiene su importancia.

2. Relacionados con el conocimiento de hechos y realidades literarias. Progresivamente habrá que ir incluyendo lecturas que, además de ser motivadoras, proporcionen conocimientos literarios más complejos. Poco a poco el contenido reflexivo de los fragmentos y obras seleccionadas deberá superar a la acción.

Con estos presupuestos algunos de los objetivos que para la enseñanza de la literatura deben figurar en la programación del área son éstos:

- Comprender una muestra de textos literarios variados.
- Aprender cosas a través de la literatura.
- Contribuir a la socialización y a la estructuración del mundo del alumno a partir de los textos literarios.
- Fomentar el gusto por la lectura literaria hasta llegar a crear en el alumnado el hábito lector.
- Configurar la personalidad literaria del alumnado.
- Fomentar el interés creativo de alumnos y alumnas.
- Poner al alumno en contacto con modelos de escritura.
- Iniciar la inserción del alumno en la cultura literaria.
- Conocer y cultivar los géneros literarios.
- Adquirir algunos conocimientos sobre historia de la literatura.
- Desarrollar capacidades comprensivas, expresivas y críticas en relación con el hecho literario.
- Desarrollar la sensibilidad y el gusto estético hacia el fenómeno literario y artístico en general.

El esquema de la página siguiente, adaptado de Colomer (1991), puede servir de síntesis gráfica de nuestra propuesta sobre el papel de la literatura y la lectura en la educación secundaria.

II.3. Objetivos y principios didácticos para la educación lingüística

En los últimos años los procesos sociales han introducido en el desarrollo del lenguaje una serie de cambios que la escuela debe tener muy en cuenta porque han configurado en los alumnos un perfil lingüístico muy diferente que debe ser el punto de partida para establecer cuáles han de ser los objetivos básicos de la educación lingüística. Antes de determinar qué

lengua se quiere enseñar y para qué conviene tener presentes aspectos como los que siguen (Cassany, Luna y Sanz, 1994):

- La familia nuclear se ha reducido y se ha redefinido con la consiguiente repercusión en las interacciones verbales que los alumnos establecen en sus casas.

- La cultura de transmisión oral ha dado paso a la de los medios de comunicación de masas.

- El establecimiento de un estatus infantil ha llevado a la creación de un lenguaje específico para dirigirse a los niños.

- Por otra parte, niños y adolescentes utilizan un único registro lingüístico que les permite comunicarse con sus iguales. Poseen un vocabulario restringido a ámbitos muy concretos (la casa, el colegio, etc.).

- Este registro está construido en gran parte sobre la imitación de sus héroes de cómic, cine, etc.

- Los alumnos conocen de forma pasiva mucho más vocabulario específico a través de la televisión.

- Las adultos admiten en general el lenguaje de niños y adolescentes y apenas lo corrigen o lo amplían.

Lógicamente, el contexto social y cultural de cada grupo de alumnos, sus niveles madurativos, la etapa educativa que cursen, etc. serán factores que determinarán el ajuste de los objetivos que se pretendan, pero eso no es óbice para que expongamos algunos principios de actuación didáctica para la educación lingüística en los que -pensamos- se puede coincidir de forma global.

Así, de lo que se ha dado en llamar *lenguaje integrado*, uno de los movimientos de estudio y enseñanza del lenguaje que más ha influido en el diseño curricular de las áreas lingüísticas en nuestro país, extraemos algunas formulaciones que nos parecen interesantes:

- La concepción del lenguaje como una actividad centrada en el significado que recomienda que las clases se estructuren en torno a actividades significativas cuyos temas son elegidos por los alumnos.

- La creencia de que el lenguaje, tanto el oral como el escrito, se aprende mejor en el contexto de uso y en relación con las metas que generan esos contextos.

- La consideración integrada de las habilidades de leer, escribir, hablar y escuchar de forma que los diferentes aspectos del lenguaje queden conectados por lo mismos significados.

- La afirmación de que el lenguaje se aprende a través de la práctica y de que ésta no es ajena al entorno social en que se produce.

- La importancia que se da, no sólo a aprender el lenguaje, sino también a aprender a través del lenguaje.

- La aceptación de que el aprendizaje del lenguaje supone la interacción y contraste de dos fuerzas, una centrípeta (social) y otra centrífuga (individual) que conforman el desarrollo lingüístico y entre las que hay que establecer un equilibrio.

- La creencia de que el alumno en las condiciones ambientales adecuadas puede adquirir por sí mismo las habilidades que necesita y de que, por tanto, la planificación del maestro está influida por los intereses de los alumnos.

En efecto, estos postulados coinciden con el diseño curricular en la inspiración constructivista que prima el papel del que aprende, en la insistencia en las funciones comunicativas y expresivas del lenguaje, en la importancia que tiene su aprendizaje en contextos específicos así como en la necesidad de crear una conciencia de interculturalidad en los estudiantes de lenguas como un objetivo más de la enseñanza de las mismas, puesto que no se puede estudiar una lengua desconectada de su cultura¹².

En este sentido, la superación de un modelo de enseñanza de objetivos exclusivamente utilitarios e inmediatos debe venir del lado de una dimensión humanística de la lengua que no se reduzca a lo anecdótico o lo folclórico, sino que incluya otros elementos encaminados a desarrollar en los alumnos "la comprensión y el respeto por el patrimonio cultural y las claves socioculturales, abordando el conocimiento de esos productos culturales, de la situación económica, de los problemas psicológicos, la historia, la política, etc., como intercambio, interacción, apertura y solidaridad objetiva, reconocimiento de los valores, de los modos de vida, de las representaciones simbólicas, etc., valorando la diferencia/variedad cultural como un enriquecimiento que permita desarrollar múltiples potencialidades por el encuentro, el contacto." (Guillén, Alario y Castro, 1992:85-86)

Sin embargo, esto no debe hacerse de forma asistemática o esporádica. Un diseño educativo para la enseñanza de la lengua debe responder a una serie de criterios o principios teórico-metodológicos de cuya consideración se desprenderán consecuencias importantes que

¹² Estas concepciones suponen una comprensión de la cultura en sentido amplio entendida como una zona de intersección entre tres tipos fundamentales de elementos: **productos** (literatura, folclore, arte, música, etc), **ideas** (creencias, valores, instituciones, etc.) y **conductas** (costumbres, hábitos, comida, vestido, etc.).

Álvarez y Del Río (1990), basándose en los presupuestos de la pedagogía de Vigotsky, exponen así:

- Todo diseño de desarrollo psicológico remite a otro de desarrollo cultural, esto es, el desarrollo psicológico es una construcción interna provocado por la construcción cultural externa. La lengua que se estudia es una función que se construye y no un contenido que se aprende.

- La unidad de diseño cultural y didáctico es el sistema de actividad cultural o los subsistemas relacionados. Los centros de interés para las actividades deben escogerse en relación con el medio cultural de los alumnos.

- El escenario de diseño y actuación en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) supone operar en la Zona de Trabajo de la "Zona Sincrética de Representación". El medio o contexto de una actividad, y por lo mismo del lenguaje que media esa actividad, no es un medio ideal o mental, es la realidad externa física.

- Debe darse un diseño integrado de la Zona de Trabajo con los contenidos-actividades escolares. Hay que superar el carácter verbalista y mentalista de las programaciones y centrarse en los sistemas de actividades reales de los que proceden los sistemas conceptuales en los que se mueven los alumnos.

- Toda actividad educativa en la ZDP implica un programa de mediaciones instrumentales o sociales pues son éstas las que permiten al niño manejar y representar la realidad.

- El proceso de descontextualización supone un proceso de traducción o de doble mediación e implica el metaconocimiento por parte del aprendiz de su avance en la ZDP. El niño adquiere conciencia del lenguaje cuando el habla se convierte en lenguaje, cuando el medio para controlar su actividad se hace visible para él. Este proceso de traducción opera tanto con la lengua materna como con las lenguas extranjeras.

- Todo aprendizaje debe situarse en el nivel de "máximo desarrollo cultural". El alumno debe tomar conciencia de su aprendizaje lo cual significa que debemos lograr que el aprendizaje recientemente logrado sea un medio para el disfrute inmediato en el marco de la actividad significativa y mantener así la motivación.

- Toda unidad de diseño debe articular simultáneamente los dos planos, mental y cultural, de la vida psíquica. En una perspectiva que integre la motivación, el conocimiento conceptual debe aparecer integrado en el conocimiento práctico de forma que el concepto sea un medio para la acción y no al revés, como se suele hacer en la escuela.

- Deben integrarse en un mismo sistema socio-constructivo las características de la educación informal (contextualizada) y la formal (descontextualizada). El conocimiento lingüístico se convierte en un medio para desarrollar actividades significativas.

- El modelo teórico de la evaluación debe ser homogéneo con el del diseño. "No podemos partir de un modelo como el descrito, en el que los sistemas culturales de actividad significativa son la unidad y la ZDP el mecanismo educativo, para pasar a evaluar según el patrón tradicional en que contenidos o saberes son la unidad y la memorización es el mecanismo." (Álvarez y Del Río, 1990:107).

En resumen, las aportaciones examinadas hasta aquí suponen la aceptación de que el aprendizaje de la lengua debe satisfacer unas necesidades de tipo social y humano que permitan el reconocimiento y la comprensión de los aspectos culturales en torno a tres ejes: *comprensión* por parte del alumno de los valores y puntos de vista de la comunidad, *actitud* y *evolución* como efecto combinado del aprendizaje de la lengua y de los factores externos (Guillén, Alario y Castro, 1992:85).

Para que esto sea viable en la práctica es necesario, de un lado, compartir la idea de que los mecanismos responsables de la elaboración del conocimiento instrumental del lenguaje se encuentran ligados a situaciones de interacción social entre los aprendices y sus interlocutores¹³, y de otro, concebir los contenidos de la enseñanza de la lengua y 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 orientados a afianzar y fomentar las competencias discursivas de los alumnos, sin olvidar tampoco la conveniencia de enseñar los valores y actitudes de crítica ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de manipulación y persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

Así pues, si partimos del acuerdo de que el objetivo esencial de la enseñanza de una lengua debe ser la adquisición y mejora de las capacidades expresivas y comprensivas de los escolares, la intervención didáctica en el aula se dirigirá preferentemente a afianzar y desarrollar estas mismas capacidades. Para ello las programaciones deberán recoger de forma clara y explícita las opciones que se tomen respecto a aspectos muy diversos que para el profesorado pueden funcionar también a modo de objetivos o principios de procedimiento que guíen el diseño

¹³ Es lo que Estaire y Zanón (1990:59) denominan *perspectiva interaccionista*.

teórico y la ejecución práctica. Algunos de estos principios pueden ser los que siguen (González Nieto, 1994; Tost, 1991; Rigault, 1973; Allen, 1975):

- Evaluar las aportaciones de las distintas ciencias del lenguaje y extraer elementos útiles para la enseñanza.

- Reconocer la importancia y la necesidad de la programación como un documento teórico-práctico en el que el profesor recoge las estructuras y dificultades y aplica las soluciones según las vaya exigiendo el desarrollo del diseño.

- Fomentar el trabajo en equipo del profesorado como un medio imprescindible para superar las dificultades derivadas de las condiciones organizativas de los centros y de la escasez de horas para las áreas básicas del currículum.

- Promover una coordinación didáctica que haga viable la interdisciplinariedad.

- Defender la evidencia de que el aprendizaje lingüístico debe ser compartido por profesores y profesoras de todas las materias.

- Trabajar dentro de los postulados de enfoques comunicativos y pragmáticos con la consiguiente reconceptualización de los fenómenos de la comunicación y de la lengua.

- Articular una programación lingüística y comunicativa que se adapte a los distintos niveles y corresponda al calendario del desarrollo psicopedagógico y psicosocial del alumno.

- Diagnosticar y definir claramente las necesidades verbales y comunicativas en general del alumnado, considerando lo que ya saben y lo que la sociedad demanda de ellos.

- Enfocar el trabajo hacia el desarrollo de las habilidades básicas comprensivas y expresivas.

- Superar el modelo oracional y adoptar el texto como unidad de trabajo.

- Proponer tipologías de actividades didácticas indicando si son válidas para las capacidades y el nivel de los alumnos y los diferentes componentes lingüísticos y comunicativos del lenguaje.

- Proveerse de un conjunto completo de materiales didácticos, ejercicios, explicaciones, etc. de forma que permitan una combinación de actividades de distinto tipo con base en la experiencia.

- Promover en los centros educativos la coordinación del profesorado de las distintas áreas lingüísticas y de letras, por ejemplo, elaborando un metalenguaje común para todos los profesores de lengua, sea cual sea el enfoque elegido o el nivel.

□ Dar prioridad a la lengua oral y recuperar su valor cultural. En consonancia con los enfoques discursivos de carácter etnográfico, es necesario intervenir pedagógicamente sobre lo oral planificando y organizando actividades.

□ Es papel de la escuela desarrollar actitudes positivas hacia la variedad social y geográfica de las lenguas. Es necesario para ello dar su justo valor a las nociones de *norma* y *estándar*.

□ Fomentar la inserción social mediante el dominio del lenguaje por medio del trabajo en grupos de diversa configuración que permitan poner en práctica actitudes y valores de las sociedades democráticas.

□ Ofrecer un estudio conjunto de la lengua y la literatura. La educación literaria debe ser contemplada, además de en su vertiente ideológica, como un elemento específico de la comunicación lingüística en la que se inserta.

□ Aportar una visión cultural de la lengua y la literatura, por ejemplo, integrando la literatura en el conjunto de las manifestaciones culturales del país y éstas en las universales.

□ La literatura debe suministrar modelos de textos, estructuras, ritmos, etc. de modo que active la participación del alumno, estimule la imaginación y el conocimiento del mundo, enriquezca la experiencia personal y produzca placer.

□ Desarrollar la creatividad entendida como productividad intertextual.

□ Establecer una periodización de la enseñanza de los contenidos relacionados con el metalenguaje en la que deben seleccionarse las estructuras y el vocabulario adecuados a la etapa educativa y al nivel madurativo del alumnado, siempre en aras de la consecución de los objetivos que venimos considerando.

Una vez definidos cuáles son los fines primordiales de la educación lingüística que deben perseguirse para el alumnado de secundaria y delimitados cuáles son los principios que deben regir la práctica del profesor de lengua, el siguiente paso consiste en buscar un modelo de explicación lingüística que lo haga posible.

II.4. Un modelo de lengua para la enseñanza

Ciertamente, a la hora de determinar cuáles son los objetivos de la enseñanza de la lengua hay un problema que el profesor no puede ignorar: la fundamentación de la competencia lingüística o comunicativa de sus alumnos y alumnas.

No es tarea fácil encontrar un modelo de lengua que se ajuste sin fisuras a la totalidad de los fines de la educación lingüística que hemos expuesto más arriba. Casi podemos afirmar de antemano que, en sentido estricto, no existe ninguno que coincida en todo con los presupuestos didácticos de partida.

Por otra parte, no es esto lo importante, e incluso sería arriesgado intentar una explotación pedagógica lineal de un modelo de descripción lingüística, ya que no es tarea ni preocupación del lingüista plantearse las posibilidades de aplicación a la enseñanza de sus teorías.

Nos parece entonces que la actitud más realista y más práctica es la de buscar un modelo bien fundamentado en lo lingüístico, con posibilidades reales de aplicación didáctica que el docente debe saber extraer y convertir en propuestas para el aula. Concretamente, en nuestra opinión, el modelo que más se ajusta a estas características y expectativas es el de Eugenio Coseriu¹⁴, y esto por dos razones fundamentales.

En primer lugar por la sensatez de su planteamiento que nos pone ante los ojos, no sólo la lógica del mismo, sino las incoherencias del modelo de enseñanza de la lengua y la literatura que desde finales del siglo pasado hemos aceptado acríticamente y con una imperdonable ignorancia de la historia. En segundo lugar, por la novedad que supone el hecho de que un lingüista -especialmente del prestigio y el rigor de Coseriu- sea capaz de dar un paso en el camino de superar la tradicional división entre lingüistas y didactas reflexionando sobre cómo se deben enseñar la lengua y la literatura en la enseñanza media.

Además, nos parece interesante destacar que por lo acertado de su contenido y por la fecha de su publicación¹⁵ las propuestas de Coseriu han tenido una repercusión evidente y muy positiva en el diseño del marco curricular de la reforma en la que ahora estamos inmersos y que empezaba a debatirse en aquellos años. Muchas de esas propuestas impregnaron por su coherencia y su lógica el diseño curricular del área lingüística y ofrecen, de modo global, un modelo de lengua que el profesor puede trabajar en clase perfectamente si tiene claros unos objetivos. Por todo esto pensamos que vale la pena comentar con cierto detenimiento las ideas más importantes que se exponen en ese texto.

¹⁴ COSERIU, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y Literatura" en *Innovación en la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid, M.E.C.

¹⁵ Pese a que la fecha de publicación es el año 1987, el texto es en realidad el de una ponencia presentada a un simposio sobre innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura celebrado en Madrid en 1984.

Afirma el profesor Coseriu que, pese a que no se puede decir que haya identidad entre el hablante y el lingüista, lo cierto es que el objeto de estudio de éste se identifica con el saber de aquél, pues la lingüística no es más que la reflexión y el conocimiento sobre el uso.

Sentada esta premisa, aborda la tesis central de su trabajo, que no es otra que la afirmación de que hay que promover una enseñanza conjunta e integrada de la Lengua y la Literatura, superando así el modelo de enseñanza autónoma de ambas que se ha llegado a aceptar como normal y que se reduce muchas veces a enseñanza de la gramática, en el caso de la primera, y de historia de la Literatura, en el caso de la segunda.

Esta distinción sólo resulta aceptable en el terreno de la especialización científica, en el ámbito universitario, pero en modo alguno en la enseñanza media, concebida por Coseriu como una etapa presidida por el objetivo de preparar ciudadanos cultos y en la que, en consonancia, el lenguaje y la literatura han de ser tratados como lo que son, como una forma única de la cultura.

Para el lingüista rumano no se trata de dos cosas separadas, sino de un saber lingüístico más global en el cual la literatura representa la plenitud funcional del lenguaje en tanto en cuanto es el campo potencial de las plenas virtualidades de la lengua. Considera, pues, que para situar el debate en términos más exactos éste no sólo debe referirse a los objetos de estudio -la literatura y el lenguaje-, sino también a las disciplinas que se ocupan de ellos -la ciencia literaria y la lingüística-, con lo que la propuesta de unificación se convierte de este modo en un proceso doble.

Puestos a reflexionar sobre dónde y cómo se produce esta unidad, el autor opta por situarse en el punto de vista del lenguaje, lo cual implica partir de los niveles del saber lingüístico, de los saberes intuitivos que el hablante pone en práctica al hablar. Para Coseriu estos niveles son tres, y se relacionan a su vez con tres tipos de juicios y con conceptos referidos a los contenidos implicados por los distintos saberes.

- Saber elocucional. Se refiere a los principios generales del pensamiento en relación con el conocimiento de la realidad extralingüística que tienen su manifestación en el lenguaje, así como al fundamento del hablar que se refleja en lo que se dice y en lo que no se dice, en cómo se dice y en cómo no se dice. Es un saber valedero para todas las lenguas.

Con el saber elocucional se relacionan los juicios de *coherencia* e *incoherencia*.

El contenido que se corresponde con este nivel es la *designación*, que concierne al contenido de referencia, a lo extralingüístico.

- **Saber idiomático.** Abarca las reglas propias de una lengua que hacen que una desviación constituya una incorrección en un idioma y no en otro. Equivale a lo que en sentido usual llamamos gramática.

Con el saber idiomático relacionamos lo *correcto* y lo *incorrecto*.

El *significado* es el contenido propio de este nivel y consiste en una organización particular de la designación en una lengua dada.

- **Saber expresivo.** Éste se relaciona, dentro de una lengua determinada, con el nivel textual o discursivo, y consiste en saber aplicar en la comunicación factores pertinentes según la situación, los interlocutores y el tema que configuran cada acto comunicativo.

Los juicios relativos a este saber son los de *apropiado* e *inapropiado*.

El término *sentido* es el que reserva Coseriu para el contenido propio de un texto. El sentido va más allá del significado y de la designación y se relaciona con la actitud del hablante, su intención, la expresión verbal, etc. El sentido está presente siempre, incluso cuando pretendemos ser totalmente objetivos al referirnos a las cosas.

Pues bien, establecida esta clasificación, sigue afirmando el profesor Coseriu que son los textos literarios, por encima de cualesquiera otros, los que se presentan como construcción de sentido, pues es esto precisamente lo que buscamos al interpretar una obra.

Para Coseriu el sentido es un nivel de contenido superior que incluye la designación y el significado, los cuales funcionan como signos sólo significantes, y esto lo lleva a afirmar que la literatura no es un uso particular o desviado -y por tanto reducido- del lenguaje; antes al contrario, representa la plena funcionalidad del mismo, la actualización de numerosas posibilidades.

"O, dicho con una fórmula más sencilla, lejos de ser el lenguaje de la literatura, y en particular el de la poesía, una desviación con respecto al lenguaje considerado objetivo, son estos tipos de lenguajes objetivos, también el empleo en la vida práctica y también el empleo en las ciencias, los que surgen mediante una drástica reducción de la plenitud funcional del lenguaje." (p.25)

Las implicaciones en el terreno de la didáctica son evidentes: la necesidad de una enseñanza conjunta de la lengua y la literatura se asienta en el hecho de que para interpretar el sentido hay que conocer previamente las posibilidades de construcción de sentido que se dan en el lenguaje.

Hasta ahora no se ha hecho en ninguna lengua una casuística de las posibilidades que tiene el lenguaje de manifestar sentido en un campo determinado, y a ello dedica Coseriu el resto de su exposición. Para él los tipos básicos de relaciones de sentido son los que siguen:

1. Posibilidades dadas por la relación material y/o de contenido de un signo lingüístico con otros signos. Se contempla aquí tanto la relación con sistemas o subsistemas de signos como con signos considerados individualmente y se define el concepto de *connotación* -denominación que para Coseriu no es acertada- como el fenómeno que se produce cuando un hecho lingüístico es capaz de crear un ambiente al ser usado fuera del ambiente que le corresponde.

2. Posibilidades dadas por la relación material del signo con la cosa designada. Es una posibilidad imitativa o icástica que puede o no coincidir con el significado.

3. Posibilidades dadas por la relación con la experiencia. Se centra en la actitud del hablante ante las cosas, pertenezcan éstas a la experiencia o a la cultura.

4. Posibilidades dadas por la relación con otros textos. Remiten al hecho de que conocemos los signos también por su empleo en otros textos si se encuentran en posiciones particulares dentro de ellos. Así, en una cultura dada relacionamos, reconocemos o evocamos determinados signos que aparecen en los textos importantes de la misma, y esto contribuye al sentido.

A partir de estos cuatro tipos que nos dicen cuáles son las grandes relaciones ya dadas en el lenguaje para construir sentido, hay que dar un paso más que consiste en interpretar obras literarias buscando su sentido y las señales de que el sentido captado es precisamente ése.

Advierte Coseriu que explicar el texto desde el punto de vista lingüístico no es explicarlo en su totalidad puesto que se deja fuera, por ejemplo, el sentido de las macroestructuras. Así, la lengua y la literatura no se pueden presentar por separado porque no son dos cosas distintas, sino un saber lingüístico que abarca todas las formas del mismo y no sólo la competencia idiomática.

A continuación se nos propone el marco científico-teórico que puede albergar este enfoque y que no es otro que la *lingüística del texto*.

"..., la lingüística que examina estas posibilidades del lenguaje, que pueden entonces ser realizadas concretamente en la literatura, es necesariamente complementaria de la ciencia de la literatura que considera cómo y con qué está hecha la obra de arte literaria. Y yo diría que la coincidencia de los dos puntos de vista se da en la lingüística del texto, lingüística que estudia el sentido, la estructuración del sentido, siendo tal lingüística del texto, la forma más adecuada de hermenéutica literaria, de interpretación del texto literario." (pp.30-31)

Para Coseriu son dos las razones que sustentan y justifican esta propuesta:

a. Razones de política cultural hispana. Considerar la lengua y la literatura de forma unitaria, como una sola lengua y una sola literatura, contribuye a la afirmación de lo hispánico en el mundo frente al empuje de otras lenguas y otras culturas. No hay que olvidar, sin embargo, que se trata de una unidad que no viene dada, sino que hay que construir continuamente.

b. Razones de oportunidad didáctica. Lo aprendido a través de textos motivadores y de efecto estético importante se conserva mejor en la memoria.

Por último, en las conclusiones de su trabajo Coseriu advierte que, una vez aceptada la premisa de que no es posible empíricamente enseñar todo el lenguaje ni toda la literatura, la enseñanza debe centrarse en aspectos concretos:

- En el caso de la lengua, la enseñanza debe estimular la reflexión lingüística, la toma de conciencia sobre las posibilidades de la lengua y la creatividad.

- En el caso de la literatura, no se debe perder de vista la perspectiva histórica y hay que presentarla de forma que estimule el interés de los alumnos hasta conseguir que vayan leyendo por sí mismos.

A modo de síntesis, nos parece que del texto reseñado son cuatro los aspectos que se pueden destacar en relación con las posibilidades de aplicación didáctica de estos presupuestos:

- Con matices -y seguramente con diferencias- ya aparece en este artículo la concepción de la enseñanza secundaria como una etapa destinada a proporcionar al alumnado una inserción cultural amplia que sólo en otras posteriores debe llegar a estructurarse de forma más disciplinar.

- En el terreno específico de la Lengua y la Literatura, la enseñanza integrada de ambas aparece como uno de los principios metodológicos de los currículos del área tanto para la Educación Primaria como para la E.S.O. Otra cosa es que los que han interpretado esta propuesta, fundamentalmente los responsables de la elaboración de materiales curriculares, hayan entendido -de forma imperdonablemente simplista y acientífica- que de lo que se trata es de unir en una misma unidad didáctica una parte de gramática y otra de historia de la literatura.

- En el mismo ámbito cabe destacar también la propuesta de un nuevo marco científico para el estudio del lenguaje y la literatura que, además de superar la tradicional gramática oracional y el estudio casi exclusivo de la literatura desde el punto de vista cronológico, busca su adecuación didáctica. Nos referimos, claro está, a la lingüística del texto y a la afirmación de que el discurso debe ser la unidad de trabajo y análisis en la clase de Lengua y Literatura.

- Por último, cabe inferir de lo dicho por Coseriu que las posibilidades reales de llevar al aula estas reflexiones pasan por la tarea previa de delimitar claramente un ámbito específico de investigación, el de la didáctica de la lengua y la literatura, en el que el profesor está llamado a desempeñar un papel relevante. Para ello debe aunar conocimientos de didáctica y de lingüística para que, partiendo de los objetivos y finalidades que se deben perseguir en la enseñanza de la lengua y la literatura, recorra el círculo que va constantemente del **qué** enseñar (el objeto) al **cómo**.

Para esto, una preparación rigurosa en lo disciplinar y en lo didáctico nos parece imprescindible y nos parece, además, un camino importante hacia un cambio en la consideración profesional y social de los docentes.

El problema más grande que se presenta a la hora de asumir estas pautas radica en el hecho de que la formación de los enseñantes ha sido exclusivamente teórica y se ha basado en una tradición académica ligada a la teoría gramatical, a los estructuralismos y al formalismo literario. Esta actitud inmanentista ha motivado que las unidades lingüísticas manejadas hayan sido fonemas, palabras y oraciones, pero nunca textos; igualmente ha descuidado los códigos no verbales en beneficio de los verbales, la lengua oral en beneficio de la escrita y el estudio del sentido en beneficio del significado.

El nuevo marco curricular supone, además de un enorme trabajo de actualización científica y didáctica, un reto en busca de la autonomía profesional que, lamentablemente, no muchos docentes están dispuestos a asumir.

En cualquier caso, insistimos en que una manera de empezar a andar el camino es promover una actualización científica enfocada desde la perspectiva de las posibilidades de explotación didáctica de las ciencias del lenguaje.

II.5. Norma lingüística y didáctica de la lengua: ¿Qué lengua enseñar?

