


GUÍA DEL ESTUDIANTE

ANTOLOGÍA BÁSICA



**EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA
EN LA ESCUELA**

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SEP

Í N D I C E

PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA	5
PRESENTACIÓN DEL CURSO	5
ESTRUCTURA DEL CURSO	6
METODOLOGÍA DE TRABAJO	7
PRIMERA UNIDAD	
<i>Los enfoques de enseñanza aprendizaje de la lengua</i>	8
SEGUNDA UNIDAD	
<i>La adquisición de la lectoescritura en la educación primaria</i>	12
TERCERA UNIDAD	
<i>La naturaleza de la lengua oral y escrita</i>	15
CUARTA UNIDAD	
<i>La enseñanza aprendizaje de la literatura</i>	19
EVALUACIÓN	22
BIBLIOGRAFÍA	22

PRESENTACIÓN DE LA LÍNEA:

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación, Plan 94, se estructura en dos áreas: la común y la específica. Esta última aborda contenidos referidos a las funciones de docencia y gestión escolar en preescolar y primaria. El área específica se integra por un catálogo de treinta y seis cursos organizados en tres líneas: línea preescolar, **línea primaria** y línea de gestión escolar con doce cursos cada. Su propósito es brindar al profesor-alumno elementos que coadyuven a un análisis de situaciones problemáticas concretas vinculadas a las funciones que desempeña en los niveles de preescolar y primaria, con la finalidad de encontrar alternativas de solución pertinentes.

La **Línea de Educación primaria** es el espacio curricular en el que se integran doce cursos específicos para la formación profesional del profesor-alumno. Los diferentes cursos que integran la línea abordan el análisis de contenidos temáticos propios de la educación primaria, tales como la enseñanza del Español las Matemáticas, las Ciencias Naturales, etc.

Cada curso se estructura tomando en consideración la realidad de la práctica docente, los enfoques, concepciones, teorías y los métodos y técnicas derivados de las disciplinas que inciden en el proceso educativo.

PRESENTACIÓN DEL CURSO

El curso "El aprendizaje de la lengua en la escuela" se ubica en el tercer nivel de la Lic. en Educación. Se articula horizontalmente con los cursos del Área común: "Investigación de la práctica docente propia" (del Eje Metodológico), "Construcción social del conocimiento y teorías educativas" (de la Línea Psicopedagógica). En lo que respecta a su articulación vertical, este curso se relaciona directamente con el de "Alternativas de aprendizaje de la lengua en el aula" (Curso correspondiente a la Línea de educación primaria).

El programa del curso está conformado en cuatro unidades. En la primera unidad se aborda una reflexión general acerca de los enfoques que han orientado la elaboración de los planes y programas de Español en la educación primaria, con la finalidad de reconocer la relación que existe entre las concepciones de lengua y sus implicaciones pedagógicas y didácticas. En la segunda unidad se lleva a cabo la revisión del proceso de adquisición inicial de la lengua escrita y su relación con los métodos de enseñanza. A partir de lo anterior en la tercera uni-

dad se aborda el análisis de las formas en que se puede propiciar el desarrollo y uso funcional de la lengua oral y escrita en los diferentes contextos sociales. Asimismo, se presentan sugerencias para el trabajo en el aula dirigido a favorecer la práctica de la lectura y la escritura en grados posteriores. Finalmente, la cuarta unidad está dedicada a construir un espacio de trabajo que permita al docente la revaloración de la lengua literaria en la formación integral del niño.

El presente programa forma parte del catálogo de cursos que se ofrecen para el Área específica en la Línea de Educación Primaria y constituye junto con el curso "Alternativas para el aprendizaje de la lengua en el aula" un espacio de formación para el docente-alumno de la licenciatura interesado en la problemática educativa derivada de la Enseñanza del Español en este nivel de educación básica.

JUSTIFICACIÓN

La enseñanza del español en educación básica representa una de las asignaturas de mayor pe-

so curricular. El enfoque teórico metodológico que orienta los actuales planes y programas supone un cambio sustancial en el trabajo docente que debe ser reconocido y analizado. Este análisis implica una reconsideración de las ideas que subyacen en la práctica educativa que lleve a una reconstrucción conceptual y metodológica de la misma a fin de que el docente asuma su trabajo con nuevas actitudes. Es en este sentido que la presente asignatura busca promover en el profesor-alumno de la licenciatura, una participación activa e indagadora de planteamientos novedosos que enriquezcan su quehacer profesional en el área del lenguaje.

PROPÓSITO GENERAL DEL CURSO:

Que el profesor-alumno reflexione acerca de la naturaleza del lenguaje y la lengua en relación

con el proceso de apropiación que realiza el alumno de primaria para desarrollar competencia en el uso de la lengua oral y escrita en diversos contextos.

ESTRUCTURA DEL CURSO:

CURSO: EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA ESCUELA

- **PROPÓSITO GENERAL:** QUE EL PROFESOR-ALUMNO REFLEXIONE ACERCA DE LA NATURALEZA DEL LENGUAJE Y LA LENGUA EN RELACIÓN CON EL PROCESO DE APROPIACIÓN QUE REALIZA EL ALUMNO DE PRIMARIA PARA DESARROLLAR COMPETENCIA EN EL USO DE LA LENGUA ORAL Y ESCRITA EN DIVERSOS CONTEXTOS.

UNIDAD I.	UNIDAD II.	UNIDAD III.	UNIDAD IV.
LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA LENGUA"	LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO- ESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA"	"EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	"LA ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA LITERATURA"
TEMAS:	TEMAS:	TEMAS:	TEMAS:
1.1 De la palabra a la oración.	2.1 La relación lenguaje oral- lenguaje escrito.	3.1 La naturaleza de la comunicación oral.	4.1 La función de la literatura en la educación.
1.2 De la oración al texto	2.2 La lectura y la escritura.	3.2 La naturaleza de la comunicación escrita.	4.2 La literatura en la formación integral del niño.
1.3 Desarrollo de la lengua oral y de la lengua escrita desde el enfoque comunicativo.	2.3 La enseñanza de la lecto-escritura.	3.3 La enseñanza de la lecto-escritura.	4.3 El acercamiento del alumno al texto literario.

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El procedimiento de trabajo que usted siga en el estudio de los temas de su curso es muy importante para el logro significativo de los propósitos. Por ello, a continuación se le sugieren algunas actividades que, en su aplicación constante, pueden ayudarle a sistematizar y organizar los conocimientos que construya durante el curso:

- Elabore un plan de trabajo en el que considere las metas que se ha propuesto en la consecución de los objetivos de su curso, de acuerdo con la modalidad que haya elegido para cursarlo.
- Realice la lectura de los materiales del curso con el tiempo suficiente para alcanzar la comprensión de los textos.
- Lleve un registro de los resúmenes de las lecturas y los comentarios que usted pueda aportar, con el fin de utilizarlos en la elaboración de los trabajos escritos y en las participaciones orales que se le proponen en el curso. Para realizar este registro, se le propone que utilice el sistema de cuaderno de notas o el de fichas de trabajo. Sea constante y sistemático en el uso de estos recursos. La organización que tenga su fichero o cuaderno de trabajo deberá responder al tema y al tipo de productos que se le soliciten, por ejemplo: resumen, cuadros comparativos, reflexión personal, ensayos, etc.
- Elabore los trabajos escritos que se le piden en el curso, teniendo siempre presentes las características del que se le solicite. Para ello, aplique las sugerencias que le han ofrecido los cursos del eje metodológico. En ellos, se le han proporcionado guías para redactar descripciones, narraciones, argumentaciones y tipos de texto como el ensayo. Asimismo, en esos cursos, se le presentaron estrategias para elaborar fichas de trabajo.
- En la redacción de sus escritos, tome en cuenta también el procedimiento general que se le sugirió en el curso "Introducción a la UPN y a la Licenciatura en Educación":

- primero reflexione sobre el tema;
- luego, escriba en una hoja oraciones con las que precise las ideas que formuló mentalmente;
- revise las ideas que plasmó en las oraciones y, si es necesario, modifique el orden en que las escribió, de acuerdo con una exposición coherente de lo que desea expresar;
- redacte la cuartilla desarrollando las ideas en el orden que consideró más adecuado;
- revise y modifique su escrito hasta asegurarse de que logró escribir la idea completa y precisa que se propuso expresar.

- Considere que dependiendo de la modalidad en la que esté llevando su curso, es posible la realización de actividades colectivas en las que pueda someter a revisión, discusión o análisis los escritos que haya elaborado. En algunas modalidades como es el caso de la semiescolarizada y la intensiva, estas reuniones ya se encuentran programadas dentro de horarios específicos; sin embargo, en otros casos convendrá que usted busque la conformación de círculos de estudio cerca de su lugar de trabajo. Igualmente es necesario que, en cualquier caso, formalice un programa de trabajo con su asesor para la supervisión y revisión de sus avances.

MODALIDAD SEMIESCOLARIZADA.

De acuerdo con esta modalidad de estudio, usted contará con un mes aproximadamente para el desarrollo de cada unidad del curso. En este sentido, es necesario que realice las actividades individuales en el transcurso de la semana de tal manera que durante la reunión grupal usted participe con los productos que elaboró para el desarrollo de los temas. De esta forma, los intercambios con sus compañeros serán momentos de profundización y enriquecimiento de ideas.

MODALIDAD A DISTANCIA

En esta modalidad el plan de trabajo para desarrollar las unidades del curso, depende en gran medida de usted. Tenga presente mantener contacto con su asesor con el fin de recibir apoyo y orientación en la realización de las actividades de cada unidad del curso. Asimismo, procure participar en un círculo de estudio, pues ello le brindará la oportunidad de intercambiar los conocimientos que construya y que deberá expresar en los productos que se le piden.

MODALIDAD DE CURSO INTENSIVO

En esta modalidad de estudio, usted deberá realizar las actividades individuales en el tiempo previo a las semanas de curso intensivo. Es importante que elabore un plan de trabajo en el que organice esta etapa inicial de manera tal que alcance a abordar los contenidos temáticos, las actividades y los productos con los que se presentará a la siguiente fase. De esta manera, en las semanas de curso intensivo, su participación central consistirá en el intercambio y elaboración de conocimientos en forma grupal.

PRIMERA UNIDAD: LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LENGUA

PROPÓSITO

Conocer y reflexionar acerca de la pertinencia de los enfoques normativo, estructural y comunicativo de la lengua para la orientación de los planes y programas de la asignatura de Español en educación primaria.

INTRODUCCIÓN

En todos los planes y programas de enseñanza-aprendizaje del Español que han tenido vi-

gencia en la historia de la educación en México, ha estado clara la finalidad de que los educandos desarrollen capacidades para leer, escribir y expresarse oralmente de manera eficiente. Los maestros que han pasado por las aulas en todas las épocas de la educación mexicana han encaminado su labor al logro de esta finalidad; estos contenidos educativos han gozado de gran valoración y estimación social.

Las concepciones del lenguaje que subyacen en los programas de Español han contribuido a la formación de ideas respecto de la naturaleza del lenguaje y su proceso de enseñanza-aprendizaje; mediante las prácticas que se han generado, a partir de estas ideas, se han logrado avances, pero también se han tenido limitaciones para alcanzar la finalidad educativa mencionada.

Actualmente el conocimiento de lo que es el lenguaje y su desarrollo en el hombre marca nuevos caminos para su tratamiento pedagógico en el aula. En consecuencia, en esta unidad se tratará entonces de reflexionar acerca de las concepciones que han guiado la enseñanza-aprendizaje de la lengua, y de incorporar en esa reflexión otros conocimientos que puedan sugerir nuevas orientaciones y estrategias de trabajo de los docentes para realizar las metas de que los niños lean, escriban y se expresen oralmente de manera eficiente.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

ACTIVIDAD PREVIA

Elabore un escrito donde de acuerdo con su experiencia, exponga en una primera parte, cuáles son las finalidades de la formación lingüística del alumno de primaria. En una segunda parte del escrito, ejemplifique las ideas que expuso, describiendo la manera en que prepara y organiza la enseñanza-aprendizaje de alguno de los siguientes aspectos: la lectura, la escritura, las nociones de gramática, la literatura, en el grado en el que actualmente labora.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 1.1 De la palabra a la oración: Gramática normativa y gramática estructural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

En el transcurso de la enseñanza-aprendizaje del Español en México, es posible identificar dos posiciones: la tradicional, basada en la gramática normativa, y la descriptiva, fundamentada en la lingüística estructural. Estas dos posiciones pedagógicas y didácticas recibían su sustento de los conocimientos del lenguaje y de la lengua que se sostenían dentro de las disciplinas abocadas al estudio del lenguaje. De una u otra manera estas orientaciones han guiado la práctica docente del Español en los maestros de educación primaria. En este tema se tratará de propiciar una reflexión acerca de la presencia de estos supuestos en su propio manejo de la enseñanza, a partir de una explicación consciente motivada por la lectura de los textos de las Antologías básica y complementaria de la Unidad.

- Lea y analice la lectura "La función de los estudios gramaticales", de Jesús Tusón, que se encuentra en la Antología básica de la primera unidad del curso.
- Escriba en su cuaderno de notas o en fichas de trabajo las relaciones que encuentre entre las prácticas que describe Tusón en su texto y las que usted expuso en su escrito de la actividad previa de esta Unidad.

Si usted necesita o desea ampliar sus reflexiones a partir de la exposición de este tema por otro autor, puede consultar el texto "La enseñanza de lenguas frente a sus contradicciones" de Jean-Paul Bronckart, incluido en la antología complementaria.

- Comente con su asesor o en una reunión grupal las reflexiones que redactó, con el fin de ampliar y profundizar esta actividad. Si usted tiene la oportunidad de realizar este intercambio de ideas, procure contribuir en el logro de conclusiones acerca del tema de re-

flexión; estas conclusiones le ayudarán a enriquecer las ideas expresadas en el texto que redactó en la actividad previa de la Unidad.

- Retome su escrito inicial y reorgánicelo, a partir de la incorporación de las ideas que haya elaborado después de realizar las actividades de este tema.

Tema 1.2 De la oración al texto: El enfoque comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Durante este siglo, las disciplinas del lenguaje han avanzado grandemente en la explicación de la naturaleza de su objeto de estudio. Estos avances han permitido, en relación con la educación, analizar más detenidamente los problemas que se presentan en el desarrollo lingüístico de los alumnos en la escuela. Los conocimientos aportados por las ciencias del lenguaje han revelado la complejidad de los factores que intervienen en el dominio del uso de una lengua. En estos momentos, los docentes se encuentran ante el reto de replantear su práctica docente del Español, por medio del estudio de su quehacer, a la luz del conocimiento de nuevas perspectivas teóricas y metodológicas que le permitan abordar su trabajo con actitudes que favorezcan de mejor manera la educación lingüística de sus alumnos. Después de haber analizado la práctica desde los enfoques normativo y estructural, le proponemos complementar su análisis mediante el estudio de los fundamentos teóricos que sustentan el denominado enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje del Español.

- Lea y analice los textos "Introducción", "Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua" y "Los enfoques pragmáticos, socio-lingüísticos y cognitivos" de Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, que se encuentran en la Antología básica de la primera unidad del curso.

En el análisis que realice, puede tomar en cuenta los siguientes puntos:

- La necesidad de reorientar la enseñanza de la lengua.
- La clase de influencia que en esa reorientación puedan ofrecer las disciplinas del lenguaje.
- El papel que desempeñaría la noción de **uso** en una reorientación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- La finalidad de la enseñanza de la lengua materna, a partir de esta reorientación.
- La pertinencia de las nociones de **competencia comunicativa** y **competencia cultural** en un nuevo enfoque de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- Los alcances y limitaciones de las orientaciones normativa y estructural, en relación con un enfoque que haga énfasis en la competencia comunicativa.
- El tipo de aportaciones que puede recibir la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde la pragmática filosófica, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional, la ciencia cognitiva, en la conformación de un enfoque comunicativo.
- La definición de acto comunicativo, a partir de las disciplinas mencionadas en el punto anterior.
- Las influencias de estos planteamientos en la reconceptualización de los estudios lingüísticos, a través de la Lingüística del texto, el Análisis del discurso, la Sociología interaccional y la Semiótica textual.
- La noción de **texto** como unidad comunicativa.
- El papel que desempeñan el contexto y los interactuantes en una concepción textual de la lengua.
- La necesidad de estudiar el lenguaje en situaciones reales.
- El interés que tiene este tipo de análisis de la lengua para la elaboración de estrategias didácticas.
- La contribución de las nuevas orientaciones de la psicolingüística a un enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Si usted considera necesario conocer otras ideas que pueden ampliar el contenido de la lectura básica, lea el texto "El lenguaje y el hombre

social (Parte 1)" de M.A.K. Halliday, incluido en la Antología complementaria del curso.

- A partir del trabajo realizado en la actividad anterior, redacte en su cuaderno de notas o en fichas de trabajo un comentario donde exprese de qué manera los conocimientos sobre el lenguaje generados en las disciplinas que lo estudian, tienen relación con la necesidad de hacer un replanteamiento de los fundamentos teóricos y de las prácticas de la enseñanza-aprendizaje del Español. Exprese los aspectos que, desde su punto de vista, servirían para obtener mejores resultados en lo que se refiere al desarrollo lingüístico del niño en la escuela. Exprese también las necesidades de formación del profesor para atender la enseñanza-aprendizaje desde un enfoque comunicativo.
- En reunión grupal o con su asesor, comente las ideas que elaboró durante el desarrollo de este tema. Con el fin de organizar su participación, tome como base para exponer su comentario lo anotado en su cuaderno o en sus fichas de trabajo.

Tema 1.3 Desarrollo de la lengua oral y la lengua escrita desde el enfoque comunicativo.

La competencia comunicativa se desarrolla mediante la conjugación de procesos internos del sujeto con factores de tipo situacional que, al entrar en interrelación, conforman la capacidad de una persona para interactuar de manera eficiente en las instancias comunicativas que le ofrece su entorno. Este aprendizaje tiene que ver con las oportunidades que cada quien tenga para intervenir en las distintas situaciones comunicativas en las que se realizan las significaciones creadas culturalmente. Dentro del mundo de significaciones, la oralidad y la escritura han marcado situaciones complejas en las que el dominio de determinado uso de la lengua predomina sobre el otro. En este tema, la reflexión pretende situarse en un acercamiento al conocimiento de los procesos psico-

lingüísticos y sociolingüísticos que están presentes en el desarrollo de la lengua.

- Lea y analice la lectura "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", de Ignasi Vila, que se encuentra en la Antología básica de esta unidad.

Le sugerimos atender en su análisis los siguientes puntos:

- La relación entre psicolingüística y enseñanza de la lengua.
- Los alcances y las limitaciones que ha tenido la aplicación de la psicolingüística, en todas sus etapas de desarrollo, en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- Los cambios en la enseñanza-aprendizaje de la lengua que puede propiciar un enfoque comunicativo.
- Lea y analice el texto "Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura" de Juan Mayor, que se encuentra en la Antología básica del curso.

Le sugerimos atender en su análisis los siguientes puntos:

- La doble función de la comunicación.
- La definición de competencia comunicativa en relación con la que presentan Lomas, Osoro y Tusón en la lectura incluida en el segundo tema de esta Unidad.
- El papel de la escuela en el desarrollo de la competencia comunicativa.
- La importancia de la conversación en la interacción educativa.
- El lenguaje funcional como objetivo de la didáctica.
- El modelo de actividad lingüística y el modelo de procesamiento del lenguaje, que presenta el autor.
- La definición de texto como unidad comunicativa.
- La actividad lingüística como objetivo terminal y los procedimientos para la enseñanza

de la lengua como objetivo inmediato, para la didáctica de la lengua.

- Elabore un escrito de reflexión y comentario a partir de este texto.
- Lea y analice el texto "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua" de Amparo Tusón, que se encuentra en la Antología básica de este curso.

Le sugerimos tomar en cuenta los siguientes puntos para el análisis:

- El objetivo de la enseñanza de la lengua en la educación básica.
- Los conocimientos sobre la lengua que debe tener el docente.
- Las aportaciones de la sociolingüística al conocimiento de la lengua, en relación con el proceso socioeducativo.
- En su cuaderno de notas o en fichas de trabajo, exponga los factores que se deben tomar en cuenta para la enseñanza-aprendizaje del Español, en el contexto en el que está ubicada su propia práctica docente, a partir de las ideas planteadas en los textos de este tema.
- Comente con su asesor o en una reunión grupal sus observaciones, procurando elaborar conclusiones claras y precisas acerca del tema.
- Si algunos de estos aspectos ya habían sido considerados por usted en el trabajo con el lenguaje entre sus alumnos, comente de qué manera han estado presentes.
- Haga un análisis de alguno de los aspectos del programa vigente de Español de su grado y detecte la presencia de la consideración de factores psicolingüísticos y sociolingüísticos en ellos.

ACTIVIDAD FINAL

Reúna los escritos elaborados en la actividad previa y en las actividades de desarrollo de esta Unidad. Análcelos, establezca una secuencia en el contenido de la reflexión realizada duran-

te el transcurso de esta unidad. Redacte un escrito en el que plantee de una manera completa su conocimiento de la práctica docente del Español, a partir del reconocimiento de los aspectos que contribuirían en el desarrollo más armonioso de la competencia comunicativa de los alumnos de primaria.

SEGUNDA UNIDAD: LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

PROPÓSITO

Conocer a partir de diferentes posturas teórico-metodológicas cómo se inicia el niño en la lectoescritura en la escuela primaria y la relación de este proceso con los métodos de enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La adquisición de la lengua escrita se ha considerado principalmente como una tarea escolar. Sin embargo, el niño que ingresa a educación primaria cuenta con un nivel de comunicación y desarrollo que es sustancial dentro del proceso de adquisición del lenguaje escrito. Esta base, cuya naturaleza es principalmente extraescolar, da como resultado una situación diferencial en la población que conforma el grupo escolar. En la escuela primaria, el niño continúa este proceso de adquisición, y es en este contexto donde se sistematiza tal adquisición con ciertos métodos de enseñanza.

Ante esta situación, el docente debe reconocer la importancia y la necesidad de organizar su acción educativa tomando en consideración tanto el nivel de desarrollo del educando como los requerimientos sociales e institucionales estipulados en los planes y programas de estudio.

La presente unidad se organiza en su primer momento en torno a la relación que se establece entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito y la conexión de éstos con el leer-escribir, consideran-

do el carácter social, cultural y lingüístico del lenguaje escrito; para posteriormente analizar cómo se apropia el niño de éste durante su desarrollo y sus implicaciones educacionales.

Con base en lo anterior, la unidad cierra con el análisis del proceso inicial de adquisición del lenguaje escrito en la escuela haciendo énfasis en su carácter social y comunicativo. Asimismo, se revisan de manera general los métodos comúnmente empleados en la enseñanza de la lectoescritura y se hace referencia a la relación antes mencionada con la finalidad de que usted reconsidere su práctica docente y así derive algunas aplicaciones prácticas.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

ACTIVIDAD PREVIA.

Con esta actividad se pretende que usted, a partir de su formación y experiencia reflexione acerca de cómo concibe el aprendizaje de la lectoescritura de sus alumnos y de las situaciones a las que en su práctica docente se enfrenta ante este objeto de conocimiento. Además de reconocer los métodos de enseñanza que utiliza o se han utilizado para la adquisición inicial de la lectoescritura. Para esto le solicitamos elabore un escrito donde considere los siguientes elementos:

1. Concepción que usted tiene sobre qué es la lecto-escritura y sus relaciones con el dominio del lenguaje (oral y escrito).
2. La función de la lecto-escritura en la sociedad.
3. Cómo aprenden a leer y a escribir los niños.
4. Cómo enseñar a los niños a leer y a escribir.
5. El papel que tiene la escuela en el proceso de adquisición inicial del lenguaje escrito en el niño.
6. Los métodos de enseñanza para la lecto-escritura que usted conoce y/o que ha utilizado.
7. Las situaciones a las que se enfrentan los sujetos (alumnos-maestros) con respecto a la lecto-escritura.
8. Cómo ha enfrentado usted estas situaciones.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 2.1 La relación
lenguaje oral-lenguaje escrito

Abordar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito no se puede realizar considerando a éste de manera aislada y como una tarea exclusivamente escolar, ni partir de la idea de que el niño al ingresar a la escuela primaria carece de conocimientos y aprendizaje profundos sobre su lengua y las formas de expresión (oral y escrita). Es así como en un primer momento se le presentan dos textos en donde los autores exponen la conexión lenguaje oral-lenguaje escrito y el carácter social del lenguaje; con el propósito de que tenga usted, maestro, un acercamiento reflexivo de esta conexión y a su vez de la relación hablar -escucha leer- escribir para determinar las implicaciones de esta relación en la educación.

• A partir de la lectura de Gunther Kress "Los valores sociales del habla y la escritura" determine:

- La conexión que establece entre hablar-escuchar y leer-escribir
- Los rasgos que caracterizan al lenguaje hablado y al lenguaje escrito, así como las actitudes ante el lenguaje propio
- La relación pensamiento-lenguaje
- Usos y valoraciones del lenguaje a partir de un contexto social específico
- A qué se refiere el autor con el carácter social del lenguaje hablado y su relación con el lenguaje escrito.