Los planteamientos innovadores en la enseñanza de la lengua enfrentan al profesorado -tanto a la hora de planificar la enseñanza como al llevar a la práctica la programación- a una pregunta difícil de responder: ¿qué lengua enseñar? De manera quizás inconsciente, cuando se trata de dar respuesta a esta cuestión se piensa, en general, en un modelo único y uniforme que se suele identificar con el nivel culto o con la lengua literaria. Incluso, de alguna forma, se piensa

en la existencia de un modelo de lengua para la enseñanza-aprendizaje en la escuela por más que éste no sea fácil de definir de forma explícita.

Como señala Genouvrier (1972) el hecho mismo de plantear la pregunta en singular, es decir, de cuestionarse por un sólo modelo de lengua sea éste cual sea, deja ya bien patente el peso de la tradición en las prácticas docentes. Para él la pregunta debe formularse en plural porque mientras no habría problema para coincidir en el establecimiento de una norma única para la lengua escrita, no ocurre igual con la hablada.

Así pues, para poner en relación de forma adecuada lo lingüístico y lo pedagógico es necesario hacer explícita la norma (que suele entenderse como algo implícito y, por tanto, confuso) y poner de manifiesto sus fundamentos lingüísticos, sociales, culturales e ideológicos.

En este orden de cosas, se nos revela clara la relación entre la decisión sobre qué lengua (o lenguas) enseñar y el cómo enseñar la lengua, entendida ésta como sistema que incluye en sí distintos niveles de estudio y uso, distintos subsistemas. No se podría hablar entonces de norma lingüística única, sino de múltiples normas apropiadas a cada uno de los subsistemas la suma de los cuales conforma la realidad del sistema.

Necesariamente pues, intentar responder a la pregunta sobre cuál es la lengua -o las lenguas- que debemos enseñar en el aula debe ir precedida de una serie de reflexiones de distinto tipo y sobre múltiples aspectos.

En primer lugar, sobre la norma y la corrección lingüística. El punto de partida debe ser una revisión -desde el punto de vista de la lingüística- de conceptos como *norma, uso, variantes lingüísticas, corrección, etc.* para establecer luego algunas conclusiones sobre el papel de la norma en la didáctica de la lengua.

En segundo lugar, y dado que las lenguas son los signos más indicativos y más prestigiosos de la identidad colectiva, para los docentes es psicológica y políticamente interesante observar cómo los estados regulan la cuestión lingüística, cómo se prestigia una norma frente a otras, etc.

Es una verdad muy sabida que la llamada gramática tradicional tiene todavía un enorme peso en la enseñanza de la lengua. Entendida ésta como el arte de hablar y escribir correctamente, no debe extrañar que la enseñanza de la lengua haya tenido, como la gramática tradicional misma, un fuerte componente prescriptivo que deriva del logicismo clásico, pues la justificación de la lengua por la razón obliga a una codificación que considera irracionales los usos erróneos. La gramática prescriptiva es la que aprueba y condena según el uso predeterminado, y de este

hecho derivan dos consecuencias que vale la pena destacar: la importancia que la autoridad académica tiene en el modelo de lengua que se enseña en las aulas y la creencia de que la forma escrita de la lengua es más perfecta que la oral.

Este panorama es todavía dominante en el terreno de la enseñanza que en gran medida ignora que en el de la lingüística ha habido una serie de formulaciones importantes entre las que cabe señalar las aportaciones de Coseriu, que define un ámbito de estudio específico de la norma dentro del sistema lingüístico.

Para llegar a este punto conviene de nuevo nos remontamos a Saussure que distingue entre la materia de la lingüística, es decir, el campo de investigación del lingüista que comprende el conjunto de todos los fenómenos ligados a la utilización del lenguaje, y el objeto de la lingüística, es decir, el aspecto de esos fenómenos por el cual el lingüista debe interesarse. A esta separación le asigna una doble función:

- El sistema debe constituir un todo en sí, es decir, un sistema cerrado que comporte una inteligibilidad intrínseca.

- El objeto debe ser un principio de clasificación, debe servir de base a una mejor comprensión de la materia.

Al objeto de la lingüística Saussure lo llama *langue* (*lengua*) y a la materia *parole* (*habla*).

Sin embargo, pese a que esta distinción es el punto de partida de toda la lingüística moderna, los estudios lingüísticos posteriores evidenciaron pronto la insuficiencia de esta división bipolar y quisieron precisarla.

Así, Hjelmslev (1969) establece que la lengua puede concebirse de tres maneras:

- Como forma pura, definida con independencia de su realización social y de sus manifestaciones materiales. Es el *esquema*.

- Como forma material, definida por una realización social dada pero con independencia todavía de su manifestación material. Es la *norma*.

- Como un simple conjunto de hábitos adoptados en una sociedad dada y definido mediante las manifestaciones realizadas y observadas. Es el *uso*.

De estas tres acepciones la que concibe a la lengua como esquema es la más próxima al sentido que asignamos a la palabra *lengua* cuando se trata en la práctica de identificar una lengua y la más cercana a la afirmación saussureana de que la lengua es una forma y no una sustancia.

Luego se ocupa el lingüista danés de mostrar cómo se comportan *esquema*, *norma* y *uso* frente al acto individual que es el habla. La norma determina, presupone al uso y al acto y no a

la inversa. El acto y el uso preceden lógicamente y prácticamente a la norma. La norma ha nacido del uso y del acto, pero no a la inversa.

En cuanto al uso y al acto, piensa Hjelmslev que se presuponen mutuamente, hay interdependencia entre ellos.

El esquema está determinado por el acto tanto como por el uso y la norma.

Con respecto al habla, Hjelmslev recoge la idea de Saussure según la cual el habla se distingue de la lengua por tres características:

- Es una ejecución, no una institución.
- Es individual, no social.
- Es libre y no fijada.

Identifica el esquema con la institución y todo lo demás con la ejecución, de donde se deduce que la teoría de la ejecución tiene por objeto la norma, el uso y el acto.

Por otra parte, norma, uso y acto están vinculados íntimamente y se reducen naturalmente a constituir un sólo objeto que es el uso, respecto del cual la norma no es más que una abstracción y el acto no es más que una concreción. De esta forma el uso y sólo él constituye el objeto de la teoría de la ejecución.

Chomsky y la gramática generativa parten de que el hecho central del que la lingüística tiene que dar cuenta es el siguiente: todo sujeto adulto que habla una lengua es en todo momento capaz de emitir y entender un número indefinido de oraciones, oraciones que su mayor parte jamás ha pronunciado ni escuchado antes. De acuerdo con esto todo sujeto que habla una lengua posee ciertas aptitudes especiales a las que podemos llamar su competencia lingüística. A propósito de esto se plantean tres preguntas:

- ¿Cuál es la naturaleza exacta de esta competencia lingüística? Responder a esta pregunta es construir un modelo de la competencia de los hablantes y ese modelo no es otra cosa que la gramática de la lengua que hablan.

- ¿Cómo utilizan los hablantes esas aptitudes? Responder a esta pregunta es elaborar un modelo de la actuación de los hablantes, es decir, un modelo de la forma en que se manifiesta su competencia lingüística en los actos de habla concretos.

- ¿Cómo han sido adquiridas esas aptitudes? Contestar a esta pregunta es construir una teoría del aprendizaje de las lenguas.

Para los generativistas el estudio de los modelos de competencia debe preceder al de los modelos de actuación, así la distinción entre una y otra se acerca mucho a la saussureana de

lengua y habla. La *competencia* representa el saber lingüístico implícito de los hablantes mientras que la *actuación* representa la actualización de ese saber en una multitud de actos concretos distintos en cada ocasión. La actuación es la que suministra los datos de observación que permiten abordar el estudio de la competencia pero hay que tener en cuenta que la actuación es solo un reflejo indirecto de la competencia, es decir, los actos de habla no dependen solamente de la competencia de los hablantes, sino que varían también según factores como la memoria, la necesidad de expresividad, etc.

Los generativistas representan la competencia del hablante mediante la forma de un sistema de reglas que permiten generar un conjunto teóricamente infinito de oraciones. De este modo se pone de relieve el que llaman aspecto creador del lenguaje y es precisamente en este punto donde la distinción entre competencia y actuación se opone a la saussureana entre lengua y habla. En efecto, para Saussure la lengua es esencialmente un inventario, de forma que el aspecto creador se encuentra localizado para Saussure en el habla individual. Para Saussure en rigor no hay sitio para una sintaxis, para una teoría de la formación de oraciones, mientras que para Chomsky es la sintaxis la que se convierte en el componente central de la gramática. La posición de Saussure se explica porque él no distinguió entre dos tipos de creatividad, la que cambia las reglas y la gobernada por ellas. En la gramática generativa esta distinción es fundamental. El primer tipo está efectivamente localizado en el habla y consiste en esas mayores o menores desviaciones individuales que al acumularse acaban por cambiar el sistema. El segundo tipo depende de la lengua (competencia) y se basa en el poder recursivo de las reglas que constituyen el sistema.

Coseriu (1989) distingue entre *sistema, norma y habla*. El *habla* son los actos lingüísticos concretamente registrados en el momento mismo de su producción. La *norma* supone un grado más de abstracción pues contiene sólo lo que en el habla es repetición de modelos anteriores y elimina la variante individual. El *sistema* supone un nuevo grado de abstracción, contiene sólo lo que en la norma es forma indispensable, oposición funcional, con lo que se elimina todo lo que en la norma es simple costumbre.

El lingüista rumano señala que la norma es variable según los límites y la índole de la comunidad considerada. Si se consideran los hechos lingüísticos de un solo individuo habría que añadir entre los límites del habla y la norma un campo intermedio correspondiente a la norma individual que comprende todo lo que es elemento constante en el habla de un mismo individuo.

Si nos colocamos en el plano de los actos lingüísticos concretos podríamos decir que el habla contiene todo lo demás ya que la norma y el sistema no son sino distintos grados de abstracción o formalización del hablar. Si nos colocamos en el plano del sistema, podemos considerar las dos normas y el hablar concreto como grados sucesivos de realización del sistema; es decir, el sistema es un conjunto de oposiciones funcionales; la norma es la realización colectiva del sistema, por tanto, la norma contiene al sistema mismo y además los elementos funcionales no pertinentes pero que son normales en el hablar de una comunidad. El hablar es la realización individual y concreta de la norma y, por tanto, contiene a la norma misma y además contiene también la originalidad expresiva de los hablantes.

Si pensamos en el sistema en relación con la norma, el primero puede considerarse como un conjunto de imposiciones, pero también como un conjunto de libertades porque el sistema admite diversas realizaciones con la única condición de que no se afecten las exigencias funcionales del instrumento lingüístico, de la lengua. Por tanto, la índole del sistema, más que imperativa es consultiva.

Lo que en realidad se impone al individuo limitando su libertad expresiva y las posibilidades del sistema es la norma. La norma es un conjunto de realizaciones obligadas, de imposiciones socioculturales y varía según la comunidad. Precisamente por eso dentro de un mismo sistema y de una misma comunidad pueden comprobarse varias normas.

Así pues, frente a los dos conceptos saussureanos, Coseriu introduce cuatro: *sistema*, *norma social*, *norma individual* y *hablar concreto*. A los pasajes entre los varios planos de abstracción corresponden además tres conceptos secundarios: *hechos de habla*, *hechos de norma individual* y *hechos de norma social*.

Después de este repaso tenemos que volver a insistir en el peso que la gramática tradicional normativa sigue teniendo en la enseñanza de la lengua. En los modelos tradicionales de enseñanza de la lengua dos elementos sancionan el uso: lo que dictamina la Academia (se *dice/no se dice*) y la autoridad de lo escrito¹⁶. Por otra parte, prescindiendo de norma y sistema, que siguen siendo abstracciones, al docente le queda como realidad, como manifestación del hablar concreto, el uso lingüístico. La lengua pertenece a la comunidad que la habla y ésta condiciona la aceptabilidad social. Ciertamente la distinción teórica entre sistema y norma es

¹⁶ En este contexto la misma Academia refuerza su Autoridad como institución usando el prestigio de lo escrito; no es otro el principio inspirador del *Diccionario de autoridades*.

difícil mantenerla en el terreno práctico, igual que ocurre con las nociones de norma y uso; hay que tener en cuenta el componente social del lenguaje, su papel de mediación.

Por esto mismo la programación de la intervención en el aula tiene que ir precedida de una reflexión previa sobre la importancia que para el profesor o el equipo docente tienen cada una de estas fuentes de autoridad. En primer lugar, hay que conocer muy bien el entorno lingüístico en el que se va a trabajar para luego reflexionar sobre los conceptos de *correcto* e *incorrecto* antes de decidir qué lengua se va a enseñar¹⁷. En segundo lugar, el uso de algunos tipos de actividades con cierta implantación en las aulas como la *imitatio* tiene que responder a una planificación cuidadosa; de lo contrario, proponer a estudiantes de la enseñanza obligatoria como modelos a escritores clásicos, lejanos en el tiempo y difíciles de comprender para ellos, puede resultar contraproducente tanto para el desarrollo de la propia creatividad, como para el de la afición lectora.

La intervención en el aula debe partir de lo que el alumno ya sabe cuando llega a la escuela: hay que conocer primero lo que el alumno sabe, aceptarlo luego e intervenir después para potenciar el desarrollo idiomático del sujeto¹⁸. Lo verdaderamente importante al respecto no es en realidad lo que el alumno conoce de su lengua sino cómo la conoce y cuánto conoce de ella.

Ciertamente, es labor del profesor desarrollar la competencia comunicativa de la lengua estándar, pero sin desconocer ni infravalorar otras formas de realización de la misma competencia válidas para otras circunstancias y situaciones en las que el sujeto se desenvuelve y sin olvidar que la clase es un medio importante, pero artificial al fin y al cabo, para la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Otro factor que hay que tener en cuenta es que el docente lleva a su aula el modelo de lengua que tiene implícito y con arreglo al cual corregirá. Pero, ¿qué ocurre cuando encuentra que ese modelo propuesto por él para la enseñanza no coincide con el modelo vigente en la comunidad en la que trabaja?, ¿qué ocurre en contextos -como el que constituye el estado español en la actualidad- donde la disparidad lingüística es caracterizadora de nuestra propia identidad?

Las variedades lingüísticas no son peligros para la unidad, sino fragmentaciones

¹⁷ La consideración que se haga, no sólo de la modalidad social del alumnado, sino de la dialectal, será determinante a este respecto.

¹⁸ En el caso de la lengua oral, es un error extendido pensar que el alumno de ESO ya sabe lengua oral y que es muy difícil enseñarle nada nuevo.

enriquecedoras. Se impone la necesidad de un equilibrio entre la koiné lingüística y las variantes lingüísticas. No se pueden dejar de lado las variantes distráticas ni diatópicas en la escuela; antes al contrario, se debe tender a una mejora en la comunicación entendida como una ampliación de las posibilidades expresivas y comprensivas de los alumnos en los distintos niveles de uso, con lo cual la enseñanza de la lengua en la escuela no supondría una ruptura entre la experiencia idiomática del sujeto fuera de la lengua que en ella estudia.

Normalmente el profesor se identifica con los niveles cultos y, a veces sin quererlo expresamente, impone este modelo de lengua y los valores sociales a él asociados. La lengua normalizada se identifica con la lengua que se usa en clase y se produce por este medio una invasión de unos grupos sociales sobre otros. Ignorar las implicaciones extralingüísticas de este tipo que influyen en la enseñanza de la lengua supone un desconocimiento o una desconsideración deliberada de los aspectos pedagógicos que hemos convenido antes debe tener en cuenta el profesor de lengua.

Para Álvarez Méndez (1987a) la consideración de los distintos subsistemas que componen una lengua dada no supone ningún atentado contra la unidad de la lengua, sino un punto de partida distinto desde la diversidad de registros, para llegar por contraste y estudio al desarrollo de las virtualidades que ofrece el sistema lingüístico en cuanto tal.

La secuencia didáctica para él se desarrolla en tres pasos (1987a:342):

Lengua usual del alumno

(Contexto sociocultural, geográfico)

Actuación lingüística inicial del alumno
(Lengua espontáneamente adquirida)

Intervención docente:

Análisis crítico de la lengua usual:

Las aportaciones de la psicolingüística, sociolingüística (geografía lingüística o dialectología) y Lingüística

Lengua usual final del alumno:

Lengua espontánea + conocimiento reflexivo: conocimiento y dominio de la *Lengua media culta* (lengua elaborada)

Álvarez Méndez (1987c) justifica la necesidad de mantener una norma académica por el ideal de una lengua común del macrocosmos de habla hispana. Es preciso reconocer la lengua española como un complejo sistema de variedades de realización de la lengua (sistema de sistemas).

Para él se puede establecer una acción progresiva en la enseñanza partiendo de los hechos individuales hasta llegar a los supranacionales y correspondientes al diasistema. El uso idiomático debe ser el punto de partida para el aprendizaje; el objetivo debe ser la lengua culta.

El objeto de enseñanza y el objeto del que debemos sacar material lingüístico es el que surge de la observación de la lengua normal. De aquí se debe partir para construir un modelo de aprendizaje que tenga en cuenta las faltas que comete el niño, faltas que hay que comprender dentro de la estructura lingüística de la comunidad en que vive.

Hay que conciliar primero e integrar después el sistema del niño, de ahí que la corrección idiomática adquiera un valor dinámico y constructivo que integra el sistema parcial del niño con el total de la lengua diasistémica sin superponer los dos sistemas.

El objetivo es lograr la integración en dos momentos: la atención a la lengua estándar y la atención a las variantes lingüísticas territoriales. Resulta de particular importancia basar el enfoque comunicativo en las variedades que el aprendiz se va a encontrar con mayor probabilidad en el marco de situaciones comunicativas reales. Llegado este punto es importante afirmar con Rona (1965) el destacado papel que debe desempeñar la dialectología en la enseñanza de la lengua, especialmente en dos ámbitos: la dialectología ayuda a determinar la forma de lenguaje que el niño trae consigo como lenguaje primario y ayuda también a determinar las características del lenguaje que representa la forma culta, literaria o académica de la lengua materna. Se deduce pues que el enfoque diastrático es el principal campo de relaciones entre la dialectología y la enseñanza de la lengua y que aquí también el primer problema consiste en determinar cuál es la forma de lenguaje que debe enseñarse en la escuela. Coincide Rona con algunas de las opiniones que llevamos expuestas en que el objetivo de la enseñanza de la lengua consiste en enseñarle al niño otro sistema o sistemas de la misma lengua de forma que pueda usarla también de forma intuitiva como ocurre con la que ya trae. El modelo no puede ser el de la lengua literaria porque ésta es estradiasistémica, atópica (es exterior a cualquiera de los sistemas parciales que constituyen la lengua); debe ser la lengua culta que puede ser usada en sociedad.

Dos etapas para la enseñanza de la lengua: en primaria se enseña el nivel culto de la propia región y en secundaria una enseñanza científica de la lengua y de las formas literaria y académica.

Dialectología y enseñanza de la lengua deben relacionarse especialmente en el ámbito del lenguaje culto regional, el más abandonado, impulsando los estudios comparativos diastráticos entre el nivel culto y el nivel vulgar del mismo lugar. De estos estudios debería salir el material didáctico utilizable. Hay que insistir en la existencia y buen funcionamiento de las normas cultas locales, aunque muchos estudiosos las niegan. El dialectólogo debe describir los sistemas de todos los niveles.

El maestro no suele tener formación lingüística suficiente para comprender en qué consisten los fenómenos dialectales. El estudio de los errores ortográficos es una valiosa fuente de información.

La programación de la enseñanza de la lengua partiendo de la norma obliga a un replanteamiento del sentido de la corrección. Hay que partir de la observación sobre y desde los hechos lingüísticos dados para comprenderlos. El acto de corregir es complicado y se complica más cuando contemplamos la lengua desde perspectivas más amplias. La corrección deja de ser cuestión de autoridad preestablecida. El hecho de ser la lengua portadora de cultura justifica la necesidad de corregir para asegurar la eficacia de la transmisión; esa actitud correctiva sólo tiene sentido dentro de los marcos fijados por la propia sociedad que crea la cultura.

Lo correcto puede juzgarse con respecto a la tradición específica de cada uno de los modos de hablar considerados y no desde el punto de vista de su correspondencia con la norma literaria.

Entender la lengua como sistema de signos que no admite otro orden que el suyo propio sólo puede tener sentido relativo para el lingüista, el didacta debe considerar el contexto social y cultural porque explica el fenómeno lingüístico y porque en ese contexto se comprende el proceso educativo mismo.

La corrección debe estar firmemente cimentada sobre la situación en la que se produce la comunicación conforme a las condiciones que la comunidad -por medio de la escuela- impone al hablante como exigencias propias de la convivencia personal.

Ya en 1967¹⁹ Ángel Rosenblat exponía con absoluta modernidad lo siguiente:

¹⁹ Citamos por el resumen que de su libro *El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y de América* publicó el número 1 de la revista *Textos de didáctica de la Lengua y la Literatura*

"Es indudable que el criterio de corrección lingüística no es aplicable a la "lengua": el sistema es correcto por naturaleza (la incorrección puede estar en el lingüista que lo describe y analiza), y ningún sistema es mejor o peor que otro. Pero ¿no es aplicable al "habla" la realización individual del sistema? Y en este sentido ya una realización descuidada, que contravenga las normas del sistema o que no cumpla debidamente con el objetivo de comunicación que es inherente a todo acto lingüístico, ¿no tendrá que calificarse de impropia o incorrecta?

Claro que en ello está en tela de juicio lo que se entiende estrictamente por sistema, si el sistema incluye normas de realización, y si hay libertad, y hasta qué punto, de contrariar, contradecir o rebelarse contra el sistema o contra alguno de sus imperativos. E igualmente los variados criterios -la mayoría de ellos arbitrarios, injustos o al menos muy discutibles- con que se juzga habitualmente la corrección. La misma palabra *corrección*, que contiene cierta resonancia de carácter moral, ¿no es impropia o inadecuada?

Hay un problema complejo que compete, con carácter perentorio y cotidiano, al profesor de idiomas, y que da continuos aldabonazos a las puertas del lingüista. Es imposible hacer oídos sordos, y no hay más remedio que abordarlo decididamente." (P.96)

Para Rosenblat la norma es un patrón externo que no se puede aplicar indiscriminadamente en nombre de una abstracción que se llama lengua española. Reconoce que cierto criterio de corrección es inherente a toda comunidad lingüística a la que sirve como fuerza de cohesión social y que en virtud de este criterio, que mezcla consideraciones propiamente lingüísticas con las sociales, se rechazan las formas expresivas ambiguas, poco claras, las que no cumplen los requisitos del sistema, las que se asocian a niveles menospreciados o las que son extranjeras.

Es importante no perder de vista que todo individuo es hoy "plurilingüe" en el sentido de que maneja diversas variedades de lengua según las circunstancias, la profesión, su procedencia social, el canal empleado, etc. De la misma manera, tampoco podemos olvidar que la lengua no es sólo un instrumento (si el carácter instrumental fuera la condición esencial, el criterio de corrección se basaría en la economía), sino, además, producto y expresión de una cultura.

Volvemos a citar textualmente a Rosenblat:

"Toda nación (salvo casos especiales como Suiza o Bélgica, o algunas naciones de Asia y África) han tendido a crear su lengua nacional, la de sus leyes, de su vida política y administrativa, de su escuela, su universidad, su literatura. Ello ha implicado *un amplio proceso, nunca cumplido del todo, de nivelación y unificación*²⁰. La base ha sido siempre una modalidad regional con poder expansivo e integrador [...] Y al constituirse la lengua nacional, sus usos se han convertido en normas, y se ha considerado bueno o correcto lo que correspondía a ellas, y malo o incorrecto lo que las infringía. Desde este punto de vista la corrección ha rebasado el aspecto puramente lingüístico para convertirse además en criterio político, social y político. ¿Cabe pensar que esta lengua nacional tiene la misma categoría o jerarquía lingüística que cualquiera de los dialectos? Si tomamos lengua en el sentido estricto y abstracto de esquema funcional, parece indudable que sí. Pero si la tomamos como el conjunto de formas expresivas creadas a través de las generaciones por la colectividad, parece indudable que no. Una lengua es el producto de una larga selección, de un constante afinamiento, de un enriquecimiento de matices, ideas o imágenes en que ha colaborado la inteligencia, la

de julio de 1994, págs.95-108.

²⁰ La cursiva es del autor.

fantasía y la capacidad de inventiva de todas las generaciones que han forjado la nación y su cultura." (P.102)

La primera conclusión del trabajo es que el concepto de *corrección*, pese a que supone un cierto dogmatismo, no puede ser sustituido satisfactoriamente por otros como el de *aceptabilidad*. En realidad, parece que no se puede prescindir del concepto de corrección porque no hay más remedio que educar de acuerdo con ciertas exigencias de aceptabilidad social, con la idea de que es correcto lo que exige la comunidad lingüística culta a la que uno pertenece. La lengua es patrimonio colectivo, y cada uno la puede utilizar según sus necesidades y su capacidad; pero, precisamente porque es colectiva, se imponen usos colectivos en aras de la eficacia comunicativa.

Para Rosenblat los hablantes plantean una exigencia general de monismo expresivo en virtud de la cual quiere siempre que le digan, entre dos formas, cuál es la buena, o la mejor. Para él la lengua escrita se rige por la obra de los grandes literatos, mientras la oral lo hace por el uso de los sectores sociales más prestigiosos, que son los sectores cultos.

Se pregunta entonces si la aceptabilidad social y cultural que hemos admitido como criterio de corrección es en realidad de carácter extralingüístico. Para él la norma, entendida como el conjunto de formas que la comunidad, a través de la escuela y de todos los resortes de su vida cultural y pública, imponen al hablante es una manifestación del mismo sistema lingüístico. Entre el nivel abstracto de oposiciones formales y la realización individual y concreta del hablante hay una realidad lingüística ideal que es difícil encasillar en la lengua o el habla, y que participa de las dos. Esa norma es la manera habitual, comprobable objetivamente, de realización del sistema; carece de normatividad. Ella es precisamente, en cada esfera o nivel del lenguaje, el fundamento de toda normatividad, una especie de modelo ideal. Parece, pues, evidente, por todos los caminos, que el estudio de las normas de ejemplaridad o de corrección o de aceptabilidad social es inevitable.

Lope Blanch (1972) insiste a este respecto en la importancia del concepto de "prestigio" al hablar de norma lingüística y, sobre todo, se muestra interesado por analizar los factores que determinan el prestigio de una norma. Así, revisa las afirmaciones de Rosenblat y matiza que, en su opinión, el entrecruzamiento de factores extralingüísticos²¹ y lingüísticos en el establecimiento de la norma no es tan equilibrado como dice Rosenblat ya que los primeros

²¹Estos factores extralingüísticos son de tipo político, demográfico, económico, histórico y cultural, y de algún modo se incluye también en ellos la actitud de los hablantes ante su lengua.

operan con más fuerza que los segundos y son al fin y al cabo los que determinan el prestigio de cualquier norma lingüística. La unidad fundamental del español puede mantenerse dentro de una variedad regional multiforme y debe procurarse con absoluto respeto a cada una de las normas particulares.

A este respecto resultan interesantes y hermosas las siguientes palabras de Jesús Tusón (1989:26):

"Es preciso reivindicar, una vez más, la igualdad de todas las lenguas y también la unidad esencial por lo que hace al grado de dominio de una lengua determinada. En aspectos fundamentales, no hay hablantes buenos y malos y, desde el punto de vista del estudioso del lenguaje, hay que rechazar con energía el traslado de los maniqueísmos morales al mundo de las adjetivaciones lingüísticas. La opinión, ampliamente extendida, de que en el seno de una comunidad de hablantes (y ahora pienso en una comunidad lingüísticamente normal, sin presiones de lenguas vecinas) hay quien habla bien y quien lo hace mal se debe a la incidencia de una máquina educativa que cuartea el cuerpo de los hablantes: de un lado, quienes son fieles a las normas y a los modelos de comportamiento social (y lingüístico) y, de otro, quienes permanecen al margen de ellos. Estos últimos serán marcados con el estigma de la barbarie social (y lingüística) y considerados como hablantes toscos, dignos de conmiseración; tal vez, menospreciados y objetos de escarnio. Hay que ser muy cuidadosos cuando se habla de "pureza" en el uso de una lengua y de la "depuración" de los vulgarismos (digo de los "vulgarismos", y no de los "barbarismos", o de la incuria fonética): a menudo, los criterios para proscribir unos usos se basan en prejuicios morales y en la pervivencia de tabús religiosos, sexuales y escatológicos (cuestiones, todas éstas, ajenas a una consideración científica del lenguaje)."

III. CIENCIAS DEL LENGUAJE Y DIDÁCTICA DE LA LENGUA

El estudio del lenguaje y de los fenómenos a él asociados es muy antiguo; sin embargo, los mayores avances en este terreno se han producido en un margen de tiempo estrecho, a lo largo de este siglo y especialmente a partir de la obra del padre de la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure. Echar un vistazo a este panorama, aunque sea de forma breve y superficial, arroja una luz sobre el origen y el peso de nuestras tradiciones disciplinares y didácticas que nos facilitará luego la reflexión sobre las relaciones entre ambas.

El mismo Saussure empieza su *Curso de lingüística general* haciendo un breve repaso de la historia de la lingüística. Expone que "la ciencia que se ha constituido en torno a los hechos de lengua" (p.23) ha pasado por tres fases sucesivas:

1. La gramática basada en la lógica, inaugurada por los griegos y seguida por los racionalistas franceses, a la que reprocha una serie de defectos que han prolongado su eco casi hasta nuestros días. Saussure hace referencia a los siguientes:

- Su falta de fundamentación científica. Las bases de esta gramática se buscan en la lógica, lo que conduce a determinar que las leyes y las categorías del pensamiento son las mismas que las del lenguaje.

- Su carácter normativo, es decir, su dedicación casi exclusiva a dictar normas sobre lo correcto y lo incorrecto, que llevó a la concepción tradicional de la gramática como "arte de hablar y escribir correctamente una lengua".

- La falta de una visión de conjunto, sistemática; carencia ésta que Saussure relaciona con la falta de un objetivo que fundamente los estudios lingüísticos.

- La atención casi exclusiva concedida a la forma escrita de la lengua en detrimento de la oral que es la primigenia, el auténtico objeto de la Lingüística.

2. La filología, iniciada por Wolf, que tiene como objetivo fundamental fijar, interpretar y comentar textos olvidando la lengua viva.

3. La gramática comparada de los neogramáticos que se ocupa sobre todo de las relaciones entre lenguas.

Para el ginebrino aunque la lingüística mantiene relaciones con otras muchas ciencias, es absolutamente autónoma y hasta ahora ninguna de las tres tendencias ha delimitado el verdadero objeto de la ciencia lingüística que para él son todas las manifestaciones del lenguaje humano, a propósito de las cuales aquélla deberá emprender tres tareas:

- Hacer la descripción y la historia de las lenguas.
- Buscar las leyes generales (los universales) de todas las lenguas.
- Delimitarse y definirse ella misma.

Después de Saussure la reacción contra la gramática tradicional de corte normativo-logicista o historicista se hace más radical. Así, Hjelmslev se propone establecer una teoría sobre la lengua cuyo centro sea el estudio inherente del lenguaje, mientras Chomsky adopta una posición en cierto modo más conciliadora y expone la necesidad de ajustar la teoría tradicional con los estudios lingüísticos más recientes.

A partir del estructuralismo -saussureano y postsaussureano- y de la gramática generativa la sucesión de tendencias en el estudio del hecho lingüístico ha sido muy rápida. No es éste el momento de repasar exhaustivamente la lista de las mismas porque nos apartarían demasiado del tema que nos ocupa, pero sí queremos destacar el hecho de que todas ellas comparten, por una

lado, el interés por superar los presupuestos de la gramática tradicional²²; y, por otro, junto con la atención especial a los aspectos pragmáticos que ligan el discurso con su contexto, la pretensión de superar el marco oracional para sustituirlo por el discursivo,

Vamos a repasar de forma muy esquemática algunas de las principales tendencias de la lingüística en los últimos años. Para ello seguimos a Lomas, Osoro y Tusón (1992) que agrupan estas disciplinas en tres bloques:

a. La filosofía analítica o pragmática filosófica que estudia la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana.

El punto de partida de la **pragmática** es la consideración del hablar como un hacer. La lengua es su uso y éste es siempre contextualizado, por lo tanto, el objeto de estudio de la pragmática será la lengua en su contexto de producción. Éste es entendido, no sólo como el escenario físico en que se realiza la comunicación, sino también como el bagaje de conocimientos compartidos entre los participantes en el encuentro comunicativo.

"En el proceso de adquisición de una lengua, lo que se adquieren son, precisamente, esas reglas de uso socialmente marcadas que debemos aprender a usar en diversas situaciones y contextos y que, si bien son implícitas, están en el propio uso, ni están por debajo de él ni son diferentes a él." (Lomas, Osoro y Tusón, 1992: 36)

b. La antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional ponen el acento en la relación que se establece entre lengua y usuarios entendidos éstos como miembros de una comunidad sociocultural concreta.

El objeto de la **sociolingüística** es el *uso lingüístico*, más exactamente, la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla, así como los elementos que determinan el acceso desigual a los registros de uso.

Por su parte, la **etnografía de la comunicación** se centra en la relación que existe entre la lengua y la cultura. Precisamente es a un etnógrafo de la comunicación, Hymes, a quien debemos uno de los conceptos clave de los enfoques en los que se sustenta la reforma de la enseñanza de la lengua, el de *competencia comunicativa*. Ésta se define como un conjunto de normas que se van adquiriendo a lo largo del procesos de socialización, lo que implica que está socioculturalmente condicionada y que abarca, no sólo la competencia lingüística, sino también la pragmática (factores discursivos, estratégicos y sociolingüísticos). Para Lomas, Osoro y Tusón (1992:40) "El interés de la etnografía de la comunicación reside en que presenta un marco teórico

²² Sobre todo en lo relacionado con los cuatro puntos que exponía Saussure y que hemos recogido más arriba.

que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera *competente*, es decir, *adecuada*²³, en cualquier situación."

La **etnometodología** se ocupa sobre todo del análisis de la conversación espontánea entendida como actividad social pues parte de la base de que las actividades cotidianas son métodos que dan sentido a las situaciones. El interés de esta perspectiva consiste en que presenta los actos de comunicación como actividades sociales estructuradas de acuerdo con unas reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y en que considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental que dota de sentido estas actividades.

En este punto se incluye también el **interaccionismo simbólico** cuyo postulado fundamental es que las interacciones comunicativas son semejantes a los rituales y, por tanto, están altamente estructuradas.

c. La **ciencia cognitiva** se interesa por los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y uso de las lenguas.

Entre las disciplinas relacionadas con este núcleo de interés podemos citar la **psicolingüística** y la **psicología del aprendizaje** particularmente interesantes para la didáctica de la lengua cuando entran a analizar los mecanismos de adquisición y desarrollo del lenguaje.

Por último, a modo de síntesis reproducimos por su claridad un cuadro que recoge de forma global las principales teorías lingüísticas desde el punto de vista de sus posibilidades de aplicación didáctica (Cuenca:1992)²⁴.

	Gramática tradicional	Lingüística estructural	Gramática generativa	Lingüística del texto
Tipo de gramática	Normativa (Prescriptiva)	Descriptiva	Predictiva	Descriptiva
Concepto clave	Palabra	Signo	Oración	Texto o discurso
Conceptos	-Correcto/incorrecto - Partes de la oración - Oración simple y compuesta - Parataxis e hipotaxis	-Sincronía/diacronía - Lengua/habla -Sintagma/paradigma - Sistema, estructura, nivel, valor, etc.	-Gramatical/agramatical - Competencia/actuación - Estructura profunda/superficial - Oración, transformaciones, reglas, principios, etc.	- Pertinente/no pertinente - Competencia comunicativa - Texto - Coherencia, cohesión, adecuación, etc.

²³ La cursiva es de los autores.

²⁴ Citado por Cassany, Luna y Sanz (1994:305).

Centro de análisis	Partes de la oración	Funciones/paradigma	Categoría/proceso	Proceso comunicativo
Aplicación didáctica	- Gramática normativa (L1) - Gramática-traducción (L2)	- Método audio-lingual (L2) - Análisis contrastivo (L2)	- Enfoque cognitivo (L2) - Análisis de errores e interlengua (L2)	-Enfoque comunicativo, método funcional-nocional (L2) - Tipologías textuales (L1 y L2)
Aportaciones a la didáctica	- Primera descripción de la lengua - Análisis de la norma	- Descripción lingüística sistemática - Atención a la lengua hablada	- Insistencia en el aspecto creativo - Modelo coherente y completo de análisis - Tratamiento innovador de los errores	-Enfoque globalizador: interdisciplinariedad - Lengua en uso - Atención al conjunto

Esta escueta síntesis nos permite tomar conciencia de los avances que se han producido en la ciencia lingüística durante las últimas décadas. El camino ha sido paralelo -aunque algo más lento²⁵- en la investigación sobre la enseñanza de la lengua, de tal forma que, si tuviéramos que elegir una palabra para definir este panorama, la más apropiada sería *progreso*.

En efecto, desde principios de siglo han sido numerosas las disciplinas y los estudiosos que se han interesado por el lenguaje en sus múltiples facetas. Se ha producido una especie de fascinación que ha ido creciendo conforme las investigaciones han ido dejando al descubierto la riqueza y la complejidad de este instrumento que fundamenta la vida en sociedad y configura el pensamiento. Así se explica que el lenguaje sea objeto de estudio, ya no sólo para la lingüística, sino también para la filosofía, la psicología, la sociología, y todo un abanico de ciencias que han aportado nuevas perspectivas a la comprensión de las múltiples dimensiones del mismo. Lógicamente, la didáctica no ha quedado al margen de este interés, y sin embargo, tradicionalmente los avances de la lingüística y de la didáctica han ido por caminos separados y hasta divergentes.

No obstante, son muchas las aportaciones de la lingüística que han repercutido en la metodología de la enseñanza de la lengua. Podemos citar, por ejemplo (Quilis, 1978):

- La superación de la lingüística normativa y su sustitución por modelos descriptivos.
- La prioridad que se le da a la descripción sincrónica de la lengua.

²⁵ Para Quilis (1978) el progreso de la lingüística aplicada se ha producido en realidad por motivos estratégicos y políticos y, por eso mismo, aplicado a las lenguas extranjeras que son las que se enseñan de forma sistemática, frente a la lengua materna que el individuo aprende por sí mismo.

- La constatación de que los hablantes no aplican siempre reglas inamovibles con el consiguiente paso de las gramáticas *esencialistas* a una lingüística *existencialista*.

- La concepción del lenguaje desde la doble perspectiva de la lengua (social) y el habla (individual).

- La importancia dada a la lengua oral como forma primigenia, sin desdeñar por ello la escrita.

- El cambio de la noción de *norma* en relación con el uso social del lenguaje como medio de comunicación entre hombres.

- La concepción del lenguaje como un sistema de signos convenidos por los miembros de la comunidad lingüística y codificados en una lengua determinada.

- La lengua entendida como un sistema de contrastes, como forma y no como sustancia, como sistema de sistemas en suma.

Aun así, profundizar en las relaciones entre pedagogía y lingüística es una tarea difícil que implica superar explicaciones simplistas. Las relaciones entre ambas no pueden reducirse a la concepción de que la primera tiene como misión proporcionar a la segunda métodos de análisis para aprender la lengua; antes al contrario, implican el establecimiento de un diálogo necesario pero muy complejo por las múltiples interrelaciones que se generan.

Por otra parte, si bien es cierto -como afirman Dubois y Sumpf (1970)-, que la educación constituye un *discurso* que como tal debería ser estudiado por el lingüista, no lo es menos el hecho de que la lingüística puede aportar a la pedagogía más rigor y, dado que no es solamente una teoría de la lengua, sino de las lenguas y del lenguaje, puede aportar también un punto de vista más global.

Respecto a la conveniencia de separar o no pedagogía y lingüística, sostienen que la actitud que se adopte puede estar influida por dos tipos de hechos:

- La historia de la lingüística. Ésta demuestra que los progresos de la lingüística han llegado, por una parte, de una unión entre la lógica y la lingüística y, por otra, de una ruptura entre una estructura interna y las de superficie. Al problema de la oposición entre la lengua y la metalengua se añade el problema del acceso particular por una lengua dada a los universales que interesan a la totalidad de las lenguas.

- Diferencia de los análisis lingüísticos y las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lengua.

Para ellos la clave está en partir desde abajo, de las controversias sobre la educación en vez de desde la teoría, para preguntarnos así si los problemas pedagógicos pueden contribuir a plantear los problemas de la lingüística teórica con más rigor.

En esta misma línea podemos situar la afirmación de Malmberg (1971) de que hay que promover la lingüística aplicada partiendo de una diferencia que previamente debe quedar clara entre *ciencia* como investigación científica pura y *técnica* como aplicaciones concretas de la ciencia. La importancia de la lingüística aplicada se justifica por el papel fundamental que desempeña el lenguaje en todas las actividades humanas. Para Malmberg la lingüística es superior y penetra a todas las ciencias contribuyendo en el modo en que sus problemas son expresados, sus resultados formulados y sus métodos transmitidos. Además, en las relaciones entre teoría y enseñanza concede un papel particularmente destacado a la psicolingüística.

Pues bien, una vez admitido que también en este otro ámbito de la didáctica las distintas investigaciones coinciden en la necesidad de crear una didáctica específica de las lenguas con un marco epistemológico sólido en el que se puedan situar los diferentes métodos y enfoques, las preguntas de partida deben plantearse a propósito de cuestiones cómo en qué medida una aproximación científica a la lengua puede ayudar a su enseñanza, sobre en qué se diferencian las descripciones lingüística y pedagógica de la lengua, o sobre para qué se estudia lingüística si no es para conocer y dar a conocer el mecanismo de la lengua.

Álvarez Méndez (1987a) defiende la necesidad de una *gramática escolar* o *gramática pedagógica* que debe aprovechar los aspectos de las distintas teorías lingüísticas que se adecuan a los objetivos de la educación lingüística y aunarlos con las aportaciones de la pedagogía, de forma que surja una didáctica científica por el contenido de su aplicación y pedagógica por la metodología adoptada. Para él el enfoque de esta gramática debe hacerse desde la lingüística porque debe centrarse en las aportaciones de la ciencia que estudia la lengua a la enseñanza de la misma. Sostiene que es necesario elaborar una teoría de la aplicación que sirva de conexión entre lingüística y didáctica, de modo que la reflexión teórica incida sobre la práctica en el aula, a la vez que ésta puede aportar elementos que permitan reelaborar los modelos teóricos.

La profesora Nussbaum (1994) aporta a la reflexión un argumento interesante al afirmar que la peculiaridad de esta didáctica frente a otras es que su objeto de estudio es la vez instrumento y vehículo de la enseñanza-aprendizaje lo que conlleva, en su opinión, la elección de una metodología constructivista que sintetice razón y experiencia. A este respecto dice:

"La didáctica de la lengua no es una disciplina intermedia entre lingüística, pedagogía, psicología y la clase de lengua; su función no es divulgar los contenidos de estas disciplinas, puesto que los objetivos, los objetos de estudio y las disciplinas colindantes son diferentes y, naturalmente, no pueden responder a preguntas que no se formulan. La didáctica tiene que tener en cuenta las orientaciones de los estudios interesados en el uso verbal y en la adquisición de lenguas, pero no puede restringir su función a una mera aplicación de sus postulados, puesto que éstos han sido elaborados en otros ámbitos y con otros propósitos."(p.88)

Para Kahn (1977:70) se trata de desligar a la lingüística aplicada de la influencia de las teorías estrictamente lingüísticas y acercarla más al habla, al uso.

"Si durante mucho tiempo el trabajo de la lingüística aplicada ha consistido en la extracción, después en la transferencia casi siempre laboriosas y mal controladas (por falta de reflexión sobre lo que implica una transmisión de conceptos de un dominio a otro) de algunos datos de la lingüística al dominio de la pedagogía de las lenguas, después de algún tiempo se asiste a la constitución de un dominio autónomo, que no tiene de *lingüística aplicada*²⁶ nada más que el nombre y que recobra a su cargo reflexiones más amplias, sobre el lenguaje y su adquisición, que las que se reservan los lingüistas en un sentido estricto."

Por su parte, Allen (1975) defiende la pertinencia de una gramática lingüística que preste esencial atención a las teorías generativo-transformacionales de Chomsky, habida cuenta el influjo que éstas han tenido en la comprensión del lenguaje por parte de lingüistas y psicólogos.

Distingue entre *gramáticas científicas o formales* y *gramáticas prácticas o pedagógicas*. La primera se centra en el código más que en el uso del código pues la pretensión del investigador en este caso es dar cuenta de un conocimiento lingüístico idealizado que está en la base del uso concreto en situaciones sociales específicas. La segunda se centra en el uso, puesto que el autor de una gramática pedagógica no tiene como primer objetivo hacer una descripción sistemática de la competencia de un locutor nativo ideal, "sino ofrecer un cuadro, comparativamente informal, de definiciones, esquemas, ejercicios y reglas explícitas que puedan ayudar al estudiante a adquirir un conocimiento del lenguaje y un uso fluido" (p.148). En general, entre la organización del material de la gramática pedagógica y el contenido de la gramática científica suele haber paralelismo aunque no hay nada que lo justifique.

Allen sostiene que la gramática pedagógica debe ser necesariamente ecléctica y justifica su postura afirmando que, una vez establecida la base de los datos lingüísticos -descrita según una o varias gramáticas científicas- el paso siguiente consiste en ordenar los principios lingüísticos formales "transformándolos en ese modelo de presentación que, por experiencia, [el profesor] sabe que puede ayudar a aprender más rápida y más eficientemente a ese grupo

²⁶ La cursiva es del autor.

particular de alumnos que tiene en mente” (p.148). Así pues, no se trata de encontrar un método único, sino una combinación efectiva de actividades de distintos tipos con base en la experiencia.

De la misma opinión es Álvarez Méndez (1987b), para quien el docente no puede adherirse a una sola tendencia, antes al contrario, debe llegar a “una actitud conceptual crítica” frente a la lengua que le permita mantener una posición independiente frente a autores o tendencias concretas y que, a la vez, constituye el punto de partida para redefinir los objetivos de trabajo y la metodología de la enseñanza.

Del peligro de esta concepción ecléctica de la didáctica de la lengua advierte Nussbaum (1994). A su juicio el riesgo que se corre es que ésta se convierta en una búsqueda de recetas pedagógicas, por lo que se debe evitar a toda costa el desajuste entre teoría y práctica poniendo el acento en el estudio de los procesos de aprendizaje y en el de las interacciones que se producen en el aula. En su opinión, *interacción, cognición y afectividad*, relacionadas en una dinámica de complementariedad, constituyen las palabras clave del futuro inmediato de la didáctica de las lenguas.

Advertidos de este riesgo, queremos dejar constancia por su vocación de síntesis de la propuesta de Van Lier (1995) de crear lo que él llama una *Lingüística Educativa*. Ésta se justifica porque, dado que gran parte de la educación se lleva a cabo a través del lenguaje, muchos de los problemas de ésta pueden ser en gran medida problemas de lenguaje, y se diferencia de la lingüística aplicada en que ésta aplica los descubrimientos de la lingüística teórica a campos de trabajo práctico, mientras la primera lo que hace es construir su propia teoría sobre la base del trabajo práctico, "... porque su definición del lenguaje es específica a la naturaleza y al propósito de estas actividades." (p.23)

"Para hacer una aseveración general acerca de su campo y de su alcance, la lingüística educativa comprende el estudio sistemático del uso lingüístico y de la política lingüística en contextos educativos, así como de los procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. El objetivo de la lingüística educativa no es sólo la creación de teoría sino también, y sobre todo, la mejora de la práctica. En este sentido, la lingüística educativa aspira a romper las barreras que existen entre teoría, investigación y práctica y es un campo orgánico de trabajo [...]." (p.23)

Son muchas más las opiniones que podríamos examinar sobre las relaciones entre las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua. Sin embargo, pensamos que aquí está lo esencial si tomamos como punto de referencia el objetivo de este trabajo y es que lo visto hasta ahora nos permite extraer conclusiones como las siguientes:

- La didáctica de la lengua debe concebirse como un espacio específico de reflexión científica sobre la teoría y la práctica de la enseñanza de la lengua cuya autosuficiencia le viene, tanto de la didáctica general y la lingüística, como de otras ciencias afines, que constituyen su base teórica.

- El didacta de la lengua podría ser una figura intermedia entre el lingüista y el profesor cuya tarea consistiría en traducir en términos comprensibles las aportaciones de la lingüística desde una postura ecléctica y hacer propuestas para que el docente las lleve a la práctica.

- La práctica pedagógica, incluso si el docente no hace gramática en su aula, necesita un sistema de referencia para delimitar, analizar los datos lingüísticos y diseñar los pasos pedagógicos. Una de las claves del problema se encuentra en la lingüística misma y en sus procedimientos más que en sus utilizaciones.

Poner en práctica estos principios supone revisar los programas y la metodología de forma que la planificación de la enseñanza se acomode a la lengua y no al contrario.

- La lingüística debe ser considerada por el docente como una globalidad íntimamente relacionada con otros sistemas de signos con los que se acostumbra a participar en las comunicaciones o, como dice Serrano (1980), como “sistema de sistemas de signos”. Las aportaciones de la lingüística a la enseñanza de la lengua deben manifestarse más en el cambio de ideas respecto a la naturaleza del lenguaje que en los métodos inspirados por los lingüistas.

La contribución de la lingüística a la enseñanza de las lenguas consiste, precisamente, en descubrir esas lenguas (Rigault, 1973).

- Se impone superar los estructuralismos situando en sus justo lugar las aportaciones que se les deben y buscando para la enseñanza una “gramática total” que se remonte hasta los mecanismos psicolingüísticos y que se ligue a las ideas expresadas para explorarlas y comprenderlas mejor (Galichet, 1972).

- La elección de un método depende del punto de partida del estudiante, de su capacidad y de sus objetivos pero, al mismo tiempo, debe basarse en un conocimiento riguroso por parte del profesor de la teoría lingüística y en un análisis sistemático de su experiencia. Todos estos aspectos deben quedar plasmados en una programación ante cuya elaboración los equipos docentes deben adoptar una actitud que define muy bien González Nieto (1994a:31):

“...es necesario preguntarnos qué bases epistemológicas nos aportan las ciencias del lenguaje y los estudios literarios, no para transmitirlos a los alumnos y alumnas, sino para organizar nuestra actividad. Conviene también tener en cuenta que los conocimientos escolares tienen su propia historia, como la tiene la organización de las disciplinas lingüísticas y literarias.”

-Así pues, cualquier fundamentación de la práctica debe partir de una doble consideración. Por un lado, la de que los niños no llegan a la escuela con las manos vacías, sino con un bagaje de conocimiento lingüísticos (especialmente abundante por motivos obvios en secundaria). Por otro, la de que la escuela puede intervenir sobre ese caudal comunicativo para mejorarlo y ampliarlo puesto que los conocimientos lingüísticos son socialment construibles.

- A la hora de configurar este ámbito teórico-práctico encontramos tres problemas fundamentales. El primero es el derivado de que, normalmente, las teorías nunca surgen de la práctica, de la investigación en el aula. También tiene su repercusión el que las teorías científicas suelen presentarse en un lenguaje oscuro que dificulta su análisis con vistas a su aplicación didáctica. Y, por último, hay que considerar también las dificultades que supone el hecho de que cuando surge una nueva teoría, la anterior se considera completamente caduca. Esto hay que tenerlo muy en cuenta en tiempos de reforma y más con los enormes progresos que hemos reseñado en este terreno y que han multiplicado las disciplinas y tendencias que se ocupan del lenguaje, especialmente con aquellas teorías que pretenden considerar el lenguaje en todas sus dimensiones porque corren el riesgo de convertirse en lemas vacíos.

En resumidas cuentas, los soportes teóricos que estamos examinando coinciden en la afirmación que venimos repitiendo de que la finalidad fundamental que debe tener el trabajo en el aula de lengua y literatura durante la educación secundaria obligatoria es la de desarrollar la competencia comunicativa y lingüística del alumno. Para ello es condición imprescindible contemplarla como un área instrumental donde lo procedimental predomina sobre lo conceptual.

Esto exige de parte del profesorado una serie de conocimientos científicos -lingüísticos y didácticos- referidos a los diferentes planos de organización del texto, las relaciones entre las estructuras textuales, los factores del contexto, los modelos explicativos de la producción y comprensión de textos,... que serán los que iluminen la toma de decisiones sobre metodología, selección de contenidos, diseño de actividades, etc. Como consecuencia, se requiere también tener una representación precisa de la naturaleza de estos saberes por lo que habrá que acudir a las ciencias del lenguaje con una claridad de ideas que evite ciertos peligros sobre los que advierten Zayas y Camps (1993:6):

"Pero el recurso a las disciplinas que tienen como objeto el estudio de los usos lingüísticos no es suficiente; incluso, en determinadas condiciones, entraña graves peligros, puesto que estas disciplinas no proporcionan todavía un marco teórico coherente, sus resultados son necesariamente provisionales y no tienen como

finalidad proporcionar los contenidos y los instrumentos de la intervención didáctica. Por ello, sus aportaciones han de ser reelaboradas a partir de objetivos pedagógicos y con métodos e instrumentos de investigación específicos del campo disciplinar de la didáctica de la lengua y la literatura. [...] En definitiva, para que haya verdadera innovación en el terreno de los contenidos, no basta con su renovación a partir de las ciencias del lenguaje, sino que será necesario "transponer" los conocimientos teóricos en contenidos enseñables, lo que supone modificar los primeros en cuanto a su organización, su importancia relativa y su presentación."

IV. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Directamente relacionado con los aspectos que acabamos de examinar -las relaciones entre la didáctica y la lingüística y los fines de la educación lingüística- está este otro que nos proponemos tratar ahora. El motivo no es otro que la constatación de que para muchos profesores del área *enseñar lengua* y *enseñar gramática* son la misma cosa. Los que así piensan son en realidad frutos de una tradición que ha aceptado sin revisión ni crítica este hecho como algo inamovible y que, por eso mismo ofrecen resistencia a los planteamientos del nuevo marco curricular que, no sólo amplía los contenidos de la materia, sino que, además, resta importancia a la gramática como tal.

Para empezar conviene detenerse un momento a aclarar el sentido del término *gramática* -que está lejos de ser unívoco-, para así poder dejar claro a qué nos referimos cuando hablamos de su papel en la enseñanza de la lengua.

Comúnmente al término *gramática* se asocian dos significados, uno amplio y otro restringido. El primero se identifica con la estructura de la lengua de forma global y abarca los niveles fónico, léxico-semántico y morfosintáctico; el segundo, en sentido estricto, abarca los niveles morfológico y sintáctico. Sin embargo, insistimos en que se trata de un término complejo.

El *Diccionario de lingüística* de Jean Dubois ofrece las siguientes acepciones:

1. La *gramática* es la descripción completa de la lengua, es decir de los principios de organización de la lengua. Se compone de diversas partes: una fonología (estudio de los fonemas y de sus reglas de combinación), una sintaxis (reglas de combinación de los morfemas y de los sintagmas), una lexicología (estudio del léxico) y una semántica (estudio de los sentidos de los morfemas y de sus combinaciones). La gramática es el modelo de competencia.

2. La *gramática* es la descripción de los morfemas gramaticales y léxicos, el estudio de sus formas (flexión) y de sus combinaciones para formar palabras (formación de palabras) u oraciones (sintaxis). En este caso, la gramática se opone a la fonología (estudio de los fonemas y de sus reglas combinatorias); se confunde con lo que también se llama morfosintaxis.

3. La *gramática* es únicamente la descripción de los morfemas gramaticales (artículos, conjunciones, preposiciones, etc.), excluyendo los morfemas léxicos (nombres, adjetivos, verbos, adverbios de modo) y la descripción de las reglas que rigen el funcionamiento de los morfemas en la oración. La gramática se confunde entonces con la sintaxis únicamente y se opone a la fonología y al léxico; comprende el estudio de las flexiones, pero excluye el estudio de la formación de las palabras (derivación).

4. En lingüística generativa, la *gramática* de una lengua es el modelo de la competencia ideal que establece una cierta relación entre el sonido (representación fonética) y el sentido (interpretación semántica). La gramática de un lenguaje L genera un conjunto de parejas (S, I) donde S es la representación fonética de una determinada señal e I la interpretación semántica que atribuyen a esta señal las reglas del lenguaje. La gramática genera un conjunto de descripciones estructurales, cada una de las cuales comprende una estructura profunda, una estructura superficial, una interpretación semántica de la estructura profunda y una representación fónica de la estructura superficial."