• Del texto "Lenguaje hablado y escrito" de Frank Smith, identifique:

- Las distintas perspectivas bajo las cuales se puede considerar al lenguaje
- La relación entre lenguaje y pensamiento
- Los aspectos del lenguaje: estructura superficial y estructura profunda
- La comprensión a través de la predicción

falta - Cómo caracteriza el autor al lenguaje hablado y al lenguaje escrito, y las diferencias y/o conexiones que lo determinan

• Después de haber realizado las actividades anteriores, realice una actividad grupal (oral y escrita), donde concluya sobre:

- La relación lenguaje hablado-lenguaje escrito
- Su caracterización
- El carácter social y lingüístico del habla-escritura
- Implicaciones de esta relación en la educación

Tema 2.2 La lectura y la escritura

Al ingresar a la escuela primaria el niño posee conocimientos previos de la lengua -oral y escrita- lo que significa que el alumno de primer ingreso posee aprendizaje que es necesario considerar para la implementación del proceso de adquisición de la lectoescritura. A continuación le presentamos una serie de actividades en relación a los textos señalados que le permitirán reconocer cómo se concibe el aprendizaje de la lectura y la escritura en su contexto social, así como las implicaciones educacionales que esta postura conlleva -considerando al maestro y al alumno. Esto le permitirá plantearse las acciones, que como docente, son pertinentes para su práctica en relación a la enseñanza inicial de la lectoescritura.

• Realice la lectura "Más allá de la alfabetización" de Teberosky y Tolchinsky sobre la distinción entre la adquisición personal de la lectura y la escritura y elabore un análisis donde:

- Destaque la función de la alfabetización y la influencia que este ejercicio personal tiene para moldear la manera de entender los fenómenos de lecto-escritura.

- Las diferencias que establecen las autoras entre el dominio de la escritura como modalidad y el conocimiento del lenguaje escrito como registro
 - Las diferentes explicaciones, bajo diferentes enfoques, que se da al uso del lenguaje escrito
 - Realice la lectura de los textos: "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas" de Sinclair; "La lectura y su aprendizaje" de Smith Frank y "La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social" de Woods. Elabore un resumen escrito de cada una de ellas donde destaque la explicación que da cada autor sobre:
- La adquisición, construcción y/o aprendizaje de la escritura y la lectura
 - La naturaleza de la lectura y de la escritura
 - Usos de la escritura y la lectura
 - El aprendizaje de la lectura y la escritura y sus implicaciones educacionales
 - Otros elementos que considere pertinentes
 - Elabore un cuadro comparativo de los tres textos a partir de los indicadores:
 - Naturaleza de la lectura
 - Naturaleza de la escritura
 - Relación entre lectura y escritura
 - Aprendizaje de la lectura
 - Aprendizaje de la escritura
 - Implicaciones educacionales
 - Papel del maestro
 - Papel del alumno
 - Semejanzas y diferencias
 - Concluya en un escrito individual sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura y sus implicaciones educacionales, retomando los elementos revisados en las cuatro lecturas realizadas.

Tema 2.3 La lectoescritura y su relación con los métodos de enseñanza

Es en la escuela en donde se enseña al niño, entre otras cosas a leer y escribir para comprender e interpretar el pensamiento de los demás, así como para expresar el propio. Por lo que, para lograr este propósito es indispensable que los profesores reconozcan la relación que hay entre la lengua que usa el niño y cómo iniciarlo en la adquisición del lenguaje escrito. Para esto se han desarrollado diferentes métodos de enseñanza cuya característica esencial es la práctica disciplinada y el ejercicio constante.

- Lea el texto de B. Cambourne "Lengua, aprendizaje y alfabetización. Otra forma de mirar el aprendizaje del lenguaje" y elabore individualmente un escrito donde dé respuesta a los cuestionamientos planteados al interior de la lectura. Mantenga su escrito para cuando lo requiera.
- Analice los textos "La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar" de Ma. de los A. Huerta y "Proceso de adquisición de la lengua escrita" de Ana Ma. Kaufman y comparta con sus compañeros de grupo (en pequeños grupos) las conclusiones a que llegue sobre:
 - ✓ Los factores que intervienen en el proceso enseñanza aprendizaje de la lengua escrita considerando al educando, al docente y al contexto institucional.
 - ✓ El proceso a través del cual el niño accede a la lectoescritura desde el enfoque psicogenético.
 - ✓ Las alteraciones de aprendizaje de la lengua escrita que se pueden presentar en el ámbito escolar.
- Caracterice los diferentes métodos de la enseñanza de la lectoescritura empleados en México, después de realizar la lectura del texto "El lenguaje verbal como factor determinante del desarrollo integral del individuo" de González et. al. que sobre el tema se presenta en la antología básica.

- Retome el escrito que realizó al inicio del tema, **reelabórelolo y/o complementelo**, si lo considera pertinente y preséntese a una reunión grupal donde realice un debate a partir de los cuestionamientos planteados; incorpore los resultados de las actividades realizadas.
- Aprendizaje de la lectura y la escritura y sus implicaciones educacionales
- Factores que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita
- El proceso a través del cual el niño accede a la lectoescritura
- Los métodos de enseñanza de la lectoescritura
- Reflexiones y aplicaciones prácticas

ACTIVIDAD FINAL

Como resultado de esta actividad, se espera que usted recupere los productos de análisis, síntesis y conclusiones a los que llegó sobre los elementos teóricos que le aportaron los conceptos revisados a partir de las actividades desarrolladas en esta unidad. Relacione esto con los conocimientos, consideraciones y/o puntos de vista que posee a partir de su experiencia y formación propias sobre la adquisición de la lectoescritura en la escuela primaria.

Esta actividad también le permitirá participar activamente en el proceso de evaluación y auto-evaluación sobre el logro del propósito de la unidad.

Es así como le planteamos la realización de un escrito con el tema "Fundamentos, reflexiones y consideraciones sobre la adquisición de la lectoescritura".

Elabore su escrito considerando la siguiente estructura:

Portada
Índice
Introducción
Desarrollo
Conclusiones
Bibliografía

Para el desarrollo del escrito considera los siguientes aspectos:

- Relación lenguaje oral-lenguaje escrito (hablar-escuchar, leer-escribir) y su caracterización.
- Relación pensamiento-lenguaje
- Carácter social y lingüístico del lenguaje oral y el escrito

De acuerdo a la modalidad de estudio en la que desarrolle este curso, participe en una reunión grupal y/o una reunión con su asesor para enriquecer sus reflexiones.

Entregue su trabajo escrito al asesor.

TERCERA UNIDAD: EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA

PROPÓSITO GENERAL

Analizar los procesos de desarrollo de la comunicación oral y escrita y su uso funcional.

INTRODUCCIÓN

Desarrollo y crecimiento no es lo mismo.

El proceso escolar en educación básica refiere permanentemente situaciones de comunicación oral y escrita que constituyen un elemento esencial para el desarrollo de la competencia comunicativa del niño, dentro y fuera de la escuela. La comprensión de los fundamentos teórico-metodológicos que sustentan dichas situaciones representa para el docente la posibilidad de incorporarlas de manera sistemática para el logro de los objetivos previstos. Es por ello que en esta unidad se lleva a cabo la revisión de los elementos conceptuales que permiten caracterizar los procesos de comunicación oral (hablar y escuchar) y de comunicación escrita (escribir y leer), y se analiza la forma en que pueden integrarse funcionalmente en el trabajo escolar.

Tema 3.1 La naturaleza de la comunicación oral

Cuando un niño ingresa a la educación primaria cuenta con un dominio suficiente de su lengua oral que le da un nivel de competencia comunicativa en distintos contextos. No obstante lo anterior, la escuela representa para el niño un lugar especial en donde a partir del intercambio lingüístico espontáneo o propositivo con adultos o con sus semejantes puede desarrollar estructuras más complejas de comunicación oral. En este sentido se advierte que la información que posea el docente sobre el proceso de desarrollo de la comunicación oral desde las primeras palabras hasta el desarrollo de tipos de discursos como estructuras gramaticales más complejas le permitirá comprender el proceso de aprendizaje del niño y contribuirá a enriquecer y facilitar su práctica pedagógica.

CONCEPTOS BÁSICOS DEL TEMA:

Desarrollo, Oralidad, Aprendizaje, Competencia comunicativa, Lengua, Lenguaje, Habla.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

ACTIVIDAD PREVIA

Realice un escrito en el que, basándose en su experiencia explique brevemente los siguientes aspectos:

- ¿Cómo conceptualiza el aprendizaje de la lengua oral y escrita?
- ¿Qué papel juega el maestro en este proceso?
- ¿A qué se refiere el uso funcional de la lengua oral y escrita?
- Cite un ejemplo en el que se promueva el uso funcional de la lengua.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

- Lea y analice los textos "De la comunicación al habla" de Bruner y "Desarrollo del lenguaje"

de Dale que se encuentran en la antología básica del curso y conteste en su cuaderno de notas o en fichas las siguientes preguntas:

- ¿Qué funciones cumple la lengua oral para la comunicación en un niño?

Reflexione sobre su experiencia y enumere las actividades que dejaría de hacer si no hablara.

- ¿Cuáles son los principales patrones de comunicación oral que desarrolla un niño?

- ¿Cuáles son las leyes que rigen el comportamiento lingüístico?

Chomsky → Bruner *use funciones de la lengua comunicativa*

- Realice una observación de su clase durante la asignatura de Español y elabore un reporte por escrito haciendo referencia a los siguientes aspectos:

- ¿De qué manera utilizan los niños el lenguaje durante la clase? (¿Lo utilizan de manera espontánea o preestablecida?)

- ¿Qué patrones de comunicación utilizan los niños en este intercambio lingüístico?

- ¿Cómo se recuperan las experiencias y los conocimientos de los niños?

- ¿Cómo y para qué interviene el maestro en estas actividades?

- ¿Cómo ha enfrentado usted estas situaciones?

Conserve este reporte para su análisis grupal con otros compañeros en círculos de estudio, o con su asesor a fin de elaborar conclusiones claras y precisas acerca del tema.

- Se ha considerado que las actividades planeadas y sistemáticas en la lengua oral reciben poca atención. ¿Qué opina usted sobre esta afirmación? Resuma su comentario en su cuaderno de notas o en fichas de trabajo.

Conserve este reporte para su análisis grupal con otros compañeros en círculos de estudio, o con su asesor. Si desea información adicional sobre el tema, consulte los textos de Dale. *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*

y Lisina "La génesis de las formas de comunicación en los niños" *La psicología evolutiva y pedagógica en la U.R.S.S.*, que se encuentran en su antología complementaria.

Tema 3.2 La naturaleza de la comunicación escrita

Del mismo modo que en el tema anterior se analizó la comunicación oral, en este apartado se lleva a cabo la revisión de la manera en que puede conceptualizarse la comunicación escrita dentro de un enfoque comunicativo y funcional. Esta se lleva a cabo desde dos parámetros: lectura y escritura. Con respecto a la primera, es necesario abordar en el análisis la caracterización de la lectura como proceso psicológico que posibilita el logro de ciertas funciones del lenguaje. Del mismo modo, en tanto que se concibe a la lectura como un acto inteligente, se revisan también las estrategias de lectura que utiliza un lector. Por otra parte, para conducir el análisis de la escritura como proceso intelectual, se revisa la relación que guarda con la lengua oral, se lleva a cabo una revisión de los factores que favorecen el aprendizaje de la misma, los aspectos definitorios de la escritura script y cursiva y se analiza una propuesta de organización de tipos de texto.

CONCEPTOS BÁSICOS DEL TEMA:

Lectura, Funciones del lenguaje, Funciones de la lectura: representativa, expresiva, apelativa y metalingüística, **Estrategias de lectura, Escritura, Comunicación escrita, Etapas de desarrollo de la escritura** manuscrita, Escritura script, Escritura cursiva, **Dominios de la escritura.**

• En su cuaderno de notas o en fichas de trabajo, redacte su opinión sobre la siguiente afirmación: "Cuando los niños aprenden a hablar no dicen todo perfecto, sin embargo no decimos que hacen como si hablaran; decimos que ha-

blan". "Y de manera parecida a cuando aprendieron a hablar, cuando los niños aprenden a leer y escribir no hacen todo perfecto de inmediato"

Es importante que en su escrito reconozca las dificultades que enfrenta un alumno en su proceso de apropiación de la lengua escrita. Por otra parte, es importante que destaque también el papel que juega el adulto (docente) para la comprensión y el enriquecimiento de dicho proceso. Del mismo modo, cite manera de ejemplo "expresiones imperfectas" que presenta un niño cuando aprende a hablar a leer y escribir. Después de escribirlas, conteste a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo resolvieron los niños estas imperfecciones?
- ¿Cómo puede ayudar un adulto (docente) en la resolución de estas imperfecciones?

Conserve este reporte para su análisis grupal con otros compañeros en círculos de estudio, o con su asesor.

• Lea el texto de Alliende y Condemarín, "La importancia de la lectura. Sus funciones", y el de Goodman "Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio de la lectura en voz alta" y resuelva en su cuaderno de notas o en fichas de trabajo las siguientes interrogantes:

- ¿Cómo se puede conceptualizar el proceso de lectura?
- ¿Qué funciones cubre la práctica de la lectura?
- ¿Por qué se dice que el lector, el texto y el escritor contribuyen al proceso de lectura?
- ¿Cuáles son las estrategias de lectura que aplica un lector cuando enfrenta un texto?

• Formule un ejemplo de cada una de las diferentes funciones de la lectura.

- Seleccione del programa del grado que imparte una unidad en la que se trabaje la práctica de la lectura e identifique las estrategias que se emplean para la enseñanza aprendizaje de la misma.

Conserve este reporte para su análisis grupal con otros compañeros en círculos de estudio, o con su asesor.

- Realice el análisis de los textos de Alliende y Condemarín. "La escritura creativa y formal. Sus funciones" y el de McHugh "Enseñando los dominios de la escritura" y resuelva las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se puede conceptualizar a la escritura?
- ¿Qué factores influyen en el aprendizaje de la escritura?
- ¿Qué modalidad utilizar para iniciar el aprendizaje de la escritura script o cursiva?
- ¿Qué utilidad tiene la organización de los tipos de texto para la planeación y desarrollo de las actividades de escritura?

- Desarrolle una actividad o secuencia de actividades para un tipo de texto, considerando cada uno de los dominios para su grupo escolar. Señale además las actividades de lectura y lengua oral que se integran a la actividad de escritura. Reporte esta actividad en su cuaderno de notas o en fichas de trabajo para su análisis y discusión grupal en círculos de estudio o con su asesor.

Tema 3.3 Los usos funcionales de la comunicación oral y escrita

A partir de la caracterización general de la lengua hablada y escrita realizada anteriormente, en este tema se lleva a cabo una revisión de la manera en que se conceptualiza el uso funcio-

nal de la comunicación oral y escrita en el contexto escolar.

CONCEPTOS BÁSICOS DEL TEMA:

Uso funcional de la lengua escrita, Uso funcional de la lengua hablada.

- Realice la lectura de los textos: "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria" de Pellicer Dora, "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela" de Resnick Lauren, "El Español en la escuela primaria" de Smith Carl B, y Karin L. Dahl. En ellos encontrará un análisis de distintos autores en torno a la problemática que presenta la enseñanza del Español en educación básica. La intención es que usted recabe de los diferentes textos información que le permita identificar algunos de los principales problemas de índole teórica (conceptual), metodológica (didáctica), así como de carácter social o de política educativa.
- Realice un cuadro que le permita ubicar las problemáticas antes detectadas y preséntelo con su asesor para su depuración
- Elabore un escrito en el que responda a los siguientes aspectos.
 - ¿Cuáles considera usted que son los conocimientos sobre la lengua oral y escrita que se aprenden casi exclusivamente en la escuela?
 - ¿Qué dificultades ha encontrado en la realización de actividades con la lengua oral y escrita y cuáles han sido las soluciones?
- ¿Cómo puede desarrollarse el pensamiento crítico a través de la lectura y la escritura? A este respecto le puede servir de apoyo la consulta del texto de Smith y Karin "El pensamiento crítico en la lectura y la escritura" que se encuentra en su antología complementaria.

ACTIVIDAD FINAL

Describa una situación del salón de clases en la que se integren actividades de lectura, escritura y lengua oral, especificando lo siguiente:

- organización grupal
- tiempos asignados
- organización física del salón
- otros aspectos

Compare sus respuestas por escrito con los planteamientos que inicialmente desarrolló para la unidad y presente este documento para su análisis y discusión en círculos de estudio o con su asesor.

CUARTA UNIDAD: ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA

PROPÓSITO

Reflexionar acerca de la importancia de la recreación a partir de la lengua literaria.

INTRODUCCIÓN

Las posibilidades de conocimiento que el hombre ha desarrollado a partir del lenguaje le han permitido descubrir distintas maneras de relacionarse creativamente con la realidad en la que está inmerso. El desarrollo de la lengua literaria significa un ámbito de recreación, construido a partir de la imaginación, que permite al ser humano enriquecer y ampliar su visión del mundo, a través del descubrimiento de facetas de la realidad sólo descubribles a través de la sensibilidad.

La naturaleza artística de la lengua literaria implica un trabajo de acercamiento y apropiación diferente al de la lengua que se usa en los contextos cotidianos y científicos. La finalidad de la educación es que el niño se apropie de

todas las posibilidades de conocimiento que la lengua le ofrece para desarrollarse integralmente. Desde esta perspectiva, el acceso del niño a la lengua literaria es un aspecto que exige un trabajo creativo y consciente del docente. Así pues, en esta unidad el objetivo es construir un espacio de revaloración del papel que desempeñan el maestro y el alumno en la apropiación de la lengua literaria.

ACTIVIDADES DE ESTUDIO

ACTIVIDAD PREVIA

Elabore un escrito donde explique, de acuerdo con su experiencia, cuál es la finalidad de la literatura en la educación del lenguaje en la escuela primaria; describa las actividades que realizan usted y sus alumnos con los textos literarios. Tome como punto de referencia el trabajo que está realizando en el grado en el que labora actualmente.

ACTIVIDADES DE DESARROLLO

Tema 4.1 La función de la literatura en la educación.

La comprensión de las finalidades del desarrollo de la literatura es uno de los puntos de partida centrales para que el docente desarrolle las actividades de enseñanza-aprendizaje de manera que motiven en el estudiante el gusto por esta expresión de la lengua. En este tema se pretende que, a partir del reconocimiento de la naturaleza de la lengua literaria, se propicie un acercamiento a la reflexión acerca de las finalidades de la educación en la lengua literaria en la formación de un estudiante de primaria, para que pueda usar todas las posibilidades de creación y significación que la lengua le ofrece.

- Lea el capítulo "Los caminos de la imaginación perdida" del texto de Gabriel Janer Ma-

nila, que se encuentra en la Antología básica del curso.

- En su cuaderno de notas o en fichas de trabajo, resume con sus propias palabras los planteamientos centrales de esta lectura. En este resumen puede tomar en cuenta los siguientes puntos:

- 1 La explicación de la imaginación que proponen Vigotsky y Rodari.
- 2 El papel que desempeña la imaginación en la capacidad creadora del hombre.
- 3 El papel pedagógico de la imaginación.
- 4 Las formas de vinculación con la realidad a través de la imaginación.
- 5 La relación de la imaginación con la historia.
- 6 La relación entre la imaginación y la creatividad.
- 7 La necesidad de elaborar una pedagogía de la imaginación.
- 8 La relación entre la pedagogía de la imaginación y la pedagogía de la palabra.
- 9 La relación entre lengua e imaginación.
- 10 La manera en que la pedagogía de la lengua puede desarrollar la imaginación.

Para ampliar este tema puede consultar el texto "La poesía es tan sólo la espuma. Pero los océanos espumean necesariamente", de Jesús Tusón, que se ha incluido en la antología complementaria.

- Exprese sus comentarios personales mediante el intercambio con su asesor o con sus compañeros, en una reunión grupal, de las ideas planteadas en el resumen, con el fin de clarificar y enriquecer el tema.
- Lea los cinco apartados siguientes del texto de Janer Manila: "El relato oral", "El lenguaje poético", "Las imágenes poéticas", "La metáfora o la creación de una realidad emergente" y "La actividad poética".
- Elabore un resumen de las ideas planteadas en estas lecturas; tome en cuenta los siguientes puntos:
 - La relación de la realidad con el contenido de los relatos orales.

- Las posibilidades de imaginar a través de los relatos orales.
- La naturaleza del lenguaje poético.
- La forma en que el lenguaje poético contribuye a estimular la imaginación.
- El procedimiento que sigue el lenguaje poético para estimular la exploración de la realidad a través del juego.
- El intercambio cooperativo que se establece entre el lector y el poeta para crear significados.
- La relación entre el carácter ambiguo del lenguaje poético y la imaginación.
- La finalidad de las imágenes poéticas en la construcción de la imaginación.

A partir de esta lectura, explique en su cuaderno de notas o en fichas de trabajo el papel que desempeñan la lengua oral, la lengua escrita y el lenguaje de la poesía en el desarrollo de la imaginación a través de la pedagogía de la lengua. En una reunión grupal o con su asesor, comente las ideas elaboradas en esta actividad y relaciónelas con el contenido del escrito que comentó en la actividad grupal anterior en este mismo tema.

Tema 4.2 La literatura en la formación integral del alumno.

En el tema anterior se hizo el análisis de la importancia que tiene el conocimiento de la lengua literaria en la conformación plena de las facultades del pensamiento y la acción en el hombre; asimismo, se estableció la relación entre la necesidad de desarrollar la imaginación y la pedagogía de la lengua. En este tema se persigue ubicar con más precisión el papel que puede desempeñar la escuela en la consecución de estas metas.

- Lea el texto "Didáctica de la literatura" de Arturo Medina Padilla, que se encuentra en la Antología básica de este curso.
 - Realice un análisis en el que tome en cuenta los siguientes aspectos:

- Los motivos por los que la formación literaria debe ocupar un lugar importante en el currículo de educación primaria.
- Las relaciones que se pueden establecer entre la literatura y otros aspectos de la lengua, y la literatura y otras disciplinas del currículo.

- Lea el texto "La literatura infantil y la formación humanística" de Jaime García Padrino, que se encuentra en la Antología básica de este curso.

En su análisis le sugerimos tomar en cuenta los siguientes aspectos:

- La conceptualización de la literatura infantil.
- Los problemas que se presentan para llegar a la delimitación del concepto de literatura infantil.

Si usted desea complementar los conceptos que se desarrollaron en las lecturas de este tema, puede consultar el texto "Lectura recreativa", de Felipe Aliende y Mabel Condemarin, que se encuentra en la Antología complementaria de la cuarta unidad del curso.

- Elabore un comentario acerca de las necesidades de formación de los docentes para realizar el trabajo con la literatura. Comparta con su asesor o con sus compañeros, en una reunión grupal las ideas que expresó en este comentario.

Tema 4.3 El acercamiento del alumno al texto literario.

Una vez que se ha logrado un acercamiento a las finalidades de la educación literaria y a su desarrollo en la escuela, es pertinente complementar la reflexión por medio del análisis de la tipología de textos literarios que han venido siendo considerados dentro de la educación. Esta reflexión podrá conducir a una organiza-

ción de las actividades literarias que tome en cuenta los intereses del alumno de primaria. En este tema se buscará, pues, un reconocimiento crítico de los géneros relacionados con la literatura infantil y juvenil.

- Describa en su cuaderno de notas o en sus fichas de trabajo los tipos de textos que usted utiliza para el acercamiento del alumno a la lengua literaria. Exponga cuáles han sido los que han tenido éxito entre los estudiantes y explique por qué considera usted que ha sido así.
- Lea el texto "Crítica pedagógica de los géneros narrativos" de Angelo Nobile, que se encuentra en la Antología básica de este curso.
- Realice un análisis comparativo entre las definiciones de literatura infantil que ofrecen García Padrino, en la lectura "La literatura infantil y la formación humanística", del tema anterior y Angelo Nobile en la lectura que realizó para el presente tema.
- Con base en las lecturas realizadas, redacte un comentario acerca de las características de los textos dirigidos a los niños y sus implicaciones en la formación del alumno. Participe en una reunión grupal o con su asesor y exponga sus comentarios respecto de este tema.

En la Antología complementaria de esta cuarta unidad, usted encontrará el texto "Otros lenguajes narrativos" de Angelo Nobile en donde podrá consultar el análisis de otros géneros dirigidos a los niños y los jóvenes.

ACTIVIDAD FINAL

A partir de los textos que usted realizó en la actividad previa y las actividades de desarrollo de esta unidad, elabore un trabajo escrito en el que exponga de qué manera modificaría usted la organización de la enseñanza-aprendizaje de la literatura, tomando en cuenta las ideas que manejó en la reflexión que llevó a cabo en esta Unidad. En su propuesta, considere los aspectos



tos relacionados con el alumno, el docente y la obra literaria, que usted analizó en esta Unidad del curso.