Por su parte, Lázaro Carreter en el *Diccionario de términos filológicos*, define la gramática de la siguiente forma:

"Ciencia que estudia el sistema de una lengua. Puede considerarse integrada por la Fonología y Fonética, la Morfología, la Sintaxis y la lexicología. Con notable olvido del fin sistemático de la Gramática se ha dado el nombre de **Gramática histórica** a la Lingüística evolutiva o diacrónica. Ello hace que para señalar el fin estrictamente sincrónico de la gramática se la designe frecuentemente con el nombre de **Gramática descriptiva**. Se distinguen numerosas modalidades de la gramática: A) **Académica, normativa o preceptiva**. Erige sus conclusiones en normas oficiales de corrección; B) **Empírica**. describe un sistema con fines, normalmente, didácticos; C) **General**; D) **Comparada**; E) **Sintagmática**. Estudia el juego de los elementos lingüísticos en el habla; F) **Asociativa**. Se ocupa de la organización de los elementos lingüísticos en la lengua."

A nuestro parecer el sentido con que el término se usa cuando se habla en general de la enseñanza de la lengua es el amplio, es decir, el que la identifica con el sistema de la lengua. Y, en efecto, si centramos nuestra atención en los bloques de contenidos de los nuevos currícula y leemos el desarrollo del tercero, el de "La lengua como objeto de conocimiento", se confirma claramente esta acepción.

Pues bien, precisamente éste es uno de los aspectos más debatidos cuando se procede a analizar el nuevo currículum de las áreas lingüísticas, sobre todo si este análisis se hace comparando las nuevas propuestas con las tradicionales desarrolladas a partir de los presupuestos de la Ley General de Educación de 1970²⁷.

¿Qué pasa con la gramática? ¿Se puede deducir del Diseño Curricular Base del área de Lengua Castellana y Literatura que ya no hay que trabajar contenidos gramaticales en la Educación Obligatoria? ¿Qué consecuencias tiene esta modificación del papel de la misma en el trabajo del profesor y en el aprendizaje del alumno?

Ya hemos hecho alguna mención a este aspecto en otras páginas de este trabajo, pero queremos volver sobre él apoyando nuestras afirmaciones en el examen de algunas opiniones relevantes.

²⁷ El otro, qué duda cabe, es el de la aparente "relegación" de la literatura a un papel secundario e incluso, para algunos, meramente anecdótico.

La polémica sobre el papel que debe desempeñar la gramática en la enseñanza de la lengua no es nueva. Así, nos interesa comentar las aportaciones de algunos autores que ya desde finales del siglo pasado se pronuncian en términos muy claros sobre el tema.

En 1889 J. De Caso²⁸ publica su libro *La enseñanza del idioma* en el que -siguiendo las ideas de la Institución Libre de Enseñanza- critica el gramaticalismo en la enseñanza de la lengua, afirmando que no es necesario enseñar lo que los niños conocen por el uso y menos si esa enseñanza se limita a definiciones terminológicas que los alumnos memorizan sin comprender.

También se muestra Caso extraordinariamente avanzado con respecto a su tiempo al sostener que la Gramática no debe seguir bajo el dominio de la Lógica sin tener en cuenta a la Psicología, así como al demandar un cambio profundo en la metodología que ya se estaba iniciando en otros países de Europa.

Todo su pensamiento sobre la enseñanza de la lengua se basa en un principio de absoluta modernidad: el de que es necesario invertir los términos tradicionales -primero teoría y después práctica- y empezar por el uso.

“La enseñanza del idioma debe tener por base la práctica, debe fundarse en un sistema de ejercicios que adiestren al que aprende en el uso de la lengua. ¿Y la teoría? La teoría nace de la reflexión sobre ese uso, y en él tiene su destino inmediato, puesto que a dirigirlo se consagra. Surgirá, pues, al paso con la práctica misma, y llegará en cada momento hasta donde lo consienta la experiencia anterior del alumno en el conocimiento y manejo del idioma.” (P.43)

Esto no significa que Caso renuncie a la enseñanza escolar de la gramática. Lo que se impone es un cambio en las maneras de enseñarla que pasa, por ejemplo, por la introducción de una perspectiva histórico-comparada ya que la comparación de la lengua actual con estados anteriores ayuda a explicar los problemas sintácticos que son -a su juicio- la esencia a que se reduce la gramática.

Recomienda también Caso no relegar la enseñanza de la gramática a la enseñanza primaria dado que son muchas las dificultades que su estudio entraña.

En 1902 Laura Brackenbury expone que no se debe empezar a estudiar gramática antes de los doce años y que hasta ese momento la enseñanza de la lengua debe centrarse en las habilidades básicas relacionadas con con la lengua oral y la escrita. En este sentido afirma: “La gramática es un examen sistemático del lenguaje en cuanto expresión del pensamiento, y por tanto, está más al alcance de aquéllos más familiarizados con el lenguaje”(P.83).

²⁸ Citado por F. Romero (1996:37-42).

Llega incluso a sostener que a los catorce años una hora de gramática a la semana resulta excesiva y que, dado que los alumnos no saben exactamente qué es la gramática y qué se pretende con su enseñanza, debe ser el profesor el que lo defina.

Para Brackenbury la gramática desarrolla el pensamiento analítico y como tal repercute en otros ámbitos del conocimiento escolar pero siempre que se imparta en el momento madurativo oportuno.

Rodolfo Lenz en 1912 rechaza la definición de la Academia y sostiene que la gramática es una ciencia y hablar bien un arte y que nunca se ha aprendido un arte estudiando una ciencia. Para él -y en esto coincide con Brackenbury- la gramática es inútil en la enseñanza primaria, pero no en el liceo, pues enseña a pensar bien. El cambio de actitud que debe producirse empieza por desterrar la herencia del modelo escolástico que considera la regla como más importante que el lenguaje.

Por su parte Américo Castro (1922) también coincide en que hay mucho que hacer en el campo del idioma antes de entrar en su análisis científico, objeto propio de la gramática y aporta además, otra idea certera: para conseguir un cambio en este sentido hay que empezar por revisar y mejorar la formación del profesorado.

La gramática que se explique debe ser fácil y siempre hay que explicarla a posteriori, es decir, partiendo de la observación directa del lenguaje hablado y escrito.

Por su acierto y por su sentido del humor no renunciamos a reproducir sus famosas palabras (pp.122-123):

“La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología o 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; [...] y sobre todo, *como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así el lenguaje materno*²⁹, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto.”

Bastante posteriores son estas palabras de Littlewood (1992:25) en las que se pronuncia claramente por conceder a la gramática un papel relevante, aunque no primordial, en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua:

"Se ha sugerido a veces que cuando adoptamos un "enfoque comunicativo" en la enseñanza de una lengua [...], la gramática puede ignorarse. Sin embargo, [...] la capacidad de elegir dentro del sistema gramatical es un prerrequisito esencial en el uso de la lengua para la comunicación. Por lo tanto, no es cuestión de

²⁹ La cursiva es del autor.

ignorar la gramática, sino de llevar a cabo un cuidadosos análisis de su función de habilitar a los hablantes para comunicar significados. Este análisis debería ayudarnos a decidir, para grupos específicos de estudiantes, qué grado de control de la gramática es el necesario para sus objetivos comunicativos".

Así pues, para Littlewood, en un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, el sistema gramatical, no sólo no es irrelevante, sino que, cuanto más se penetra en el sistema de la lengua, con más efectividad pueden comunicarse los alumnos.

Y concluye (1992:98):

"El énfasis en la comunicación como contenido de la enseñanza de la lengua ha llevado a algunos profesores a negar que las actividades relacionadas con la gramática puedan jugar un papel importante en su metodología. Existe poca justificación para ello porque la competencia lingüística es, sin duda, un componente central de la competencia comunicativa (véanse Canale, 1983; Prabhu, 1987; Tarone y Yule, 1989) y porque, después de todo, la gramática y el vocabulario constituyen el cuerpo principal del material desconocido para el estudiante de la lengua extranjera (véase James, 1983). Sin embargo, sí que hay que insistir -en vista de la función de la gramática en la comunicación- en que hay que mantener las conexiones activas entre las opciones gramaticales y los significados que transmiten [...] de forma que el sistema lingüístico pueda integrarse con mayor facilidad en el sistema comunicativo de los estudiantes. El objetivo central de los otros componentes de la metodología es el de ampliar y profundizar en estas conexiones."

Para Álvarez Méndez (1987a) hay razones que justifican el estudio y el conocimiento de la lengua partiendo de la gramática pero lo importante, desde el punto de vista didáctico, es saber qué tipo de gramática enseñar y en qué niveles, precisamente porque desde el punto de vista didáctico no se pueden identificar *gramática* y *lingüística*. La gramática en la escuela debe aprovechar los resultados y conclusiones del estudio científico del lenguaje, pero no le interesa *todo* el lenguaje ni toda la complejidad del mismo porque persiguen fines distintos.

Álvarez Méndez propone hablar de una gramática escolar cuya justificación responde a motivos tanto lingüísticos como didácticos. En estas condiciones la gramática es necesaria y debe figurar en los niveles superiores de los programas escolares teniendo en cuenta unas características específicas:

- Debe hacerse de forma graduada, por niveles, según las posibilidades de comprensión del alumno y con una metodología adecuada.
- Debe buscar un equilibrio entre el aspecto objetivo del lenguaje en cuanto estudio científico y las necesidades subjetivas del aprendiz para asegurar la efectividad de la enseñanza.
- Debe buscar también el ajuste entre el habla que ya posee el alumno y las nociones gramaticales que se le ofrecen.

- Es imprescindible prestar atención a los factores sociológicos, biológicos y psicológicos que influyen en el habla del niño.

"No se trata, por tanto, de prescindir de la gramática, como tampoco es cuestión de simple alternativa entre una tendencia y otra: la gramática en la enseñanza escolar está plenamente justificada en la medida en que se atenga a las condiciones y necesidades típicamente escolares, que se reducen, en muchos casos, a la *necesidad de comunicación*." (P.34)

A su juicio la enseñanza de la lengua en los primeros tramos de la enseñanza obligatoria debe centrarse en el desarrollo de la habilidades comunicativas básicas (lectura, escritura, comprensión-expresión orales) y resaltar el estudio sincrónico. Es fundamental tener en cuenta en la planificación didáctica el desarrollo psicológico y social del alumno, así como rechazar el formalismo y la abstracción para ponerlo en situaciones de comunicación auténticas. La planificación de los contenidos debe implicar progresión y continuidad adecuados.

Sólo a partir del Ciclo Superior³⁰ debe introducirse el estudio de la gramática dado que en un proceso lógico, primero se aprende la lengua y luego sobre la lengua; es decir, la gramática es una reflexión a posteriori sobre la lengua. Para Álvarez Méndez la edad de esta iniciación se sitúa, siguiendo a Piaget, en torno a los doce años. Para entonces, de forma intuitiva y funcional, el alumno debe haber adquirido ciertos conocimientos gramaticales:

- Tener conciencia de que las palabras funcionan dentro de unas estructuras determinadas y que unas dependen de otras.
- Distinguir entre categoría gramatical y función.
- La existencia de palabras que unen (nexos).
- Percepción de que las palabras cambian.
- Nociones fundamentales sobre las formas verbales.

Esta gramática escolar debe tener un carácter ecléctico y no ceñirse a ninguna teoría. Pese a que él recomienda por sus aciertos y claridad el enfoque estructural, reconoce que es excesivamente rígido para el aprendizaje escolar porque prima demasiado el sintactismo por encima del aspecto creador del lenguaje. Habla de una "gramática escolar orientada estructuralmente."

³⁰ La referencia es perfectamente trasladable al primer ciclo de la actual Educación Secundaria Obligatoria.

La metodología que se use para la enseñanza de la gramática debe ser empírica, es decir, debe partir de lo que el niño sabe y conoce. El objetivo de la enseñanza consiste en impartirle otro sistema de la misma lengua. Tres razones didácticas sustentan esta afirmación:

a. Si la didáctica debe actuar sobre la experiencia-vivencia del sujeto, en cuestiones de lenguaje el niño aporta las estructuras fundamentales sobre las que desarrollar la actividad docente.

b. La lengua es energía, no ergon. Dar sólo gramática limita el impulso generador del niño.

c. La gramática no desarrolla, sino que hasta entorpece, los hábitos lingüísticos de expresión.

Cita a Bally para quien la gramática sólo es útil cuando puede poner en orden lo adquirido por la experiencia, no antes.

No se trata de prescindir del todo de la gramática, sino de ésta entendida como disciplina. El modo más indicado para introducir al niño en las nociones gramaticales es el intuitivo, funcional y directo, por eso recomienda el método deductivo de la gramática descriptivo-estructural y considera acertada la propuesta de Hjelmslev de partir del texto e ir hacia unidades menores, lo cual implica reconocer que las unidades son parte de la totalidad y que en esta relación adquieren validez, además, este tratamiento coincide con el pensamiento globalizador y sincrético del niño a esas edades. Siguiendo a Chomsky, afirma que el objetivo de la enseñanza de la lengua debe ser que el individuo adquiera los medios finitos con la proyección de que sus posibilidades de creación sean infinitas.

Por último, se refiere a los componentes de la gramática que debe incluir esta gramática escolar (morfología, sintaxis, semántica y nivel fónico) y al problema que suscita la falta de una unificación terminológica para la que él sugiere como posible solución un acuerdo común impuesto por los organismos competentes en el tema.

En estas ideas de Álvarez Méndez hay bastantes aportaciones interesantes. Sin embargo, nos interesa resaltar algo que el docente no puede perder de vista: este planteamiento didáctico se refiere -y en ese contexto hay que juzgar su validez- a la gramática teórica, pero deja de ser válido para una educación lingüística como la que venimos defendiendo en este trabajo, basada desde la educación infantil en una gramática intuitiva y práctica. En este sentido, encontramos más acertada la propuesta de Titone (1976) de una gramática psicológica para la enseñanza.

Por su parte, Carlos Lomas (1994b) empieza por exponer que el aprendizaje tradicional de la lengua se orienta al conocimiento más o menos efímero de un conjunto de nociones gramaticales o literarias cuyo sentido a sus ojos comienza y concluye en la clase de lengua donde actúan como valor de cambio en el mercado de las sanciones y de los beneficios escolares y nunca como *valor de uso*, “como herramientas de comunicación, de conocimiento y de representación de la realidad en la que viven.” Comenta después que ésta ha sido la realidad de nuestras aulas hasta hace bien poco y que hace falta sustituir el estudio del sistema de la lengua por el de estrategias que permitan al alumnado conocer y manejar las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, el contexto, el tema y el destinatario que se producen en el uso comunicativo.

Sin embargo, quiere dejar bien claro que no se trata de una sustitución radical de las referencias gramaticales por las aportaciones de las últimas corrientes de la lingüística. Dice Lomas (1994b:15):

"Conviene además insistir, ante la confusión y la 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."

Cuando se ocupan de este tema Dubois y Sumpf (1970) parten de las relaciones entre lingüística y pedagogía de la lengua señalando que son complejas y muy variadas puesto que no se limitan a aportar nuevos métodos para aprender la lengua. Establecen tres niveles en estas relaciones:

1. La lingüística tiende a describir el funcionamiento de una lengua a partir de la hipótesis sobre ese funcionamiento. Existe así una primera relación entre una gramática, que representa una forma de análisis, y el aprendizaje de la lengua, de modo que también habría relación entre el progreso en el dominio de la lengua y el conocimiento que se tiene de la lengua en sí misma.

2. En el siguiente nivel se plantean si el progreso en el dominio de los recursos de la lengua tiene como corolario un progreso en la producción espontánea.

3. Por último, proponen que la lingüística puede tomar como objeto de estudio la pedagogía de la lengua materna como el tipo de enunciado didáctico que transmite a través de los recursos lingüísticos un cierto contenido que en este caso preciso es la lengua en sí misma. Es decir, la pedagogía es también un discurso cuyas reglas pueden ser definidas por los criterios de la comunicación, por lo que aquí es fundamental ver de qué manera concibe el docente la

lengua en sí misma. Si el discurso del docente está dominado por los libros de texto, el estudio de los manuales concebidos como formas de discursos ayudarán a comprender estos objetivos.

Terminan Dubois y Sumpf con algo que nos parece muy importante dejar claro: la definición del progreso en el aprendizaje de una lengua no debe hacerse en el conocimiento de la metalengua, ni en el dominio de la aplicación de las reglas sintácticas, sino en la realización de “enunciados largos”.

La conclusión que se puede sacar contrastando estos testimonios con el examen de los textos legales es que en las nuevas propuestas curriculares la reflexión gramatical se concibe como un componente del aprendizaje del uso de lengua referido a aspectos como las relaciones entre texto y contexto, la cohesión de los enunciados o el uso correcto de las reglas léxicas, morfológicas y sintácticas. Para que esa vinculación entre la reflexión gramatical y el uso sea posible han de darse algunas circunstancias (Zayas, 1994):

- Que se redefinan, ampliándolos, los ámbitos de la actividad gramatical.
- Que la secuenciación de los contenidos gramaticales se subordine a la de los contenidos referidos a las prácticas verbales.
- Que se trabaje con un modelo de unidad didáctica que permita la puesta en práctica de estos postulados en actividades concretas de aula.

El marco en el que se inscriban estos principios debería ser en nuestra opinión una gramática pedagógica que tome el texto como marco de referencia para:

- Establecer una tipología textual en función del desarrollo de las habilidades lingüísticas y del rendimiento social que la escuela propone³¹.
- Describir el funcionamiento de las unidades lingüísticas desde el punto de vista del discurso.

La pedagogía del texto tendría pues como objetivo establecer secuencias didácticas destinadas a mejorar las producciones orales y escritas de los alumnos y presenta como ventajas:

1. Supone una definición clara del producto final esperado (según el tema, la finalidad, el destinatario, etc.) y una gama de medios didácticos para alcanzarlo. Las tareas se adaptan a situaciones auténticas de comunicación.
2. Vincula la comprensión y la creación de textos a las distintas disciplinas escolares.
3. Supone entrar en materia sobre la diversidad discursiva y su carácter multidimensional.

³¹ La propuesta de trabajo en esta línea se basa en el concepto de *secuencia textual* que aúna la selección de tipologías textuales con una planificación graduada del trabajo sobre ellas.

V. EL TEXTO COMO UNIDAD DE TRABAJO

La competencia comunicativa implica el desarrollo paralelo de las habilidades comunicativas básicas (expresivas y comprensivas) y la selección de la unidad lingüística que se va a usar. Ésta no puede ser otra que el texto dados los últimos avances en lingüística que han puesto de manifiesto algo que, por otra parte, es evidente desde siempre: el hecho de que nos comunicamos mediante textos y no por oraciones o palabras.

Por otra parte, coincidimos con Bernárdez (1982) y con Lotman (1988) en las siguientes definiciones del texto que nos parecen complementarias:

"Texto es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia [...] formada a partir de la intención comunicativa del hablante de crear un texto íntegro y, también, a partir de su estructuración..."

"Cualquier comunicación que se haya realizado en un sistema de signos. Así, son textos un ballet, un espectáculo teatral, un poema o un cuadro." (Lotman, 1988)

Con estas premisas se entiende que la finalidad que debe perseguir la enseñanza de la lengua es trabajar las capacidades a que hacen referencia los objetivos de cada etapa y, por supuesto, las específicas del área de Lengua. Aceptar estos presupuestos nos remite de nuevo a las concepciones teóricas de partida, a los principios de procedimiento y al momento en que se plasman de forma concreta en un proyecto curricular de área para cuya elaboración hay que tomar decisiones respecto a la selección y organización de objetivos y contenidos, a la metodología, al diseño de actividades y a la función de la evaluación. Detrás de estas elecciones está la propia ideología, el concepto que se tenga de *currículum*³², que se concreta, por ejemplo,

³² No queremos entrar aquí en la discusión sobre el concepto mismo de *currículum*, ni en la famosa polémica sobre las implicaciones sociales e incluso políticas que éste implica como selección oficial de contenidos culturales. Tampoco es el lugar apropiado para opinar sobre hasta qué punto el marco legal del nuevo sistema educativo español permite realmente abrir el currículum o hasta qué punto cierra sutilmente las posibilidades de intervención autónoma sobre él de los profesionales de la enseñanza. No obstante, entendemos que sí sería interesante que los equipos de profesores reflexionaran sobre el tema como parte de la fase previa de establecimiento de los principios de procedimiento generales que fundamentan su trabajo docente.

en el establecimiento de unos criterios para la selección y uso de materiales curriculares³³ entendidos como formas específicas de hacer ver una visión sobre la profesión docente.

Ya hemos acordado que en clase de lengua hay que desarrollar cuatro habilidades básicas: leer, escuchar, escribir y hablar. Para trabajar así hay que empezar por introducir en el currículum, y con un papel preponderante, lo instrumental, es decir, primar lo procedimental con el convencimiento de que se están sentando las bases de posteriores aprendizajes sean del tipo que sean, y de que esto deben trabajarlo todos los profesores (independientemente de su especialidad), aunque quizás de forma más sistemática los de Lengua y Literatura.

El uso de la lengua, la reflexión sobre ella, el análisis, etc. será lo que se verá favorecido en sus diferentes aspectos (sociales, estéticos, formales, históricos, geográficos, comunicativos e instrumentales). Hay que seleccionar los contenidos, ordenarlos y ofrecerlos en secuencias de aprendizaje que vayan siempre del uso al estudio, de éste a la práctica y de la práctica a la reflexión en un proceso que arranca de lo inductivo y se cierra en lo deductivo.

La programación debe partir siempre del texto, empezando por la creación y análisis de los mismos en distintos niveles de profundidad, según las etapas y ciclos educativos, hasta llegar a la reflexión sobre aspectos como su definición, sus propiedades, la clasificación de los mismos o la importancia del contexto.

En cualquier caso, lo que sí es fundamental es que el equipo docente tenga siempre una coordinación eficaz; de lo contrario, el resultado puede ser más perjudicial incluso que las prácticas tradicionales.

VI. EL CÓDIGO ORAL Y EL CÓDIGO ESCRITO.

En el repaso que venimos haciendo de diferentes aspectos relacionados con la fundamentación teórica de las decisiones metodológicas hemos mencionado varias veces la importancia que ha ido adquiriendo la lengua oral a raíz de las innovaciones aportadas por las nuevas ciencias del lenguaje.

³³ Más adelante nos ocuparemos de la importancia que la selección y elaboración de los materiales curriculares tiene en el trabajo docente.

Tradicionalmente se ha producido una primacía de lo escrito sobre lo oral que tiene su justificación histórica en el hecho de que la gramática de las lenguas romances se desarrolló a partir de la del latín, y la enseñanza de la lengua latina se hacía sobre los textos de los clásicos. Sin embargo, hay otros factores que han contribuido a que la lengua escrita se considere más perfecta que la oral; por ejemplo, el hecho de que es el código que domina la gente culta, etc. En una cita larga pero muy significativa dice al respecto Jesús Tusón (1989:79-81) :

“Una de las distorsiones más perniciosas de esa educación (y curiosamente aceptada durante muchos siglos sin que nadie la desenmascarase) consistía en dar por hecho que una lengua se identificaba, de verdad, con la escritura o, al menos, que en el uso escrito se conservaban las esencias más puras de una lengua. Hablar de escritura era hablar de corrección y de hermosura y por ello, cuando se hablaba bien, se hablaba como en los libros; dicho que no podía ser invertido. Claro está, la gramática se definía como el arte de *hablar*³⁴ y de escribir correctamente una lengua; pero esta afirmación no hacía referencia al habla de las personas iletradas, porque "hablar" quería decir pronunciar discursos brillantes, inflados de figuras de dición; implicaba esquivar los "vulgarismos" como si fuesen cuerpos nocivos o demonios empecinados en prostituir la virginidad de la lengua. "Hablar" significaba seguir los pasos pulcros de las personas educadas; es decir, seguir el rastro de los que hablaban como los libros que leían.[...]

La gramática tradicional sancionó con su autoridad suprema la bondad de la escritura: eran sus modelos los mejores poetas y prosistas (Cicerón, Virgilio, Ovidio...) y por tal camino la tradición de los estudios lingüísticos no se libró, hasta hace muy poco, de la servidumbre literaria.”

Vale la pena, pues, por sus implicaciones socioculturales y didácticas, detenerse a analizar las principales diferencias entre la forma escrita y la oral de la lengua.

A primera vista se nos revelan dos diferencias esenciales entre una y otra forma: por un lado, genética e históricamente la forma oral de la lengua es anterior a la escrita; por otro, es más usada. Pero hay otras muchas que vamos a repasar de forma más detallada siguiendo a Cassany (1988).

El profesor Cassany parte de la afirmación de que la adquisición del código escrito es independiente de la del oral y de que la intervención didáctica en uno u otro caso debe tener en cuenta este hecho. Así, propone comparar ambos códigos desde dos puntos de vista: contrastando las situaciones de comunicación oral y escrita para identificar los caracteres de una y otra (inmediata/diferida), es decir, examinando las diferencias contextuales, y luego comparando las características gramaticales o textuales (referidas al mensaje).

Para Cassany antes había situaciones comunicativas exclusivas del código oral y otras del escrito, pero el desarrollo tecnológico de los últimos años ha equiparado los dos códigos.

³⁴ La cursiva es del autor.

Reproduce un cuadro de Martins-Baltar (1979) que clasifica las comunicaciones orales y escritas según el espacio y el tiempo en que éstas se producen.

	En el mismo tiempo	En el mismo tiempo	En tiempo distinto	En tiempo distinto
En el mismo sitio	ORAL 1 - Diálogos cara a cara - Conferencias	ESCRITO 2 - Escrito en la pizarra por el profesor - Nota para el participante en un debate	ORAL 3 - Dictáfono - Cassette *****	ESCRITO 4 - Nota en soporte fijo no desplazado (pizarra, papel), leída al cabo de un tiempo de haber sido escrita
En el mismo sitio	ORAL 5 - Teléfono - Radio - Emisión de TV en directo *****	ESCRITO 6 - Escrito en la TV - Télex, telegrama, etc. *****	ORAL 7 - Emisión de TV en diferido - Contestador automático *****	ESCRITO 8 - Una carta - Una postal *****

(Los asteriscos indican que la comunicación exige tecnología avanzada).

Las **diferencias contextuales** son:

- El canal oral es auditivo, el receptor comprende el texto mediante el oído; el canal escrito es visual, el receptor lee el texto con la vista. El canal visual tiene una capacidad de transmisión de información superior al auditivo (Escarpit, 1973).

- El receptor en el mensaje oral percibe los distintos signos del texto sucesivamente, uno tras otro; en el escrito se perciben simultáneamente, todos a la vez, lo cual implica estrategias comprensivas diferentes en ambos canales.

- La comunicación oral es espontánea, el receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión tal y como se emite; la escrita es elaborada, lo que permite corregir y rehacer el texto.

- La forma oral es inmediata en el tiempo y en el espacio (más rápida y ágil) mientras la escrita es diferida.

- El mensaje oral es efímero (*verba volant*), mientras el escrito es duradero (*scripta manent*).

- La comunicación oral utiliza muchos códigos no verbales: la fisonomía y los vestidos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, el espacio de la situación, etc.; en una conversación normal el significado social de los códigos no verbales es del 65% frente al 35% de los verbales. Por el contrario, la lengua escrita utiliza poco los códigos no verbales: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.

- Durante la emisión de un texto oral hay interacción (el emisor ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según ésta). Esto no ocurre durante la composición de un texto escrito.

- El contexto extralingüístico posee un papel muy importante, pues lo oral se apoya en él. El escrito, sin embargo, es autónomo del contexto, el autor crea el contexto a medida que escribe el texto.

Por su parte, las **diferencias textuales** son las que se exponen a continuación:

1. Adecuación

- Mientras en la lengua oral hay tendencia a marcar la procedencia dialectal (geográfica, social y generacional) del emisor, en la escrita las señales de procedencia de éste se neutralizan y se usa con más frecuencia la lengua estándar.

- Los textos orales se asocian a temas generales, con bajo grado de formalidad y propósitos subjetivos (usos privados); al contrario de lo que ocurre con los escritos, que se asocian a temas específicos, a un alto grado de formalidad y a propósitos objetivos (usos públicos).

2. Coherencia

- En los textos orales la selección de la información es menos rigurosa (presencia de digresiones, cambios de tema, repeticiones, datos irrelevantes,...); en los escritos hay una selección muy precisa de la información.

- El uso de la lengua oral es más redundante que el de la escrita.

- Los textos orales presentan una estructura más abierta que puede ser modificada durante la emisión, mientras los textos escritos son de estructura más cerrada porque responden a un plan previo del emisor.

- En el uso oral de la lengua son menos frecuentes las estructuras estereotipadas (frases hechas, fórmulas, convenciones sociales), al contrario de lo que ocurre en la lengua escrita.

3. Cohesión

- En la lengua oral la cohesión es menos gramatical que en la escrita. La primera utiliza sobre todo pausas y entonaciones y algunos elementos gramaticales como pronombres, conjunciones, etc; la segunda usa signos de puntuación, pronominalizaciones, sinónimos, enlaces, etc.

- Los textos orales incluyen abundantes recursos paralingüísticos (cambios de ritmo, velocidad, tono,...) y bastantes códigos no verbales. En los textos escritos las posibilidades de uso de unos y otros elementos son más limitadas (distintas tipografías, corchetes, asteriscos, etc.; distribución espacial del texto,...)

- En los textos orales predominan las referencias exofóricas (al contexto y a la situación), mientras en los escritos aparecen más las endofóricas (al mismo texto).

4. Fonología y grafía

- La lengua oral incorpora las formas propias de los usos espontáneos y rápidos (contracciones, elisiones, sonidos de apoyo,...) que prácticamente no aparecen en la escritura.

5. Morfología

- En los textos orales se prefieren soluciones poco formales, mientras que en los escritos se usan también soluciones formales (relativo compuesto, participios latinos, etc.)

6. Sintaxis

- La lengua oral presenta con más frecuencia estructuras sintácticas simples, anacolutos y frases inacabadas, un orden variable en los elementos de la oración y abundantes elipsis. En la escrita se usan estructuras más complejas y desarrolladas, los anacolutos y las elipsis apenas si aparecen y el orden de los elementos en la frase es más estable (sujeto - verbo - complementos).

7. Léxico

- El uso oral de la lengua se caracteriza por preferir el léxico no marcado formalmente en contra de la tendencia más frecuente en la lengua escrita.

- Mientras la lengua oral acepta la repetición léxica, presenta baja de frecuencia de vocablos con significados específicos y usa en abundancia proformas e hiperónimos con valor de comodín, en la escrita ocurre al contrario, son frecuentes los vocablos con significados específicos y tiende a eliminar las repeticiones léxicas mediante sinónimos.

- Los textos orales incluyen tics (*tío, ¡chaval!, ¿sí?,...*) y muletillas (palabras y expresiones repetidas) que no aparecen en los escritos.

- Por último, en la lengua oral aparecen con frecuencia onomatopeyas, frases hechas, refranes, etc. cuyo uso es escaso en la escrita.

Concluye Cassany por afirmar que el código escrito presenta un conjunto de características contextuales y textuales propias que difieren de las del canal oral que exigen del escritor el uso de unos recursos lingüísticos de adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical específicos. En otras palabras: a la hora de diseñar la programación tener presentes estas diferencias será de gran ayuda para establecer la metodología, las actividades y los criterios e instrumentos de evaluación de acuerdo con la especificidad propia de cada forma. El repaso de esta lista puede cumplir igualmente la función de ponernos directamente ante la vista las peculiaridades del uso oral, ayudando así al profesor a "desligarse" un tanto de los hábitos de muchos años de atención didáctica casi exclusiva a la expresión escrita.

Para Peytard (1970) hay que superar incluso las denominaciones de *lengua oral* y *lengua escrita* porque clasificar los rasgos de lo escrito y de lo hablado no explica los principios que apuntalan el sistema; se trata sólo de una aproximación superficial que olvida el fenómeno de su *realización*, es decir, la existencia de textos escritos de realización oral y a la inversa. Él propone usar las expresiones *orden oral* -aquél en el que se sitúa todo mensaje realizado por articulación

y susceptible de audición- y *orden escrito* -en el que se sitúa todo mensaje realizado por la grafía y susceptible de lectura.

A partir de este ajuste terminológico y conceptual su propuesta se centra en establecer una tipología de mensajes y una descripción de las situaciones de comunicación en el medio escolar partiendo de la consideración de que en la clase actúa lo que él llama el *condicionamiento poedagógico*, lo cual significa que hay que tener en cuenta que en el aula todo acto de comunicación parte de ella y a ella vuelve -su finalidad es el didactismo- y que, en definitiva, el aula es un medio importante pero artificial para la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Las actividades deberán encaminarse a hacer percibir al alumno las diferencias entre lo oral y lo escrito por medio de transcripciones de una forma a otra que permitan tomar conciencia de los elementos diferenciales y de la forma en que se pueden incluir aspectos específicos de una forma en la otra. Lo oral debe ser la base para descubrir por comparación la especificidad de lo escrito, sin que esto signifique privilegiar la primera forma frente a la segunda; escribir y hablar son dos actos complementarios y así deben tratarse didácticamente.

SEGUNDA PARTE

LA METODOLOGÍA EN EL MARCO DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA

La adopción del marco teórico que acabamos de proponer tiene consecuencias para las tres áreas principales que configuran la enseñanza de la lengua y que, junto con la propia teoría, constituyen el ámbito de la metodología: el diseño del programa, la formación del profesorado y la elaboración de materiales didácticos. De ellos nos vamos a ocupar en esta segunda parte.

I. EL CONCEPTO DE *METODOLOGÍA*

Entramos aquí en el análisis de uno de los elementos del currículum que, paradójicamente, se caracteriza, de un lado, por su imprecisión y su apertura, es decir, por albergar en sí muchos aspectos de la programación educativa; y, por otro, por ser el más concreto, el más próximo a la realidad del aula.

Así, consultando los textos legales que sustentan la reforma educativa en la que estamos inmersos, encontramos que el Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre, BOE 220 de 13 de septiembre, por el que establece el currículum de la Educación Primaria dice que la metodología educativa no forma parte de las enseñanzas mínimas pero sí del currículum, y da la siguiente orientación:

"El currículo [...] requiere, pues, una ulterior concreción por parte de los profesores en sus diferentes momentos. Es preciso, ante todo, que los equipos docentes elaboren para la correspondiente etapa proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del Centro educativo y de su entorno sociocultural. Esta concreción ha de referirse, principalmente, a la distribución de los contenidos por ciclos, a las líneas generales de aplicación de los criterios de evaluación, a las adaptaciones curriculares, a la metodología y a las actividades de carácter didáctico. Finalmente, cada profesor, en el marco de estos proyectos, ha de realizar su propia programación en la que se recojan los procesos educativos que se propone desarrollar en el aula."

Si nos circunscribimos al ámbito de la comunidad autónoma andaluza, los Decretos 105/1992 y 106/1992, de 9 de junio, BOJA 56 de 20 de junio³⁵, ofrecen la siguiente definición:

"La metodología constituye el conjunto de criterios y decisiones que organizan, de forma global, la acción didáctica en el aula: papel que juegan los alumnos y profesores, utilización de medios y recursos, tipos de actividades, organización de los tiempos y espacios, agrupamientos, secuenciación y tipo de tareas, etc... Este conjunto de decisiones se derivará de la caracterización realizada en cada uno de los elementos curriculares, objetivos, contenidos, evaluación, medios, y de la peculiar forma de concretarlos en un determinado contexto educativo, llegando a conformar un singular estilo educativo y un ambiente de aula, cuyo objetivo más general será el de facilitar el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje expresados en las intenciones educativas."

³⁵ Decretos por los que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria, respectivamente, en Andalucía.

Por su parte, William Littlewood (1992) expone un concepto de *metodología* que parte de la afirmación siguiente: un profesor conoce muchas actividades, pero el uso que de las mismas hace en el aula es limitado porque carece de un marco teórico para seleccionar las más adecuadas en cada momento. En su opinión este marco debería permitir tratar aspectos como los siguientes:

- La relación de la actividad con los objetivos comunicativos.
- Los procesos de aprendizaje que puede generar.
- La contribución del aprendizaje concreto que se lleva a cabo con esa actividad al proceso general de aprendizaje de la comunicación.
- La relación de una actividad con otras similares.
- El papel del profesor y de los alumnos.

Y dice más adelante:

"Un marco teórico de principios que responda a este tipo de preguntas, combinado con una serie de actividades para aplicarlas a la práctica en clase, es a lo que aquí me refiero con el término "metodología". No se trata ni de pura teoría ni de pura práctica, sino que combina las dos. Es una especie de mapa conceptual de la realidad de la clase que trata de integrar ideas de diferentes fuentes y, a su vez, orienta al profesor sobre tipos concretos de acciones". (p.10)

Insiste Littlewood además en que no hay recetas universalmente válidas, y en que cada profesor debe construir su metodología basándose en su experiencia y en sus conocimientos sobre la naturaleza del lenguaje y sobre el aprendizaje. A este respecto cita a Richards y Rogers y recoge el análisis que ambos hacen de los métodos de enseñanza inscritos en un marco que contiene tres niveles:

1. En la clase el profesor utiliza procedimientos (técnicas, prácticas, etc.).
2. Los procedimientos se han seleccionado en virtud de decisiones tomadas en la programación (objetivos, actividades, etc.).
3. Los aspectos de la programación están determinados por el enfoque metodológico del profesor, por sus teorías sobre la naturaleza del lenguaje y el aprendizaje.

A nuestro parecer, y con estos presupuestos, la metodología debe concebirse, no como un mero discurso teórico-pedagógico de escasa utilidad real, sino, tal y como se deriva de las definiciones que hemos reseñado, como una construcción teórico-práctica. Esta concepción remite directamente a otros aspectos relacionados de forma muy directa con la metodología.

"Las decisiones en relación a la metodología didáctica que puedan adoptarse [...] están estrechamente vinculadas con las decisiones y criterios que el centro adopte en relación a la utilización y organización del espacio y el tiempo, así como en relación a la selección de materiales curriculares y otros recursos didácticos.[...]

Por otro lado, esta relación entre aspectos metodológicos y organizativos se amplía también en el sentido de que la estructuración que se haga globalmente del espacio, el tiempo y los recursos en el centro transmite, en sí misma, una cierta manera de entender la enseñanza y el aprendizaje." (Mauri y Onrubia, 1994:44)

Todas estas decisiones encuentran su sitio en un ámbito específico, la *programación didáctica*, entendida no sólo como documento sino, y sobre todo, como un proceso de elaboración de un proyecto de acción flexible y abierto en el marco de una determinada realidad social y cultural. De los aspectos esenciales que debe recoger una programación nos vamos a ocupar en las páginas que siguen.

Podemos definir la programación didáctica como un proceso de elaboración de un plan para la enseñanza y el aprendizaje en un contexto determinado (social, curricular, etc.) que contiene de forma implícita o explícita los ejes sobre los cuales profesores y alumnos van a interactuar.

En otras palabras, todo programa es un plan de lo que se ha de alcanzar a través de la enseñanza y el aprendizaje. Este plan organiza el conjunto de conocimientos y capacidades que se pretende alcanzar como resultado del trabajo de profesores y alumnos en una situación concreta. A la hora de diseñar un programa son seis los requisitos que condicionan las decisiones que hay que adoptar (Breen, 1996):

1. El plan debe proporcionar un conjunto ordenado de los conocimientos y las destrezas sobre las que trabajarán profesores y alumnos.
2. El programa debe ofrecer asimismo una orientación para el trabajo del profesor y de los alumnos, tanto de forma explícita, como implícitamente, a través de las formas en que ordena la materia que ha de tratar.
3. Debe incluir un balance retrospectivo de lo que se ha logrado con la finalidad de que sirva a otro profesor que trabaje con el mismo alumnado en un momento posterior.
4. Los objetivos deben aparecer de forma detallada para que luego sea posible evaluar el progreso del alumno en relación con éstos.
5. El programa debe ser lo suficientemente preciso como para que pueda evaluarse en la práctica su adecuación a los fines que persigue y a las personas que lo utilizan.
6. Por último, se han de elegir las opciones más adecuadas al contexto para el que el plan se concibe. Este contexto debe ser contemplado en distintos niveles, de lo más general a lo más

concreto, e incluye al menos tres ámbitos: el currículum de lengua que establezca el marco legal vigente, el aula y los agentes reales del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por último, la institución educativa y la sociedad en general.

En un segundo momento, los programas para la enseñanza de la lengua se construyen siguiendo cuatro principios organizativos que se aplican casi por convención y que son los que distinguen a los diferentes modelos existentes en la actualidad.

a. Establecer prioridades, es decir, los aspectos en que se concreta el programa reflejarán los objetivos que éste pretende alcanzar.

b. Seleccionar los contenidos para la enseñanza-aprendizaje.

c. Subdividir los contenidos en elementos manejables.

d. Secuenciar el conocimiento y las capacidades deseables en el aprendizaje de una lengua. Este análisis es casi siempre jerárquico, y se realiza a partir de elementos inclusivos que arrancan de unidades (objetivos y contenidos) más básicas y se encaminan al logro de otras más amplias y generales; pero puede ser también cíclico o en espiral.

En el caso de la enseñanza de las lenguas adquiere particular relevancia esta concepción procesual de la programación porque es el modelo que está en consonancia con las propuestas metodológicas basadas en tareas y en el enfoque comunicativo. Para Breen las programaciones formales y funcionales organizan el conocimiento del lenguaje y las convenciones de la ejecución lingüística mientras las procesuales representan *cómo se hace algo*, sobre todo, cómo la corrección, la adecuación y la significación pueden ser logradas simultáneamente en contextos y situaciones comunicativas diversas.

Sostiene que para caracterizar cualquier tipo de programa es necesario referirse a cuatro áreas principales que presentan novedades en las ideas, problemas y modos de trabajar.

a. Concepciones sobre el lenguaje. El concepto *competencia comunicativa* se ha utilizado abusivamente para incluir una serie de fenómenos que se parecen poco a los conceptos originales desarrollados por Hymes. El dualismo original de Hymes entre competencia lingüística y competencia de uso social se ha ampliado de manera que ahora podemos contemplar el conocimiento del lenguaje como un conjunto o complejo de competencias que interactúan durante la comunicación. Estas recientes ampliaciones de la noción de competencia comunicativa han motivado, además, la reconsideración sobre cómo los usuarios del lenguaje aplican su competencia y la ponen en práctica. Las cuatro destrezas no son más que las puntas de iceberg de procesos psicológicos y habilidades subyacentes y entre éstas la habilidad subyacente para

negociar puede verse como catalizador para el aprendizaje y refinamiento del conocimiento mismo del lenguaje.

b. Concepciones sobre la metodología de enseñanza. En la última década ha habido una coincidencia entre los planteamientos para redefinir el objeto de la enseñanza de la lengua y una activa investigación de innovaciones metodológicas, junto a una nueva ola de metodologías alternativas basadas en interpretaciones holísticas del proceso de aprendizaje. Además, hemos asistido a una investigación amplia y variada sobre la viabilidad de llevar al aula los enfoques comunicativos para la enseñanza de la lengua.

c. Concepciones sobre las aportaciones de los aprendices. El reconocimiento de la importancia del proceso de aprendizaje ha tenido amplias repercusiones en la planificación de programas. No es el contenido de una lección lo que constituye la base del aprendizaje, sino el proceso de interacción en el aula el que genera las oportunidades para aprender. Los principales estudios sostienen la primacía de las capacidades psicológicas inherentes de los aprendices para adquirir la competencia lingüística, siempre que esta capacidad actúe sobre *inputs* lingüísticos comprensibles que a su vez amplíen la competencia actual de los alumnos. La segunda propuesta importante sobre la aportación de los alumnos es la referida a la tendencia de estos a imponer orden sobre los nuevos conocimientos y capacidades para hacerlos manejables.

d. Concepciones sobre cómo podemos planificar la enseñanza y el aprendizaje. La invención de una dicotomía entre contenido y método es a la vez ingenua y peligrosa; el contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar. El proceso de enseñanza-aprendizaje y las actividades y roles que lleva consigo es lo realmente significativo para aquéllos que participan en esta interacción de modo que no es que cualquier programa esté subordinado a una metodología, sino que de hecho es reemplazado por lo que se aprende a partir de la experiencia de trabajo en clase. Hay que destacar la irreal tarea de planificar el contenido como si constituyera algo separado de los modos en que éste se pone en práctica y se trabaja por los usuarios de un programa.

Si aceptamos que el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente redefine y reorganiza el contenido, entonces podremos preguntarnos si cualquier programa puede contribuir a este propósito facilitador.

A este problema ha habido dos reacciones en la enseñanza. Una ha propuesto que la planificación en la enseñanza de la lengua sea más amplia en su alcance y más extensa en sus intereses. Considera que la planificación del contenido tiene que estar localizada en la

planificación de los fines, la metodología y los procedimientos de evaluación de los programas de lengua; es decir, el diseño de programas debería ser una parte integrante del desarrollo de un currículum de lengua. La segunda reacción ha consistido en una exploración directa de la relación entre contenido y método en un programa.

Para Breen (1996) son ocho las preguntas principales a las que se enfrentan en la actualidad los diseñadores de programas:

1. Cómo representar el conocimiento lingüístico como un conjunto complejo de competencias de distinto tipo.

2. Cómo representar el conocimiento lingüístico como una capacidad subyacente para aplicar, adaptar y refinar reglas y convenciones durante el aprendizaje y uso de la lengua.

3. Cómo representar la capacidad lingüística como las habilidades para interpretar y expresar el significado y para negociar con y a través de textos escritos.

4. Cómo representar dicho conocimiento y capacidades de modo que se adapten al desarrollo de la práctica de la enseñanza.

5. Cómo puede la planificación de programas interactuar con la metodología de una forma mutuamente beneficiosa durante un periodo de innovación.

6. Cómo armonizar de una forma no restrictiva sino facilitadora con el proceso de adquisición del lenguaje, con la conducta estratégica de los aprendices y con la creación de programas personales por parte de los diferentes alumnos.

7. Cómo puede el programa armonizar de una forma no restrictiva sino facilitadora con los procesos relativamente impredecibles y necesariamente diferentes de enseñanza-aprendizaje que transformarán el programa en acción.

8. Si el plan de contenidos del diseñador está coherentemente subordinado a la experiencia más relevante de enseñanza-aprendizaje en clase, ¿cómo puede el diseñador, a pesar de todo, explotar los principios organizadores de un programa de modo que la accesibilidad del nuevo conocimiento y los modos alternativos de desarrollar las capacidades lingüísticas sea maximizado tanto para el profesor como para los alumnos?, ¿cómo pueden el centro de atención, la selección, la subdivisión y la secuenciación de contenidos llegar a ser elementos explícitos en la experiencia de clase?

Ante estos retos hay tres reacciones posibles:

a. La energía previamente dedicada a la planificación de los programas debería volver a orientarse en otras direcciones.

- b. Un programa de contenidos es independiente de su aplicación en la enseñanza.
- c. Aceptar los desafíos y desarrollar tipos alternativos de programas.

Concluye Breen que los programas mediante tareas y los procesuales están condicionados por los nuevos retos que hoy se le plantean al diseñador y que vienen dados por las actuales concepciones sobre el lenguaje, la enseñanza, la metodología, las aportaciones de los alumnos y sobre la manera óptima de planificar.

Los cuatro programas pueden aplicarse de varias maneras en distintas situaciones de enseñanza y los cuatro pueden parecer difíciles de ejecutar o más bien convencionales dependiendo del profesor y los alumnos. Especialmente los planes procesuales suscitan preguntas sobre su accesibilidad: ¿quiénes deberían planificar?, ¿cuándo (antes o durante la enseñanza-aprendizaje)?, ¿con arreglo a qué criterios?

Para la década de los 90 Breen señala seis áreas de innovación en el desarrollo de programas:

1. Los cuatro ámbitos que más influirán en el diseño de programas serán las concepciones sobre la lengua, la metodología, las contribuciones del alumno y los modos de planificar.

2. Proliferación de los programas mediante tareas, aunque versiones que se presentan como innovadores serán el viejo sistema con otro disfraz.

3. Se pondrá en práctica la experimentación de programas procesuales.

4. La solución para el aparente vacío en un programa de contenidos no está en el abandono de la planificación de contenidos. La cuestión debería ser cómo puede planificarse el contenido de forma que sea más abordable durante su puesta en marcha.

5. El incremento actual de la investigación en el aula (investigación-acción) realizado por profesores en sus propias aulas nos dirá más de lo que actualmente sabemos sobre la naturaleza y uso real de los programas en clase de lengua. El consiguiente desarrollo de los procedimientos de evaluación también aportará las perspectiva de los alumnos a este respecto.

6. El plan procesual puede considerarse como extensión de los planes proposicionales si se enfocan para aprovechar lo beneficiosos de planes anteriores. Estos planes no pasan por alto la importancia de la competencia lingüística sino que la sitúan dentro del conocimiento comunicativo como medio para utilizar las capacidades durante las tareas.

Los programas mediante tareas y los procesuales están condicionados por los nuevos retos que hoy se le plantean al diseñador y que vienen dados por las actuales concepciones sobre el

lenguaje, la enseñanza, la metodología, las aportaciones de los alumnos y sobre la manera óptima de planificar.

Los cuatro programas básicos (tradicional, funcional, por tareas y procesual) pueden aplicarse de varias maneras en distintas situaciones de enseñanza y los cuatro pueden parecer difíciles de ejecutar o más bien convencionales dependiendo del profesor y los alumnos. Especialmente los planes procesuales suscitan preguntas sobre su accesibilidad: ¿quiénes deberían planificar?, ¿cuándo (antes o durante la enseñanza-aprendizaje)?, ¿con arreglo a qué criterios?

Nosotros, como ya hemos sostenido en otro lugar de este trabajo, apostamos por un eclecticismo que sepa aprovechar lo mejor de cada uno, lo cual implica unos conocimientos, unos tiempos y unas condiciones de trabajo que permitan al profesorado profundizar en esta línea de su formación.

II. PROPUESTAS PARA EL DISEÑO DE UN PROGRAMA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA

II.1. La organización del ambiente de aprendizaje

Iniciamos con este apartado el tratamiento de una serie de aspectos que hemos incluido dentro del amplio campo de la metodología pero que, a su vez, presentan una unidad específica dentro del mismo en tanto en cuanto constituyen lo que, siguiendo a Escribano y Peralta (1993:3) vamos a llamar el *ambiente de aprendizaje*.

"Entendemos por organizar disponer un todo de forma que sus partes estén convenientemente establecidas, dependiendo unas de otras en orden, armonía y funcionamiento, en este caso nos referimos al entorno en que se desarrolla la vida de los alumnos y profesores, que a su vez está condicionada por los compañeros y por las circunstancias físicas ambientales."

Los componentes de ese ambiente de aprendizaje son sobre todo tres:

- 1.** El ambiente social entendido como el clima sociorrelacional del aula. El ecosistema de las relaciones sociales del aula se configura a través de el modo de llevar a cabo la tarea educativa, del rol y funciones asumidas por el profesor y los alumnos y del escenario en el que interactúan estas relaciones.

2. El tiempo y las tareas de aprendizaje y la relación que se establece entre ambos.
3. El ambiente físico (espacios, recursos, etc.).

Prestar atención a estos aspectos implica partir del reconocimiento de que la reflexión sobre los problemas que presenta la enseñanza de las lenguas no se limitan a lo relacionado con el método didáctico, sino que tiene mucha relación con la propia organización escolar³⁶.

II.2. El marco legal y curricular

Enunciamos una verdad evidente si decimos que desde la Educación Infantil apreciamos en los textos legales que despliegan el currículum el alto peso específico que tiene la adquisición y el desarrollo del lenguaje. Éste aparece siempre, en todas las etapas de la educación obligatoria, contemplado en una doble vertiente: como objeto en sí mismo y como instrumento para realizar otros aprendizajes.

Con el repaso a los diseños curriculares de las distintas etapas que iniciamos en este apartado pretendemos pues, de un lado, comprobar en qué términos se produce esta valoración del lenguaje y, de otro, profundizar un poco en las líneas metodológicas por las que se apuesta. De esta forma, nos acercaremos a la fundamentación psicopedagógica y didáctica del currículum para analizar si verdaderamente sus principios son aplicables a la enseñanza de las lenguas y dar cuenta del rigor que los respalda.

II.2.1. La Educación Infantil

El Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, BOE 215 de 7 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de la Educación Infantil y el Real Decreto 1333/1991 de 6 de septiembre, BOE 216 de 9 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Infantil constituyen el marco legal en el que nos vamos a mover en un primer momento.

En ambos se especifica que la Educación Infantil ha de estar coordinada con la Educación Primaria, aunque en modo alguno supeditada a ella. Se establecen nueve objetivos para la etapa, y la consecución de prácticamente todos ellos pasa de una forma u otra por el trabajo con las

³⁶ Apuntamos además que en el caso de las lenguas extranjeras se añade la dificultad que entraña el tratamiento de la misma como asignatura en la enseñanza obligatoria.

habilidades comprensiva y expresiva, si bien es el **h** el específicamente relacionado con el lenguaje. Dice así: "Utilizar el lenguaje verbal de forma ajustada a las diferentes situaciones de comunicación habituales para comprender y ser comprendido por lo otros, expresar sus ideas, sentimientos, experiencias y deseos, avanzar en la construcción de significados, regular la propia conducta e influir en la de los demás."

A continuación se presentan las áreas o ámbitos de experiencia en que se estructura la Educación Infantil. Se insiste en que los tres ámbitos deben programarse con un enfoque global e integrador y en que se debe poner especial cuidado en trabajarlos mediante la realización de experiencias significativas para los alumnos. Se recalca además que todas las actividades deben ser cuidadosamente planificadas y reflexionadas.

Los ámbitos de la Educación Infantil son tres:

a. Área de identidad y autonomía personal. "Esta área hace referencia al conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos, y a la capacidad para utilizar los recursos personales de que disponen en cada momento. En este proceso resultan relevantes las interacciones del niño con el medio, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y limitaciones, el difícil proceso de diferenciación de los otros y la cada vez mayor independencia respecto a los adultos." Los núcleos en que se subdivide son:

- El cuerpo y la propia imagen.
- Juego y movimiento.
- La actividad y la vida cotidiana.
- El cuidado de uno mismo.

b. Área de medio físico y social. "Es objetivo de la Educación Infantil que el niño y la niña puedan actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos, conociendo y utilizando las normas que permiten convivir en ellos, así como contribuyendo a su establecimiento y discusión." Los subnúcleos en que se estructura este ámbito son:

- Los primeros grupos sociales.
- La vida en sociedad.
- Los objetos.
- Animales y plantas.

c. Área de comunicación y representación. El sentido del área es mejorar las relaciones entre el individuo y el medio. Las distintas formas de comunicación y representación sirven de nexo entre el mundo exterior y el interior al posibilitar las interacciones, la representación y la

expresión de sentimientos, pensamientos, vivencias,...Los apartados que componen este núcleo son:

- Lenguaje oral.
- Aproximación al lenguaje escrito.
- Expresión plástica.
- Expresión musical.
- Expresión corporal.
- Relaciones, medida y representación en el espacio.

Se indica que cada forma de representación y comunicación debe tener un tratamiento específico y que trabajar educativamente la comunicación implica potenciar las capacidades del niño, tanto las relacionadas con la producción o emisión de mensajes, como las relacionadas con la recepción o interpretación, contribuyendo a mejorar así la comprensión del mundo que le rodea y su expresión original, imaginativa y creativa.

En relación al lenguaje oral y sobre la base de las primeras formas de comunicación, se establece que, a través de interacciones diversas, se irá estimulando el acceso a las primeras palabras y al lenguaje hablado progresivamente convencional.

El lenguaje va a ser para el niño, no sólo un instrumento de comunicación personal y de regulación de la conducta de otros, sino también un instrumento de regulación y planificación de la propia conducta. Esta función del lenguaje se produce lentamente, como consecuencia de un trabajo educativo que empieza en los niveles preverbales y se prolonga hasta el final de la etapa, y no de manera espontánea.

Por lo tanto, resulta importante no perder de vista que el lenguaje oral es el instrumento de representación y comunicación más utilizado. Esta importancia social debe reproducirse en la escuela y debe ser tenida en cuenta a la hora de establecer objetivos, contenidos y actividades.