Participe en una discusión acerca del estado de la enseñanza-aprendizaje de la literatura en la escuela primaria en México. En esta discusión aporte comentarios de su experiencia en relación con la reflexión que se le propuso en esta Unidad, a través de los textos que leyó y los escritos que elaboró. En su participación tome en cuenta aspectos como las finalidades de la educación en la lengua literaria, los procesos que sigue el niño en su aproximación a este tipo de texto, las características que debe reunir la selección de las obras literarias que leerá el alumno, las necesidades de formación que debe cubrir el docente para organizar esta clase de conocimiento en el alumno de primaria.

EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso continuo, sistemático y permanente en donde los sujetos involucrados toman parte activa en el establecimiento de acuerdo en torno a los momentos, formas y procedimientos de la misma.

La propuesta programática del curso integra diversos componentes para su evaluación y acreditación. Concretamente, se le solicita que usted elabore un producto académico final de cada unidad con el que obtendrá una calificación parcial (cabe aclarar que este producto deberá reflejar la realización de las actividades propuestas para los temas que componen la unidad). Lo anterior significa que al concluir su trabajo en el curso, usted contará con cuatro calificaciones que, si son aprobatorias, se promediarán para obtener la calificación final. Si es necesario, y como parte de los acuerdos establecidos con su asesor desde el principio del curso, se podrá llevar a cabo una evaluación sumaria al término del mismo.

El proceso de evaluación supone también la autoevaluación. Para llevarla a cabo, en este caso se sugiere que usted haga un análisis y auto-crítica de los avances y el cumplimiento de

los propósitos señalados mediante la constatación de la elaboración de los productos solicitados en cada unidad.

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

ALLIENDE, Felipe y Mabel Condemarín. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*.

Santiago de Chile. Editorial Andrés Bello, 1992. pp. 9 a 19.

ALLIENDE, Felipe y Mabel Condemarín. *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello. 1991. pp. 2-12.

BRUNER, Jerome. "From communicating to talking". En *Language, literacy and learning in educational practice*. Editado por Stierer B. Maybin J. Gran Bretaña. Multilingual Matters Ltd. Texto traducido por Ma. de los A. Huerta A. Universidad Pedagógica Nacional, 1994.

CAMBOURNE, Brian. *Lenguaje, aprendizaje y alfabetización. Otra forma de mirar el aprendizaje del lenguaje*. Texto traducido y reelaborado a partir del original por Y. de la Garza. Universidad Pedagógica Nacional 1992.

CONDEMARIN, Mabel y Mariana Chadwick. *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello, 1991. pp. 12-17, 140-147.

DALE, Philip S. *Desarrollo del lenguaje*. Un enfoque psicolingüístico. México, Editorial Trillas, 1992. Cap. 4

FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI, 1987. pp. 1247.

FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacios. Comps. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI 1984. pp. 93-105.

FOWLER, Roger, et al. *Lenguaje y control*. México. Fondo de Cultura Económica, 1982. pp. 65-88.

GARCÍA Padrino, Jaime y Arturo Medina (Dir) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Anaya, 1989.

GONZÁLEZ Urrutia, Alicia, Pedro Lescier Talavera, Ángel Ruiz y Patricio Lima. *Práctica*

pedagógica de la enseñanza de la lectura, la escritura y la expresión oral en la educación básica. México, CONALTE, S/F. pp. 17-28.

GOODMAN, Kennet y Goodman Yetta M. "Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio del análisis de la lectura en voz alta". *Harvard Educational Review*, Vol 47, No. 3, Agosto de 1977.

HUERTA A., Ma de los Angeles. "La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar". *Cuadernos Pedagógicos del ISCEEM.*, 1991, No. 5. pp. 41-72. México.

JANER Manila, Gabriel. *Pedagogía de la imaginación poética*. Barcelona, Aliorna, 1989.

KAUFMAN, Ana María. "Proceso de adquisición de la lengua escrita". En: *Contenidos de Aprendizaje. Anexo II*. México, U.P.N. 1983. pp.3-28.

LOMAS, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993.

LOMAS, Carlos, Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993.

McHUGH, Nancy. "Enseñando los dominios de la escritura". En: *Programa de actualización del maestro. Guía para el maestro*. Español. Primaria S.E.P., 1993. pp. 32-41.

NOBILE, Angelo, *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid, Morata, 1992.

PELLICER, Dora. "El lenguaje en la transmisión escolar de conocimientos: la clase de español en la escuela primaria". *Nueva Antropología*, Vol VI, No. 22. México, 1982.

RESNICK, Lauren B. "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela". *Revista Básica*. Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. Nov-Dic, 1991. pp. 21-20.

ROCKWELL, Elsie. *El Español en la escuela primaria*. Material mimeografiado del DIE/ CINEVESTAV/ IPN. (S/F)

SMITH, Frank. "La relación entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado". En: *Desarrollo de la lengua escrita*. Antología, México, U.P.N., 1986. pp.

TEBEROSKY, Ana y Liliana Tolchinsky. "Más allá de la alfabetización". *Infancia y Aprendizaje*, No. 58, España. 1992, pp. 5-13.

TUSON, Jesús. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona, Teide, 1981.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

ALLIENDE, Felipe y Mabel Condemarín. *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile, Editorial Andrés Bello. 1993.

BRONCKART, Jean Paul. *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*. París, UNESCO, 1985.

BRUNER, Jerome. *Realidad mental y mundos posibles (los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia)*. México, Gedisa, 1986. pp. 127-137

ESPÍN, Julia- Victoria. *Lectura, lenguaje y educación compensatoria*. Barcelona, Oikos-Tau, 1987, pp. 31-73.

FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI 1987, PP. 13-47.

HALLIDAY MAK *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, F.C.E., 1986.

KALMAN, Judith, *La producción del texto escrito como proceso: implicaciones para su enseñanza*. U.P.N. Documento mimeografiado, 1984.

LISINA, M. "La génesis de las formas de comunicación en los niños". *La psicología evolutiva y pedagógica en la U.R.S.S*. Progreso, 1987. pp. 274-298.

LURIA, A.R. *Lenguaje y comportamiento. Fundamentos*. Unión Soviética, Progreso, 1974. pp. 1143.

NOBILE, Angelo, *Literatura infantil y juvenil. La infancia y sus libros en la civilización tecnológica*. Madrid, Morata, 1992.

ROCKWELL, Elsie "Los usos magisteriales de la lengua escrita". *Básica. Revista de la escuela y el maestro*. Noviembre-Diciembre, 1991. México, pp. 4-10.

SCARDAMALIA, Marlene y Carl Bereiter. "Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita". *Infancia y Aprendizaje*. No. 58, Barcelona, 1992, pp. 43-64.

ANTOLOGÍA BÁSICA

PRESENTACIÓN

UNIDAD I: LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA

PRESENTACIÓN

"Temas gramaticales y análisis sintáctico"

Jesús Tusón

"Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua", Carlos Lomas

"Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", Ignasi Vila

"Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura", Jaume Soler

"Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua", Amparo Tusón Vila

UNIDAD II: EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA

PRESENTACIÓN

EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN LA ESCUELA

.....
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PLAN 1994

"La lecto-escritura en los intercambios: una búsqueda de perspectivas", Hermenegildo Soler

"La lecto-escritura en los intercambios: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social", Gary A. Woods

"Lengua, aprendizaje y diversificación. Otra forma de mirar el aprendizaje del lenguaje", Brian Cambouris

"La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar", María José Argente Huerta

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Í N D I C E

PRESENTACIÓN	5
UNIDAD I: LOS ENFOQUES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA	9
PRESENTACIÓN	11
“Teorías gramaticales y análisis sintáctico”. Jesús Tusón	12
“Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua”. Carlos Lomas	29
“Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística” Ignasi Vila	54
“Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura”. Juan Mayor Sánchez	66
“Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua”. Amparo Tuson Valls	83
UNIDAD II. EL APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN LA ESCUELA PRIMARIA	91
PRESENTACIÓN	93
“Los valores sociales del habla y la escritura”. Gunther Kress	95
“Lenguaje hablado y escrito”. Frank Smith	109
“Más allá de la alfabetización”. (Beyond initial reading and write). Ana Teberosky	119
“El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas”. Hermine Sinclair	127
“La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social”. Clare A. Woods	135
“Lengua, aprendizaje y alfabetización. Otra forma de mirar el aprendizaje del lenguaje”. Brian Cambourne	148
“La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar”. Ma. de los Angeles Huerta A.	151



	UNIDAD III: LA NATURALEZA DE LA COMUNICACIÓN ORAL Y ESCRITA	165
	PRESENTACIÓN	167
	“De la comunicación al lenguaje hablado”. Jerome Bruner	168
	“Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio de la lectura en voz alta. Kenneth S. Woodman	179
	“La escritura creativa y formal. Sus funciones”. Felipe Allende	195
	“El alfabetismo dentro y fuera de la escuela”. Lauren B. Resnick	208
	UNIDAD IV. LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LITERATURA	221
	PRESENTACION	223
tema 4.1	“Los caminos de la imaginación perdida”, “El relato oral”, “El lenguaje poético”, “Las imágenes poéticas” y “La metáfora o la creación de una realidad emergente”. Gabriel Janer Manila	224
tema 4.2	“Didáctica de la literatura”. Arturo Medina Padilla	249
4.2	“La literatura infantil y la formación humanística”. Jaime García Padrino	265
tema 4.3	“Crítica pedagógica de los géneros narrativos”. Angelo Nobile	282
	BIBLIOGRAFÍA BÁSICA	312

PRESENTACIÓN

El curso "El aprendizaje de la lengua en la escuela" tiene como propósito general propiciar una reflexión acerca de la naturaleza del lenguaje y la lengua, en relación con el proceso de apropiación que realiza el alumno de primaria para desarrollar la competencia en el uso de la lengua oral y escrita en diversos contextos.

Para el logro de este propósito se han formulado cuatro unidades:

1. Los enfoques de enseñanza-aprendizaje de la lengua;
2. La adquisición de la lectoescritura en la educación primaria;
3. El desarrollo de la comunicación oral y escrita; y
4. La enseñanza-aprendizaje de la literatura.

La primera unidad del curso tiene como objetivo reflexionar acerca de los fundamentos teóricos que subyacen en los programas del área del lenguaje de la educación primaria, con el fin de valorar la importancia que tiene el conocimiento de los supuestos desde los que se elaboran las estrategias metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La unidad está conformada por tres temas:

- De la palabra a la oración: Gramática normativa y gramática estructural en la enseñanza-aprendizaje de la lengua.
- De la oración al texto. El enfoque comunicativo en la enseñanza aprendizaje de la lengua.
- Desarrollo de la lengua oral y de la lengua escrita desde el enfoque comunicativo.

La selección de textos para desarrollar estos temas se realizó con el criterio de que sus contenidos hicieran relación entre las disciplinas del lenguaje y la enseñanza-aprendizaje de la lengua. De esta manera, para el primer tema se escogió el texto "La función de los estudios gramaticales" de Jesús Tusón. Para desarrollar el segundo tema se seleccionaron del texto Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua, de Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, los apartados "Introducción", "Estructuralismo y generativismo en la enseñanza de la lengua" y "Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos". Para cubrir el tercer tema se incluyeron los textos "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística", de Ignasi Vila, "Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura" -de Juan Mayor y "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua" de Amparo Tusón.

La segunda unidad está conformada por los temas:



- La relación lenguaje oral-lenguaje escrito.
- La lectura y la escritura.
- La lectoescritura y su relación con los métodos de enseñanza.

Los textos seleccionados para el desarrollo de esta unidad exponen la relación lenguaje oral-lenguaje escrito considerándolo desde su contexto social y sus implicaciones educacionales y toman en cuenta el proceso de adquisición de la lectoescritura en el niño así como los métodos que se ocupan para su enseñanza. Para el primer tema se incluyen los textos "Los valores sociales del habla y la escritura" de Gunther Kress y "Lenguaje hablado y escrito" de Frank Smith. Para el segundo tema se presentan los textos de "Más allá de la alfabetización" de Teberosky y Tolchinsky, "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas" de Sinclair, y "La lectoescritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social" de Woods. Para el tercer tema se presentan los textos "Lengua, aprendizaje y alfabetización. Otra forma de mirar el aprendizaje del lenguaje" de Cambourne, "La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar" de Huerta.

La tercera unidad se integra con los temas:

- La naturaleza de la comunicación oral.
- La naturaleza de la comunicación escrita.
- Los usos funcionales de la comunicación oral y escrita.

El propósito de esta unidad es analizar los procesos de desarrollo de la comunicación oral y escrita y su uso funcional. Para el logro de este propósito se eligieron los siguientes textos: para el primer tema se propone el texto "De la comunicación al habla" de Bruner. Para el segundo tema se eligieron las lecturas: "Conocimiento de los procesos psicolingüísticos por medio de la lectura en voz alta" de Goodman, "La escritura creativa y formal. Sus funciones" de Alliende y Condemarín. La razón de incluir estos textos en los dos primeros temas es que a partir de ellos se realice una caracterización de los procesos de desarrollo y uso funcional de la lengua oral y escrita. Por último, en el tercer tema se propone el texto "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela" de Resnick Lauren. En él se encontrará un análisis de la problemática que presenta la enseñanza del Español en educación básica.

La cuarta unidad tiene como propósito analizar y reflexionar acerca del desarrollo de la competencia para el acceso a la lengua literaria, en los alumnos de primaria. La unidad tiene tres temas:

- La función de la literatura en educación
- La literatura en la formación integral del alumno
- El acercamiento del alumno al texto literario.

El criterio que guió la selección de los textos para esta unidad fue que en ellos se estableciera la relación entre literatura y educación. D



esta manera, para el primer tema se incluyen las siguientes lecturas: "Los caminos de la imaginación perdida", "El relato oral", "El lenguaje poético", "Las imágenes poéticas" y "La metáfora o la creación de una realidad emergente" de Gabriel Janer Manila. Para el segundo tema se incluyen los textos: "Didáctica de la literatura" de Arturo Medina Padilla y "La literatura infantil y la formación humanística" de Jaime García Padrino. Para el tercer tema se presenta la lectura "Crítica pedagógica de los géneros narrativos" de Angelo Nobile.

La selección de textos que se presenta en esta antología constituye un recurso didáctico fundamental para el desarrollo del curso, el cual aunado a la realización de las actividades sugeridas en la Guía del estudiante y la Guía del asesor, contribuirá significativamente al logro de los objetivos previstos.

LOS ENFOQUES EN
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA



La primera unidad del libro se dedica a una introducción al problema de los planes de enseñanza que guían la práctica docente y los profesores de primaria en el campo de la enseñanza de la lengua. En esta unidad se abordan los aspectos más relevantes de los conceptos del lenguaje que intervienen en las actividades que planifican y ponen en práctica con sus alumnos.

Por otro lado, se aborda el tema de la enseñanza de la lengua en la escuela con el propósito de proporcionar una visión general de los aspectos más relevantes de la enseñanza de la lengua en una escuela primaria actual, al igual que se intenta presentar algunas estrategias de enseñanza que se utilizan en la educación primaria.

La finalidad de esta unidad es proporcionar a los profesores de primaria una visión general de los aspectos más relevantes de la enseñanza de la lengua en una escuela primaria actual, al igual que se intenta presentar algunas estrategias de enseñanza que se utilizan en la educación primaria.

Después de haber leído esta unidad, el lector debe estar en condiciones de comprender los aspectos más relevantes de la enseñanza de la lengua en una escuela primaria actual, al igual que se intenta presentar algunas estrategias de enseñanza que se utilizan en la educación primaria.

Con el fin de facilitar el aprendizaje de los contenidos de esta unidad, se han incluido algunos ejercicios y actividades que permiten al lector aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales de enseñanza y aprendizaje.

LOS ENFOQUES EN ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA

PRESENTACIÓN

La primera unidad del curso representa una introducción al problema de los planteamientos teóricos que guían la práctica docente del profesor de primaria, en el campo de la educación del lenguaje en sus alumnos. Los temas de la unidad tienen como finalidad propiciar en el maestro un replanteamiento consciente de los conceptos del lenguaje que subyacen en las actividades que planifica y pone en práctica con sus alumnos.

Por otra parte, se persigue también introducir al profesor alumno en la reflexión de nuevas perspectivas de enseñanza-aprendizaje que permiten considerar el desarrollo del lenguaje de una manera más amplia, al tomar en cuenta en ese desarrollo diversos factores que no se encuentran explícitos en la educación tradicional.

La finalidad es que esta reflexión conduzca a la comprensión de los conceptos básicos que conforman un enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en la escuela y que, en consecuencia, el profesor alumno valore la necesidad de analizar su labor docente a la luz de estos supuestos teóricos. A partir de esta reflexión, el profesor dispondrá de conceptos teóricos y metodológicos para abordar la indagación de los problemas que enfrenta el alumno en el desarrollo de la competencia para el uso de la lengua oral y la lengua escrita y, de esa manera, estará en posibilidad de transformar su práctica docente.

Para el primer tema de la unidad, se seleccionó el texto "La función de los estudios gramaticales", de Jesús Tusón, quien ha realizado una significativa producción de estudios acerca de la relación entre las disciplinas del lenguaje y la educación. En esta lectura, interesa destacar la caracterización que el autor desarrolla de las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lengua, a partir de los supuestos teóricos de la gramática tradicional y de la gramática estructural y los señalamientos puntuales que hace acerca de las limitaciones que estos enfoques han mostrado para el desarrollo de la lengua en los alumnos.

Con el fin de desarrollar el segundo tema, se incluyen los textos "Introducción", "Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua" y "Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos" de Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón, en los cuales se hace una presentación y análisis de los planteamientos teóricos actuales dentro de las disciplinas del lenguaje y se establece la relación entre estos conceptos y el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Estos textos tienen la virtud de presentar de una manera sintetizada, las nociones básicas desarrolladas en diversas disciplinas que estudian el lenguaje, y su pertinencia en la conformación de un enfoque pedagógico y didáctico que favorezca el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

El tercer tema de la unidad se aborda con el apoyo de tres textos en los que se atiende el estudio de los factores internos y externos que confluyen en el desarrollo de la lengua; en estos textos se expone de una manera más amplia, la conceptualización que fue introducida en el segundo tema. El texto "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística, de Ignasi Vila, ofrece un panorama de las diversas aplicaciones que se han hecho de los estudios psicolingüísticos en la planificación educativa, señala los alcances y las limitaciones que cada uno ha tenido y concluye con la ubicación de las posiciones actuales desde las cuales se pretende dar una aplicación más completa de estos conocimientos en la actividad educativa.



El segundo texto para apoyar el tercer tema es "Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua", de Juan Mayor; en este texto el autor elabora una propuesta para relacionar la psicolingüística con un enfoque textual de enseñanza de la lengua. El último texto incluido como apoyo al tercer tema es "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua" de Amparo Tusón. Este texto contribuye a la consideración de los factores de tipo contextual que intervienen en el proceso educativo y de los cuales el docente debe tener un conocimiento amplio para organizar su participación en tal proceso

LECTURA: TEORÍAS GRAMATICALES Y ANÁLISIS SINTÁCTICO*

1. LA FUNCIÓN DE LOS ESTUDIOS GRAMATICALES

1.1. La gramática y la enseñanza de la lengua

Nadie debería ignorar que los estudios lingüísticos de los últimos decenios han venido imponiendo notables cambios de rumbo en la enseñanza de la gramática. Sin embargo, todavía hoy es frecuente ver que la transmisión de los conocimientos gramaticales se mantiene ligada a un viejo principio en virtud del cual la gramática es el "arte de hablar y escribir correctamente" una lengua.¹ En el plano de la docencia, la enseñanza de la gramática ha sido orientada (y todavía lo sigue siendo en muchos casos) hacia la transmisión de unas reglas de comportamiento lingüístico encaminadas a lograr una expresión acorde con patrones unificados, poco flexibles y supuestamente cultos: «conforme al buen uso, que es el de la gente educada». En otro nivel, la expresión correcta se entiende como un calco mimético de las autoridades literarias.² Esta vieja pretensión docente de la gramática normativa sigue todavía en vigor y para comprobarlo bastaría con realizar

un sondeo sobre algunos textos escolares del catalano, de antigua y reciente publicación, en los que se pide al alumno que coloque acentos, restituya la corrección a unas frases de abierta o discutible incorrección, evite el uso inapropiado de ciertas palabras y expresiones, etc. Más clara queda la pretensión normativa de ciertas gramáticas cuando en esos mismos textos aparecen listas de locuciones agrupadas en las consabidas columnas de «expresiones incorrectas» y «expresiones correctas», o cuando indiscriminadamente se fustigan, en virtud de criterios que nada tienen que ver con la lingüística, el ceceo, el seseo, el laísmo, los préstamos de otras lenguas, etc. Recordemos, de paso, que estas aspiraciones docentes, de las gramáticas en su externo más aberrante, fueron las que determinaron el inútil aprendizaje memorístico de algunos paradigmas verbales tales como los de *asir* (*asgo, ases, ase...*); *hENCHIR* (*hincho, hinchas, hinche...*), *roer* (*roo, roigo o royo; roes, roe...*), etc.; es decir, determinaron el aprendizaje de unos paradigmas verbales muchas de cuyas formas ya no pertenecían al uso vivo. Con lo cual, el afán docente y normativo iba hasta unos extremos en los que no era ya la lengua, como fenómeno vivo, lo que había que enseñar a hablar y a escribir, sino las formas excepcionales de unos verbos en desuso. Así, la enseñanza de la gramática dejaba de estar en función de un desarrollo lingüístico y pasaba a ser el aprendizaje de sí misma.³

Este tipo de actividades tenía, no obstante, un remoto valor: por muy desenfocado que estuviese el tratamiento de las cuestiones prácticas,

* Jesús Tusón. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona. Teide. 1981. pp. 2-31.



y a pesar de estar inspirado por un normatismo rígido, este afán de una pretendida «pureza» idiomática se desarrollaba por las vías de la práctica: a unos usos se oponían otros usos; ante unos modos de expresión se ofrecían (o se imponían) otros modos de expresión. Ahora bien, los estudios gramaticales no eran sólo ni fundamentalmente eso. Acaso su rasgo dominante haya sido el hincapié que se hizo en el aprendizaje memorístico de definiciones y reglas y el peso que tuvo (y tiene) la práctica del análisis sintáctico. Los alumnos, incluso en etapas precoces, debían aprender que un nombre era «aquella parte de la oración que sirve para designar seres, personas o cosas que tienen existencia independiente, ya en la realidad, ya por abstracción o personificación»; que el complemento directo era la palabra que designa el «objeto (persona, animal o cosa) en que recae directamente la acción expresada por el verbo»; que el artículo debía concordar en género y número con su correspondiente nombre; etc. Con la transmisión de definiciones y reglas como las citadas dudosamente se podía promover la capacitación lingüística de unos alumnos que, con definiciones o sin ellas, eran ya capaces de emitir sintagmas nominales sin plantearse problema alguno a la hora de hacer concordar los artículos y adjetivos con sus respectivos nombres. Si nos preguntamos la causa de esta abundancia de definiciones y reglas sólo hay, al parecer, una respuesta: a las gramáticas escolares fueron a parar casi intactas las formulaciones de unas obras académicas dirigidas a los adultos en las que, inicialmente, se consideraba necesario definir los conceptos y los comportamientos gramaticales. Quienes compusieron las gramáticas escolares hicieron, pues, de mimetismo y no tuvieron en cuenta consideraciones de orden didáctico.

Hasta aquí, hemos planteado dos características dominantes que han informado la enseñanza de la gramática y de las que no se han prescindido enteramente algunas obras muy recientes: por un lado, el afán correctivo; por otro, el empeño en introducir definiciones. La suma de estas características dominantes (un

indiscriminado afán correctivo) podría acaso hundir sus raíces en unas pretensiones de unificación idiomática dictadas más por motivos de dominio político que por motivos estrictamente lingüísticos;⁴ de ahí el menosprecio casi sistemático hacia los dialectalismos y hacia las lenguas no oficiales y la tendencia a establecer como modelo expresivo el habla «de la gente educada» y las obras de los clásicos. La segunda característica (el empeño por introducir definiciones copiadas de las gramáticas superiores) fue la que imprimió a las gramáticas escolares su tono más espeso. En el punto 2.1.3 examinaremos atentamente el sistema definitorio de la llamada «gramática tradicional»; pero ya ahora hemos de aludir, siquiera sea de pasada, a tres rasgos típicos que caracterizan este afán por las definiciones: 1) el nocionalismo de muchas definiciones, cosa que cierra la puerta a la verificación; 2) el carácter heterogéneo de las definiciones, de modo que los elementos supuestamente definidos constituían con frecuencia un auténtico «cajón de sastre»; 3) al enseñar las definiciones se procedía de modo apriorístico: primero se aprendía qué era un nombre y luego se hacían ejercicios sobre los usos nominales, cuando lo deseable, por lo menos en ciertos niveles de enseñanza elemental, hubiera sido precisamente invertir los tiempos.