La iniciación a los códigos de la lectura y la escritura deja de ser una meta en sí misma y queda supeditada a otras metas más importantes como la motivación para adquirir nuevos códigos, el acceso a sus características diferenciales, la comprensión y valoración de su utilidad funcional, etc.

En el marco legal de la comunidad autónoma de Andalucía el texto que nos sirve de referencia es el Decreto 107/1992, de 9 de junio, BOJA 56 de 20 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Examinando el Decreto se observa que todos los objetivos de la etapa pasan por un desarrollo paralelo de la competencia comunicativa, aunque hay uno específico, el **g**, que se refiere al trabajo en el ámbito del uso del lenguaje. Su texto es el que sigue:

"Utilizar el lenguaje verbal de forma cada vez más adecuada a las diferentes situaciones de comunicación para comprender y ser comprendidos por los otros y regular la actividad individual y grupal. Se debe garantizar un ambiente de confianza que potencie los deseos de comunicarse y ofrecer contextos propicios para hacerlo. A través del uso del lenguaje verbal para expresar las propias ideas, sentimientos, experiencias y fantasías, en distintas situaciones y con distintas intenciones educativas, los niños y las niñas irán apropiándose de éste de forma progresiva y cada vez más adecuada a los diversos mensajes que se quieren expresar. Es conveniente intervenir en las situaciones de intercambio comunicativo para ayudarles en la construcción de significados y en la interiorización de las normas de uso del lenguaje propias de la comunidad en que viven."

Los ámbitos de conocimiento y experiencia en los que se organiza el currículum son los mismos que en el Real Decreto del BOE:

- a. Identidad y autonomía personal.
- b. Medio físico y social.
- c. Comunicación y representación.

Se conciben como una globalidad que debe trabajarse de forma interdependiente para conseguir así la finalidad de la Educación Infantil: contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Se especifica además que este desarrollo se produce como resultado del aprendizaje que tiene lugar a través de una continua interacción con el medio.

"Las nuevas posibilidades cognitivas y de comunicación suponen un enriquecimiento para el niño que se verá reflejado en distintas facetas de su vida: la imagen de sí mismo que ha ido elaborando y el equilibrio personal se van haciendo progresivamente ajustados, las relaciones personales se van ampliando con los iguales y la propia actividad es cada vez más regulada y planificada."

El sentido del ámbito III, *Comunicación y representación*, es facilitar las relaciones entre los niños y su medio.

Se parte de la afirmación de que el dominio de las formas de comunicación y recursos expresivos propios de la sociedad en que se vive es básico para el desarrollo integral de los niños y las niñas. Por medio de ellos es posible el intercambio de información necesario para el desarrollo cognitivo, afectivo y social.

El aprendizaje de las diversas formas de expresión y su enriquecimiento progresivo tendrá lugar siempre a través de su uso en situaciones de comunicación.

Respecto al núcleo de *Uso y conocimiento de la lengua* se dice: "También de forma progresiva y a través de la interacción comunicativa, los niños y las niñas irán desarrollando la

expresión oral: discriminarán sonidos, aprenderán a articular palabras y las organizarán en frases y conversaciones cada vez más complejas. El adulto debe ayudarles, con su intervención en la comunicación, a remodelar y reestructurar su expresión verbal, de manera que ésta se vaya aproximando cada vez más a las formas de uso habituales en su comunidad."

A medida que los niños y las niñas ponen en juego su potencial expresivo con la intención de comunicarse construirán y reelaborarán significados al mismo tiempo que seleccionan, ajustan, estructuran y coordinan mejor el propio lenguaje. Al utilizarlo en distintos contextos y situaciones y con intenciones comunicativas diferentes (pedir, describir, interpretar, crear) irá enriqueciéndolo, apropiándose de sus normas de uso y ampliando sus posibilidades expresivas.

Se debe introducir el conocimiento de textos orales que reflejen la tradición cultural andaluza (cuentos, poesías, refranes) e incluir la creación de textos parecidos.

También se dice que los niños y niñas deben aprender durante esta etapa a valorar la utilidad del lenguaje como instrumento de comunicación, de creación y de regulación de las relaciones sociales y de la actividad individual y social, y a respetar las distintas modalidades del habla andaluza y la diversidad lingüística en general.

El dominio progresivo del lenguaje hará posible el intercambio de puntos de vista y obligará a negociar y compartir los significados (valor socializador del lenguaje que deben potenciar los maestros).

Se trabajará también la interpretación y uso del lenguaje gráfico.

Como ya hemos recogido más arriba, se insiste en que la metodología más idónea para conseguir los objetivos propuestos es la globalizadora porque establece múltiples conexiones entre lo nuevo y lo ya aprendido. Especial importancia tiene en esta etapa la actividad lúdica.

II.2.2. La Educación Primaria

El Real Decreto 1344/1991 de 6 de septiembre, BOE 220 de 13 de septiembre por el que se establece el currículum de la Educación Primaria incluye unos principios metodológicos de la etapa que pasamos a comentar.

Empieza este apartado diciendo que en un currículum abierto los métodos de enseñanza son en gran medida responsabilidad del profesor y que la autoridad educativa sólo debe intervenir

para señalar los principios pedagógicos fundamentales que corresponden al currículum que se establece.

Para organizar los contenidos se opta por un enfoque globalizador que permite contextualizar los aprendizajes.

"La actividad constructiva del alumno es el factor decisivo en la realización de los aprendizajes escolares. Es el alumno quien en último término modifica y reelabora sus esquemas de conocimiento, construyendo su propio aprendizaje. En este proceso el profesor actúa como guía y mediador para facilitar la construcción de aprendizajes significativos que permitan establecer relaciones entre los conocimientos y experiencias previas y los nuevos contenidos." El papel del profesor es el de facilitador de oportunidades para que el alumno ponga en práctica los nuevos conocimientos y constata así su utilidad. Se impone pues conectar las actividades con la vida real para consolidar el aprendizaje. Se habla en este sentido de "funcionalidad de los aprendizajes" en el doble sentido de presentarlos como necesarios y de hacer que sirvan de soporte a la adquisición de otros nuevos.

También enlaza con este último concepto el desarrollo de habilidades y estrategias para que el alumno aprenda a aprender, es decir, a regular y planificar su propio aprendizaje.

En particular hay que trabajar el conocimiento de los códigos convencionales y los instrumentos de cultura evitando siempre el riesgo de desmotivación. Se debe potenciar asimismo el intercambio de puntos de vista, el trabajo en grupo, la distribución de responsabilidades y tareas, etc.

En cualquier actividad de las programadas ha de favorecerse la presencia del factor lúdico rompiendo la oposición entre juego y trabajo. En cualquier caso las actividades deberán ser siempre motivadoras y gratificantes.

El Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, BOE 152 de 26 de junio, que regula la Educación Primaria recoge para el área de Lengua Castellana y Literatura una serie de orientaciones metodológicas basadas en una doble concepción del lenguaje como instrumento de comunicación y como medio de representación del mundo que se usa para regular la conducta propia y las ajenas. Se trata de una concepción funcional de la lengua que, en consonancia, exige como ámbito de actuación el discurso, sobre el que se habrá de realizar una intervención didáctica encaminada a conseguir la adecuación al contexto, la coherencia de los textos y la corrección gramatical de los mismos. El objetivo básico del área es el de promover que los alumnos y

alumnas hablen, lean, escuchen y escriban; esto es, que desarrollen las capacidades expresivas y comprensivas a través del trabajo con la lengua oral y con la lengua escrita.

Se da especial importancia al papel de la lengua como mediador didáctico, como instrumento que permite el aprendizaje de otras áreas, y se insiste en la necesidad de partir del bagaje lingüístico que los niños llevan cuando acceden a la escuela, incluyendo la aceptación y la valoración de las diferencias en el uso (dialectales, lexicográficas y fonológicas) y en la competencia lingüística. El lenguaje del profesor y el de los textos con que se trabaje serán modelos para imitar.

Asimismo se advierte que en esta etapa educativa se debe iniciar la reflexión sobre la lengua como soporte de una mejora de la competencia comunicativa y debe iniciarse ya el uso de una terminología elemental.

De otro lado, se recoge la necesidad de prestar particular atención a la interacción entre el código verbal y los no verbales, especialmente en los medios de comunicación social.

Por último, dice el texto del Real Decreto que en esta etapa el alumno debe aprender los elementos convencionales del lenguaje (fonológicos, morfosintácticos, de discurso), pero en equilibrio siempre con la originalidad personal en su uso. El objetivo último es la eficacia comunicativa.

Por su parte, para el ámbito de la Junta de Andalucía el Decreto 105/1992, de 9 de junio, BOJA 56 de 20 de junio, en el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en nuestra comunidad autónoma se recogen para el área de Lengua y Literatura las siguientes orientaciones metodológicas.

En primer lugar la necesidad de establecer una progresión adecuada de objetivos, contenidos y actividades basada en los distintos niveles de los alumnos. Ésta debe favorecer la autocorrección y las capacidades crítica, investigadora y creativa.

Se recomienda también partir de presupuestos globalizadores en los que la lengua sirve para abordar tareas de otras áreas, así como potenciar actividades lúdicas y la exploración del propio entorno.

El papel del profesor se presenta como el de un dinamizador y coordinador de los procesos de aprendizaje que facilita el continuo intercambio oral y escrito de los alumnos entre sí para favorecer el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa. Este tipo de actividades deben combinar el trabajo individual con el de grupos de estructura y tamaño

distintos y su selección debe ajustarse a los datos obtenidos de una evaluación inicial sobre las competencias comunicativas de cada alumno y alumna.

Otro criterio que debe guiar el diseño de actividades es el de procurar que combinen el trabajo sobre la expresión con el relativo a los procesos de comprensión. A fin de capacitar al alumno como emisor y como receptor se deben combinar actividades de análisis de textos con otras de creación. "A hablar se aprende hablando. Por ello es conveniente no considerar al alumno como un interlocutor pasivo, que tiene como único punto de referencia el modelo de expresión ofrecido por el profesor, sino como sujeto activo en la construcción de su conocimiento. Ello aconseja partir del modelo de expresión utilizado por el alumno y utilizar textos orales de diversa índole, para que sean objeto de análisis en el aula y punto de referencia para el aprendizaje."

Este tipo de actuación exige crear en el aula un clima de libertad en el que se eviten las correcciones represivas.

Las últimas orientaciones metodológicas para el área que recoge el documento que estamos comentando hacen referencia al desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura, a la adquisición del hábito lector y al trabajo didáctico y formativo con los medios de comunicación social.

II.2.3. La Educación Secundaria Obligatoria

En términos muy parecidos se desarrollan las orientaciones metodológicas para la Educación Secundaria Obligatoria³⁷. Se vuelve a insistir en que el dominio de la lengua oral es previo al de la escrita y que ambas se apoyan mutuamente, por lo que su aprendizaje debe desarrollarse en estrecha relación. Se especifica también que no hay razones para primar una forma sobre la otra puesto que la ESO debe favorecer el uso del lenguaje como un instrumento de comunicación y representación.

Las producciones verbales de los alumnos, tanto orales como escritas, deberán ser el principal instrumento de trabajo. En ellas debe basarse la reflexión explícita y sistemática sobre el lenguaje que en esta etapa se hará con más hondura.

³⁷ Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, BOE 152 de 26 de junio y Real Decreto 1345/1991 de 6 de septiembre, BOE 220 de 13 de septiembre.

En general, las orientaciones metodológicas son las mismas, quizás la diferencia sea más bien de grado, pues la Educación Secundaria Obligatoria se concibe como una etapa de profundización en todos los objetivos y contenidos de la anterior.

Las orientaciones metodológicas que propone la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía³⁸ para la Educación Secundaria Obligatoria son las que se exponen a continuación.

Empieza el texto del Decreto con la recomendación de iniciar el trabajo partiendo de lo que los alumnos conocen y piensan acerca del lenguaje. El profesor debe explorar los conocimientos previos observando las intervenciones orales en clase. A partir de ahí seleccionará los contenidos y diseñará las actividades buscando siempre que sean significativas para el alumnado, es decir, que despierten en él un conflicto cognitivo.

Se fomentará el trabajo en grupo para facilitar el intercambio oral y escrito (además del trabajo individual) como tratamiento de recuperación en el desarrollo de la competencia comunicativa. De esta forma se garantiza el principio de atención a la diversidad de capacidades e intereses del alumnado.

Propone también el Decreto trabajar con informaciones diversas procedentes del profesor, del libro de texto, de libros de consulta, de los conocimientos previos, de la observación del entorno, etc. Tomando como base estas fuentes, el trabajo principal consistirá en analizar y producir textos orales y escritos.

La condición previa para que esta dinámica pueda ponerse en marcha es que se cree en el aula un ambiente de trabajo respetuoso y acogedor con una adecuada organización de los espacios que propicie la participación del alumno.

Las últimas orientaciones metodológicas que se hacen para esta etapa son llevar a cabo una enseñanza integrada de la Lengua y la Literatura, propiciar el hábito lector y efectuar un tratamiento adecuado de los medios de comunicación social relacionando el código verbal con otros códigos, creando diverso tipos de textos en relación con la intencionalidad y el tipo de medio que se vaya a usar para su difusión y procurando hacer de los alumnos receptores formados, críticos y emisores cualificados.

II.3. El diseño de actividades: los proyectos de trabajo

³⁸ Decreto 106/1992, de 9 de junio, BOJA 56 de 20 de junio.

Iniciamos la reflexión sobre este aspecto de la metodología por las actividades porque, a nuestro juicio, éste es el elemento que focaliza y condiciona el uso que se hace del resto de los factores que integran el ambiente de aprendizaje. Las decisiones sobre los recursos, los agrupamientos o las interacciones que se van a producir en el aula las toma el profesor en relación con el diseño de actividades que ha hecho previamente. Antes de esto incluso, el haber adjudicado a las actividades este valor nuclear y vertebrador supone haber aceptado que el aprendizaje se produce más como consecuencia de realizar acciones que como efecto de recibir informaciones de forma más o menos pasiva. Así entendidas, las actividades no son nada más (y nada menos) que concreciones en el aula del proceso teórico-práctico previo de programación³⁹. Es relativamente fácil diseñar un modelo teórico de enseñanza activa y comunicativa de las lenguas; lo difícil es llevarlo a la práctica por medio de la formulación y la selección de actividades que respeten este enfoque.

Llegados a este punto, del que ya hemos hablado antes, las decisiones que hayamos tomado sobre los objetivos que queremos alcanzar, los contenidos que vamos a trabajar y la metodología que usaremos deberán guiar una selección de actividades rigurosa y eficaz. Hay mucha bibliografía al respecto, muchos repertorios de actividades. Nosotros deberemos seleccionarlas basándonos en su grado progresivo de dificultad, en el ámbito de contenidos a que se refieren, en su carácter motivador, en su valor interdisciplinar, etc.

"Precisamente mediante las actividades es como desarrollamos y concretamos una o más estrategias metodológicas determinadas. Una estrategia de enseñanza (proyectos, análisis de casos, investigación, centros de interés, etc.) comporta realizar unas actividades, que deberán organizarse en una secuencia." (Parcerisa, 1992:37)

En consonancia con lo que venimos defendiendo a lo largo de este trabajo, hay que volver a insistir en que en la clase de lengua es particularmente interesante combinar actividades concretas sobre técnicas o estructuras determinadas con lo que se suele llamar el *trabajo por tareas* o los *proyectos de trabajo*⁴⁰. Pese a que se pueda pensar que se trata de propuestas novedosas y recientes, los proyectos de trabajo tienen puntos de conexión con las teorías y

³⁹ No hace falta insistir en la importancia que tiene este último nivel de concreción curricular que es el que en realidad pone de manifiesto la calidad y la coherencia de los principios expresados en la programación.

⁴⁰ Somos conscientes de que en la literatura sobre el tema hay diferencias de contenido asociadas a la que se da en las denominaciones. Sin embargo, no es nuestra intención profundizar en este terreno, sino ofrecer una visión global de lo que tienen en común las diversas propuestas que llevan este nombre u otros similares y reflexionar sobre las posibilidades reales de aplicación a la enseñanza de las lenguas.

prácticas pedagógicas que estimulan la investigación del entorno, el trabajo cooperativo, la enseñanza socrática, el conocimiento integrado, la interacción continua entre el profesorado y el alumnado, el uso de diversas fuentes y entornos de aprendizaje, la creatividad, etc. Sin embargo, no se trata de una metodología híbrida o espontaneísta, bien al contrario, lo que hace es poner de manifiesto la complejidad del conocimiento y la necesidad de organizar mejor el saber escolar poniéndolo en relación con el entorno. Sobre la importancia que este hecho tiene en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas ya hemos insistido en páginas anteriores.

Aunque hay muchas maneras de entender la metodología de los proyectos de trabajo o el enfoque por tareas, podemos afirmar con Candlin (1990:33) que, además de una unidad básica de actuación en el aula, son, sobre todo, "unos medios consistentes y apropiados para entender ciertos principios característicos de la enseñanza y aprendizaje comunicativo del lenguaje y sirven, además, como campo exploratorio de hipótesis para la pragmática y la adquisición de segundas lenguas." Algunas de las condiciones necesarias para que se pueda trabajar desde esta perspectiva son las siguientes:

1. Partir de una situación problemática.
2. Llevar a cabo un proceso de aprendizaje vinculado al mundo de fuera de la escuela. Es de resaltar la importancia que se concede al contexto de aprendizaje y a la situación de los contenidos en relación a la cultura en la que se han de enseñar.
3. Ofrecer una alternativa a la fragmentación en materias del conocimiento escolar.
4. Definir claramente los objetivos y las actividades de cada tarea, pues no es suficiente con el mero interés del alumnado.
5. Centrarse en la actividad pero sin olvidar que ésta ha de tener un valor intrínseco.
6. Diseñar proyectos en cuyo transcurso surjan nuevos problemas que despierten la curiosidad y la necesidad de seguir aprendiendo.
7. Contar con un considerable margen de tiempo para la realización del proyecto.

Ni que decir tiene que el enfoque por tareas implica estrategias distintas de participación por parte del profesor y, sobre todo, por parte de los alumnos ya que ellos deben establecer también la planificación del trabajo.

Pero, ¿cómo se pueden trasladar estos principios metodológicos, aplicados en principio a las ciencias sociales, a la enseñanza de las lenguas? Cuando los niños entran en la escuela su lenguaje cumple todas las funciones pragmáticas menos la metalingüística, que no se desarrolla hasta la adolescencia y la preadolescencia. Sin embargo, las habilidades comunicativas sí evolu-

cionan a medida que los niños crecen. Así pues, habrá que concretar el criterio de progresión las actividades, por ejemplo, agrupándolas en tres grandes vectores: el formal, el de significados y el propiamente pragmático.

En efecto, los aspectos funcionales de la lengua se aprenden mediante prácticas sociales compartidas y este hecho tiene unas consecuencias metodológicas: colocan al maestro frente a la dificultad de organizar actividades que permitan al alumno participar, dentro del aula, en situaciones comunicativas significativas y variadas. La simple práctica sin planificación y sin reflexión resulta inútil. Las actividades lingüísticas son un instrumento al servicio del enseñante y no un objeto de enseñanza en sí mismas. Al principio de la Secundaria es el momento de ir introduciendo los conocimientos teóricos correspondientes a la pragmática y a la función metalingüística.

En el caso concreto de su aplicación a la enseñanza de la lengua podemos señalar como principios básicos del enfoque por tareas (Candlin, 1990) los siguientes:

- Exploración del lenguaje y del aprendizaje por parte del estudiante.
- Crítica y cuestionamiento de la lengua y del aprendizaje por parte del aprendiz.
- Negociación del programa, del proceso de enseñanza-aprendizaje y del lenguaje por parte del alumno.
- Interacción e interdependencia entre profesores y alumnos y entre datos, recursos y actividades de aprendizaje de una lengua.
- Creación de listados tácticos como instrumento para evaluar el lenguaje.
- Provisión de *input* comprensible y procedimientos para utilizarlo.
- Atención a las diferencias de los alumnos.
- Posibilidad de formular problemas sobre la lengua, el aprendizaje y la acción en el aula.
- Gestión del aprendizaje de una lengua.

Así pues, desde estos presupuestos, las actividades de lengua, tanto oral como escrita, se conciben como integradoras en el sentido que permiten abordar, durante su puesta en práctica, la enseñanza de procedimientos y actitudes. A lo largo del desarrollo de una actividad se practican una o varias habilidades comunicativas concretas, la mayoría de las cuales se relacionarán a su vez con una o varias funciones. A fin de facilitar la tarea de programarlas se pueden clasificar por una serie de parámetros ya sean contextuales, temáticos o formales. Lo que sí se debe garantizar es que esta selección de criterios para el diseño de actividades, no está basada en criterios cuantitativos como, por ejemplo, que los alumnos escriban y hablen más. Para

ampliar la competencia comunicativa de los alumnos es necesario encontrar unos criterios cualitativos que garanticen la funcionalidad y el valor pragmático de las tareas que se plantean en las aulas. Según esto, para que las actividades sean efectivas han de incorporar criterios de actividad/productividad, de interactividad, de funcionalidad/significación, de sistematización, etc. En consonancia con los fundamentos del aprendizaje significativo que sustenta el nuevo sistema educativo, pueden ser principios básicos para el diseño de actividades los siguientes (Parcerisa,1992):

1. Provocar en el alumno un desequilibrio o conflicto cognitivo lo que implica contar con actividades de diagnóstico inicial.

2. Establecer conexiones entre los nuevos contenidos y las estructuras mentales del alumnado.

3. Promover que el sujeto que aprende realice una actividad mental, independientemente de que vaya implicada también una actividad manipulativa o física.

4. Diseñar actividades que despierten el interés y la motivación. Las actividades han de tener significado y función para la vida real. Esto exige adaptarse a las edades, intereses, necesidades y entornos de los alumnos al planificarlas y luego encuadrarlas en el Proyecto de Centro, de etapa y de aula. El lenguaje que se pretende trabajar no se orienta sólo a mejorar los procesos de aprendizaje, sino, sobre todo, a mejorar las posibilidades de comunicación de los alumnos en el mundo de fuera de la escuela.

5. Memorizar los nuevos contenidos una vez realizada la comprensión a través de actividades específicas para ello.

6. Prever actividades de evaluación formativa desde el principio (diagnóstico) y hasta el final del proceso (evaluación procesual y final).

Volvemos así al espíritu que inspira los proyectos de trabajo que se convierten así en una pieza fundamental del aprendizaje constructivo⁴¹.

⁴¹ Precisamente aquí radica la conexión de esta metodología con las bases psicopedagógicas de los nuevos diseños curriculares que pretenden potenciar la globalización en Primaria y la interdisciplinariedad en Secundaria. Si bien es cierto, como señala Hernández (1995:53) que "Por la historia de la formación de los docentes de Secundaria y la articulación departamental de estos centros, [...] no suele adoptarse esta forma de trabajo escolar, cuando sería una interesante alternativa para afrontar los problemas que genera la diversidad del alumnado de esta etapa."

En este terreno consideramos muy interesante la propuesta de William Littlewood (1992)⁴². Ésta se estructura como un proceso de gradación de la dificultad y la complejidad de las actividades en el que siempre se tiene muy presente el grado de autonomía que el alumno debe desarrollar y los mecanismos para lograr motivarlo. Para él las actividades forman parte de la metodología pues hay unas de comunicación auténtica y otras para aprender el sistema lingüístico. El resto de los componentes sirven para ayudar a establecer las conexiones entre la lengua y los significados que expresa.

Littlewood clasifica las actividades en dos grandes grupos que él denomina *prácticas de técnicas parciales* y *prácticas de tarea completa*.

Empieza por las primeras y expone que la *internalización del sistema lingüístico* se puede entender en dos sentidos: como objetivo y como componente de la metodología. Con respecto a la conexión de la lengua con sus significados literales, explica Littlewood que éste es el primer tipo de significado con el que la lengua debe conectar pues es el que contiene las ideas, hechos o conceptos a que se refiere, al margen de la intención comunicativa específica del hablante. Las técnicas más usuales para ayudar a conectar las formas lingüísticas con sus significados literales las conocemos como el método de la "enseñanza de la lengua situacional" o "situacional-estructural" (hablar sobre el conocimiento compartido para Littlewood). Se pide a los estudiantes que se centren en una situación o área de conocimiento que comparten y que usen la nueva lengua para describirla. Aunque la actividad no es realmente comunicativa porque no aporta información, es útil porque ayuda a aprender.

Este tipo de actividades se convierten en comunicativas si el tema de que hablan los alumnos no es compartido; es lo que en esta propuesta se llama intercambio de la información literal.

La propuesta incluye también la conexión de la lengua con los significados sociales y funcionales. El significado funcional nos lleva al ámbito del uso de la lengua como interacción social. Está muy relacionado con el significado social pues la elección del hablante de una forma lingüística concreta e una situación concreta nos informa sobre cómo interpretar la situación social, especialmente en grado de formalidad. Para terminar con esta primera parte se repasan algunas tipologías de actividades de este tipo:

⁴² Aunque las propuestas de Littlewood están hechas dentro del ámbito de la metodología para aprender segundas lenguas, no cabe duda de que muchas de las reflexiones que hace sobre el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua y sobre la programación didáctica de actividades que sean coherentes con el mismo son absolutamente válidas en el terreno de la enseñanza de la lengua materna.

1. La práctica de las funciones comunicativas. Se sitúa al alumno ante situaciones reales de comunicación, pero todavía no hay auténtica comunicación porque no se expresan intenciones comunicativas propias de los estudiantes.

2. Las tareas de juegos de rol. Su función es expresar intenciones comunicativas propias, no dadas por el profesor, además de proporcionar contextos. En este tipo de tareas hay una progresión en el grado de autonomía de las intenciones comunicativas pues cada vez se dan pautas más flexibles.

3. Los significados literales, funcionales/sociales combinados. Son actividades que combinan el juego de rol con el principio de intercambios de información.

4. Resumen de los componentes de técnica parcial. Hablar sobre conocimientos compartidos y practicar funciones comunicativas implican poca comunicación y están bajo el dominio de las prácticas de técnica parcial; son actividades de consecución de la técnica más que de utilización de la misma. El intercambio de información literal y las tareas de juego de rol son fronterizas entre las actividades de técnica parcial y las de tarea completa.

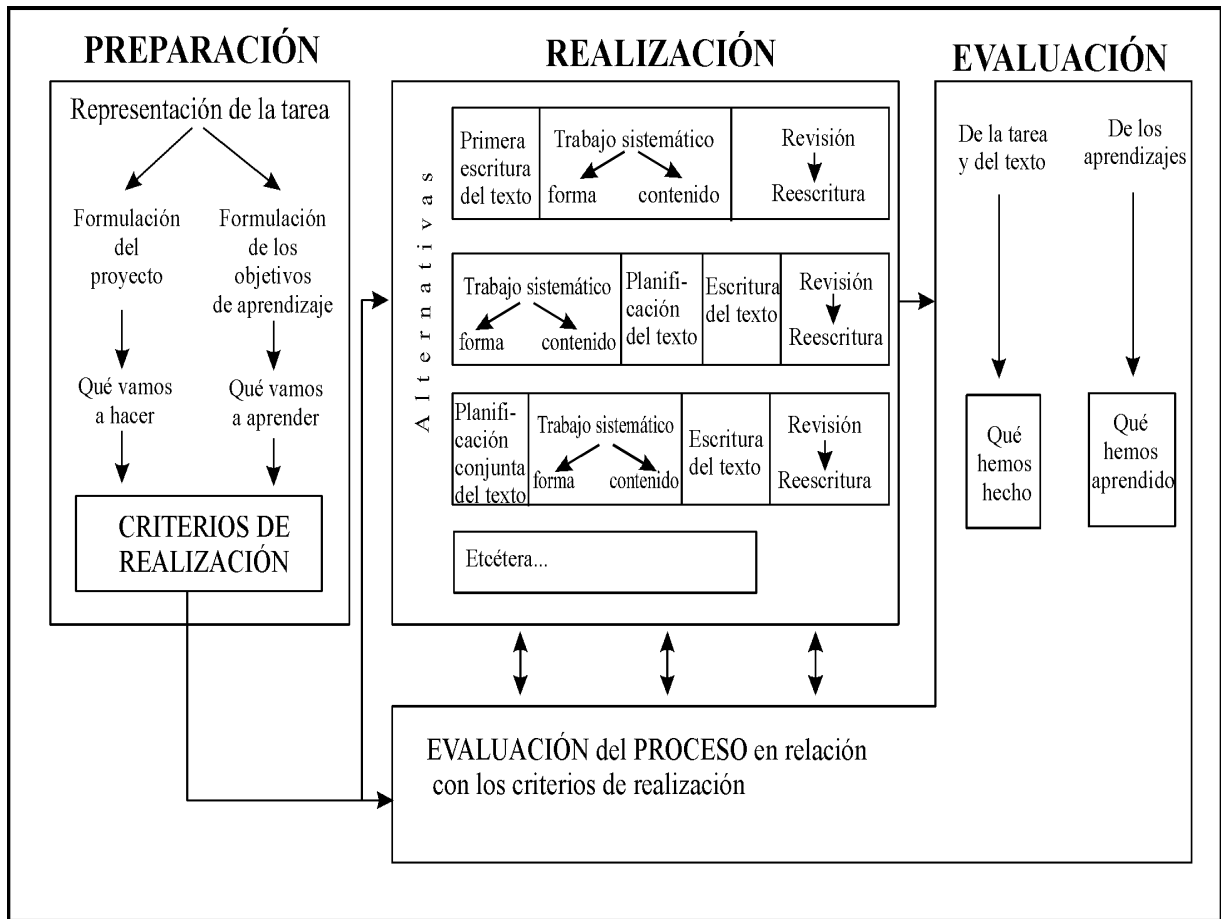
Al abordar las *prácticas de tarea completa* se especifica que no hay separación clara entre estas actividades y las anteriores, sino una progresiva graduación con varios grados de control sobre la lengua y los significados que se expresan en la que la interacción está cada vez menos controlada por las fuentes externas (profesor y materiales). El proceso pasa por las siguientes propuestas de trabajo:

1. Resolución de problemas y discusión. Cuando hay que resolver un problema podemos prescindir de la necesidad de distribuir la información inicial entre los estudiantes porque el problema crea el propósito comunicativo. La discusión es un medio para usar la situación real de clase como contexto de comunicación real y creativo.