En secciones sucesivas examinaremos cuáles eran los objetivos de la gramática en los primeros autores castellanos (1.2), el carácter de las gramáticas normativa, descriptiva y predictiva (1.3) y los posibles valores que acaso hayamos de atribuir a la enseñanza de la gramática si tenemos como metas tanto el desarrollo de las posibilidades expresivas de los alumnos, como el conocimiento teórico de un «ingenio lingüístico» (1.4)

1.2. Los orígenes y objetivos de la gramática: Un ejemplo con la lengua castellana

Al iniciar el punto anterior nos referíamos a un «viejo principio» académico según el cual el ob-



jetivo básico de una gramática podría cifrarse en enseñar a hablar y a escribir correctamente una lengua. Esta afirmación académica, entre otras cosas, peca por imprecisión al no determinar a quién debe enseñarse gramática: ¿al que ya posee como materna una lengua? ¿al que quiere aprenderla como segunda o tercera lengua? Remontándonos ahora a las gramáticas castellanas del renacimiento podremos observar cuán distintos del académico eran los objetivos que se proponían sus autores.

Para Nebrija,⁵ son tres los fines de la gramática:

1. lograr la pervivencia de la lengua castellana: «Acordé ante todas las otras cosas reducir en artificio este nuestro lenguaje castellano para que lo que ahora y de aquí en adelante en él se escribiese pueda quedar en un tenor y extenderse en toda la duración de los tiempos que están por venir. Como vemos que se ha hecho en la lengua latina y griega, las cuales por haber estado debajo de arte, aunque sobre ellas han pasado muchos siglos, todavía quedan en una uniformidad... (Es muy necesaria esta obra) por estar ya nuestra lengua tanto en la cumbre que más se puede temer el descendimiento de ella que esperar la subida»; **2. abrir el acceso a la lengua latina:** «Y seguirse a otro no menor provecho que aqueste a los hombres de nuestra lengua que querrán estudiar la gramática del latín. Porque después que sintieren bien el arte del castellano, lo cual no será muy difícil porque es sobre la lengua que ya ellos sienten, cuando pasaren al latín no habrá cosa tan oscura que no se les haga muy ligera»; **3. constituir un manual para extranjeros:** «El tercer provecho de este mi trabajo puede ser (...) que después que vuestra alteza metiese debajo de su yugo muchos pueblos bárbaros y naciones de peregrinas lenguas y con el vencimiento aquéllos tenían necesidad de recibir las leyes que el vencedor pone al vencido y con ellas nuestra lengua, entonces por esta mi arte podrían venir en el conocimiento de ella como ahora nosotros aprendemos el arte de la gramática latina para aprender el latín. Y cierto así es que, no solamente los enemigos de nuestra fe, que tienen ya necesidad de saber el lenguaje castellano, más los viz-

caínos, navarros, franceses, italianos y todos los otros que tienen algún trato y conversación en España y necesidad de nuestra lengua si no vienen desde niños a aprenderla por uso, podránla más afna saber por esta mi obra».

La primera de estas tres finalidades bien podría quedar resumida con las palabras que, en tonos de dramatismo retórico, pronunció Dámaso Alonso: «La lengua está en peligro».⁶ La posición de Nebrija en este aspecto se ajusta al razonamiento siguiente: 1) Las lenguas griega y latina no son ya lenguas que se transmiten en comunidades naturales; 2) sin embargo, hoy es posible aprender esas lenguas y tener así acceso a las obras clásicas gracias a las gramáticas que dejaron escritas autores como Dionisio de Tracia y Apolonio Díscolo para el griego y Donato y Prisciano para el latín; 3) estas gramáticas, en definitiva, nos permiten acceder al mundo clásico y a las hazañas de los antiguos. Cree percibir Nebrija como posible, y acaso próxima, la decadencia y disolución de la lengua castellana y, por lo mismo, se apresura a fijar sus reglas en una gramática previendo aquel tiempo futuro en el que el castellano haya dejado de ser una lengua viva. De este modo, los hombres venideros, aprendiendo artificiosamente la lengua castellana, podrán conocer las hazañas de Isabel de Castilla: «en vano vuestros cronistas e historiadores escriben y encomiendan a inmortalidad la memoria de vuestros loables hechos y nosotros tentamos de pasar en castellano las cosas peregrinas y extrañas, pues que aqueste no puede ser sino negocio de pocos años. Y será necesaria una de dos cosas: o que la memoria de vuestras hazañas perezca con la lengua, o que ande peregrinando por las naciones extranjeras, pues que no tiene propia casa en que pueda morar».

El segundo de los objetivos que aduce Nebrija convierte la gramática del castellano en método de acceso hacia la gramática del latín. Dado que en el arte gramatical del castellano se explicitan los mecanismos de una lengua que ciertos hablantes «sienten» o poseen ya como propia, razona Nebrija que el aprendizaje de la gramática latina (como vía para aprender el latín) quedará



notablemente allanado si previamente se estudia la gramática del castellano.

Más interesante es el tercero de los objetivos por lo que tienen de realista y de estrictamente práctico: la gramática es vista ahora como un método para enseñar una lengua, dirigido justamente a aquellos que «no vienen desde niños a aprenderla por uso». La gramática es, por lo tanto, el arte para enseñar a escribir y hablar una lengua ajena, no la lengua propia. Es la vía de acceso para introducirse en un sistema lingüístico alejado en el tiempo (lenguas muertas) o, en alguna forma, alejado en el espacio (lenguas extranjeras). Queda pues bastante claro que Nebrija nunca concibió la gramática como dirigida a quienes ya eran poseedores naturales de esta lengua; sus objetivos, políticos y didácticos, eran muy otros.⁷

Examinemos ahora brevemente los fines que atribuyen a la gramática otros dos autores del renacimiento. En 1558, en Amberes, publica Villalón su *Gramática castellana*,⁸ titulada «Arte breve y compendiosa para saber hablar y escribir en la lengua castellana congrua y decentemente». Dos son los objetivos centrales de esta obra: ante todo, y muy en consonancia con las preocupaciones lingüísticas de la época, dar al castellano un prestigio semejante al que tenían las lenguas clásicas. Estas lenguas eran consideradas valiosas porque sobre ellas se había realizado un trabajo de formulación gramatical: «Todos cuantos hacen cuenta de las lenguas y de su autoridad dicen que la perfección y valor de la lengua se debe tomar y deducir de poder ser reducida a arte. Y por esto dicen todos que las lenguas hebrea, griega y latina son de más perfección. Lo cual me lastimó tanto que de afrenta enmudecí, maravillándome de que tantos varones cuerdos y sabios que ha criado esta Castilla con su lengua natural no hubiesen intentado restituirla en su honra, satisfaciéndola con sus ingenios de aquella injuria que se le ha hecho hasta aquí. Y principalmente cuando viene a considerarse que la falta no estaba en nuestra lengua, pues de su parte y copiosidad tiene todo lo que otra para acomodarse a aquella regla y orden de género y pronunciación que la quieran dar».

El primer objetivo, por lo tanto, obedece al deseo de elevar el castellano al rango de lengua clásica. Pero, muy de pasada, formula Villalón una segunda finalidad, enteramente acorde con la tercera de su no precisamente apreciado Nebrija: «Y así ahora, yo, como siempre procuré engrandecer las cosas de mi nación, porque en ningún tiempo esta nuestra lengua se pudiese perder de la memoria de los hombres, ni aun faltar de su perfección, pero que a la continua fuese colocándose y adelantándose a todas las otras y también porque la pudiesen todas las naciones aprender, pues el bien es mayor cuanto más es comunicado, por estas razones intenté sujetarla a arte con reglas y leyes». En este párrafo resueñan, a modo de resumen, la mayor parte de los rasgos que definen a las gramáticas renacentistas: el prestigio de la lengua vulgar, el deseo de hacerla perdurar, el temor por su posible desaparición y una especie de objetivo didáctico con miras a la extensión de esta lengua. Este último aspecto es el que se expresa hacia el final del texto: entre otras cosas, una gramática es un «manual para extranjeros».

Éste será el único objetivo para el autor de la *Gramática de la lengua vulgar de España*, obra impresa en Lovaina, en 1559: «De ésta (lengua vulgar), pues quiero dar al presente tales reglas y preceptos que todo hombre de cualquier nación que fuere pueda muy fácilmente y en breve tiempo hablarla y escribirla más que medianamente. . .».⁹

En resumen, estos primeros gramáticos castellanos dirigen sus obras hacia dos objetivos: el prestigio y pervivencia del idioma, por un lado, y la enseñanza de esta lengua a los extranjeros. Como puede verse, ninguno de estos tres autores pensó, ni por un momento, en que la gramática había de servir para enseñar a hablar y escribir correctamente una lengua a los que «vienen desde niños a aprenderla por uso». Sin embargo, la definición de «gramática» dada por las academias fue interpretada solamente en uno de sus posibles sentidos precisamente por su misma imprecisión) y así las obras gramaticales pasaron a ser, indebidamente, la base para enseñar la lengua a aquellos que la poseían como propia.

De un modo relativamente tangencial, conviene preguntarse qué y cuánta gramática castellana (latina es de creer que sí) estudiaron los autores del *Poema del Cid*, de los *Milagros de Nuestra Señora* y del *Libro del buen amor* quienes, al parecer, sabían hablar y escribir correctamente una lengua. De otros autores (Cervantes, Quevedo, Gracián, etc.) es más que verosímil pensar que realizaron algunos estudios gramaticales del castellano. Ahora bien, la gramática que estudiaron y asimilaron ¿tiene mucho que ver con la obra de lenguaje que construyeron? Dicho en otros términos: ¿fue la gramática aprendida la que les enseñó no ya a escribir correctamente, sino a escribir con ciertos visos de generalidad? Todo parece indicar que no, entre otras cosas porque en muchas ocasiones rompieron con las «normas de corrección». Nótese, de paso, que estos y otros autores son (o llegan a ser) «auctoritates» para una Academia. Por lo tanto, las gramáticas académicas establecerán sus normas a partir de unos autores que son importantes precisamente porque resultaron *innovadores* en los usos lingüísticos. Se da la paradoja de que la Academia *fija* como modelo lo que, en muchos casos, era una *desviación* y una novedad creadoras en lenguaje. Resulta, pues, sorprendente que al enseñarnos gramáticas nos hayan enseñado usos fijos, con frecuencia muertos, y no procedimientos para la producción creadora. No se aprende la propia lengua en una gramática. En una gramática se aprende a *objetivar* los conocimientos latentes que poseemos de una lengua, tarea de capital importancia como veremos. Y sólo en cierta medida se puede afirmar que al objetivar esos conocimientos se produce una incidencia favorable en el uso de la propia lengua: probablemente puede mejorarse lo que ya se ha adquirido; pero no sería realista pensar que una gramática produce la adquisición.¹⁰

Tras este sondeo realizado sobre algunas obras gramaticales del renacimiento, pasemos ahora a examinar los rasgos que definen las tres actitudes básicas que suelen adoptarse ante los estudios gramaticales.

1.3 Gramáticas normativa, descriptiva y predictiva

1.3.0. Cuestiones previas

Será tarea específica de la parte segunda una consideración relativamente extensa en torno a los enfoques tradicional, estructuralista y generativo-transformacional de la gramática. Si aquí abordamos el estudio de tres orientaciones gramaticales, hasta cierto punto coincidentes con los tres enfoques mencionados, es por tener ya ante los ojos un breve punto de referencia que nos permitirá discutir (en la sección 1.4) el papel que los estudios gramaticales puedan jugar en ciertos niveles de la enseñanza elemental.

Conviene advertir, ante todo, que no es frecuente encontrar gramáticas pura y estrictamente normativas, descriptivas, etc. Si los presupuestos desde los que se elabora una gramática no están claramente explicitados y rigurosamente puestos en práctica, será frecuente que en una gramática normativa se contengan también descripciones puras y que en un estudio descriptivo se hagan referencias a la oposición «correcto» / «incorrecto». Por lo que se refiere a algunas obras de tipo escolar que pretenden inscribirse en el ámbito de la gramática generativa, no es infrecuente observar notables deudas con el distribucionalismo, cuando no explicaciones estrictamente tradicionales y académicas respecto a algunos puntos que, muy prudentemente, no han sido tratados por lo más relevantes investigadores del generativismo. Hechas estas observaciones (que serán desarrolladas con más pormenores en la parte segunda), empecemos a abordar algunos problemas de la gramática normativa.

1.3.1. La gramática normativa

Una gramática normativa puede caracterizarse por sus pretensiones docentes o, para decirlo con más matices, por estar en un notable grado de coincidencia con pretensiones docentes que poco o nada tienen que ver con los estudios

gramaticales. Así, por ejemplo, una ley del 9 de septiembre de 1875, en su artículo 88, imponía que «la Gramática de la Academia Española es texto obligatorio y único en las escuelas de enseñanza pública». Esta prescripción, unida al carácter asimismo prescriptivo de la Gramática académica, tenía como efecto (por lo menos al nivel de pretensión) unificar de un modo discriminatorio la enseñanza de la lengua castellana: los usos peculiares de determinadas zonas lingüísticas eran, incluso, considerados como «vulgares» y «plebeyos» y, además, resultaba sacrificado el uso espontáneo y creador en aras de una expresión académica que intentaba conformarse «al buen uso, que es la de la gente educada». Para verificar estas últimas afirmaciones, bastaría aquí con realizar un rápido sondeo sobre las expresiones más corrientes que caracterizan los usos que deben ser proscritos. Sin entrar en la cita directa, en algunas obras gramaticales, antiguas o modernas, se considera el ceceo como plebeyo (cuando resulta que es un rasgo dialectal); se afirma que el seseo producido por algunos catalanohablantes cuando se ven en situación de utilizar el castellano es un vulgarismo (sin pensar que están empleando una lengua que no es la propia. En este sentido, los no francófonos cometerán frecuentes «vulgarismos» cuando hablen francés). Por otro lado, los extranjerismos «hay que procurar evitarlos» y, por lo mismo, hay que decir «filete», «conductor» y «ocurrió» y no hay que decir, respectivamente, «bisté», «chófito» y «tuvo lugar» (estamos ante un problema de lenguas en contacto). Dentro del mismo capítulo de los extranjerismos se afirma que «nada afea y empobrece tanto a la lengua castellana como los galicismos». Así, hay que usar «monopolizar» y no «caparar»; «quebrado» y no «accidentado»; «alud» y no «avalancha»; «rentas públicas» y no «finanzas»; «desquite» y no «revancha», etc. No obstante, con el tiempo se irán admintiendo estas voces.

Bastan estos ejemplos. «Defecto que importa corregir», «incurren en este defecto», «es vicio contrario a», «echar mano impropriamente de», «locuciones bárbaras», «es inelegante el empleo

de», etc., son expresiones corrientes en este tipo de obras. Al sancionar así los usos considerados incorrectos, se actúa al margen de toda perspectiva histórica y serán el tiempo y el uso quienes se encargarán de obtener una sanción favorable por parte de aquella autoridad académica y normativa que no duda en oponerse a los extranjerismos y que acaba acogiendo términos tales como «gol», «güisqui», «estándar», etc. La contradicción fundamental de una gramática que dictamina sobre lo correcto y lo incorrecto estriba en querer emitir juicios prácticos sobre el lenguaje como si éste fuese una entidad estática, siendo así que es eminentemente dinámica o evolutiva. Se condenan, pues, unos usos que, si con el tiempo prosperan, serán aceptados más adelante. Así por la vía de ejemplo, los normalistas rechazarán expresiones como «ir a por los libros» (cada vez más general), y mantendrán la oposición aspectual entre «deben de llegar a las tres» (suposición) y «deben llegar a las tres» (obligación), cuando los hablantes han realizado ya un sincretismo imparable al seleccionar la construcción segunda para expresar suposición y obligación (y serán el tono, el contexto y la situación quienes orientarán al oyente).

Otras de las contradicciones básicas del enfoque normativo en gramática tiene que ver con los puntos de referencia que sirven para establecer la «norma del buen decir»: el habla de la gente educada y los modelos literarios. Por lo que se refiere al primer punto de referencia, determinar cómo habla la «gente educada» es algo que acaso sólo pueda llegar a saberse a través de una encuesta amplia y bien planteada que, por el momento, no se ha realizado; Por lo tanto, es razonable suponer que las gramáticas normativas reflejan la intuición que, sobre el habla de la gente educada, tienen o el autor correspondiente o, en el mejor de los casos, la corporación de los académicos. La base de informantes es, pues, muy escasa. En resumen, el habla de la «gente educada» es algo todavía está por determinar y, por lo mismo, ninguna gramática castellana puede, hoy por hoy, atribuirse el privilegio de reflejar lo que todavía no ha sido rigurosamente verificado.¹¹

El segundo punto de referencia que se contempla para determinar la norma de un buen decir orienta a los gramáticos normativos hacia la consideración de los textos literarios como modelos. Pero también aquí es fácil de advertir una serie de contradicciones. Ante todo, los textos literarios son de géneros e índole muy diversos: poéticos (en prosa y en verso), narrativos, dialogados, ensayísticos, etc. ¿Cuál de todos estos géneros puede fundamentar la norma del bien hablar? Por otra parte, los modelos literarios se caracterizan frecuentemente por plantear innovaciones lingüísticas: la literatura se define, en muchas ocasiones, por ir más allá de la norma; por ofrecer soluciones expresivas realmente nuevas. ¿Habrá que pensar que la norma consiste, paradójicamente, en romper con la norma? En tercer lugar, parece dudoso que los modelos del lenguaje escrito hayan de ser propuestos como indiscriminada pauta de expresión oral. Nótese que, dentro del conjunto de las comunicaciones lingüísticas, un porcentaje no calculable, pero absoluta y aplastantemente mayoritario, corresponde a las comunicaciones orales. Nadie puede dudar de que la escritura es una elaboración artificial basada en el lenguaje oral. Y, dentro de ella, la literatura es un artificio de segundo nivel puesto que está montada sobre un artificio. Este carácter artificial del oficio literario produce, en determinadas circunstancias, una curiosa vuelta a los orígenes: muchas «innovaciones» literarias estriban en crear un estilo «natural», en reflejar el habla (e incluso la corriente de una conciencia que no ha llegado a articularse), en escribir lo que «podría haber grabado un magnetófono», etc. Por donde resulta que una de las posibilidades de la norma (referida a un cierto género de productos literarios) consistiría en dejar las cosas tal y como están en el uso oral y espontáneo del lenguaje.

El carácter negativo de estas y las anteriores consideraciones pone muy de relieve cuáles son las dificultades con que se enfrentan quienes asumen la tarea de componer una gramática normativa, es decir, una gramática que pretenda decidir sobre los usos lingüísticos en términos de «correcto» / «incorrecto». Pero es evidente

que ni todo es posible en gramática, ni parece oportuno dejar que la evolución de un sistema lingüístico quede a merced de un vago destino, ni que cada hablante elabore según su criterio el propio código. Referidos a una lengua, habrá que arbitrar los mecanismos que contribuyan a mantener la identidad relativa del sistema, considerado éste como el conjunto de las variedades y subvariedades que estén en uso. A juicio de algunos, esta difícil tarea normativa debería fundamentarse en una previa descripción, tan exhaustiva como sea posible, que reflejase el estado de las variedades de una lengua. Por otra parte, una posible actuación normativa habría de aceptar todo aquello que sirviese de hecho en la realización del acto comunicativo: sería válido, por lo tanto, todo lo que permitiese mantener el vínculo de la comunicación y sería rechazado, en circunstancias normales, lo que presentase dificultades insalvables desde el punto de vista de la descodificación. Se pondrá, así, en juego el principio de la eficacia. Finalmente, y a la luz del principio anterior, habrá que prestar especial cuidado a ciertos fenómenos que pueden perturbar esa eficacia. En este sentido, por vía de ejemplo, convendría llamar la atención para evitar un posible aumento de las ambigüedades o ambigüedades, así como rechazar (en igualdad de condiciones) tanto las expresiones reiterativas que nada aportan a la comunicación, como las condensaciones excesivas que exigen una prolongación metalingüística o exegética sobre lo que se ha querido transmitir. En definitiva, habría que aceptar como criterio primordial de la norma «aquello que, expresado con más facilidad, es recibido con más facilidad». ¹² Y si principios de sentido común como el de Jespersen no pueden llegar a resultar operativos para determinar la norma, esto podría significar que no es posible establecer racionalmente una norma común. ¹³

1.3.2. La gramática descriptiva

La gramática descriptiva camina por derroteros muy diversos: no le interesa establecer unos pa-

trones a los que todo hablante deba atenerse; sus pretensiones suelen tender a revestirse de carácter científico y, por eso mismo, la gramática descriptiva pretenderá descubrir las constantes de un sistema lingüístico con el fin de formular ciertos principios de carácter general a su propósito. El estructuralismo clásico vendría a coincidir con la orientación descriptiva: sobre la base de criterios formales y funcionales y evitando las definiciones y caracterizaciones de tipo intuitivo y esencialista, perseguirá el conocimiento de las estructuras de una lengua, sus elementos y relaciones, y no deberá pronunciarse en ningún momento sobre cuestiones de corrección.¹⁴ La gramática descriptiva, en resumen, atiende a lo que es; no a lo que debe ser.

Como aproximación hacia una actitud de tipo descriptivista, nos permitimos transcribir dos párrafos de una obra reciente¹⁵ que se inscribe dentro de la orientación que comentamos: «Una agrupación apositiva muy frecuentada en el español actual por las características del estilo apresurado del habla comercial, se construye con un nombre apuesto que clasifica o fija el *modelo, estilo, hechura* por medio de un sustantivo denominador. Con frecuencia, la aposición se da en secuencias de tres nombres: *traje hechura sastre; motocicleta último modelo; zapato Richelieu*; etc.» O bien, hablando del complemento directo y del uso de la preposición «a»: «Los nombres propios de nación o ciudad, pueblo, etc., conocieron el uso con preposición que actualmente está en retroceso total (...); *aborrezco a Londres*. Para evitar ambigüedades, a veces, pero no siempre, se suspende el uso de la preposición cuando le sigue otro elemento prepositivo con *a*: *salió al pasillo y presentó su mujer a Laura*.»

Como puede observarse, el tono de estos párrafos está lejos de la prescripción. Simplemente se da constancia de unos fenómenos lingüísticos y se les atribuye el grado de frecuencia (o de infrecuencia) que les corresponde. Empleando un símil, la tarea del gramático descriptivista sería la de un cronista hipotéticamente imparcial; relata lo que se produce y se abstiene de juzgar. Así, en contraste con las expresiones

que enumeramos en el apartado 1.3.1 como propias de la gramática normativa, los usos descritos por la gramática descriptiva aparecerán apostillados con expresiones tales como «es frecuente», «funciona como», «se utiliza para», «es propio del lenguaje coloquial (o infantil, o literario)», «puede aparecer en», etc.

Para cubrir ciertos requisitos de adecuación una gramática descriptiva ha de ser elaborada a partir del examen de un amplio «corpus»; es decir, de un conjunto de textos (orales y escritos) que permitan extraer conclusiones significativas acerca de una lengua. Ni que decir tiene que los textos han de ser de carácter muy diverso, porque un sondeo sobre el lenguaje poético, pongamos por caso, no suministraría información adecuada a propósito del léxico y de las estructuras gramaticales más comunes en el uso oral del lenguaje. Con métodos estadísticos se irán señalando ciertas constantes: construcciones con mayor frecuencia de uso, contextos de cada elemento, etc.; asimismo, se señalarán las construcciones poco corrientes, las que sólo cuentan en el uso escrito, las restringidas a ciertos géneros literarios, las que sólo son utilizadas por un autor, etc. Podemos suponer que un estudio de este tipo no confirmaría estadísticamente las afirmaciones siguientes para la frase en castellano: 1) La frase activa (*Luis solucionó el problema*) es de uso general y aparece en textos orales y escritos con el más alto grado de frecuencia; 2) La frase pasiva (*El problema fue solucionado por Luis*) se da escasamente en el lenguaje oral, pero no es infrecuente en el escrito; 3) La pasiva con «se» (*Se solucionó el problema*) no es tan frecuente como la activa, pero funciona en los lenguajes oral y escrito; 4) Esta misma pasiva con recuperación del agente (*Se solucionó el problema por parte de Luis*) no se da en el lenguaje oral y sólo muy escasamente en el escrito; 5) La pasiva con «se» no concordaba (*Se vende sillas*) es del todo infrecuente; etc. Se llegaría, así, a una descripción del sistema lingüístico o, para ser más exactos, del sistema que manifestasen los textos elegidos como «corpus». A pesar del innegable valor informativo que debe atribuirse a una descripción de esta índole

e, una gramática como ésta sólo puede aspirar a ser un «doblaje» o calco resumido del «corpus». En definitiva (y dado que el lenguaje es una entidad viva y en evolución), describir un «corpus» es algo así como describir un cadáver;¹⁶ resumir lo que ha sido, no lo que está siendo o lo que puede ser. Y desde esta metodología no existen posibilidades predictivas de ningún género. Sobre la base, pues, de estas últimas afirmaciones, se puede poner en entredicho el supuesto valor científico de los estudios descriptivos, sin poner en cuestión el «innegable valor informativo» que posee la gramática descriptiva. Hay que hacer notar que una operación estadística (para basar sobre ella la construcción de una gramática) no nos permitirá decidir si una nueva frase, ausente del «corpus», es o no gramatical. Y como el «corpus», por muy extenso que sea, estará siempre incompleto, resultará que nunca sabremos si una nueva frase es o no gramatical puesto que, por principio, la gramática extraída será, exclusivamente, la gramática del «corpus». Dicho en otros términos, las gramáticas descriptivas, que para y simplemente podrían ser denominadas como «gramáticas de corpus», ni pueden servir para establecer generalizaciones, ni permiten la predicción. En pura lógica, no se podrá afirmar que «la frase está compuesta (o podrá estarlo) de un sintagma nominal más un sintagma verbal»; sino que se tendrá que afirmar que «de las frases del corpus unas están compuestas de sintagma nominal más sintagma verbal, otras sólo de sintagma verbal, otras...». Con lo cual, en el caso de que, fuera del «corpus» examinado, se produjese una secuencia compuesta de sintagma preposicional más sintagma verbal (por poner un ejemplo aberrante), la gramática no podría afirmar de esa secuencia que no pertenecía a la lengua. Sería, por lo tanto, una gramática de alcance notablemente restringido.¹⁷

1.3.3. La gramática predictiva

Hasta aquí hemos venido examinando las dificultades, acaso insalvables, de la gramática

normativa y también las insuficiencias o los límites de la gramática descriptiva o «de corpus». En síntesis (y sin entrar en cuestiones técnicas y de detalle que reservamos para la parte segunda), se ha querido dejar el terreno libre para abordar las condiciones que hay que exigir a una gramática; condiciones que le merezcan el adjetivo de científica. Hay que advertir, sin embargo, que las dos orientaciones gramaticales hasta aquí examinadas (y especialmente la segunda) no deben ser consideradas como enfoques simplemente erróneos. Son, más bien, «momentos» o situaciones superables —y superadas— en una lenta historia de progreso por lo que se refiere a los estudios gramaticales. Las insuficiencias de un método, una vez detectadas, suelen exigir un cambio de rumbo que puede conducir a métodos de descripción más adecuados, más acordes con los hechos lingüísticos observados y más ambiciosos en sus pretensiones.