2. Juegos de rol y simulación. En esta ocasión se trabaja con claves menos detalladas y dejando más libertad a los alumnos. El concepto de rol es útil porque puede conectar lo que ocurre en la clase con lo que ocurre fuera de ella.

3. Aprendizaje experimental. Después de *simular* situaciones, el siguiente paso es *crearlas* dentro y fuera de la clase. Discutir y negociar con los alumnos la organización del aprendizaje es un medio rico que permite leer, discutir, entrevistar, etc.

Como conclusión, Littlewood insiste en que los dos grupos de actividades propuestos suponen un marco general de trabajo y no un método rígido.



Por último, para ilustrar con un ejemplo la aplicación de estos principios de los proyectos de trabajo reproducimos un esquema de Camps (1994) que se centra en un proyecto de creación de un texto escrito.

II.4. El papel del profesor

¿Cómo se contempla el papel del profesor en el marco de una enseñanza comunicativa de las lenguas basada fundamentalmente en el trabajo por tareas?

En primer lugar, trabajar por proyectos supone que el profesor debe definir su papel más como coordinador y estimulador de los aprendizajes que como fuente única de información, con todo lo que eso supone.

"Por todo ello, los proyectos de trabajo y la visión educativa a la que se vinculan invitan a repensar la naturaleza de la escuela y del trabajo escolar, pues requieren una organización de la clase más compleja, una mayor comprensión de las materias y los temas en los que trabajan los alumnos, lo que hace que el docente actúe más como guía que como autoridad.

[...]

Los PT implican una mirada diferente del docente sobre el alumno, su propio trabajo y el rendimiento escolar. Mirada que trata, como apunta Morin (1981), de poner el saber-en-ciclo, en lugar de favorecer un saber enciclopédico y compartimentado." (Hernández, 1995:52 y 53)

En segundo lugar, entrar en esta dinámica supone muchas veces tomar una decisión difícil pues se parte de una cierta inseguridad sobre la posible eficacia de las nuevas estrategias y, además, el profesor debe asumir que, en cierto modo, su autoridad en el aula quedará puesta en cuestión. Supone una subversión importante de las pautas pedagógicas tradicionales aceptar que más que enseñar contenidos, el profesor debe enseñar a aprender. Los materiales, los espacios, el tiempo,... todo queda puesto en cuestión.

En el terreno concreto de las decisiones metodológicas todo esto se traduce en que la consideración del aprendizaje de las lenguas como una forma de adquirir una técnica/habilidad implica:

1. El profesor tiene que dividir la técnica total en componentes manejables (técnicas/habilidades parciales) y ordenarlas de tal forma que los estudiantes puedan aprender a manejarlas por partes. Estas operaciones de selección y secuenciación pertenecen al campo de la programación.

2. El profesor debe proporcionar un modelo de expresión al que acercarse en las técnicas parciales y asegurarse de que sean conscientes de las características esenciales para la producción.

3. Tiene que organizar actividades controladas para practicar las técnicas parciales (es decir, que conviertan los planes cognitivos del nivel inferior en conducta real). Un elemento esencial es que los estudiantes reciban algún tipo de feedback o corrección durante o después de la práctica.

Se hace necesario pues (Del Rio, 1993) impulsar programas de formación e investigación para los enseñantes que les permitan analizar y mejorar la calidad de la interacción en el aula. Una cosa son las estrategias metodológicas que el docente emplea para trabajar las clases de lengua oral y otra las formas de comunicar que él mismo despliega de forma inconsciente en las clases.

El profesor debe escuchar para acomodar el nivel de su lenguaje al de los alumnos, propiciar sus intervenciones, recoger sus aportaciones y devolverlas ampliadas y reformuladas, etc.

"Si la mayoría de los enseñantes tienen recursos comunicativos adecuados que les permiten convertir sus clases, cualquiera que sea la materia, en contextos óptimos de interacción oral, entonces los alumnos tendrán más oportunidades ellos mismos de ampliar y mejorar sus habilidades expresivas y comunicativas". (Del Rio, 1993:44)

Detrás de todo esto hay un esfuerzo importante de los docentes en muchos sentidos, sin embargo qué duda cabe de que se trata de una oportunidad de cambio que permite ir pasando de una estructura intuitiva sobre cómo se produce el aprendizaje a una concepción didáctica más profunda enmarcada en el análisis de los procesos. El resultado final es un aumento de la autonomía docente que ve que es perfectamente factible hacer teoría desde la propia práctica.

II.5. El papel del alumno

Empezamos este apartado con otra cita de M^a José del Rio (1993:113):

"La necesaria reestructuración y ampliación de los conocimientos y habilidades comunicativas del alumno son consecuencia de su participación en y su reflexión sobre las actividades comunicativas conjuntas que se llevan a cabo en el aula, bajo la orientación y, en último extremo, responsabilidad del profesor".

Esta participación del alumno se puede abordar desde perspectivas distintas:

1. Los alumnos pueden participar de diferentes maneras en la elaboración de los programas y en la marcha de las clases, de forma que parte del control de lo que sucede en el aula será responsabilidad de los alumnos.

2. La metodología tienen que ser interactiva y participativa y debe partir de los conocimientos y expectativas previas. Debe servir para atender a la diversidad. M^a José del Rio (1993) insiste en que conviene, además, empezar cuanto antes el trabajo sobre la habilidad

comunicativa pues, dado que la capacidad intelectual no condiciona totalmente la misma, no tiene sentido aplazar el trabajo bajo el pretexto de que los alumnos tienen poco que decir o con muy limitados intelectualmente.

Es decir, las decisiones metodológicas que adoptemos suponen una reflexión sobre lo que resulta interesante y necesario para los alumnos, es decir, sobre la motivación.

No admite discusión el hecho de que aquellas cosas a las que encontramos utilidad y que, además, resultan amenas, nos motivan más. La psicología parece haber demostrado que la eficacia de los aprendizajes depende más de estos factores que de la capacidad del estudiante. En el caso del aula de Lengua, y concretamente cuando nos centramos en la expresión oral, no sería excesivamente difícil trabajar con textos y situaciones reales en vez de con modelos hipotéticos.

Por lo mismo, y en ello insisten bastante los currícula oficiales, tanto el general como el andaluz, es imprescindible partir de lo que los alumnos ya saben, de su propia forma de hablar y de la modalidad que utilizan⁴³.

Así pues, centrándonos en la imprescindible motivación de los alumnos hay que considerar con Littlewood (1992) cuatro principios:

a. El ambiente de la clase debe propiciar la comunicación y el aprendizaje. Los estudiantes deben sentirse seguros. El profesor debe hacer sitio para el alumno en clase y para ello debe reducir su propio dominio. También es importante la relación entre los propios alumnos que el profesor debe favorecer.

Se deben cuidar asimismo los patrones de comunicación de las actividades usando los grupos pequeños y grandes. Uno de los obstáculos para crear ambiente es la obligación de centrarnos en los contenidos del área en que los estudiantes son más deficientes: el control del sistema de la lengua, pues esto dirigía más la atención hacia los fracasos que hacia los éxitos. En el sistema actual la corrección sigue siendo precisa, pero no es la única forma de feedback.

b. El aprendizaje debe ser adecuado a los intereses y necesidades de los alumnos. Podemos crear contextos que faciliten el aprendizaje pero no controlamos directamente los procesos reales del mismo porque éstos dependen de los estudiantes que deben estar motivados

⁴³ En el caso concreto de los hablantes andaluces nos es fundamental, de un lado, superar nuestro complejo de inferioridad lingüística con respecto al castellano y , de otro, trabajar las dificultades ortográficas derivadas de la discordancia entre lo que hablamos y lo que escribimos.

(motivación integradora= aprendo para comunicarme/instrumental=aprendo para aprobar, para hacer currículum,...).

La implicación en clase depende de la motivación inicial, pero también de si las experiencias reales de aprendizaje son apropiadas a las necesidades e intereses de los alumnos. Una de las justificaciones básicas de la programación basada en el enfoque comunicativo es la búsqueda de aplicabilidad de lo aprendido y exige el uso de material auténtico.

Sin embargo, esta pertinencia de utilidad es poco atractiva para la mayoría de los estudiantes por lo que hay que perseguir un segundo tipo de aplicabilidad: que las experiencias de los alumnos permitan a éstos ocupar sus mentes con la lengua para internalizar los recursos de formas que más adelante puedan desplegar creativamente en otros contextos.

c. En la clase de lengua son tan importantes los procesos como los productos. Solemos dar más importancia a los productos que a los procesos y prestar más atención a las formas de la lengua de esos productos que a su eficacia comunicativa.

En el aprendizaje basado en tareas debe prestarse atención a ambos aspectos: la calidad del producto es un indicador de la calidad del proceso. Sin embargo, hay que tener en cuenta que para los alumnos es más estimulante el reto de tener que crear un producto. Se establece así un equilibrio entre ambos aspectos.

Con respecto a la corrección de errores, señala Littlewood (1992) que cuando la finalidad es el uso de la lengua, no sólo no es apropiada, sino que distraería la atención de los alumnos sobre el nivel más importante, el del significado. Sin embargo, también hay que crear en clase situaciones en las que la corrección de los errores gramaticales y léxicos permita desarrollar el sistema lingüístico (actividades de técnica parcial) estableciendo un equilibrio muy preciso entre el proceso comunicativo y el producto lingüístico, de forma que se refuerce no sólo la capacidad de los alumnos de implicarse en la comunicación inmediata, sino también que se les provea de un instrumento más refinado para su uso futuro.

d. Los alumnos deben desempeñar papeles activos en clase. Cuando se creía que el aprendizaje era una simple cuestión de formación de hábitos el papel de los estudiantes era pasivo. Ahora tanto la internalización de las técnicas cognitivas a través de aprendizaje consciente, como la creación constructiva del sistema mental con la adquisición inconsciente, dependen decisivamente del pensamiento activo que lleven a cabo los estudiantes. Esto a su vez depende de la implicación activa de los alumnos en dar forma a su propia interacción con y por medio del lenguaje.

Qué duda cabe de que cuando se estudian lenguas la aproximación a la cultura del país en cuestión⁴⁴, no sólo cumple un papel motivador de primer orden, sino que puede asentar el aprendizaje de lo propiamente lingüístico que así se hace más cercano y permite contextualizar mensajes con más exactitud.

Las actividades deben graduarse de forma que la libertad de opción de los alumnos aumente y disminuya el control del profesor. Sin embargo, hay que contar con que los alumnos estén preparados para asumir responsabilidad y libertad y aquí también hay que considerar tres aspectos fundamentales:

- La forma en que los alumnos perciben sus propios papeles en clase (el cambio de roles del profesor no puede ser brusco).

- Las habilidades y el conocimiento que se necesitan para realizar opciones.

- La confianza que los alumnos tienen en sí mismos.

Influye también el desarrollo personal de los alumnos.

La necesidad de centrarse en los alumnos es relativamente reciente (años 70) pero es fundamental tanto para los profesores como para los investigadores.

"El criterio por el que debemos juzgar cualquier idea o técnica nueva no es el de determinar si corresponde a un principio abstracto de la lingüística, la psicología o la metodología, sino si estimula el aprendizaje útil y significativo en un determinado grupo de alumnos". (Littlewood, 1992:126)

Con respecto a la necesidad de atender a la diversidad de intereses, motivaciones y capacidades del alumnado, seguimos a M^a José del Río cuando afirma que los alumnos que demuestran una capacidad menor para aprendizajes abstractos y académicos, o aquellos que por razones de otra índole presentan dificultades, son los destinatarios preferidos de la enseñanza funcional de la lengua. El enfoque exige empezar por actividades concretas y sólo después vendría la reflexión gramatical que así podría ser asumida más fácilmente. Así, al enfocar la enseñanza de la lengua desde un punto de vista comunicativo la escuela puede desempeñar un papel compensador de primer orden con respecto a estas desigualdades.

⁴⁴ No abordamos cuestiones como el concepto mismo de cultura o la elección de la cultura que se va a enseñar porque a nuestro juicio éstas tienen más que ver con perspectivas antropológicas o etnográficas que con la didáctica, que es la que centra ahora nuestra atención. No obstante, consideramos muy interesante esta línea de profundización sobre el tema que, repetimos, no es objeto del presente trabajo concebido como una visión genérica sobre el papel de la metodología en la enseñanza de las lenguas.

Forma parte también de la atención a la diversidad la consideración de las diferencias culturales. Convertir el aula de lengua en un espacio de interculturalidad en el que se reflexione sobre la importancia de las lenguas en la configuración de las creencias, las costumbres, los comportamientos, etc. para introducir valores de respeto, tolerancia e interés es, además de un contenido actitudinal, un objetivo que impregna todo el currículum y no sólo el del área de lenguas.

Podemos concluir pues, que la metodología del enfoque por tareas, habida cuenta las capacidades que pone en juego, responde perfectamente a dos exigencias. De un lado, a la necesidad de motivar y atender a la diversidad del alumnado; de otro, a los planteamientos psicopedagógicos del nuevo currículum basado en los objetivos entendidos como capacidades en vez de en los contenidos. Las capacidades a que aludimos son, entre otras, las siguientes:

- La autodirección de las tareas de investigación.
- La inventiva mediante el uso creación de recursos, métodos y explicaciones.
- La formulación y resolución de problemas a partir de estrategias analíticas y evaluativas.
- La integración, pues favorece la síntesis de ideas, experiencias, informaciones, etc.
- La toma de decisiones sobre lo que es relevante e irrelevante para el proyecto.
- La comunicación interpersonal puesto que el alumno ha de contrastar las propias opiniones y puntos de vista con otros, y hacerse responsable de ellas mediante la escritura u otras formas de representación.

II.6. El tiempo y el espacio

La decisión de trabajar desde los presupuestos metodológicos que venimos exponiendo implica también un cambio en la disposición del tiempo y el espacio.

Con respecto al tiempo, no sirve de nada trabajar de vez en cuando, en los cinco minutos que nos quedan al final de la clase, algún tipo de actividad más lúdica o más innovadora. Si el trabajo no tiene una significatividad lógica y psicológica y si, además, es esporádico y poco justificado desde el punto de vista de los alumnos, no servirá de casi nada. Sin embargo, ya hemos comentado en otro lugar que una de las dificultades mayores que conlleva el diseño de actividades basado en los proyectos de trabajo es la gran cantidad de tiempo que el desarrollo de los mismos exige. Es un factor contra el que difícilmente se puede luchar.

Por su parte, el espacio lo concebimos como uno de los elementos que constituyen el contexto escolar, y no sólo como un mero marco físico de las situaciones de enseñanza-aprendizaje, sino como un elemento que genera estímulos e incide sobre la conducta. Es decir, el espacio alberga en sí al menos cuatro tipos de significados (sociológico, curricular, psicológico y pedagógico) que hay que analizar cuidadosamente porque ningún componente educativo es neutro.

"El espacio está lleno de significados. su configuración, su uso, su apertura/clausura, su ornamentación, constituyen una sintaxis en el discurso de la escuela. El significado está determinado por la cultura, y las diversas subculturas que existen en la institución." (Santos Guerra, 1993:56)

En otras palabras, la organización del espacio se presenta como un problema didáctico y metodológico fundamental ya que contribuye en gran medida a definir la situación de enseñanza aprendizaje.

No se puede enseñar lengua comunicativa con los alumnos sentados en hileras mirando al frente. En la clase de lengua los espacios debemos organizarlos de forma que favorezcan realmente las interacciones del grupo completo como tal, es decir, del profesor con alumnos individuales y con grupos y de los alumnos entre sí en distintas modalidades de agrupamiento. Este puede ser uno de los logros más difíciles, no sólo por lo que nos pueda suponer aceptar que en clase "se hable", sino por las dificultades reales de espacio en las aulas y el número de alumnos con el que tenemos que trabajar en cada una.

III. LOS RECURSOS Y LOS MATERIALES CURRICULARES

En principio no parece tener mucha importancia en el ámbito de la metodología el papel que juegan los recursos si los entendemos como meros soportes materiales del aprendizaje. Sin embargo, ésta es una simplificación excesiva que enmascara uno de los aspectos más relevantes, no sólo en relación con la didáctica de la lengua, sino con todo el nuevo planteamiento curricular. Nos referimos a la contemplación de los recursos en sentido amplio como materiales curriculares.

El currículum pretendidamente abierto de la reforma deja a criterio de los equipos docentes la selección y ordenación de los contenidos que van a trabajar para conseguir los objetivos de la etapa y los del área y, sin embargo, da la aprobación oficial a proyectos editoriales que evidentemente, no sólo no están contextualizados en ningún entorno educativo particular, sino que, al contrario, uniformizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo se puede casar

la atención a la diversidad de los alumnos con el uso de unos materiales únicos para prácticamente todo el territorio nacional?

Los materiales curriculares no son meros objetos, llevan implícitas concepciones didácticas de mucho peso. Precisamente por este motivo tienen que ser seleccionados aplicando unos criterios mínimos referidos a aspectos como los siguientes:

- Flexibilidad para que puedan ser adaptados a distintos contextos. En el caso de materiales para la clase de lengua esto se traduce en la inclusión de una cierta sensibilidad para con las diferentes variantes sociolingüísticas y culturales.

- Coherencia de las propuestas con los principios de procedimiento del docente y con el marco legal.

- Incorporación de elementos actitudinales, transversales, etc. y no sólo estrictamente epistemológicos.

- Modelo de profesional docente que subyace y grado de autonomía que los materiales posibilitan.

- Enfoque del área que defienden.

- Valores que pretenden transmitir.

- Grado de coherencia entre los objetivos y los demás elementos del currículum.

- Cantidad y tipología de las actividades, variedad de recursos que demandan y situaciones de interacción que promuevan.

- Tratamiento de la diversidad.

- Inclusión de indicadores sobre instrumentos y criterios de evaluación.

En el caso de la clase de idioma o de lengua en general no deja de tener importancia otra de las novedades del sistema educativo: la apuesta por la incorporación a la escuela de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Quizás hayan sido los profesores de idioma los primeros en utilizar los medios de comunicación como recursos a su clase (desde la diapositivas y el cassette hasta el vídeo o el CD-Rom en tiempos más recientes). Más allá de cuestiones evidentes, quizás un tanto tópicas, como el hecho de que la imagen refuerza el aprendizaje, pensamos que el uso de estos medios requiere un análisis profundo que descienda a cuestionarse qué consecuencias tiene la incorporación de ese avance tecnológico a nuestras aulas y cuál sería el uso que debería hacerse de los medios de comunicación para que no se conviertan en un sustituto de otras dinámicas e interacciones en el aula. La apariencia de modernidad que

proporcionan los "aparatos" nunca debe enmascarar la necesidad de la investigación y la innovación continua en el terreno metodológico.

IV. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA UNA NUEVA METODOLOGÍA

Una de las principales conclusiones que pueden extraerse respecto a los aspectos que venimos tratando es la necesidad de una formación adecuada de los docentes.

El panorama de la formación se presentaba, y se sigue presentando, bastante descorazonador y no sólo en el caso del profesorado de lengua. La reforma educativa en la que estamos inmersos parece pretender dar solución a este y otros problemas proponiendo la ruptura casi traumática con tradiciones de mucho arraigo en las aulas y en las prácticas de los docentes. En este sentido, a la vista de los resultados de estos primeros años de implantación y anticipación del nuevo sistema educativo, no parece que se estén logrando mejoras sustantivas.

Cuando examinamos el panorama de la formación y de las pautas de trabajo del profesorado de secundaria en general la primera evidencia que se impone es que la procedencia -la formación inicial- y la experiencia tanto personal como profesional, especialmente la de los primeros años de trabajo en la enseñanza, tienen un enorme peso específico en la definición estos aspectos, del mismo modo que determinan niveles de conciencia más profundos relativos a las concepciones sobre el alumnado, sobre la participación de los padres, o sobre la organización de los centros y del propio trabajo. En otras palabras, en los primeros años de trabajo se produce la inserción del profesor en la cultura profesional docente y son los elementos que configuran esta cultura -la concepción sobre su función, las condiciones sociales en que se mueve, la formación con la que cuenta y el contexto organizativo en que se desarrolla (Santos Guerra, 1995)- los que inexcusablemente habrá que considerar cuando se pretenda iniciar cualquier tipo de análisis sobre las figuras de los enseñantes, sobre su formación o sobre las instituciones escolares. No se puede entender lo que les sucede a los docentes sin tener en cuenta las características de la organización en la que trabajan y viven.

Parece interesante pues, para llegar a la comprensión de las condiciones en que se desarrolla la formación permanente del profesorado, seguir un cierto orden cronológico y detenerse primero en la formación inicial.

El profesorado de Secundaria procede de las facultades de ciencias y de letras donde se les forma como especialistas en el campo de sus intereses sin ninguna referencia a las

posibilidades -bastante reales por cierto- de que muchos de ellos acaben dedicándose a la enseñanza. Quiere esto decir que a priori las personas que acuden a estas facultades no incluyen entre sus expectativas las del trabajo docente, sino las de la investigación universitaria. Si acaso acaban en la docencia es porque no les ha cabido más remedio o porque encuentran en el hecho de ser funcionarios una seguridad laboral deseable a cambio de un trabajo que conocen como alumnos y que se sienten perfectamente capaces de reproducir porque dominan su materia muy por encima de lo que van a necesitar para enseñar en un instituto.

Sin embargo, el paso de la universidad a la enseñanza no es tan directo y durante el último año de carrera hay que realizar una actividad específica de formación: el famoso Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), una opción válida en su diseño pero que se ha demostrado absolutamente inoperante en la práctica por la forma de llevarla a cabo. Del estudio que Pérez y Gimeno (1992) llevaron a cabo sobre aquél se concluye, lamentablemente, que el CAP no tiene incidencia significativa en las concepciones sobre la enseñanza de los estudiantes que lo cursan. Muchos lo hacen "por si acaso", pero sin ningún convencimiento sobre su utilidad.

Después de la licenciatura y del CAP, el siguiente requisito en el camino hacia la docencia es aprobar unas oposiciones en las que durante mucho tiempo y hasta hace muy poco se exigía a los aspirantes el dominio de un temario de contenidos que tenían que exponer a modo de lección magistral. Tampoco en esta criba el opositor atisba nada que le permita pensar que el trabajo al que aspira puede tener otros componentes. Se trataba hasta ahora sólo de demostrar conocimientos académicos y no se consideraban, por ejemplo, factores como la personalidad del candidato o sus habilidades sociales, ni siquiera si sentía al menos una cierta vocación por la enseñanza; es decir, ninguna de las cosas esenciales que cualquier empresa aplica para la selección de su personal.

Así, cuando el candidato llega por fin a un centro, paradójicamente bajo la etiqueta de "profesor en prácticas"⁴⁵, es cuando se pone de verdad en contacto con la realidad. El problema más grave es que desde el primer día todo va en serio: no hay previsto ningún tiempo para que pueda realizar tareas muy complejas y difíciles, cuyas repercusiones moldearán ya para siempre su ejercicio profesional.

⁴⁵ La expresión, sin duda, hace referencia al hecho de que el aprendizaje del profesor se va a producir por el método de "ensayo(=práctica)-error" porque desde el primer día, sin la tutela ni el consejo de nadie, el neófito tiene que asumir todas las tareas y responsabilidades de un profesor experimentado.

El profesor novel se encuentra ante una institución cuya micropolítica (valores, interacciones, normas, conductas, ...) debe conocer, sea para acomodarse a ella sin traumas, sea para poder criticarla e intentar cambiarla. Se encuentra además ante un temario que dar según lo que él entiende que es enseñar la materia de que se trate, ante unos cuantos grupos de alumnos con los que tiene que convivir, ante unas exigencias administrativas en cuanto a programación y aspectos didácticos, ante unas necesidades de formación relativamente urgentes si es que pretende cobrar los correspondientes sexenios, etc.

Tras este primer impacto y conforme avanza el curso el "choque de los principiantes con la realidad" (Esteve, 1993; Vera, 1988) evoluciona y acaba materializándose en la adopción de una postura de supervivencia que oscila entre estos dos extremos:

- Procesar la información de forma positiva aceptando la situación y tratando de buscar respuesta a las necesidades que ésta crea. Es decir, admitiendo sin mayores aspavientos que un instituto no es sitio para filólogos o físicos, sino para *profesores de* lengua o de física, y que una cosa es saber lingüística y otra muy distinta saber enseñar lengua a alumnos adolescentes.

- Mantener una actitud de resistencia que acaba desembocando en distintos grados de inadaptación y resentimiento, e incluso en problemas de salud física y mental.

IV.1. El profesorado de secundaria en tiempos de reforma

¿Qué ocurre en este paisaje que hemos esbozado cuando introducimos en él una reforma del sistema educativo?

A nadie se le oculta que el profesorado de instituto, especialmente el de B.U.P., es el que más se está resistiendo a las innovaciones de la reforma. Todos conocemos también los argumentos que aducen para validar su postura: la ESO supone una bajada del nivel de los contenidos, un cambio sustancial en la consideración personal y social que de los propios docentes se tiene (de expertos a generalistas), un aumento del número y la complejidad de las tareas que han de realizar y para las que no están preparados, la aparición de nuevos órganos en el centro, etc.

Para tratar de entender esta actitud de oposición no hay más que hacer una revisión aunque sea superficial de cómo se gestó y de cómo ha ido evolucionando esta reforma. Encontraremos en seguida un factor que explica muchas cosas: se ha hecho sin tener en cuenta al profesorado, ignorando a quienes son los verdaderos agentes del cambio, obviando que en el

profesorado está la principal clave del cambio y la única posibilidad de que éste sea real. Y sin embargo, lamentablemente, hoy por hoy no nos parece que se estén dando los pasos necesarios para asegurar esta vía de consolidación de la reforma. No sólo eso; a estas alturas del proceso hasta los que en principio se entusiasmaron con el proyecto se han desengañado. Y es que, como los responsables políticos saben muy bien, no se puede luchar sin más armas que la buena voluntad contra lastres tan pesados como el individualismo de las prácticas, el control de la administración, la excesiva carga burocrática, la escasa consideración social de los docentes,...

Como venimos repitiendo, muchos de estos problemas remiten en último término a la formación del profesorado, o por ser más precisos, a cómo contempla esta formación el sistema educativo que se está implantando. Pues, efectivamente, hay un claro isomorfismo entre las orientaciones que se dan para desarrollar los curricula y la forma de entender la formación y el perfeccionamiento de los profesores⁴⁶.