Suele convenirse que en 1957, fecha en que Chomsky publica *Syntactic Structures*,¹⁸ se produce lo que se ha calificado de «revolución» en la investigación lingüística. En la sección 2.3 entraremos en detalles; pero incluso ahora vale la pena apuntar el rasgo sobresaliente que justifica el nombre de «revolución» cuando se alude a la gramática generativa. Se trata de un trascendental cambio metodológico en virtud del cual se abandona el método inductivo (propio de la gramática descriptiva y más concretamente del estructuralismo distribucionalista norteamericano) y se impone el método hipotético-deductivo; es decir, el propiamente científico¹⁹. No se tratará ya, desde este momento, de realizar la descripción de un corpus (descripción que siempre tendrá sus límites —por muy extenso que sea el corpus— y desde la que nunca se podrán producir generalizaciones de alcance total); no se tratará ya de coleccionar y contrastar los hechos lingüísticos observados. Muy por el contrario, las pretensiones de la gramática generativa serán de orden *predictiva* y, por lo mismo, científico. Evidentemente que, en un primer momento de la investigación, será genéticamente necesario recurrir a un «corpus»

pero este recurso no se detiene en el puro calco descriptivo. El examen del «corpus» será en realidad un pretexto para aventurar una *hipótesis* sobre el mecanismo que pone en juego el «hablante-oyente-ideal» de una lengua.

Partiendo de la observación o examen de un «corpus», no necesariamente extenso, se establecerá una primera generalización sobre la estructura de los enunciados; generalización cuya corrección habrá que verificar proyectándola-sobre los nuevos datos. Si estos nuevos datos no pueden ser explicados a partir de la hipótesis inicial, se elaborará una segunda hipótesis que englobe los datos antiguos y los nuevos. Y así sucesivamente, en un proceso que no tiene término porque, por principio, la ciencia nunca puede considerarse acabada. En este proceso estriba el meollo del método científico que, en palabras de Bertrand Russell, «consiste en observar aquellos hechos que permiten al observador descubrir las leyes generales que los rigen. Los dos períodos—primero, el de observación, y segundo, el de deducción de una ley—son ambos esenciales, y cada uno de ellos es susceptible de un afinamiento casi indefinido».²⁰ Si la gramática descriptiva (tal y como la hemos presentado) sólo era capaz de registrar hechos y dejar constancia de los mismos, la gramática generativa se propondrá como tarea primordial el descubrimiento y la formulación de las leyes que explican el comportamiento lingüístico; leyes o «reglas de juego» que permitan predecir otras posibles realizaciones lingüísticas. Con notable sentido de la realidad se observa que los hablantes de una lengua parten de un «corpus» (el conjunto de las impresiones lingüísticas que han recibido durante cierta etapa inicial de su vida) y desde ahí son capaces de producir hechos de lenguaje que no han registrado previamente. Es decir, el hablante, a partir de los datos que posee, puede elaborar mensajes nuevos. Por lo tanto, la tarea primordial de la gramática se orientará ahora hacia el conocimiento de los mecanismos que permiten el uso creativo del lenguaje. Dicho de otra manera: la gramática generativa se preguntará cómo, a partir de un «corpus», es capaz el hablante de

producir unos enunciados que no estaban contenidos en ese «corpus». Por lo mismo, una gramática habrá de reflejar en su formulación esta realidad sobre la capacidad creadora del hablante. Así pues, una gramática de la lengua (no del «corpus») no será sino el conocimiento de aquellas «reglas de juego» que permiten la producción de nuevas frases y por esto será una gramática predictiva o proyectiva, no una gramática de los datos ya registrados. En resumen, la gramática descriptiva expone lo que ha sucedido; la gramática generativa predice lo que puede suceder.²¹

Conviene avanzar, ya desde ahora, que este cambio de perspectiva tiene consecuencias no precisamente triviales para la enseñanza. Supongamos que una gramática normativa estuviese basada, en el mejor de los casos, sobre una gramática descriptiva de largo alcance. El alumno se vería obligado a **reproducir** un «corpus»; éste, considerado como «lo correcto», sería la **entrada**; el alumno debería **registrar** el «corpus» y producir las oportunas **repeticiones** que serían las **salidas** aceptables. Se entraría así en un círculo de estímulos y respuestas que supondría, en virtud de una veneración hacia el pasado lingüístico (el «corpus»), la negación de las posibilidades expresivas del individuo. Muy por el contrario, optar por una gramática generativa (cuestiones técnicas aparte) es optar por la creatividad; es aceptar que las reglas del juego lingüístico, a veces notablemente estrictas, permiten producir un número abierto de mensajes; es tomar partido por unas posibilidades lingüísticas que no están cerradas y contenidas en un «corpus» que ya pertenece al pasado.

En la parte segunda, sección 2.3, entraremos en detalles al exponer las líneas maestras de la gramática generativa y transformacional y discutiremos sus posibilidades e imposibilidades en el orden didáctico.

1.4 La gramática en la escuela

Todo lo dicho hasta aquí puede ser resumido del modo siguiente; hablando en general, la en-

señanza de la lengua ha sido básicamente enseñanza de la gramática, pese a que los primeros gramáticos de la lengua castellana (y de otras lenguas) no orientaron sus obras hacia los hablantes nativos. También en general, se ha venido presentando escasa atención a lo que hoy se conoce con el nombre de «expresión». La gramática enseñada, por otra parte, ha estado fuertemente caracterizada por el normativismo y el nocionalismo: de ahí la insistencia en los aspectos correctivos y los esfuerzos por lograr la memorización de las definiciones, de los paradigmas, etc. Por otra parte, hoy ya es notorio que no existe una gramática, sino diversos enfoques de los estudios gramaticales; lo que implica la necesidad de una evaluación (cuál es la gramática más adecuada para describir la lengua), evaluación a la que debe seguir, en rigor, una elección. La pregunta que acabamos de situar entre paréntesis habrá de ser cuidadosamente matizada de acuerdo con los diferentes niveles educativos. Ante todo, habrá que preguntarse por el tipo de gramática que puede servir mejor a los alumnos de un determinado nivel para que comprendan mejor la estructura de su lengua. Y previamente habrá que determinar qué tipo de «filosofía gramatical» deberá seleccionar el profesor con el objeto de potenciar las posibilidades expresivas de los alumnos. En definitiva, el tipo de gramática seleccionada deberá servir a dos finalidades: desarrollar las posibilidades lingüísticas de los alumnos y ayudar a la comprensión teórica del sistema lingüístico que poseen.

En tiempos no del todo lejanos, los libros de texto para la asignatura de lengua solían distribuir sus páginas del modo siguiente: en una «lección» de diez páginas, dos o tres se dedicaban a la lectura o texto, con una breve guía para el comentario; el espacio restante se consagraba a la gramática. En conjunto puede afirmarse que el capítulo de los estudios gramaticales cubría entre un sesenta y el ochenta por ciento del espacio. Un sondeo informal realizado en 1975 con alumnos que vivían su primer día de clase correspondiente al inicio de los estudios universitarios confirma, por lo que al tiempo e

intensidad se refiere, el peso dado a los aspectos gramaticales en la enseñanza elemental: «nos pasábamos horas analizando oraciones: todo fueron sujetos, predicados y complementos»; «hasta cuarto de Bachillerato, mis profesores de lengua me enseñaron a diferenciar lo que era una preposición de un adverbio, o bien de un adjetivo o un verbo»; «mis primeros contactos con la lengua (gramática) fueron al empezar el ingreso de Bachillerato con la memorización de los verbos»; «en cuanto a la asignatura de lengua, en general no recuerdo más que los análisis: sujeto, adjetivo, verbo...»; se trataba de mirar el libro de texto y memorizarlo: ¿Qué es nombre?... ¿qué es adjetivo?... -Lo sabes de memoria: muy bien. Los has entendido.»; «toda mi enseñanza ha estado basada en leyes gramaticales. Desde pequeña, me hicieron aprender a la perfección verbos, adverbios, preposiciones, etc. Añadiendo los análisis morfológicos y sintácticos»; «estas clases las asocio principalmente con la gramática: conjugaciones pesadísimas de verbos; algunas, no muchas, redacciones; adverbios y adjetivos. Los análisis ocupaban bastante tiempo; no los recuerdo con demasiada estimación»; «creo que lo único que recuerdo respecto a esta asignatura son las clases de gramática; eran 'combates' entre los alumnos para ver quién tenía más memoria y acertaba todas las conjugaciones de los famosos verbos»...

Podríamos multiplicar hasta la saciedad comentarios y opiniones de este tipo. A través de esta pequeña muestra puede verificarse que el peso dado en los libros de texto a las enseñanzas gramaticales tenía un fiel paralelo en la realidad escolar, de modo que las clases de lengua eran, sustancialmente, clases de gramática. Y cabe hacerse, ahora, la pregunta sobre los frutos que ha dado este tipo de enseñanza. Lo esperable sería que la respuesta fuese; «se ha conseguido que los alumnos, en sus escritos, manifiesten un notable control gramatical; sus construcciones sintácticas rayan con la perfección». Sin embargo, sabemos que no es así. Es opinión general y comprobable que los escritos de una persona que se inicia en el mundo universitario están salpicados de problemas tales como el anaco-



luto y otras incoherencias de concordancia, el uso indebido de ciertas preposiciones, el escaso dominio de la correlación de tiempos, etc., por no hablar de los abrumadores problemas de la ortografía y de las imprecisiones en los usos léxicos.

Tras lo que llevamos dicho se puede ya aventurar una conclusión avalada por la experiencia: el aprendizaje memorístico de reglas y paradigmas gramaticales no garantiza en absoluto el dominio práctico de las estructuras gramaticales. Sucede aquí lo mismo que en el terreno ortográfico: sólo por vía de excepción puede afirmarse que el conocimiento de las reglas de ortografía revierte en unos modos de escribir realmente ajustados a esas reglas. La ortografía, tantas veces arbitraria, depende en gran medida de la memoria visual y será una abundante lectura la que producirá la corrección en la escritura. Aproximadamente lo mismo cabría decir de la sintaxis; el contacto asiduo con aquellos escritores que saben utilizar una sintaxis correcta desencadenará un aceptable dominio de la sintaxis.²²

A la vista de las anteriores consideraciones ¿pueden desempeñar todavía algún papel en la escuela las enseñanzas gramaticales? Nuestra impresión es que sí; pero nos apresuraremos a afirmar que será preciso cambiar radicalmente tanto las proporciones del tiempo que se dedica a estas enseñanzas, como el enfoque. Las proporciones, porque la tarea prioritaria de la clase de lengua (y no sólo de ella) consistirá en desarrollar las posibilidades expresivas y receptoras del alumno; por lo tanto, la mayor parte del tiempo y del esfuerzo deberá orientarse al fomento de la expresión oral y escrita y al desarrollo de la capacidad receptiva, tanto en la vertiente oral como en la de lectura. La reflexión teórica sobre el lenguaje, según el nivel, ocupará un lugar secundario y será un modo de organizar, ya en el plano reflexivo, lo que se viene poseyendo en la práctica. Por poner un símil, no cabe hablar teóricamente de la espacio-temporalidad, o de la ley de la gravitación, si (es una hipótesis) no se tiene experiencia previa de estos fenómenos. Hablar de nombres,

verbos y adjetivos no estimulará al alumno mientras éste no los haya utilizado con abundancia y se le muestre que el conocimiento teórico le va a permitir una mejor práctica, un mayor dominio de las herramientas lingüísticas.

Al exponer antes nuestra convicción de que las enseñanzas gramaticales todavía podían jugar un cierto papel en la enseñanza, dijimos que era preciso «cambiar radicalmente tanto las proporciones como el enfoque». Vengamos ahora al segundo aspecto. Ante todo, debemos tener presente que la finalidad de la clase de lengua es potenciar la competencia lingüística de los alumnos y no hacer de éstos unos especialistas en gramática. No es que esto último se lo hayan planteado los profesores que tienen a su cargo alumnos comprendidos entre los 11 y los 16 años; se ha pretendido simplemente enseñar lengua enseñando gramática; pero no se ha perseguido, como por otro lado era obvio que no se persiguiese, la creación de especialistas. Y sin embargo, los alumnos de estas edades han tenido que enfrentarse con el análisis de frases que incluso para los especialistas entrañan serios problemas y suscitan vivas discusiones: *Lloraba tanto que parecía que no se podría consolar jamás; Truena; Me compraré un coche en el caso de que me sobre dinero: etc.*, son frases de complejidad notable. La irrealidad de este tipo de ejercicio, practicado sobre objetos lingüísticos de considerable dificultad, quedará puesta de manifiesto si recurrimos a un símil; probablemente a ningún profesor de química se le ocurriría pedir a sus alumnos (entre los 11 y 16 años) el análisis de la composición química de algo tan simple como un agua mineral. El análisis de una frase, aparentemente sencilla, como *Luis y Marta se compraron un libro* es tal vez bastante más complejo y sólo podrá realizarse desde unos sólidos conocimientos lingüísticos y gramaticales que no están al alcance de ciertas edades.²³ Si, por lo tanto, hay que pedir análisis sintácticos, será necesario preparar los objetos que deban analizarse, es decir, las frases, procurando que no rebasen las ocasionales posibilidades analíticas del alumno.

Pero aún no hemos planteado una cuestión básica. Si dijimos que se imponía un cambio

radical en el enfoque de las enseñanzas gramaticales, ¿será todavía útil para el alumno la adquisición de conocimientos gramaticales y, en concreto, la práctica del análisis sintáctico? Nos inclinamos a responder que sí, pero no tanto por lo que pueda suponer de conocimiento gramatical, cuanto por la utilidad que implicará desde el punto de vista de la metodología en general. Queda fuera de duda que entre las tareas básicas de la educación está la de elevar a inteligible u objetivo las estructuras de algo que se pese con la espontaneidad de lo cotidiano. En este sentido, el estudio de las estructuras del lenguaje ofrece notables ventajas para suscitar el interés por los métodos que permiten acceder al conocimiento. No olvidemos que el alumno es, en la práctica, un especialista en el uso de su lengua. Por lo tanto, la reflexión teórica sobre ese uso no será una reflexión sobre el vacío, sobre algo ajeno, sino sobre algo que el alumno ya posee y cuyo conocimiento en profundidad le servirá para alcanzar un mayor grado de control lingüístico. Esta tarea de elevar a inteligible aquello que es cotidiano habrá de pasar, al parecer, por capítulos tales como 1) El estudio del mecanismo general de la comunicación; 2) Las condiciones específicas del lenguaje; 3) La diversidad lingüística (en el mundo, en el propio país, dentro de una misma lengua...); 4) Los niveles de uso de una lengua (científico, literario y coloquial, oral y escrito...); 5) La estructura de la lengua (las unidades fónicas, las unidades de significado, las agrupaciones de significado...); 6) El léxico y sus posibilidades de expresión; 7) La sintaxis y sus posibilidades de expresión; etc.

Ya más específicamente, la sintaxis y el análisis sintáctico (temas que nos ocupan predominantemente en este libro) podrán desempeñar un papel singular en el objetivo metodológico que planteamos. Un estudio inicial de las estructuras sintácticas de una lengua llevará al alumno a distinguir lo que es básico o nuclear en la constitución de una frase, separándolo de lo que es complementario o accesorio. El profesor, haciendo pie en la experiencia lingüística de los alumnos, podrá explicar por qué

en una frase como *Los gatos pardos maullaban con insistencia* los dos núcleos (*Los gatos* y *maullaban*) son elementos obligatorios, mientras que el resto de los elementos es opcional. Así, de las siguientes nueve secuencias, sólo las cuatro últimas son posibles como frases y no las otras.

- (1) pardos maullaban
- (2) pardos maullaban con insistencia
- (3) pardos con insistencia
- (4) los gatos pardos con insistencia
- (5) los gatos con insistencia
- (6) *los gatos pardos maullaban*
- (7) *los gatos maullaban con insistencia*
- (8) *los gatos maullaban*
- (9) *los gatos pardos maullaban con insistencia.*

Al mismo tiempo, ejercicios como éste podrán ser referidos al terreno de las llamadas «partículas» o elementos de relación: el alumno podrá constatar que no son posibles las secuencias siguientes:

- (1) Juan... Elena jugaban
- (2) Yo cogí dos lápices... una pluma
- (3) El libro... cuentos está... la mesa
- (4) El chico... salió ha vuelto ya

Con esto caerán en la cuenta, elevándolo a reflexivo, de que existen unos elementos en el lenguaje que sirven para establecer conexiones de diversa índole.

Multiplicando observaciones de este tipo, no entrañará especial dificultad la tarea de denominar o dar nombre a elementos tales como «frase», «núcleo» y «complemento», «elemento de relación», y, dentro de los complementos, a los diferentes tipos que puedan utilizarse, ilustrándolo por medio de las oportunas conmutaciones de equivalencia. Por ejemplo, sin emplear acaso tecnicismos, se podrá establecer comparaciones como las siguientes:

- (1) los fondos *arenosos* son suaves
los fondos *de arena* son suaves
los fondos *que son de arena* son suaves

- (2) Luis trabaja *cada día*
Luis trabaja *diariamente*
- (3) Ella dijo *algo*
Ella dijo *unas palabras*
Ella dijo *que todo estaba en regla*
Ella *lo dijo*

De momento sólo hemos querido referirnos a estas cuestiones por vía de introducción e ilustración; en las secciones 3.2 y 3.3 daremos material y sugerencias abundantes para la realización de este y otros tipos de ejercicios. En definitiva, se trataría de favorecer en el alumno una inicial actitud metodológica que le permitiese distinguir los tipos de relación que se producen entre los elementos de una frase; actitud metodológica que debería entenderse como transportable a otros campos del conocimiento o de la organización del conocimiento.²⁴ En esta tarea metodológica la práctica sintáctica puede desempeñar un importante papel.

Pero la utilidad que todavía creemos poder atribuir al estudio de la sintaxis no termina aquí. Dentro del cambio de enfoque al que hemos aludido repetidas veces, cabe considerar otro aspecto: el papel que el estudio sintáctico puede jugar en el desarrollo de las posibilidades expresivas de un alumno. Aquí, el estudio de la sintaxis roza ya cuestiones fronterizas con la

estilística y tiene mucho que ver con la actitud de unos profesores que toman partido no por la transmisión de normas y definiciones, sino por el desarrollo de la expresión. Avancemos aquí algunos tipos de ejercicios que trataremos con cierta extensión en 3.3.: *a*) producir textos en los que predominen los nombres (estilo de la enumeración de objetos); los verbos (estilo de la acción); los circunstanciales (estilo de la ambientación); etc.; *b*) reducir textos por la eliminación de algunas «partes de la oración»; *c*) ampliar textos por la adición de algunas «partes de la oración»; *d*) sustituir grupos homofuncionales; *e*) simplificar la sintaxis de algunos textos, manteniendo el sentido, para obtener mayor claridad expositiva; *f*) eliminar las ambigüedades sintácticas de ciertos textos; etc. Para realizar estos y otros ejercicios el alumno no necesitará excesivos conocimientos técnicos; por su parte, el profesor podrá sugerirlos sin necesidad de recurrir a enojosas, y acaso inasimilables, presentaciones teóricas. Bastará, con frecuencia, iniciar la actividad de los alumnos proponiendo algunos modelos del ejercicio que se pretende realizar. Ejercicios como éstos, practicados de modo sistemático, producen una notable flexibilidad expresiva y, al mismo tiempo, motivan la asimilación de los planteamientos teóricos.²⁵

Notas de la lectura

²⁴ R.A.E.: *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1928, pág. 7. Esta definición, que ya aparecía en el *Diccionario de Autoridades* (tomo III, 1737), se mantiene literalmente en el *Diccionario*, edición decimonovena, 1970. En de el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe, 1973, se afirma de pasada que la gramática es «ciencia y arte de las formas de expresión lingüística» (cfr. p. 505). Estas palabras, tan neutrales, deben ser contrastadas con ciertas afirmaciones de la página 5 donde se establece el carácter del *Esbozo*: ante la tarea de construir una nueva edi-

ción de la *Gramática*, se aporta un material que «carece de toda validez normativa». Con estas palabras parece que se insinúa el carácter normativo de la nueva edición que se prepara. Los orígenes de este «autoritarismo» gramatical quedan bien formulados por LYONS, J., (1968) *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona, Ed. Teide, 1971, páginas 17 y 18: «No puede darse mejor testimonio sobre la continuidad de la tradición clásica en los estudios del lenguaje que las definiciones aparecidas en las más recientes ediciones (1932) del diccionario y gramática de la Academia Francesa, que, desde su fundación por Richelieu en 1637, asume la tarea de establecer autoritariamente el vocabulario y

a gramática del francés. Allí se define la gramática como «el arte de hablar y escribir correctamente», cuyo objeto es descubrir las relaciones mantenidas entre los elementos de la lengua y si estas relaciones son «naturales» o «convencionales»; la labor del gramático consiste en describir el «buen uso», es decir la lengua de las personas educadas y de los escritores que escriben el francés «puro», y en preservar este «buen uso» de «todas las causas de corrupción, como es la invasión del vocabulario por palabras extrañas, términos técnicos, popularismos y aquellas bárbaras expresiones que constantemente se crean para satisfacer las dudosas necesidades del comercio, la industria, el deporte, la publicidad, etc.»; y en cuanto a las reglas de la gramática se dice que no son arbitrarias, sino que «derivan de las tendencias naturales de la mente humana.»

² Cfr. BELLO, A. y CUERVO, R.: *Gramática de la lengua castellana* (1874). Buenos Aires, Sopena, 1970 (octava edición), p. 27. Como ha advertido Bleca, J. M., Bello sigue en este aspecto al gramático Vicente Salvá. (Cfr. Alcina y Bleca (1975), pp. 87 y 88).

³ El lector puede asomarse, para una comprobación curiosa, a la obra de Fentanes, Benito, *Tesoro del idioma castellano*, Madrid, Espasa-Calpe, 1927 (2a. edic.). Es una obra didáctica planteada desde las bases de un purismo radical y militante. No obstante su rigidez, conviene anotar en la columna de los datos positivos la reivindicación constante que el autor hace del uso y la práctica (y del valor secundario que da a las definiciones).