Así, la propuesta curricular para la Educación Secundaria ofrece sobre el papel muchas posibilidades de innovación e investigación. Sin embargo, no debemos olvidar que lo que de verdad sucede en las aulas depende, más que del marco legal, de cómo ven los profesores su trabajo y de lo que esperan los alumnos (González Nieto, 1994). Por lo mismo, nos parece encontrar en los textos oficiales una ignorancia deliberada de las condiciones de trabajo del profesorado y esto porque se le presuponen, o bien unos niveles de información sobre aspectos científicos que nuestras facultades no proporcionan, o bien la disposición de un tiempo de su jornada laboral que pueden dedicar sin mayores problemas a adquirir estos conocimientos.

Las deficiencias de formación en psicopedagogía y, lo que es más grave, en didácticas aplicadas específicas son de todos conocidas. Si a esto añadimos la consideración de las condiciones laborales y sociales en las que se desarrolla este trabajo podemos entender muchas más cosas. Se pretende ahora hacer del profesor un investigador de su práctica, un teórico de la educación, un experto actualizado en los contenidos científicos de su área y un avezado didacta; y esto trabajando las mismas horas y cobrando el mismo sueldo. Por otra parte, el nuevo sistema educativo ha desembocado en una burocratización extrema que acumula los "papeles" que hay que cumplimentar o elaborar: Proyecto Curricular de Centro, de Etapa, de área, adaptaciones curriculares, informes de evaluación individualizados, unidades didácticas,...

⁴⁶ "La política curricular en España se ha asentado en la desconfianza hacia los profesores y en un afán de control ideológico de la educación a través de las regulaciones del currículum." (Gimeno, 1989)

Ante semejante panorama no deben extrañar, pues, el recelo y la inseguridad que crea en los docentes esta presión para el cambio; de pronto parecen tener la sensación de que hay que trabajar el área desde presupuestos que nadie les ha enseñando ni en las facultades ni en sus años de trabajo docente. Algunos, con muy buena voluntad, se lanzan a innovar y acaban defraudados; otros se resisten a aceptar que lo que han hecho hasta ahora parece no servir para nada. Insistimos en ello: encontramos coherente y deseable la imagen del profesor que, en teoría, se deriva de los textos oficiales, pero mucho nos tememos que la tan aireada *formación* del profesorado no sea tal; ésta exige un cambio de estatus que en ningún momento se ha contemplado. Se busca un simple reciclaje, la sustitución de una técnicas por otras, de unos libros de texto por otros.

La formación deriva de una necesidad sentida de modificar la práctica, y este cambio en el que estamos inmersos, además de venir impuesto desde arriba y desde fuera, se contenta con modificaciones superficiales, mecánicas y terminológicas. Los expertos teóricos siguen elaborando los materiales que el profesor se limita a aplicar; la mayoría de las veces esta aplicación consiste en traducir las palabras del libro de texto al nivel comprensivo de sus alumnos. El papel que se concede al profesor y a su formación en el nuevo sistema educativo sigue siendo el de un mero consumidor de currículum, que no puede elaborarlo porque sus condiciones de trabajo (más de cien alumnos en cuatro o cinco grupos a los que sólo ve una hora al día, tres o cuatro días a la semana) le impiden fabricar materiales. Si lo hace es a costa de su tiempo libre y de una buena voluntad que va más allá de lo que la administración, la sociedad e incluso sus propios alumnos están dispuestos a reconocerle. Dice Hargreaves (1993:53-54) al respecto:

"Y la implicación del maestro en la reforma no es particularmente bien aceptada, dado que, generalmente se considera que el problema lo constituyen, precisamente, los maestros. Sus objetivos, comparados con los de los padres y de los políticos, ya no se consideran importantes, y se cree que el problema de la significación puede manejarse fácilmente mediante un escrito en prosa clara y robusta. Pero los buenos documentos no consiguen buenos desarrollos, y el éxito de la reforma puede depender, en cambio de la construcción de unas positivas relaciones colegiales entre las comunidades escolares, unas relaciones que puedan apoyar un crecimiento y una mejora positivos no sólo dentro de las aulas, sino fuera de ellas." (Pp.53-54)

Pese a la claridad de los currícula oficiales al respecto, es evidente que la administración educativa no ha seleccionado bien al profesorado de ESO pues ha configurado un orden de cosas que permite mantener en gran medida la disciplinaria. En coherencia con sus propios diseños el perfil profesional profesor de Secundaria debe ser el de un docente flexible, global, polivalente,

especialista en áreas y no en disciplinas, decantado por esta etapa obligatoria o por el bachillerato.

En paralelo, urge revalorizar la imagen del profesor si no queremos asistir, como advierte Esteve (1995), a un retroceso en el estado del sistema educativo que ya ha empezado a producirse. Es difícil cambiar percepciones tan arraigadas y tan extendidas si constantemente se cuestiona el saber del maestro, su valor social, sus esquemas intelectuales y culturales y no se les dan posibilidades reales de cambio.

Ante la descualificación profesional⁴⁷, tanto los propios docentes como las instancias encargadas de su formación deben reivindicar la imagen del profesor como intelectual público y comprometido con un importante papel social (Giroux, 1994; Pérez, 1990).

En otras palabras, éstas son las consecuencias de diseñar una reforma de la enseñanza obviando la base social y emocional que la sustenta. Por eso mismo, el cambio educativo no es sólo un problema técnico; es también, y sobre todo, cultural y social. Especialmente cuando a diario constatamos que de una forma u otra los problemas sociales pasan a convertirse rápidamente en problemas de la educación, como si la escuela por sí misma pudiera solucionarlos. Algunas de esas realidades de los centros de secundaria que no sólo no se pueden ignorar, sino sobre las que es preciso intervenir en primer lugar antes de pasar a otros ámbitos de la formación son de todos conocidos:

- En los centros como estructuras globales y en los departamentos didácticos opera con fuerza una estructura jerárquica basada en la antigüedad que se antepone a las consideraciones pedagógicas.

- No hay reuniones previstas ni huecos horarios para las mismas. Los departamentos no suelen reunirse y mucho más difícil es que reuniones que no se contemplan oficialmente, como las de profesores que imparten clase a un mismo grupo, puedan realizarse.

- Falta de hábitos de trabajo en equipo.

No hay espacios para reuniones, todo se ha convertido en aulas para lograr que el centro cumpla los requisitos que determina la ley pero aun en el caso de que hubiera sitios para reunirse, encontramos otra dificultad previa y más difícil de resolver: los profesores de Secundaria no saben trabajar en equipo porque casi nunca han tenido que hacerlo. Los problemas no se ponen

⁴⁷ Uno de los índices más claros de la desvalorización social de una profesión es su conversión en una profesión femenina (Apple, 1989). La educación es claramente una ocupación femenina porque se ve en ella una cierta vocación de servicio ancestralmente vinculada al rol social de la mujer. Tan es así que, aunque las maestras son mayoría en los centros, son los hombres los que ocupan los cargos directivos.

en común y las soluciones tampoco, así que si hay que realizar alguna tarea colectiva prefieren repartirse el trabajo.

- Falta de conocimientos y de hábitos de trabajo en aspectos didácticos (programación, etc.). Por tradición, para este profesorado ni estas cuestiones ni el conocimiento adquirido en la práctica tienen demasiada validez.

- Prácticas muy rutinarias, expositivas y en las que los materiales curriculares tienen un papel absolutamente dirigente.

- Falta de coordinación con el primer ciclo de ESO, lo que implica que trabajan en el aire, con ambos colectivos por separado.

- Actitud de resistencia ante todo lo que tenga que ver la reforma, especialmente ante aquellos aspectos como la evaluación, la transversalidad o la diversidad, que les hacen perder seguridad en su papel.

- Preferencia por modelos de formación más cerrados y puntuales. Los modelos de formación más demandados son de tipo curso y centrados en la transmisión de conocimientos científicos novedosos más que didácticos.

En contra de lo que predicaba, esta reforma no ha producido un verdadero debate en la enseñanza, pues sólo se debaten las formas. Confiar más en las capacidades del profesorado como experto para diseñar currículum y no sólo para consumirlo puede ser una forma de empezar una verdadera formación para la que se necesitan algunos requisitos indispensables (Hargreaves, 1993):

- Tiempo para preparar, reflexionar e interpretar.
- Paciencia para experimentar y ajustar sus necesidades y las de sus alumnos con las exigencias del currículum.
- Humildad sobre los propios conocimientos y para reconocer el saber que da la experiencia.
- Reflexión sobre la significación que la reforma debe tener para ellos.
- Creación de una cultura de colaboración, apoyo y consulta.
- Apoyo práctico de los colegas
- Conservación de los aspectos positivos de la tradición.

En resumen, las reformas hay que ponerlas en relación con la formación del profesorado y concretamente con una visión cualificada de la profesión docente. Aquí es importante el papel de las didácticas aplicadas que no sólo debe contribuir a la formación desde el punto de vista

práctico e inmediato, sino también a la formación científica. La didáctica debe construir una teoría propia que respalde la actuación docente. El profesor puede y debe convertirse en didacta, no en un simple aplicador, sino en un agente cualificado en la teoría y en la práctica que pueda de este modo regular y organizar su propia intervención en el aula.

IV. 2. La formación del profesorado de lengua y literatura

Con cierta frecuencia los lingüistas han rechazado las peticiones de los docentes por no vulgarizar sus teorías y han disfrazado esta actitud de rechazo a dar recetas. Por otra parte, cuando los docentes quieren formarse se les bombardea con teorías. El resultado es que el lingüista siempre es el experto, el que tiene poder porque guarda el saber mientras el docente sólo es iniciado en una vulgarización de la lingüística. En el extremo contrario se sitúan quienes rechazan toda teoría pero, paradójicamente, usan en su aula el sistema más tradicional y normativo (Kahn, 1977).

A la hora de determinar qué debe saber un docente para enseñar lengua y literatura en secundaria no hay que perder de vista que se trata de un profesorado especialista en áreas o materias, no generalista, que debe conocer muy bien el objeto de conocimiento con el que trabaja.

A nuestro juicio, el método es anterior al objeto, esto es, antes de saber cómo hay que enseñar se debe tener muy claro qué es lo que se enseña y para qué. Se impone pues revisar los conocimientos que debe tener un profesor de secundaria teniendo en cuenta el equilibrio que hay que mantener entre las aportaciones de la didáctica general y la didáctica de la lengua.

Parece fuera de toda duda que un profesor de lengua para saber qué debe enseñar debe tener amplios conocimientos sobre Lingüística, conocimientos que debe ir actualizando continuamente como parte de su proceso de formación profesional y personal; debe ser también un didacta, es decir, debe conocer recursos psicopedagógicos, sociológicos, etc. para saber cómo enseñar. El problema -además de otros ya comentados- es el mismo que hemos visto en las relaciones entre lingüística y didáctica: los lingüistas -y los profesores de secundaria- tienen reticencias sobre los didactas y el peligro en tiempos de reforma radica en que sin un cambio de actitudes no puede haber innovación real, queda en el papel.

No hay que perder de vista que en secundaria la lengua viva está en peligro por exceso de formalismo y teorización y esto se relaciona con la formación que ha recibido ese profesorado.

A nadie se le oculta que gran parte de la insatisfacción del profesorado de lengua de las Enseñanzas Medias deriva del tipo de formación inicial que han recibido y de sus expectativas en relación con ésta, es decir, del hecho de que su formación ha girado casi exclusivamente en torno a aspectos lingüísticos y filológicos por encima de los didácticos⁴⁸; nos atrevemos a afirmar incluso que también ésta es la causa del aburrimiento que las clases de lengua produce a los alumnos, que no están ni preparados ni interesados en entender complejas teorías lingüísticas o abstractos análisis gramaticales.

Por el reconocimiento de esta situación y la mejora de las condiciones que permitan solucionarla deben apostar los docentes.

BIBLIOGRAFÍA

ALLENDE, A. - NÚÑEZ, P. (1995): *Una secuenciación de Lengua y Literatura para segundo ciclo de ESO y tres unidades didácticas*. Madrid, MEC-Narcea.

ALLEN, J.P.B. (1975): "Gramática pedagógica" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.

ÁLVAREZ, A. - DEL RÍO, P. (1990): "Actividad y lenguaje. El diseño cultural como marco para un programa de enseñanza del inglés como lengua extranjera." en *Comunicación, lenguaje y educación* n°7-8, págs. 99-125.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (1987a): "Lingüística y pedagogía: aproximación al punto de vista interdisciplinario" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (Ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.

_____ (1987b): "Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (Ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M - NAJT, N. (1987c): "La gramática generativa en la enseñanza escolar: valoración crítica" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (Ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.

_____ (1987d): *Didáctica de la lengua materna. Un enfoque desde la lingüística*. Madrid, Akal.

APPLE, M. (1989): *Maestros y textos*. Barcelona, MEC-Paidós.

AZNAR, E. (1991): "La Literatura en la Secundaria, ciclo 12-16" en SIGUÁN, M. (Coord.) *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE-Horsori.

⁴⁸ En los últimos años, y con la renovación de los planes de estudio en la enseñanza universitaria, se está intentando dar solución al sintentido que supone el que en la formación de unos estudiantes cuyas salidas profesionales pasan casi siempre por la docencia en un nivel u otro, no apareciera la didáctica -tanto general como específica- más que de forma tangencial.

- BAIN, D.-SCHEUWLY, B. (1997): "Hacia una pedagogía del texto" en *Signos* nº 20, págs.42-49.
- BARRIENTOS, C. et alii (1987): *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16*. Madrid, Narcea.
- BATTANER, M.P. et alii (1985): *Introducción a la enseñanza de la Lengua y la Literatura españolas*. Madrid, Alhambra Universidad.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa-Calpe.
- BESSE, H. (1976): "Proposiciones para una didáctica de la gramática" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.
- BOLÍVAR, A. (1993): "Culturas profesionales en la enseñanza" en *Cuadernos de pedagogía* nº219, págs.68-72.
- BRACKENBURY, L. (1922): "La enseñanza de la gramática" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.
- BREEN, M. (1996): "Paradigmas actuales en el diseño del programas de lengua." en *Signos* nº 19 y 20, págs. 50-64 y 52-73.
- BRONCKART, J.P. - SCHNEWLY, B. (1996): "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible" en *Textos* nº9, págs.61-78.
- BUSTO, J.L. - OSORO, A. (1996): "La formación permanente del profesorado de secundaria" en *Signos* nº18, págs.56-63.
- CALVETTI, F. (1991): "Intercultura lingüística: objetivos a alcanzar por la vía educativa" en SIGUÁN, M. (Coord.) *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE-Horsori.
- CAMPS, A.(1994): "Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica" en *Articles* nº 2, págs. 7-20.
- CANALE, M. - SWAIN, M. (1996): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos" en *Signos* nº 17 y 18, págs. 54-62 y 78-89.
- CANDLIN, CH. (1990): "Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas" en *Comunicación, lenguaje y educación* nº 7-8, págs.33-53.
- CASTRO, A. (1922): "La enseñanza del español en España" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.
- CASSANY, D. (1988): *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós.
- CASSANY, D., LUNA, G., SANZ (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- CEREZO, M. (1994): *Texto, contexto y situación*. Barcelona, Octaedro.
- CERVERA, Á. (1994): *Lengua para todos en secundaria*. Madrid, Narcea.
- COLL, C. (1987): *Psicología y currículum*. Barcelona, Paidós.

COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la literatura a la educación literaria" en *Comunicación, lenguaje y educación* nº 9, págs. 21-31.

COLOMER, T. et alii (1993): "La escritura por proyectos: "Tú eres el autor" en *Aula de innovación educativa* nº14, págs. 23-28.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA - JUNTA DE ANDALUCÍA Decreto 107/1992 de 9 de junio por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

_____ Decreto 105/1992, de 9 de junio, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria en Andalucía.

_____ Decreto 106/1992, de 9 de junio por el que establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. (BOJA 20 de junio de 1992).

COSERIU, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la Lengua y la Literatura" en VV.AA. *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid, MEC.

COSERIU, E. (1989): *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Madrid, Gredos.

COSERIU, E. (1992): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Madrid, Gredos.

DELMIRO, B. (1994): "Los talleres literarios como alternativa didáctica" en *Signos* nº 11, págs. 30-45.

DIJK, T. van (1993): *Texto y contexto*. Madrid, Cátedra.

DIJK, T. van (1989): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós.

DUBOIS, J. - SUMPFF, J. (1970): "Lingüística y pedagogía" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.

DUBOIS, J. et alii (1973): *Diccionario de Lingüística*. Madrid, Alianza.

ESCRIBANO, A. - PERALTA, M^aD. (1993): *Organización del ambiente de aprendizaje*. Madrid, Monografías I.E.P.S. nº 17.

ESTAIRE, S.- ZANÓN, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo" en *Comunicación, lenguaje y educación* nº 7-8, págs. 55-90.

ESTEVE, J.M. (1993): "El choque de los principiantes con la realidad" en *Cuadernos de pedagogía* nº220, págs.58-63

ESTEVE, J.M. y otros (1995): *Los profesores ante el cambio social* Barcelona, Anthropos.

ESTEVE, J.M. (1996): "La formación inicial del profesorado de Secundaria" en *Signos* nº18, págs.42-54.

FERNÁNDEZ, S. (1983): *Didáctica de la gramática*. Madrid, Narcea.

GAIRÍN, J. (1995): "El reto de la organización de los espacios" en *Aula de innovación educativa* nº 39, págs. 45-50.

GARCÍA, J. MEDINA, A. (eds) (1988): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Anaya.

- GALICHET, G. (1972): "Fonctions de la langue et finalités de l'enseignement grammatical. Au-delà des structuralismes" en *Le français moderne* nº 4, págs. 289-299.
- GIMENO, J. (1989): "Formación de los profesores e innovación curricular" en *Cuadernos de pedagogía* nº 139, págs.82-89.
- GIROUX, H.(1994): "Los profesores como intelectuales públicos" en *Kikiriki* nº34, págs.30-38.
- GÓMEZ, J. - QUIRÓS, J. (1996a): "Criterios para el análisis y la producción de materiales didácticos en el área de Lengua y Literatura" en *Textos* nº7, págs.85-98.
- GÓMEZ, J. - QUIRÓS, J. (1996b): *Los materiales didácticos en el área de lengua y literatura*. Gijón, Centro de Profesores.
- GONZÁLEZ FRANCO, M. (1994): "Los espacios escolares en la educación secundaria" en *Aula de innovación educativa* nº24, págs. 65-68.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1990): "Lengua y literatura en la educación secundaria. Una fundamentación disciplinar" en *Signos* nº1, págs. 4-13.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1993): "La literatura en la enseñanza obligatoria" en *Aula de innovación educativa* nº14, págs. 15-21.
- GONZÁLEZ NIETO, L.(1994a): "Enseñar lengua en la educación secundaria" en *Textos* nº1, págs. 27-42.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994b): "La formación permanente del profesorado de Lengua y Literatura: modelos teóricos y actuación del asesor" en *Comunicación, lenguaje y educación* nº9, págs.45-56
- GOUMA, E. (1991): "La introducción de una lengua extranjera: lengua de la escuela y lengua del alumno en una pragmática de la conversación" en SIGUÁN, M. (Coord.) *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE-Horsori.
- GUILLÉN, C., ALARIO - CASTRO (1992): "Los aspectos socioculturales del área de lengua extranjera y el programa linguapax" en *Comunicación, lenguaje y educación* nº16, págs. 83-91.
- HARGREAVES, A. (1993): "La reforma curricular y el maestro" en *Cuadernos de pedagogía* nº211, págs.50-54.
- HERNÁNDEZ, J.M. - SEPÚLVEDA, F. (1993): *Diseño de unidades didácticas de lengua y literatura en Secundaria Obligatoria*. Madrid, Cincel.
- HJEMSLEV, L.(1969): *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid, Gredos.
- IMBERNÓN, F. (1992): "La programación en el aula, ayer y hoy" en *Aula de innovación educativa* nº1, págs.6-8.
- IMBERNÓN, F. (1994): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona, Graó.
- KAHN, G. (1987): "Pedagogía de las lenguas extranjeras y teorías lingüísticas" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (Ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.
- LACASA, P. et alii (1995) : "Lenguaje integrado: ¿simple práctica, un método o una filosofía" en *Comunicación, lenguaje y educación* nº25, págs. 9-19.

- LÁZARO, F. (1953): *Diccionario de términos filológicos*. Madrid, Gredos.
- LENZ, R. (1912): "¿Para qué estudiamos gramática?" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (Ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.
- LIER, L. van (1995): "Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas." en *Signos* nº14, págs. 20-29.
- LITTLEWOOD, W. (1994): *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. - OSORO, A. (1991): "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua" en *Signos* nº4, págs 22-29.
- LOMAS, C. - OSORO, A. - TUSÓN, A. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua en *Signos*, nº 7, págs. 26-53.
- LOMAS, C. - OSORO, A. (Comps.) (1993a): *El enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. - OSORO, A. - TUSÓN, A. (1993b): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. (Ed.) (1994a): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón, CEP-Trea.
- LOMAS, C. (1994b): "La educación lingüística y literaria" en *Textos* nº1, págs. 8-17.
- LÓPEZ MORALES, H. (1993): *Sociolingüística*. Madrid, Gredos.
- LOTMAN, Y. (1988): *Estructura del texto artístico*. Madrid, Itsmo.
- MALMBERG, B. (1971): "Aplicaciones de la lingüística" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.
- MANTECÓN, B. (1992): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Málaga, Ágora.
- MANZANO, P. (1993): "La psicología en la formación del profesorado" en *Investigación en la escuela* nº19.
- MARTÍN, B. (1995): "Lenguaje integrado: sus creencias sobre la alfabetización" en *Comunicación, lenguaje y educación* nº25, págs. 21-29.
- MAURI, T. - ONRUBIA, J. (1994): "Decisiones sobre metodología didáctica" en *Cuadernos de pedagogía* nº 223, págs. 39-44.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA Real Decreto 1330/1991, de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículum de la Educación Infantil.
- _____ Real Decreto 1333/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación infantil.
- _____ Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la Educación Primaria.

_____ 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, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

_____ Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículum de la ESO.

MENDOZA, A. et alii (1996): *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, Akal.

MIQUEL, F. (1992): "El trabajo en grupo en la secundaria" en *Aula de innovación educativa* nº9, págs.29-40.

NUSSBAUM, L. (1994): "Tradición e innovación en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras" en *Textos* nº1, págs. 85-93.

OSORO, A. (1994): "Del diseño curricular a la programación de aula" en *Textos* nº 1, págs.73-83.

PARCERISA, A. (1992): "La planificación de las actividades" en *Aula de innovación educativa* nº1, págs.37-39.

PÉREZ, A. (1993a): "La función social y educativa de la escuela obligatoria" en *Signos* nº8-9, págs. 16-27.

PÉREZ, A. (1993b): "La formación del docente como intelectual comprometido" en *Signos* nº8-9, págs. 42-53.

PÉREZ, A. - GIMENO, J. (1992): "El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de actitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores" en *Investigación en la escuela* nº17.

PESCETTO, A. (1971): "La enseñanza de la lengua en el ciclo medio" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.

PEYTARD, J. (1970): "Lo oral y lo escrito: dos tipos de situaciones y de descripciones lingüísticas" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.

QUILIS, A. (1978): "La enseñanza de la lengua materna" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.

RIGAULT, A. (1973): "Contribución de la lingüística a la enseñanza de las lenguas" en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid, Akal.

RINCÓN, F. - SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985a): "La información literaria" en *Cuadernos de pedagogía* nº 122, págs. 29-32.

RINCÓN, F. - SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1985b): *Los talleres literarios*. Barcelona, Montesinos.

RINCÓN, F. - SÁNCHEZ-ENCISO, J. (1987): *Enseñar literatura*. Barcelona, Laia.

RIO, M^a J. del (1993): *Psicopedagogía de la lengua oral: un enfoque comunicativo*. Barcelona, ICE-Horsori.

- ROSALES, C. (1987): *Didáctica de la comunicación verbal*. Madrid, Narcea.
- ROSENBLAT, A. (1994): "El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad en el español de España y de América" en *Textos* nº1, págs.95-108.
- RUÉ, J. (1992): "La programación a examen" en *Aula de innovación educativa* nº1, págs. 9-12.
- SAAVEDRA, J.J. (1990): *Nuevos caminos en la enseñanza de la lengua*. Madrid, Bruño.
- SANTAMARTA, M. (1994): "El estudio de la historia literaria en el 4º curso de la ESO" en *Aula de innovación educativa* nº 31, págs.39-41.
- SANTOS, M.A. (1993): "Espacios escolares" en *Cuadernos de pedagogía* nº 217, págs. 55-58.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1995): "Cultura profesional del docente" en *Investigación en la escuela* nº26
- SAUSSURE, F. DE (1981): *Curso de lingüística general*. Madrid, Akal.
- SERRANO, I. (1992): "Del trabajo compartido al conocimiento compartido" en *Aula de innovación educativa* nº9, págs. 13-15.
- SIGUÁN, M. (Coord.) (1991): *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE-Horsori.
- SIGUÁN, M. (Coord.) (1995): *La enseñanza de la lengua por tareas*. Barcelona, ICE-Horsori.
- SIGUÁN, M. (1991): "Aprendizaje de lenguas extranjeras" en SIGUÁN, M. (Coord.) *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE-Horsori.
- STRAUCH, O.U. (1991): "Las lenguas en la escuela en un contexto europeo" en SIGUÁN, M. (Coord.) *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE-Horsori.
- THIELEN, B.(1991): "Laboratorio de lenguas multimedia y nuevos métodos en la enseñanza de las lenguas" en SIGUÁN, M. (Coord.) *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE-Horsori.
- TOST, M. (1991): "Planificar la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, hoy, en nuestro país" en SIGUÁN, M. (Coord.) *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE-Horsori.
- TUSÓN, J. (1989): *El lujo del lenguaje*. Barcelona, Paidós.
- TUSÓN, A. (1994): "Teorías sobre el uso lingüístico y enseñanza de la lengua" en *Textos* nº1, págs. 43-52.
- USANDIZAGA, E. (1991): "La formación semiótica del lector escolar" en *Signos* nº 3, págs. 20-28.
- VV.AA. (1991): *Coherencia textual y lectura*. Barcelona, ICE-Horsori.
- VV.AA. (1993): *Propuestas de secuencia. Lengua castellana y Literatura*. Madrid, MEC-Escuela Española.
- VV.AA. (1994): *Modelo de secuencia para Lengua castellana y Literatura. ESO*. Madrid, Síntesis.
- VV.AA. (1991): *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en la Educación Secundaria*. Madrid, Rialp.

- VV.AA. (1987): *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. Madrid, MEC.
- VV.AA. (1991): *La enseñanza de la lengua*. Barcelona, ICE-Horsori.
- VV.AA. (1993): *Diseño curricular en el área de Lengua y Literatura*. Madrid, Síntesis.
- VV.AA (1993): *Análisis del discurso*. Madrid, Cátedra.
- VV.AA. (1993): "Conocimientos previos y aprendizaje escolar" en *Cuadernos de pedagogía* nº 188, págs. 12-13.
- VV.AA. (1995): Monográfico de *Cuadernos de pedagogía* sobre "Los proyectos de trabajo" nº 243.
- VERA, J. (1988): *La crisis de la función docente* Valencia, Promolibro.
- VILA, I. (1990): "Desarrollo del lenguaje" en PALACIOS, J. et alii (Comps.): *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. Madrid, Alianza.
- VILA, I. (1994): "Psicología y enseñanza de la lengua" en *Cuadernos de pedagogía* nº 225, págs. 68-69.
- WALSH, B. (1994): *Comunicarse: un aprendizaje y una habilidad en secundaria*. Madrid, Narcea.
- ZABALA, A. (1995): "Projectes, projectes de treball, projectes de recerca del medi. Revisió històrica i validesa actual" en *Articles* nº3, págs. 85-98.
- ZANÓN, J. (1992): "Cómo no impedir que los niños aprendan inglés" en *Comunicación, lenguaje y educación* nº16, págs.93-110.
- ZAYAS, F. - CAMPS, A. (1993): "La enseñanza de la lengua. Innovación y reforma" en *Aula de innovación educativa* nº14, págs. 5-9.
- ZAYAS, F. (1994): "La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua" en *Textos* nº 1, págs. 65-72.