⁴ Es ilustrativo, a este respecto, un párrafo de Bello (desde nuestro punto de vista absolutamente desafortunado) en el que fustiga con notable vehemencia las lenguas no oficiales: «Pero el mayor mal de todos, y el que, si no se ataja, va a privarnos de las inapreciables ventajas de un lenguaje común, es la avenida de neologismo de construcción, que inunda y enturbia mucha parte de lo que se escribe en América, y alterando la estructura del idioma, tiende a convertirlo en una multitud de dialectos irregulares, licenciosos, bárbaros; embriones de

idiomas futuros, que durante una larga elaboración reproducirán en América lo que fue la Europa en el tenebroso período de la corrupción del latín. Chile, el Perú, Buenos Aires, México, hablarían cada uno su lengua, o por mejor decir, varias lenguas, como sucede en España, Italia y Francia, donde dominan ciertos idiomas provinciales, pero viven a su lado otros varios, oponiendo estorbos a la difusión de las luces, a la ejecución de la leyes, a la administración del Estado, a la unidad nacional» (*Obra citada*, pp. 24-25). Como puede verse, también los genios de la gramática pueden dejarse llevar por cierto tipo de ideología. En un contexto más amplio, Bello arremete contra los «extranjerismos» que invaden el dominio castellano-parlante. Pero también aquí podría ser discutida la postura de Bello, dado que las diversas comunidades lingüísticas no son, ni al parecer deben ser, cotos cerrados. Una ojeada a la historia de una lengua permite que el lingüista sea mucho menos estricto en este terreno. Quedaría por discutir, no obstante, una cuestión crucial: ¿hay que dejar las lenguas a su libre y espontáneo desarrollo o bien hay que ejercer sobre ellas una cierta presión reguladora? Y si se contestase lo segundo, ¿hasta dónde esta presión?; ¿cuáles serían los criterios reguladores?; ¿quién o quiénes los establecerían?, etc.

⁵ NEBRIJA, A. de: *Gramática castellana* (1492). Citada por la edic. facsímil de The Scholar Press, Menston, 1969. Para el tema que nos ocupa pueden consultarse las páginas 4-6. Una lectura menos laboriosa puede realizarse sobre la edic. crítica de P. Galindo Romero y L. Ortiz Martín, Madrid, 1946.

⁶ ALONSO, D.: «Defensas de la lengua castellana» ponencia al segundo Congreso de Academias de la Lengua, Madrid, 1955), en *Del siglo de oro a este siglo de siglas*. Madrid, Gredos, 1968, pág. 238.

⁷ Ya que tenemos a Nebrija entre manos, no estará de más decir una palabra sobre la tan traída y llevada frase en la que se afirma que la lengua es compañera del imperio. El texto de Nebrija dice así: «Cuando bien conmigo pienso, muy esclarecida Reina, y pongo delante

los ojos el antigüedad de todas las cosas que para nuestra recordación y memoria quedaron escritas, una cosa hallo y saco por conclusión muy cierta: que siempre la lengua fue compañera del imperio.» Lo que Nebrija quiere decir queda muy claro si seguimos leyendo: un pueblo (el hebreo, el griego, el romano) nace, crece, llega a su apogeo, decae y desaparece. Y la lengua de ese pueblo sigue esos mismos pasos. En este sentido entiende aquí Nebrija el término «compañera» y no aparece pasarle por la mente la idea de que «el imperio impone su lengua a los dominados». Otra cosa será, por supuesto, que los dominadores hayan practicado la violencia lingüística (y de otros tipos) enarbolando la frase de Nebrija.

* VILLALÓN: *Gramática castellana* (1558). Citado por la edic. facsímil de Constantino García. Madrid, C.S.I.C., 1971. Ver especialmente las pp. 3-10.

* *Gramática de la lengua vulgar de España* (1559). Citada por la edic. facsímil de Rafael de Balbín y Antonio Roldán. Madrid, C.S.I.C., 1966.

10 No es del todo inverosímil pensar que el dominio magistral y creativo de una lengua sea el resultado de los siguientes factores: un cierto nivel de inteligencia como base, un medio lingüístico y cultural especialmente cualificado, una abundante y vivida actividad lectora, voluntad para trabajar los textos (dejemos en su limbo a las musas y a la inspiración) y, finalmente, oportunidades para hacer públicos los escritos (con lo cual se reciben los estímulos de la crítica). La gramática, por lo tanto, ocupa un lugar bastante secundario.

11 Esto no quiere decir, evidentemente, que no coincidan las intuiciones (por lo menos en muchos casos) con la realidad. Lo que se pretende afirmar en estas líneas, es que faltan las investigaciones básicas que permitan establecer las características del «habla culta». Otra cosa será erigir ese habla en «norma». Seleccionar un habla particular para convertirla en norma es algo que no tiene que ver con la lingüística y sí con una política unificadora de inspiración absolutista. Esto puede entenderse (no aceptarse) en el siglo XVIII; no en una época en la que

empezamos a comprender muy bien que las tendencias universalistas han de ser compatibles con los rasgos que definen a cada comunidad natural (y a las comunidades especiales que se le insertan). Los rasgos que definen a una «comunidad natural» vendrían dados, aproximadamente, por un espacio geográfico, una historia, una lengua o una variedad de ella, una cultura, una economía y una concepción política comunes. Y todos estos factores, integrados en la voluntad proyectiva de seguir siendo una comunidad específica.

12 JESPERSEN, O. (1925): *La llengua en la humanitat, la nació i l'individu*. Barcelona, Eds. 62, 1969. Esta obra es fundamental para el tema tratado. Ver especialmente los capítulos V y VI.

13 Se ha afirmado algunas veces que la «lengua común» es la de aquellas personas que no pueden ser adscritas, por su habla, a una zona determinada. En definitiva, la lengua común sería una lengua supuestamente neutral. Esta opinión podría ser válida en la medida en que esta «super-modalidad» fuese el lugar espontáneo de intercomunicación para el caso de que la lengua estuviese muy diversificada; pero una «coine» puede resultar tanto si la lengua de intercomunicación es una modalidad neutral, como si es la variedad de una zona concreta (variedad asumida sin coacciones). Digamos, además, que una «super-variedad» neutra no surge por generación espontánea; es fruto de un proyecto educativo y puede tener mucho que ver con el «habla de la corte».

14 Ahora que nos referimos a la gramática descriptiva conviene tener presente que el término «descriptivo» se suele oponer unas veces a «diacrónico» y otras veces a «normativo». Lo utilizamos como opuesto al segundo.

15 ALCINA, J. y BLECUA, J. M.: *Gramática española*. Barcelona, Ariel, 1975. Los ejemplos están tomados de las pp. 950 y 861.

16 Referido al análisis y descripción de la estructura literaria, pero útil para nuestros propósitos, puede verse MACHEREY, P. (1966), «El análisis literario, tumba de las estructuras», en POUILLON, J. y otros, *Problemas del estructuralismo*, México, Siglo XXI, 1967, pp. 25-49. El

autor aboga por una «búsqueda de las causas que sustituyera la búsqueda de las leyes» y rechaza una tarea de tendencia estructuralista que simplemente reproduce lo que ya existe en la obra. Para nosotros, la descripción estructuralista sería una copia resumida y explícita de lo que en el «corpus» está implícito. Tarea útil, pero insuficiente.

¹⁷ Una gramática como la descrita es; eminentemente, una gramática de base inductiva. Una serie de generalizaciones que permita predecir los hechos lingüísticos sólo puede realizarse con la mediación de una hipótesis; es decir, recurriendo al método hipotético-deductivo, que es el propiamente científico. Sobre estas cuestiones ver BACH, E. (1966): «Lingüística estructural y filosofía de las ciencias», en BENVENISTE, E. y otros, *Problemas del lenguaje*. Buenos Aires, Sudamericana, 1969, pp. 109-126 (es la traducción del número 51 de la revista *Diogenes*).

¹⁸ CHOMSKY, N (1957): *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton. Traducido al castellano como *Estructuras sintácticas*, México, Siglo XXI, 1974.

¹⁹ Remitimos al estudio de Ex. BACH (1966), ya citado en la nota 17.

²⁰ RUSSELL, B. (1949): *La perspectiva científica*. Barcelona, Ariel, 1969, p. 13. Vale la pena transcribir otro texto, muy explícito, referido a la adquisición de un «conocimiento general», que es lo que persigue el método científico: «Para llegar a establecer una ley científica existen tres etapas principales: la primera consiste en observar los hechos significativos; la segunda, en sentar hipótesis que, si son verdaderas, expliquen aquellos hechos; la tercera, en deducir de estas hipótesis consecuencias que puedan ser puestas a prueba por la observación. Si las consecuencias son verificadas se acepta provisionalmente la hipótesis como verdadera; aunque requerirá ordinariamente modificación posterior, como resultado del descubrimiento de hechos ulteriores» (p. 48). En una línea de notable coincidencia con Russell puede leerse con

provecho el cap. II de MALINOWSKI, B. (1944). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona, Edhasa, 1970, pp. 13-20.

²¹ Cfr. CHOMSKY, N. (1957), ed. cast. p. 29 «Toda gramática de una lengua proyectará el corpus finito y un tanto casual de las expresiones observadas sobre un conjunto (presumiblemente finito) de oraciones gramaticales».

²² En la parte 3, sección 3.3., proponemos algunos métodos útiles para fomentar una sintaxis correcta.

²³ La frase tiene cuatro posibles sentidos, por lo menos: 1) Luis y Marta, conjuntamente, se compraron un solo libro; 2) Luis compró un libro para Marta y Marta compró un libro para Luis; 3) Luis se compró un libro «A» y Marta se compró un libro «B»; 4) Luis se compró un libro en la librería de Marta y Marta se compró un libro en la librería de Luis.

²⁴ Notemos que, en el terreno sintáctico, la constitución de una frase viene dada por la existencia de un *nombre* y un *verbo* que mantienen determinadas relaciones de concordancia. El resto es relativamente accesorio, secundario o complementario. Del mismo modo, para que podamos hablar de «agua» lo esencial será tener dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno y será secundario o «adjetivo» que haya, además, elementos ferruginosos, calcáreos, etc.

²⁵ Dada la frecuencia con que la asignatura de lengua se ha identificado con la gramática, no estamos de más reiterar aquí que estos ejercicios no son los únicos que cabe realizar par desarrollar la habilidad lingüística de los alumnos. Estos ejercicios se inscriben predominantemente en el terreno sintáctico que, a su vez se inserta en el estudio lingüístico que a su vez es un aspecto de eso que llamamos «lengua» como asignatura. Los ejercicios que pueden realizarse en esta asignatura son múltiples; pero aquí sólo nos toca sugerir aquellos que tienen relación con el desarrollo de la expresión, desde la vertiente sintáctica.



**LECTURA:
CIENCIAS DEL LENGUAJE,
COMPETENCIA COMUNICATIVA
Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA***

INTRODUCCIÓN

La aparición del *Diseño Curricular Base* (MEC, 1989) para la enseñanza obligatoria supuso en su momento la posibilidad de disponer de un documento significativo y relevante a la hora de conocer y evaluar, en una lectura inteligente capaz de dotar de sentido a lo que a veces permanece oculto en la rápida retórica de la prosa curricular, cuáles eran las intenciones esgrimidas por la Administración para justificar la reforma del sistema educativo, qué concepciones psicopedagógicas, sociológicas y disciplinarias se argumentaban como útiles o adecuadas a los tiempos que vivimos y, en consecuencia, qué grado de ruptura o de respeto a la tradición escolar era posible advertir en la formulación de los objetivos, contenidos y orientaciones didácticas de cada una de las etapas y áreas de conocimiento.

Si el diseño curricular era en principio un texto para el debate en el seno de la comunidad educativa, los decretos que fijan las enseñanzas mínimas en las etapas de Educación Primaria y Secundaria (Mec, 1991a y 1992a) y regulan los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las áreas en el ámbito de actuación del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1991b y 1992b) y en los territorios de las administraciones autonómicas con competencias en educación, constituyen un referente inmediato e inexcusable, por su carácter prescriptivo, a la hora de analizar los enfoques teóricos y didácticos adoptados a partir de las corrientes disciplinares y psicopedagógicas que, de forma más o menos expresa, se defienden como apropia-

das para el diseño de las programaciones de área y, en consecuencia, para el trabajo educativo del aula.

En el área de Lengua y Literatura el enfoque comunicativo y funcional asumido tanto en el diseño curricular como en los decretos citados debe suponer, más allá de las incoherencias que en algunos momentos se observan entre unos objetivos formulados en términos de competencia discursiva y de mejora del uso comprensivo y expresivo del alumnado y unos bloques de contenidos en los que a veces el peso de lo morfosintáctico y la visión sacralizada de lo literario contradicen el giro pragmático adoptado (Fidalgo y otros, 1989; Lomas y Osoro, 1991), una revisión en profundidad de las bases teóricas (lingüísticas y literarias) en las que se ha sustentado nuestra formación inicial como filólogos y en las que en líneas generales nos hemos apoyado en el trabajo de aula quienes enseñamos lengua y literatura.

En efecto, las teorías gramaticales (estructuralista y generativista), con su visión inmanentista de los fenómenos lingüísticos y su preocupación por el sistema abstracto de la lengua o por la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del *hablante/oyente ideal*, no pretenden analizar de forma sistemática y rigurosa los tipos de prácticas discursivas que de forma habitual constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas. Por su parte, la aproximación historicista y formal a los textos literarios, dominante aún en la investigación filológica, ha sido puesta en tela de juicio por su inadecuación como criterio ordenador de una enseñanza de lo literario orientada ahora hacia una comprensión cabal de la plurifuncionalidad del discurso literario y por tanto de las determinaciones de diversa índole que condicionan la producción y recepción de los textos.

Es innegable el interés de los enfoques gramaticales si de lo que se trata es de dar cuenta de algunos aspectos del sistema de la lengua, como los fonológicos o los morfosintácticos, pero parece obvio que la significativa desatención de estas escuelas al estudio de las modalidades

* Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, 1992. pp. 11-57.

de uso, su olvido intencional de los *actos de habla* o de las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y su escasa contribución al análisis de los procedimientos de creación del sentido, constituyen insuficiencias más que evidentes si de lo que se trata es de entender la enseñanza de la lengua orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices que les permita la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e iconoverbales, y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción (Lomas y Osoro, 1993).

En este sentido, en el campo de la enseñanza de las lenguas—incluida, naturalmente, la lengua materna— se está procediendo de forma casi continuada desde la década de los sesenta a una revisión de las concepciones sobre la lengua y la comunicación y de los problemas implicados en la enseñanza de las mismas. Esta revisión, que de un modo u otro arranca de los planteamientos de Noam Chomsky, ha provocado que el campo epistemológico en nuestra área esté sometido a una permanente interrogación y sea, si no un campo de Agramante, sí un terreno de debate que está abierto a la influencia de disciplinas diversas. En esta revisión han tenido una influencia capital los interrogantes sobre diversos aspectos del uso de las lenguas a los que la teoría gramatical—saussuriana o chomskiana— no podía dar una respuesta adecuada: son los problemas del significado lingüístico, de los procesos psicológicos que llevan a la producción y a la comprensión de un mensaje, de la variación social y contextual de las producciones lingüísticas, de la manera en que se organiza y funciona una conversación y de la función que en ella cumplen las presuposiciones e implicaturas, del papel, en fin, de los elementos paralingüísticos y no verbales en los intercambios comunicativos. Podría resumirse la cuestión diciendo que los interrogantes sobre los *usos lingüísticos*

dan lugar a la aparición de nuevas disciplinas—a las que más adelante nos referiremos— que intentan dar respuestas a los clamorosos silencios de las teorías gramaticales sobre estos usos.

La noción de *uso* aparece así como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación 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. Asistimos, pues, a un vasto paisaje científico, proteico e interdisciplinar, que con su estudio de los fenómenos reales del lenguaje y de la comunicación está influyendo poderosamente en las posiciones sobre la enseñanza de las lenguas, sus métodos y los modelos de planificación.¹

No debe interpretarse, sin embargo, que estamos proponiendo un giro mecánico en la enseñanza de la lengua que se limite a sustituir las referencias gramaticales por las orientaciones pragmáticas o discursivas. Ni se trata de eliminar recursos explicativos que pueden resultar útiles para la descripción en el aula de algunos aspectos del sistema de la lengua—y en este sentido las descripciones gramaticales pueden ser enormemente útiles en su estudio sincrónico y autónomo del sistema lingüístico ni de olvidar otras fuentes de decisión tan importantes, al menos, como las disciplinares o epistemológicas. Como señala Bronckart, la pedagogía de las lenguas ha estado—y está aún— sometida a dos tentaciones contrapuestas: la de hacer psicopedagogía aplicada o la de hacer lingüística aplicada. El camino correcto parece ser el que el propio Bronckart (1985: 110-111) apunta:

La didáctica de la lengua se propone (...) volver a utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase, y adaptar a este análisis los trabajos

renovación de los programas y de los métodos de enseñanza.

En el caso de la enseñanza de la lengua materna parece haber, felizmente, un acuerdo entre lo que son las finalidades recogidas en las disposiciones oficiales sobre el currículo, a las que aludimos al inicio de estas líneas, las que podrían derivarse de planteamientos no especializados sobre la conveniencia de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado, y lo que manifiestan especialistas en asuntos lingüísticos cuando hablan de la enseñanza idiomática en niveles obligatorios de escolaridad. Podríamos decir que, como corolario de esas posiciones, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.

Si estamos de acuerdo en que ésta es la finalidad básica de la enseñanza lingüística, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de *competencia comunicativa*² del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diversos tipos –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos–³ que el hablante / oyente / escritor / lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. La noción de *competencia comunicativa* trasciende así la noción chomskiana de *competencia lingüística* –entendida ésta como la capacidad del oyente / hablante ideal para reconocer y producir una infinita variedad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea (Chomsky, 1965)– y supone concebirla como parte de la *competencia cultural*, es decir, co-

mo el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

Si los paradigmas, en fin, en que nos hemos formado como especialistas en lengua y literatura parecen cuanto menos insuficientes o inadecuados a la hora de sintonizar con los enfoques funcionales de la enseñanza de la lengua y con un diseño didáctico de objetivos centrado en capacidades pragmáticas de uso comprensivo y expresivo del alumnado orientadas al desarrollo de su *competencia comunicativa*, entonces habrá que rastrear en el panorama de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas afines aquellas aportaciones que, pese a no haber penetrado aún, por razones diversas que sería prolijo ahora intentar justificar pero que sin duda tienen poco que ver con la lógica interna de las disciplinas, en los muros de la inmensa mayoría de las escuelas de formación del profesorado y de las facultades de filología de este país, sin embargo han ido creando a lo largo de las últimas décadas un corpus estimable de investigación en torno a los usos comunicativos que intenta dar cuenta, desde perspectivas teóricas, ámbitos de actuación y presupuestos teóricos diversos, de la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores utilizan mediante acciones desplegadas con finalidades muy precisas en situaciones concretas de comunicación.

El estudio de la lengua

A lo largo de la historia de la humanidad, el hecho lingüístico ha sido uno de los interrogantes que ha despertado un interés constante. Desde los primeros filósofos hasta los actuales investigadores en inteligencia artificial, pasando, naturalmente, por filólogos y lingüistas, a lo largo de nuestra historia ha habido personas, disciplinas, escuelas que han tratado de entender la enorme complejidad del lenguaje.



Los estudios sobre el lenguaje y las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación, diversificándose, en función de los diferentes estadios del desarrollo científico e intelectual, de los diferentes objetivos que los propios investigadores se proponían alcanzar y de las necesidades que el desarrollo social exigía.⁴ Prueba de ello son, por ejemplo, los trabajos de los *modistae* (Thomas de Erfurt, Martin de Dacia, Siger Courtrai...) situando la gramática en las coordenadas de la filosofía escolástica medieval; la *Grammaire* de Port-Royal en el ámbito del cartesianismo; los desarrollos del historicismo (en especial, Scheicher); el organicismo de Cuvier como componente, entre otros factores, de un clima de opinión que será el caldo de cultivo de la obra saussuriana, que debe también mucho a las aportaciones sociológicas de Durkheim, etc.

Especulación, descripción y prescripción en los estudios lingüísticos han sido —y son— diversas orientaciones que han convivido —de mejor o peor grado— a lo largo de la historia de la reflexión lingüística (Tusón, 1980, 1987).

Las «miradas» de que han sido objeto el lenguaje y las lenguas han tenido procedencias y enfoques diversos. Ya en la Grecia clásica encontramos tres tipos de acercamiento al fenómeno lingüístico que, en un sentido fundamental, se mantendrán a lo largo de la historia del mundo occidental. En primer lugar, la *filosofía* se ocupaba de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento y, a través de él, de la concepción del mundo (Platón y los estoicos, muy especialmente); en segundo lugar, la *gramática* servía de clave para la comprensión de textos de autores antiguos que más adelante serían propuestos como modelos del buen escribir; y, por último, la *retórica*, el arte de la persuasión a través del discurso, proponía modelos de buen decir en los ámbitos de la vida pública. Estas tres maneras de tratar el lenguaje y las lenguas pasarán al mundo latino (Donato, Prisciano, Cicerón, Quintiliano).

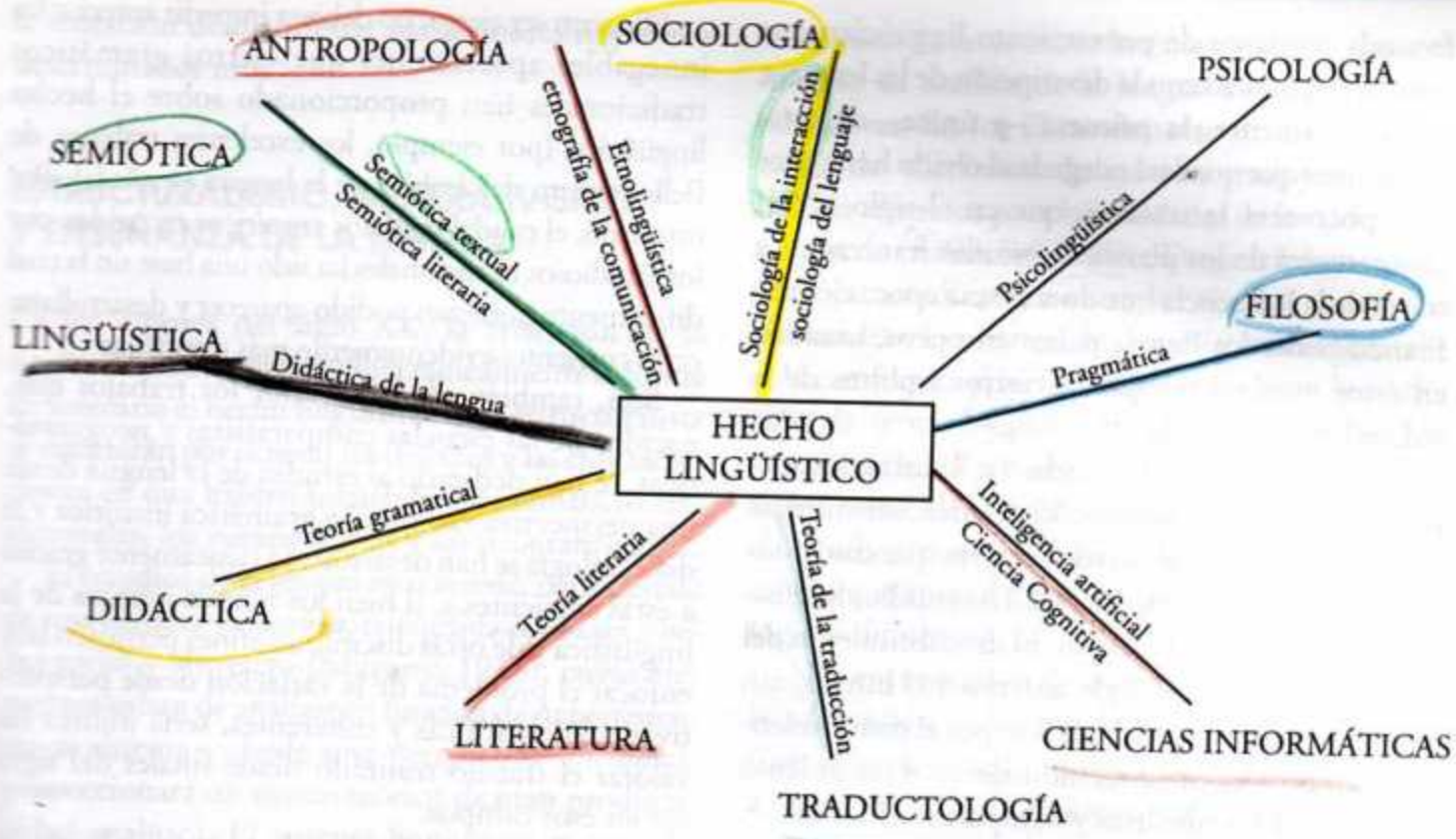
Vale la pena que nos detengamos unos momentos en revisar brevemente las aportaciones básicas de la retórica clásica porque, como ve-

remos más adelante, algunos de sus planteamientos son de una gran modernidad. Aristóteles les definió la retórica como «el arte de descubrir los medios de persuasión» y Cicerón la vinculó a la dialéctica, que trata de la acción humana, y a la intención del hablante en presencia de un auditorio. En los tratados de retórica de estos autores, y de otros como Quintiliano, encontramos numerosas alusiones a las partes del discurso y una reflexión sistemática sobre las tipologías discursivas que proponen. Este último autor, al que podríamos considerar como el primer didacta de la lengua del mundo occidental, considera que la educación de la capacidad discursiva es una parte fundamental de la formación del buen ciudadano para la que todos están, por naturaleza, preparados:

✚ El nacer algunos rudos e incapaces de enseñanza, tan contra lo natural es como lo son los cuerpos gigantescos y monstruosos, que son muy raros. Prueba es que los niños asoman esperanzas de muchísimas cosas; las que si se apagan con la edad, es claro que faltó el cuidado, no el ingenio (Quintiliano, págs. 41-42).

A través de la romanización, los planteamientos clásicos sobre el lenguaje llegarán al resto de los países del occidente europeo, y compondrán uno de los pilares (el *Trivium*) en los que se sustentará la enseñanza durante la Edad Media (el otro, el *Quadrivium*, estará compuesto por las disciplinas científicas). Las gramáticas latinas servirán posteriormente, en el Renacimiento, de modelo para la elaboración de las gramáticas de las nuevas lenguas, y unas y otras seguirán formando parte de las enseñanzas en los monasterios y en las universidades. La retórica continuará teniendo un lugar especial —aunque también será objeto de enconados debates religioso-filosóficos— en el ámbito de la vida pública, sobre todo dentro del mundo eclesiástico. Asimismo, la especulación filosófica sobre la naturaleza del lenguaje tomará nuevos rumbos (Julio César Escalígero, Petrus Ramus, el Brocense, Port-Royal, etc.) y configurará un





Diferentes perspectivas de estudio del hecho lingüístico

curriculum ← currículo = plan = enseñar, que contiene
 corricola = programas
 competencia comunicativa



El estudio de la lengua en relación con otros aspectos de la vida humana

didacticamente como se trabajó el número 1 en 1º, 2º, 3º didáctica

fecunda corriente de pensamiento lingüístico que correrá en paralelo con la descripción de las lenguas.

Curiosamente, la primera —y única— de estas tradiciones que quedará relegada al olvido hasta hace bien poco será la retórica, que en el siglo XVIII desaparecerá de los planes de estudio franceses y, a través de la influencia que durante esa época ejercerá Francia sobre los demás países europeos, también en éstos quedará relegada a ciertos ámbitos de la vida religiosa y jurídica.

Duante el siglo XIX, todas las ciencias experimentaban notables avances. Viajes, descubrimientos y desarrollo tecnológico son factores que contribuyeron decisivamente a este hecho. Los estudios lingüísticos no quedarán al margen. El descubrimiento del sánscrito a finales del siglo anterior y el interés, tan propio de la ideología romántica, por el conocimiento de los propios orígenes influirán en el nacimiento de la gramática histórica y comparada (R. Rask, F. Bopp, J. Grimm), de la neogramática (A. Leskien, K. Brugmann, H. Osthoff, H. Paul), del desarrollo de las especulaciones sobre el origen del lenguaje, iniciadas en el siglo XVIII (Vico, Condillac, Rousseau) y, ya a finales del siglo XIX, de los estudios dialectológicos y también de la fonética.

En las enseñanzas no universitarias, que en este siglo empiezan a extenderse hacia todas las capas de la población en los países occidentales, perviven los modelos tradicionales de la enseñanza de la gramática entendida como el «arte de hablar y escribir correctamente una lengua».

La gramática tradicional ha sido objeto de múltiples críticas basadas, sobre todo, en las inconsistencias e incoherencias de sus presupuestos teóricos (o en la ausencia de ellos), en la mezcla de criterios (nocionales, formales, funcionales) a la hora de definir las unidades de análisis, en la confusión, muy extendida dentro de esta corriente, entre descripción y prescripción, y en haberse basado para sus análisis en la lengua escrita —especialmente la literaria—, olvidando la primacía de la lengua oral.

Ello, con ser cierto, no debiera impedir apreciar las innegables aportaciones que ciertos gramáticos tradicionales han proporcionado sobre el hecho lingüístico (por ejemplo, los excelentes trabajos de Bello, dentro del ámbito de la lengua española). Por otro lado, el caudal de datos empíricos recogidos por los estudiosos tradicionales ha sido una base sin la cual difícilmente hubieran podido aparecer y desarrollarse otras corrientes evidentemente más científicas.

Son, también, de gran valor los trabajos que, nacidos de las escuelas comparatistas y neogramáticas, se han dedicado al estudio de la lengua desde una perspectiva externa. La gramática histórica y la dialectología se han desarrollado básicamente gracias a estas corrientes y, si bien los nuevos avances de la lingüística y de otras disciplinas afines permiten hoy enfocar el problema de la variación desde perspectivas más científicas y coherentes, sería injusto no valorar el trabajo realizado desde finales del siglo XIX en esos campos.

Desde el punto de vista de quien se plantea la enseñanza de la lengua, quizás el error más grave, por sus consecuencias prácticas, que se ha cometido en nombre de la «gramática» resulta de la confusión, a la que aludíamos antes, entre descripción y prescripción. Las clases de la lengua quedaban reducidas a clases de normativa gramatical en las que el concepto de «buen uso» equivalía, muchas veces, a «único» uso aceptable en cualquier ocasión, y este «único uso» tenía como sola referencia el uso escrito. Se despreciaba —implícita o explícitamente—, de esta manera, cualquier uso que se desviara de la norma dictada por la autoridad de la Real Academia de la Lengua Española, coloquialismos o errores propios del proceso de aprendizaje de una lengua. La clase de gramática quedaba, así, divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua.

Efectivamente, los estereotipos basados en el uso lingüístico han llegado, en gran parte a través de la enseñanza, a la conciencia del ciudadano de a pie pero, desgraciadamente, también han alcanzado el pensamiento de ciertos ilustres filólogos que no han podido sustraerse



la tentación de manifestar sus actitudes respecto a determinados usos.

ESTRUCTURALISMO, GENERATIVISMO Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

En los albores del siglo XX, la aparición de la lingüística estructural cambia radicalmente la forma de acercarse al hecho lingüístico. Los estructuralistas se esforzarán por superar los defectos y las contradicciones en que habían incurrido los gramáticos tradicionales, los comparatistas y los neogramáticos.

El estudio de la lengua *en sí misma*, considerada de una manera *autónoma*, entendida como un sistema social y abstracto (Saussure, 1916), cuyos elementos se han de analizar en función de su pertenencia al sistema y desde una perspectiva *sincrónica*, proporcionará un marco teórico de gran productividad analítica. El sistema lingüístico se concibe estructurado en niveles y el análisis de las unidades de cada nivel se realiza a partir de criterios formales (paradigmáticos) y funcionales (sintagmáticos).

Las diversas escuelas estructuralistas que aparecen durante la primera mitad del siglo XX (la escuela de Praga, la de Copenhague, la americana, la francesa, etc.) producen análisis y trabajos de excelente calidad (especialmente en el terreno de la fonología, aunque también en el de la morfología y la sintaxis y en algunos intentos en el campo de la semántica).

En el área de la filología española, el estructuralismo no tarda en encontrar seguidores que aplican la teoría de esta escuela al análisis de la lengua española. A partir de los años cincuenta,⁵ aparecen estudios, tanto de fonología como de gramática, que abordan los problemas del español desde la perspectiva teórica y metodológica del estructuralismo.

Durante los años setenta, y a partir de la reforma que se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación, el estructuralismo pasa a los libros de texto de la Enseñanza General Básica, de la Formación Profesional y del Bachillerato. En un afán de renovación pedagógica,

los autores de estos libros intentan adaptar el nuevo modelo de análisis de la lengua a las necesidades educativas. En los libros de texto de esta época se habla de «sistema», de «estructura», y aparecen nuevos términos para las unidades de los diferentes niveles de análisis lingüístico. Desgraciadamente, la falta de coordinación entre los autores y entre las editoriales y la ausencia de unas directrices generales sobre enfoques y metodologías provocan la profusión de terminologías diferentes que, en muchos casos, confunden a alumnos y a profesores. Es de todos conocida la existencia de varias generaciones de estudiantes que, a lo largo de su escolaridad, han tenido que aprender tres o cuatro sistemas terminológicos diferentes.

Nos encontramos de nuevo ante el problema de la adaptación didáctica de una teoría lingüística. Con el estructuralismo, las clases de lengua dejan de ser un espacio en el que se repiten listas de reglas y excepciones y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales, para convertirse en un lugar en el que, desde edades muy tempranas, se analizan frases en «sintagmas» o «conjuntos» usando «flechas», «bandejas», «cajas» u otros gráficos similares.

No es de extrañar el éxito que ha tenido el estructuralismo en el ámbito de la enseñanza de la lengua. Si se compara con los procedimientos anteriores (los propios de la gramática tradicional), esta escuela ofrece ventajas innegables, ya que permite un análisis cabal de las oraciones —siempre, naturalmente, que éstas se presenten debidamente «preparadas» y que no ofrezcan las dificultades que la propia teoría estructuralista no llega a explicar—, análisis que permite al alumnado observar las relaciones que mantienen entre sí los diferentes constituyentes de una oración y su estructura jerárquica. Por otro lado, el desarrollo de los estudios estructuralistas en los campos de la fonología y la fonética ha ayudado también enormemente a comprender mejor el complejo proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Pero también es cierto que el estructuralismo ha producido una especie de deslumbramiento de efectos negativos. En muchos casos, el aná-

lisis gramatical ha llenado un espacio desmedido en la enseñanza de la lengua y se ha descuidado, en su nombre, el objetivo fundamental de la escuela que, como ya hemos repetido en varias ocasiones, debiera ser el proporcionar al alumno instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. Puesto que el estructuralismo excluye el *habla* de su ámbito de estudio, ya que la considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua también se ha descuidado el *uso*. Resulta evidente que esta relación de causa-efecto es una falacia, ya que la teoría estructuralista no se desarrolla con fines didácticos sino con el objetivo de llegar a una mejor comprensión de la estructura de las lenguas. Pero, desgraciadamente, en muchas escuelas el trabajo sobre la producción lingüística ha quedado limitado casi exclusivamente al comentario de textos literarios o al de algún otro texto periodístico. Es cierto que en casi todos los libros de texto se dedican algunas lecciones al tema de la comunicación, pero el uso que se ha hecho de las ideas de Jakobson (1963) sobre ese tema ha sido, casi siempre, mecánico, insuficiente y producto de una mala comprensión de este autor.

La teoría estructuralista ha sido criticada desde la lingüística en muchos sentidos. La filosofía mecanicista y conductista que subyace a ella, la separación de los diferentes niveles de estudio lingüístico, el hecho de que sólo opere con la oración dada, en el nivel superficial, hacen imposible la explicación de grandes parcelas del sistema lingüístico.

La *gramática generativa* intentará superar, desde su nacimiento, a mediados de nuestro siglo,⁶ todas esas deficiencias. Lo que se ha dado en llamar el cambio de paradigma en lingüística propone, en efecto, una visión radicalmente diferente del lenguaje y las lenguas. El lenguaje es considerado como una capacidad *innata* de la especie humana que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo, del sistema de reglas de

una lengua, entendida como un aparato formal. En consecuencia, la tarea del lingüista ha de consistir en la construcción de un modelo que pueda dar cuenta de la *competencia lingüística* del individuo, de esa competencia que explica la *creatividad* y la capacidad del hablante para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida en su lengua. El objetivo último de la lingüística, así entendida, es el de descubrir, superando las diferencias entre las lenguas —que se entienden como accidentales—, la *gramática universal*.

Puesto que la forma en que se manifiestan las lenguas es diversa y heterogénea, la teoría generativa parte de la abstracción de considerar un *hablante-oyente ideal*, esto es, plenamente competente, miembro de una comunidad lingüística *homogénea*. Los estudios generativos no se ocuparán, por tanto, de la actuación, de la producción concreta de enunciados que realizan los hablantes concretos, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante-oyente ideal y que le permite producir y comprender, de forma creativa, cualquier oración gramaticalmente posible. Acotado de esta manera su campo de estudio, la teoría generativa ha ido construyendo diversos modelos —periódicamente revisados y puestos al día— de gran potencial explicativo que aventajan claramente las posibilidades descriptivas de la teoría estructuralista. La gramática generativa supera la idea de que la lengua está dividida en niveles estancos y propone una visión modular mucho más integrada, en la que la lengua aparece articulada en diferentes componentes entre los que el componente sintáctico ocupa el lugar central. La importancia de esta nueva forma de acercarse al hecho lingüístico es innegable, y su influencia ha excedido el marco de la lingüística para llegar a otros campos, como el de la psicología.

Dentro del paradigma generativo se han producido trabajos de gran interés aplicados a la lengua española⁷ y es evidente que esta teoría ofrece un marco de reflexión lingüística altamente productivo. Desde el punto de vista



la formación del docente, la gramática generativa puede ser útil básicamente en dos sentidos. En primer lugar porque, gracias a su rigor teórico y metodológico, permite un acercamiento al estudio de la lengua, desde un punto de vista interno, serio y basado en una reflexión desprovista de prejuicios. En segundo lugar, los conceptos de innatismo y creatividad lingüística, así como la idea de que todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencialidad como aparatos formales, proporciona una visión filosófica del lenguaje y de las lenguas en la que no caben estereotipos ni actitudes acientíficas que valoren una lengua o una variedad por encima de otra u otras, y esta actitud abierta, seria y científica tendría que constituir uno de los pilares de la formación inicial y de la práctica profesional de los docentes.

Los límites de la teoría generativa, como de la estructural, se nos presentan en sus propios presupuestos teóricos. Así como los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación. Sin embargo, la tarea fundamental de quienes enseñamos lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o sus lenguas. Porque, si bien todos los humanos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para el lenguaje, la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones de tipo social y cultural, y esto nos hace diferentes a unos respecto a otros (Tassin, 1991a). Las lenguas existen en su uso y los usuarios de las lenguas no somos homogéneos ni aislados, sino miembros de comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad. Así pues, la formación de los docentes y su trabajo didáctico exige un paradigma más amplio que permita dar cuenta también del uso lingüístico y que ofrezca instrumentos teóricos y metodológicos para enfrentarse a la tarea de formar individuos competentes en el uso del lenguaje.

LOS ENFOQUES PRAGMÁTICOS, SOCIOLINGÜÍSTICOS Y COGNITIVOS

Durante el presente siglo —y, en parte, debido a los avances experimentados por la ciencia lingüística—, han sido muchas las disciplinas que han incluido dentro de su espacio de interrogantes la reflexión sobre el lenguaje. Actualmente, algunas de estas disciplinas han llegado a resultados en sus investigaciones que iluminan de forma enriquecedora nuestra visión de la lengua y de su uso y que, a nuestro juicio, no pueden obviarse tanto en la formación inicial de quienes enseñan lengua como en un trabajo didáctico orientado a la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumnado.

Las diversas disciplinas a que nos referimos podrían agruparse dentro de tres grandes bloques: en primer lugar, la filosofía analítica o pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana; en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios entendidos como miembros de una comunidad sociocultural concreta; en tercer lugar, la ciencia cognitiva (tanto los estudios en psicología como en inteligencia artificial) que se ocupa de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.

Actualmente, las aportaciones de este conjunto de disciplinas tienden a integrarse en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada. Así, la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional o la semiótica aparecen ante nuestros ojos como disciplinas de gran interés a la hora de abordar un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua. Estos enfoques tienen al menos dos puntos de coincidencia que les configuran como una perspectiva sugerente y útil al acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos, y



en consecuencia al programar acciones didácticas en el aula de lengua orientadas al logro de las finalidades descritas en los objetivos generales del área (la competencia de uso comprensivo y expresivo de los aprendices):

- Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.
- Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción.

Estas aproximaciones funcionales al estudio del lenguaje presuponen que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas. No estamos ya ante sistemas abstractos de signos ajenos a la voluntad de los usuarios, sino ante prácticas comunicativas en las que «el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables» (Stubbs, 1983). Y si de lo que se trata es, de un punto de vista educativo, desde la intervención didáctica en el aula de lengua, de mejorar la competencia comunicativa (de uso socioculturalmente adecuado a los diversos contextos y situaciones de comunicación) del alumnado, entonces habrá que asumir los límites e insuficiencias de las teorías gramaticales al acercarse a los fenómenos de la significación y de la comunicación y ampliar los horizontes teóricos de nuestra formación disciplinar con aquellas visiones que, desde enfoques cognitivos, sociolingüísticos y pragmáticos, entienden el discurso como «un lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos» (Lomas y Osoro, 1991: 24). Precedentes de estos enfoques comunicativos y funcionales de la lengua y de este interés creciente por el análisis del uso en sus contextos de recepción y producción existen ya, como hemos apuntado, en un pasado remoto con los antiguos retóricos.

Ya en el siglo XX, en su primera mitad, asistimos, tal y como hemos señalado, a la hegemonía de las teorías gramaticales, con su preocupación por la descripción sincrónica, autónoma y científica de la lengua como sistema ideal e institución social. En Europa, el peso de lenguas con amplia tradición escrita y siglos de reflexión gramatical acentúa esta visión inmanentista de los aspectos formales de la lengua (de ahí las prioridades otorgadas por el estructuralismo europeo a la fonología y a la morfosintaxis) aunque se observen ya abundantes excepciones en su seno. Así, ya en 1929, los lingüistas de la Escuela de Praga afirman en su primera tesis que la lengua es un sistema funcional determinado por la intención del hablante. En consecuencia, «en el análisis lingüístico debe uno situarse en el punto de vista de la función» (Trnka y otros, 1971: 31). Buhler (1934) y Jakobson (1963) insisten en este enfoque funcional al referirse a la multifuncionalidad del uso lingüístico (funciones referencial, conativa, emotiva, poética, fática y metalingüística). Durante los años treinta, Bakhtin, para quien «la interacción verbal constituye la realidad fundamental de la lengua» (Voloshinov, 1929), trabaja sobre el carácter dialógico y polifónico del discurso y más tarde Benveniste (1966, 1974) pone las bases de la teoría de la enunciación, desarrolladas luego por Ducrot (1984), según la cual el enunciado cobra sentido a partir del reconocimiento de una intención en el enunciadador.

En Estados Unidos, por el contrario, la necesidad de estudiar las lenguas amerindias, sin tradición escrita y gramática, lleva a un grupo de antropólogos como Boas, Sapir o Whorf al estudio de los usos comunicativos, al descubrimiento de estrechas relaciones entre lengua, cultura y comunidad y al reconocimiento del papel que juega el lenguaje en la construcción sociocultural de los pueblos. Estos investigadores seguían, de hecho, las ideas que respecto a la relación entre lengua y pensamiento y lengua y cultura habían planteado anteriormente Herder y Humboldt.

2.1 La pragmática: juegos de lenguaje, actos de habla y principio de cooperación

Si la semántica se plantea la pregunta «¿Qué quiere decir X?», la pragmática intentará responder (Calsamiglia y Tusón, 1991) a preguntas del tipo:

1. «¿Qué quieres decir con X?»
2. «¿Cómo hemos de decir X para hacer lo que queremos?»
3. «¿Qué hacemos al decir X?»
4. «¿Qué principios/máximas/reglas de juego regulan nuestra actividad lingüística?»
5. «¿Qué diferencia hay entre lo que queremos decir, lo que decimos y lo que decimos sin querer?» (Reyes, 1990)

El punto de partida de la pragmática es la consideración de «el hablar» como «un hacer». La lengua es un uso, y ese uso es siempre contextualizado. Como señala Levinson (1983), «la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas». El objeto de la pragmática será el estudio de la lengua en su contexto de producción. Desde esta perspectiva, se entiende por contexto no sólo el «escenario» físico en que se realiza una expresión sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo. Ese conocimiento compartido es el que asegura el entendimiento de los hablantes y permite poner en funcionamiento todo un juego de presuposiciones. El acto comunicativo no se entiende como algo lineal, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones. Al producir un enunciado, el hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención y ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores compartan una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enun-

ciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical de las oraciones, como se pone de manifiesto en los enunciados indirectos.

Wittgenstein (1953) parte de la crítica a la concepción, largamente mantenida en la historia de la filosofía, de la separación entre lenguaje y pensamiento. Niega la existencia de un espacio interior, privado, donde el pensamiento se ordena antes de ser expresado a través del lenguaje. Para Wittgenstein, el lenguaje se ordena de acuerdo con las reglas de uso público, el significado de las palabras reside en su uso cultural, regulado y público y, por lo tanto, es la cultura, las «formas de vida» —concepto paralelo al de «juegos de lenguaje»—, la que confiere significado a los enunciados. En la proposición 23 leemos: «La expresión *juego de lenguaje* ha de subrayar aquí que hablar es una parte de una actividad o de una forma de vida».

El juego del lenguaje es el uso *reglamentado* del lenguaje y las reglas se constituyen en la publicidad del uso lingüístico. 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, no están por debajo de él ni son diferentes a él. En la citada proposición 23 Wittgenstein presenta una lista, a modo de ejemplo, de la multiplicidad de los juegos del lenguaje. Entre otros, cita los siguientes: dar órdenes y actuar siguiendo órdenes, describir un objeto por su aspecto o por sus medidas, fabricar un objeto de acuerdo con una descripción, relatar un suceso, hacer conjeturas acerca de un suceso, formar y comprobar una hipótesis, hacer un chiste y contarlo, suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar... Así pues, el lenguaje no es, según Wittgenstein, un simple instrumento para expresar lo que uno piensa, sino una forma de actividad, regulada y pública.

La teoría de los *actos de habla*, formulada por Austin (1962) y desarrollada especialmente por Searle (1964, 1969, 1975), propone una explicación del uso lingüístico basada en la obser-

vación de que cuando producimos un enunciado se realizan simultáneamente tres actos: el acto *locutivo* –la expresión de una oración con sentido y un referente determinado, el significado *literal*–, el acto *ilocutivo* –la producción de una enunciación, una promesa, una orden, etc., en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresión, la fuerza *ilocutiva* – y el acto perlocutivo –el efecto que se produce en la audiencia.

El centro de atención para el analista de los actos de habla es la fuerza ilocutiva, ya que un mismo acto locutivo puede, dependiendo del contexto, poseer fuerzas ilocutivas diferentes; así, una pregunta puede ser simplemente una petición de información o una orden, un ruego, etc. La interpretación correcta de los *actos de habla indirectos* se basa, precisamente, en el reconocimiento de esa fuerza asociada al acto locutivo y que difiere de su significado literal. Tanto el hablante como el oyente confían en las presuposiciones, que hacen referencia al conocimiento del mundo compartido por ambos, para que los enunciados que producen sean interpretados con éxito. De la misma manera que Wittgenstein señala que no se puede hablar del lenguaje desligándolo de su uso, Austin observa que, excepto en contadas ocasiones, no se puede decir de los enunciados que son verdaderos o falsos, sino que son «afortunados» o «desafortunados», en virtud del contexto en que se producen y de los efectos que provocan.

Grice (1975) plantea que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual en la que los participantes tienen un objetivo en común, sus actuaciones son mutuamente interdependientes y existe un acuerdo tácito para que la transacción continúe hasta que ambas partes decidan temerarla de común acuerdo. Esta concepción le llevará a formular el *principio de cooperación* como principio regulador de todo acto comunicativo; «Haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en el momento en que se produce, para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el que estás participando» (1975; 45-46). Este principio se completa con las siguientes cuatro *máximas*:

1. *Cantidad*:
 - 1.1 Haz que tu contribución sea tan informativa como lo exijan los propósitos del intercambio.
 - 1.2. No hagas tu contribución más informativa de lo que se exija.
2. *Calidad*: Trata de que tu contribución sea verdadera.
 - 2.1. No digas lo que crees que es falso.
 - 2.2. No digas aquello para lo que careces de evidencia adecuada.
3. *Relación*: Sé pertinente.
4. *Modo*: Sé claro.
 - 4.1. Evita la oscuridad en la expresión.
 - 4.2. Evita la ambigüedad.
 - 4.3. Sé breve.
 - 4.4. Sé ordenado.

Grice observa que, si bien estas máximas son convenciones que regulan los intercambios comunicativos, en muchas ocasiones se transgreden o se producen desajustes. En esos casos, los participantes en el intercambio realizan un proceso de *implicatura* para que quede a salvo el principio de cooperación. Así como en la teoría de los *actos de habla* se distingue entre el significado literal y la fuerza ilocutiva desde la teoría del principio de cooperación se establece una diferencia entre «lo que se dice» y «lo que se *implicata*». Para Levinson (1983; 97), el concepto de implicatura es altamente interesante porque «un ejemplo paradigmático de la naturaleza y el poder de las explicaciones pragmáticas de los fenómenos lingüísticos. Se puede mostrar que el origen de estos tipos de inferencia pragmática residen fuera de la organización del lenguaje, en algunos principios generales de la interacción cooperativa y, sin embargo, permeabilizan la estructura del lenguaje».

Posteriormente, Sperber y Wilson (1986) han señalado que se puede considerar la máxima de relación o *pertinencia* como el principio fundamental del que dependerían las demás máximas. Plantean que, desde un punto de vista cognitivo, la producción y la interpretación



los enunciados se basan en elegir aquel que se considera más pertinente para la situación concreta de comunicación en que se da, es decir, aquél que puede ser interpretado con un mínimo coste de procesamiento. Esta característica del mecanismo cognitivo es la que justificaría que a menudo se transgredan otras máximas.

También muy interesantes resultan los trabajos sobre la *cortesía*, entendida como otro de los principios básicos que regulan el uso comunicativo de las lenguas (Brown y Levinson, 1987). Si partimos de la idea de que la lengua es un conjunto de opciones ligadas al contexto y que tienen un significado social (Gumperz, 1986), convendremos en que la elección de una opción no se produce al azar sino que existen restricciones de tipo sociocultural e impersonal que nos conducen a hacer esa elección y no otra. Entre esas restricciones se sitúa la cortesía, la relación entre la imagen que tenemos del otro y la que queremos dar de nosotros mismos; imágenes que construimos o activamos a través de la elección que hacemos entre las posibilidades que nos ofrece la lengua. Pensemos, por ejemplo, en las diferencias que nos sugieren —en cuanto a la relación que existe entre los interlocutores— los dos enunciados siguientes, utilizados ambos para conseguir que alguien cierre una puerta:

1. ¡Cierra la puerta, caray!
2. Por favor, ¿sería tan amable de cerrar la puerta?

2.2 Entre la antropología y la sociología: sociolingüística, etnografía de la comunicación, etnometodología e interaccionismo simbólico

La sociolingüística empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lenguas, los de Haugen sobre el comportamiento de los inmigrantes bilingües en Estados Unidos, los primeros análisis de Gumperz sobre la situación sociolingüística en la India y la presentación,

por parte de Ferguson, de la distribución social de las variedades lingüísticas.⁸

El objeto de la sociolingüística es el uso *lingüístico*. Esto implica que se presta una atención especial a los agentes de ese uso —los hablantes—. Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de *comunidades de habla*, y una de las características esenciales de la comunidad de habla es su *diversidad lingüística*; se parte de la idea de que sus miembros pueden hablar más de una variedad o más de una lengua. La totalidad de los recursos lingüísticos de los hablantes constituye su *repertorio verbal*. La sociolingüística, pues, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso (Tusón, 1991a: 51-53) así como a los filtros culturales que determinan un acceso desigual a los usos «legítimos» de la lengua —aquéllos que generan beneficios en el *mercado de los intercambios* comunicativos— y relegan las variedades *ilegítimas* a las posiciones más bajas de la jerarquía de los estilos expresivos (Bourdieu, 1982).

Durante los años sesenta se desarrollan, dentro del marco de la sociolingüística, estudios de orientación propiamente sociológica sobre la situación lingüística en naciones en vías de desarrollo,⁹ especialmente sobre la planificación lingüística, tema en el que convergen otros muchos problemas, como los criterios que se usan para decidir qué lengua o variedad se propone como lengua oficial o variedad estándar, la elaboración de una normativa, el establecimiento de una política lingüística, etc. La sociolingüística demuestra que esas acciones no son neutras sino que presuponen determinados valores y posturas ideológicas por parte de los planificadores. Se observa que el estudio de los procesos de estandarización de las lenguas puede ayudar a entender el lugar que ocupa la lengua como símbolo de identidad nacional.

También durante los años sesenta comienzan los trabajos de otra corriente sociolingüística, en cierto modo heredera de la dialectología, que hoy conocemos como «teoría de la varia-



ción.¹⁰ Los trabajos de Labov sobre el *Black English Vernacular*¹¹ demuestran que la variación no es caótica, sino que sigue unos patrones y que, por lo tanto, puede ser descrita sistemáticamente. Actualmente, la teoría de la variación –o sociolingüística correlacional– ha desarrollado una metodología muy elaborada que, a partir de unas reglas de variancia, permite analizar y predecir las restricciones de carácter social y cultural a que está sujeta la variación lingüística.

La etnografía de la comunicación –corriente antropológica que se ha desarrollado a partir de los años sesenta–¹² parte de los trabajos que habían realizado investigadores como Boas, Sapir y Malinowski, quienes habían demostrado, como ya señalamos anteriormente, la relación existente entre la lengua y la cultura de los pueblos que habían estudiado. El significado no es para estos autores una relación unívoca entre un referente y la palabra que lo designa sino entre ésta y un contexto cultural. Analizando el comportamiento comunicativo de una comunidad de habla es posible, a su juicio, entender el mundo cultural de un grupo social determinado.

Los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes) configuran esta disciplina en torno a su objeto de estudio: la *competencia comunicativa*. Este término necesariamente remite al concepto chomskiano de *competencia lingüística*. Gumperz (1972: vii) explica así su concepción de la competencia comunicativa:

(La competencia comunicativa) es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe –sus capacidades inherentes– y la manera como se comporta en contextos particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se

creen comunes a todos los humanos; independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada. Los antropólogos lingüistas han demostrado que las normas comunicativas varían de cultura a cultura, e incluso dentro de una misma cultura de un grupo a otro (jóvenes/adultos, hombres/mujeres, etc.). A medida que nos vamos relacionando con diversas personas, en contextos diversos hablando sobre temas diferentes, vamos descubriendo y apropiándonos de las normas que son adecuadas para las diferentes situaciones comunicativas en que nos encontramos. Así, vamos distinguiendo cuándo es apropiado hablar de una manera formal o informal, con quién podemos «chismorrear» y con quién no (y cómo se «chismorrean») delante de quién podemos decir «palabrotas» y delante de quien no, cuando es preferible que no mantengamos en silencio, etc. La noción de *competencia comunicativa* trasciende así su sentido de conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuando callar (Cots y otros, 1990:55).

Al aprender a hablar, pues, no sólo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera *apropiada* de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática o componente *sociolingüístico*, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguir



de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc., el componente *discursivo*, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente *estratégico*, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.

Las normas comunicativas abarcan, pues, conocimientos verbales y no verbales (cinesia y proxemia), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.). Lógicamente, cuando en un encuentro comunicativo los interlocutores poseen normas diferentes pueden producirse conflictos comunicativos y malentendidos (Tusón, 1988).

El interés de la etnografía de la comunicación reside en que presenta un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera *competente*, es decir, *adecuada*, en cualquier situación. El conocimiento del código —la competencia lingüística— queda integrado junto con la competencia pragmática y deja de ser una pura abstracción. Asimismo, el conocimiento de la normativa adquiere sentido ya que cualquier individuo ha de saber que, en determinadas situaciones y para conseguir ciertas finalidades, su utilización de la lengua, ya sea oral o escrita (especialmente si es escrita), deberá adaptarse a las normas académicas si quiere que su actuación comunicativa sea eficaz.

En los últimos quince años, dentro del marco de la sociología ha ido creciendo el interés por el estudio de la interacción humana. Tanto la etnometodología como el interaccionismo simbólico ofrecen en sus estudios aportaciones teóricas— y metodológicas que pueden ser de gran interés para el estudio del uso lingüístico.

Los etnometodólogos¹³ se han ocupado especialmente del análisis de la conversación es-

pontánea entendida como una actividad social más. Parten de la idea de que las actividades cotidianas que realizan las personas son métodos que sirven para dar sentido a las diversas situaciones en que se encuentran, y consideran que el lenguaje es un instrumento privilegiado para dar sentido a una situación. Así, pues, orientan su estudio hacia el descubrimiento de las vías a través de las cuales los significados emergen de una situación concreta, los métodos con los que los actores interpretan su entorno de una manera significativa. Uno de los presupuestos teóricos de la etnometodología consiste en la consideración de que la realidad no se descubre, sino que se interpreta, es decir, que se construye, se negocia y se mantiene a través de las interacciones en las que participamos. Advierten que la conversación, como cualquier otra actividad propia del comportamiento humano, es racional y está sujeta a reglas que provienen de nuestro bagaje de experiencias y que constituyen la propiedad estructural de los actos sociales.

Los etnometodólogos consideran que los *turnos de palabra* son el principio organizador de la conversación (como de muchas otras actividades: juegos, tráfico, compras, trabajos en grupo...). El análisis de las conversaciones espontáneas demuestra que la organización de los turnos de palabra está sujeta a unas reglas y que, a la vez, sirve para estructurar la conversación. Así, la coherencia temática en una conversación se va construyendo de manera articulada mediante la colaboración de los participantes. Estudiando la forma como se organizan los turnos se pueden descubrir los procedimientos que se utilizan para «manejar» o «gestionar» la conversación (*conversational management*), para iniciar, cambiar o mantener un tema, para cambiar el tono de la interacción, para reformular la constelación de los participantes, etc.

Los etnometodólogos establecen una diferencia entre las conversaciones espontáneas —su objeto de estudio— y otros tipos de interacciones comunicativas, como las que se producen en el aula, en una sala de un juzgado, en un



debate con moderador, etc. Estas otras interacciones están también sujetas a unas reglas, pero son de índole diferente. Por ejemplo, una regla fundamental de las conversaciones espontáneas es que, si quien tiene el uso de la palabra no selecciona el próximo participante, cualquiera de los presentes puede autoseleccionarse pero, en cambio, la aplicación de esta regla podría resultar del todo inconveniente en el transcurso de un juicio.

El interés de la perspectiva etnometodológica reside, precisamente, en que presenta las interacciones comunicativas como actividades sociales estructuradas y sujetas a reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y en que considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental con el que producimos sentido en esas actividades.

El interaccionismo simbólico¹⁴ considera que las interacciones son semejantes a los rituales y, por lo tanto, están altamente estructuradas. Los participantes, al iniciar una interacción, establecen un *compromiso conversacional* (*conversational involvement*) que deberán mantener a lo largo de todo el encuentro y que romperán al final de común acuerdo. Cada participante se presenta a la interacción con una *imagen* (*face*) determinada y durante el transcurso de la interacción irá *negociando* con el resto de los participantes el mantenimiento o el cambio de esa imagen así como la orientación de la propia interacción (el tema, el tono, etc.). Para entender cómo funciona ese proceso de negociación es fundamental el concepto de *posición* (*footing*). Las diversas «posiciones» que adoptan los participantes en un encuentro comunicativo se manifiestan a través de señales lingüísticas y no lingüísticas, como la prosodia, la elección del registro, los gestos, la mirada, etc., y cada cambio de posición es un índice que sirve para descubrir cómo la interacción se organiza en diversas secuencias que provienen de la aplicación de unos *marcos* (*frame*) determinados. Los marcos son patrones tipo de actuación interactiva, de carácter social y cognitivo y aque fundamentan la idea de considerar la interacción como un ritual.

2.3. Lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística interaccional, semiótica textual...

Los avances teóricos y metodológicos de las disciplinas que acabamos de comentar han contribuido en gran medida a que desde la lingüística se haya planteado el estudio de unidades supraoracionales como objeto central de investigación. La lingüística del texto, el análisis del discurso y la sociolingüística interaccional coinciden en proponer el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada, si bien cada una de estas corrientes ha puesto el acento en unos aspectos determinados de ese uso y presenta particularidades metodológicas y analíticas propias.

La lingüística del texto¹⁵ comienza en el punto en que la lingüística oracional deja de proporcionar explicaciones adecuadas a los fenómenos lingüísticos. Si en sus comienzos se ocupó del análisis de ciertos aspectos lingüísticos que operan en la construcción de los tiempos verbales, el uso del artículo, los elementos deícticos situacionales, el orden de las palabras, pronto surgieron cuestiones como la existencia de un plan textual subyacente (Van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressler, Halliday), los mecanismos de coherencia (Coseriu) y la coincidencia de emisión-recepción (Schmidt) que exigían un tratamiento pragmático y, a la vez, la recuperación de los trabajos de retórica.¹⁶

Mientras que la lingüística oracional considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística textual lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. El texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática. Para Beaugrande (1981) son siete las características básicas de la textualidad: dos de ellas –cohesión y coherencia– son nociones centradas en el texto, propiamente dichas; las otras cinco –*intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad*– son nociones centradas en los usuarios de la lengua. Estas siete características son, para este autor, principios constitutivos de la comunicación textual.



que actúan junto con tres principios reguladores —*eficiencia; eficacia y adecuación*—. Beaugrande (1981: 31) ve así la relación entre lo textual y lo pragmático:

Nuestras nociones de *cohesión y coherencia* pueden ser útiles para estudiar el texto sólo si con ellas nos referimos a cómo se establecen las conexiones entre los acontecimientos comunicativos. Las preocupaciones de la pragmática se tienen en cuenta al explorar las actitudes de los productores (intencionalidad) y de los receptores (aceptabilidad) y las situaciones comunicativas (situacionalidad).

La lingüística del texto estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración en unidades lingüísticas mayores, como la conversación, investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social.

Se suele hablar de *texto* frente a *discurso*, y referirse a ambos como *discurso interactivo*. Uno de los lingüistas del texto más notables, Van Dijk (1977, 1980), utiliza el término *texto* para referirse al constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso: el texto es al discurso lo que la oración es al enunciado; para otros autores, sin embargo, texto es el producto meramente lingüístico de un intercambio comunicativo mientras que *discurso* es ese texto *contextualizado*, tomando en consideración todos los elementos que intervienen en el acto de comunicación.

Seguendo el pensamiento textual de Van Dijk, incluso una oración es más que la simple suma de una serie de palabras, también un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Este autor establece una diferencia entre *macroestructuras*, *microestructuras* y *superestructuras*. Las *macroestructuras* son estructuras textuales globales de naturaleza semántica. La *macroestructura* de un texto es una representación abstracta de la estructura global de su significado. Mientras que la *secuencia* de oraciones debe cumplir la condición de *linealidad*, el texto debe también cumplir la

condición de coherencia global. Cada *macroestructura* debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles *microestructurales* para que un *macronivel* pueda ser, a su vez, *micronivel* en otro texto. Las *macroestructuras* tienen un decisivo papel cognitivo en la elaboración y en la comprensión del texto. Sin *macroestructura*, al oír una serie de enunciados nos sería imposible comprenderlos. La existencia de las *macroestructuras* es lo que nos permite *resumir* el contenido de un texto, producir otro de extensión menor que guarde relaciones *macroestructurales* con el original.

Mientras que las *macroestructuras* semánticas explican el significado global de un texto, las *superestructuras* son estructuras textuales globales que caracterizan el tipo de texto: una estructura narrativa es una *superestructura*, independientemente del contenido (*macroestructura*) de la narración. Si la *macroestructura* es el contenido del texto, la *superestructura* es su *forma*. Las *superestructuras* son necesarias para adecuar el contenido del texto al contexto comunicativo. Para Van Dijk, las *superestructuras* fundamentales son la narración y la argumentación.

Lo que tienen en común las *macroestructuras* y las *superestructuras* es que no se definen en relación a oraciones o secuencias de oraciones aisladas de un texto, sino en relación al texto en su conjunto. Por ello se habla de estructuras globales, a diferencia de las estructuras locales o *microestructuras* del nivel oracional. Si decimos de un texto que se trata de una narración, estamos caracterizando el texto globalmente, y no a las oraciones que lo componen. Las *superestructuras* permiten concebir el texto como un *esquema*.

La lingüística del texto y la pragmática coinciden necesariamente en su concepción del juego de la acción comunicativa: el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos interactivos de la comunicación.

La mayor diferencia que existe entre el análisis lingüístico oracional y el pragmático textual radica en la consideración del papel de los interactuantes en la situación comunicativa; su

mutua contribución a la construcción del sentido y el manejo competente de los contextos comunicativos son esenciales para entender los mecanismos que rigen la producción y la comprensión lingüística. La teoría que estudie la comunicación lingüística deberá investigar el lenguaje en su funcionamiento real –no simulado arbitrariamente– en el contexto comunicativo.

La tarea de la lingüística del texto consiste en desarrollar una teoría explícita que dé cuenta de la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos comunicativos. Por lo tanto, del mismo modo que recupera la retórica, integra las aportaciones que la pragmática, la antropología y la sociología ofrecen en este terreno.

Tomando como punto de partida la tradición de la lingüística funcional –también hoy llamada lingüística sistémica–, cuyo máximos representantes son Firth (1968) y Halliday (1973, 1978 y 1985), se ha desarrollado, básicamente en Gran Bretaña, una corriente conocida con el nombre de *análisis del discurso*. Para Brown y Yule (1983), «el análisis del discurso es, necesariamente, el análisis del lenguaje en su uso. Como tal, no puede restringirse a la descripción de las formas lingüísticas independientemente de los propósitos o funciones, que esas formas desempeñan en los asuntos humanos». Y, como postulado metodológico, tal y como señala McCarthy (1991), «la descripción del lenguaje más allá de la oración» y el interés por «el contexto y las influencias culturales que afectan al uso del lenguaje».

Los analistas del discurso establecen una diferencia entre *texto* y *discurso*; el texto sería el producto meramente lingüístico mientras que el discurso sería ese texto contextualizado. Parten de datos naturales procedentes del lenguaje ordinario con el objetivo de descubrir *regularidades* y describirlas. Se considera el discurso como el resultado de un proceso activo (el comportamiento lingüístico-comunicativo) que para su análisis exigirá, por lo tanto, que se tomen en consideración las restricciones de la producción y de la recepción textual. Brown y Yule (1983:

36) presentan de este modo el trabajo del analista del discurso:

El analista del discurso trata sus datos como la representación auténtica (texto) de un proceso dinámico en el que un hablante/escritor usa la lengua como un instrumento de comunicación en un contexto para expresar significados y conseguir sus intenciones (discurso). Trabajando con esos datos, el analista trata de describir las regularidades de las realizaciones lingüísticas que usa la gente para comunicar esos significados y esas intenciones.

«La noción de *contexto* abarca tanto el contexto *cognitivo* –la expresión acumulada y estructurada en la memoria– como el contexto *cultural* –las visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción– y el contexto *social* –los aspectos institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones–. La referencia al contexto es la que permite explicar las presuposiciones y las inferencias en las que se basa la producción y la comprensión discursivas.

Para el análisis del discurso resultan centrales, también, las nociones de cohesión y coherencia. La cohesión remite al texto, mientras que la coherencia es la característica fundamental que permite interpretar el discurso. Para el estudio de la coherencia discursiva, los analistas del discurso recurren a la teoría de los *actos de habla* y a las aportaciones de los estudios de inteligencia artificial. Así, hacen intervenir en su análisis conceptos como *marcos*, *guiones*, *escenarios* y *esquemas*.¹⁷

Uno de los aspectos de especial interés de esta escuela para nuestros propósitos es que ha tomado como uno de sus campos de estudio el discurso espontáneo. Los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975), Sinclair (1976), Edmonson (1981), entre otros, ofrecen un modelo de análisis que permite entender las características específicas de este tipo de discurso frente al discurso espontáneo o a otros discursos más formales. Otras de las preocupaciones de los analistas

discurso –derivada de su interés por el discurso escolar– ha sido la de establecer las diferencias –formales, funcionales, situacionales y estructurales– entre el discurso oral y el discurso escrito. En este campo son de especial interés los trabajos de Brown y Yule (1983) y Perera (1984).

La sociolingüística interaccional arranca de la tradición antropológico-lingüística de la etnografía de la comunicación e incorpora las aportaciones de la pragmática filosófica, la psicología social de orientación cognitiva, la sociología interaccional, el análisis del discurso y los estudios de inteligencia artificial que puedan ayudar a la comprensión del uso lingüístico *situado*. Los estudiosos que se enmarcan dentro de esta corriente, cuyo máximo representante es Gumperz (1982a, 1982b), consideran la lengua como uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos. A la vez, consideran que el uso lingüístico es expresión y síntoma de esta realidad, puesto que el mundo socio-cultural se construye, se mantiene y se transforma a través, en gran parte, de las interacciones comunicativas.

Puesto que su objeto de estudio es el uso lingüístico *situado*, propone un análisis que se caracterice por su multidimensionalidad; un modelo que dé cuenta de la producción lingüística debe integrar los factores verbales y no verbales de la comunicación así como los factores cognitivos, situacionales y socioculturales. En un encuentro comunicativo, los participantes deben poner en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos esos factores que constituyen su competencia comunicativa.

Desde esta perspectiva, la interacción comunicativa se puede considerar como un tipo específico de encuentro en el que la *coherencia* se construye a través de la *cooperación conversacional* entre los participantes. El análisis de la coherencia textual se lleva a cabo a través del estudio de la *inferencia conversacional*; entendida, en palabras de Gumperz, como «el conjunto de procesos a través de los cuales los participantes en una conversación llegan a interpretar de una manera situada, contextualizada, las intenciones comunicativas de los otros participantes y,

a partir de aquí, construyen sus respuestas» (1978: 395). Esta inferencia se basa en las *convenciones contextualizadoras* que son un conjunto de pistas o indicios lingüísticos y no lingüísticos que sirven para manifestar que los conversadores están de acuerdo en mantener la interacción en unos determinados términos. Las convenciones contextualizadoras pueden ser la entonación, el ritmo, el tono de voz, las pausas, los gestos, los ruidos de asentamiento o extrañeza, los cambios de lengua o de registro, etc., y permiten que a lo largo de la conversación se vaya negociando su propia estructura y coherencia (mantenimiento o cambio de tema, organización de los turnos de palabra, orientación intencional, etc.)

El interés de este tipo de análisis para las tareas didácticas es múltiple. Apuntaremos sólo tres aspectos a modo de ejemplo. En primer lugar, permite la formación de individuos competentes oralmente a través del trabajo sobre el discurso oral, proponiendo situaciones comunicativas diversas en las que se hayan de poner en juego habilidades verbales y no verbales específicas, partiendo de la reflexión sobre los diferentes elementos que intervienen en su producción. En segundo lugar, permite tomar conciencia de la existencia del currículo «oculto» dentro del discurso pedagógico, poniendo de relieve la importancia del autoanálisis para los enseñantes con el fin de conocer los modelos que, consciente o inconscientemente, proponen a través del propio comportamiento comunicativo. Y, en tercer lugar, ayuda a comprender la compleja relación que existe entre el uso oral y escrito de una lengua al analizar los diferentes mecanismos que se usan para la construcción, producción, expresión y comprensión de la coherencia discursiva o textual (aspectos gramaticales, prosódicos, léxicos, etc.) Es evidente que para un tratamiento adecuado de todo proceso de aprendizaje del texto escrito hemos de conocer mejor las características específicas del discurso oral espontáneo, ya que esto permitirá ver los aspectos que son específicos de cada tipo de texto, ya sea oral o escrito.¹⁸

La semiótica, en fin, en cuanto teoría general o ciencia de los signos, ha sufrido también en

los últimos años un giro pragmático dando lugar a enfoques textuales o discursivos en los que la atención se centra «más en lo que los signos hacen que en lo que los signos representan» (Lozano y otros, 1986: 16). En este sentido, el objeto de una semiótica de raíz pragmática sería el de disponer de «una teoría sobre los modos socioculturales de producción y recepción de los discursos usados en las interacciones simbólicas» que estudie «los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento (...) y supone entender los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales) como un complejo sistema de significaciones» (Lomas, 1991: 31 y 32). Desde la semiótica textual (Greimas y Courtes, 1979; Eco, 1976 y 1979) es posible dar cuenta de las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos (enunciadores y enunciatarios) se inscriben en el texto y del *itinerario de sentido* que recorre éste al servicio de *hacer persuasivo*.¹⁹ El texto así entendido —oral, escrito, iconoverbal, objetual— contiene, junto a los valores semánticos de los enunciados, *instrucciones de uso lector* —indicaciones concretas en la fase de enunciación— que actúan como huellas del sujeto enunciador así como presuposiciones con respecto a la fase de recepción que consagran estereotipos de enunciatarios y formas concretas de percibir el entorno (Lomas, 1991).

Especialmente útil nos parece la semiótica en su afán de dar cuenta de los procedimientos iconoverbales de creación y transmisión del sentido utilizados por las industrias culturales de la comunicación de masas. La *mirada semiológica* de autores como Barthes (1957 y 1965) o Eco (1965) sobre los fenómenos de la cultura de masas (Eco escribirá jugosas páginas sobre la televisión, el cómic o la publicidad, mientras Barthes hará lo propio con la moda, la fotografía o el sistema de objetos) abre el camino a una perspectiva de análisis que trasciende metodologías de origen lingüístico obsesionadas por el

puro inventario de recursos formales y atiende al estudio de los significados trasladados por la vía de la connotación y al análisis de las estrategias de enunciación desplegadas en situaciones culturalmente determinadas.

Los mensajes simbólicos de la cultura de masas son así susceptibles de ser leídos desde la semiótica como usos específicos de los diversos sistemas de signos: la persuasión publicitaria, el discurso del cómic, el lenguaje cinematográfico, el sistema de objetos, las crónicas de la prensa o los diversos géneros televisivos constituyen textos iconoverbales que denotan la mitología contemporánea y connotan formas concretas de percibir el entorno sociocultural. La realidad se construye y se mantiene así al dictado de sistemas tecnológicos de comunicación que permiten una difusión a gran escala y un alto nivel de iconicidad en la representación medial, y mediaticizada, del espacio real mediante complejas maniobras retóricas y elaboradas estrategias estilísticas orientadas a producir determinados efectos éticos y pragmáticos traducibles en pautas colectivas de acción. Los usos iconoverbales, insertos en las industrias audiovisuales de la comunicación de masas, contienen en su estructura formal y temática instrucciones de uso puestas en juego con arreglo a normas sintácticas y estratagemas discursivas muy precisas que generan la *ilusión de lo real* (el efecto de realidad, la confusión entre las imágenes de la realidad y la realidad de las imágenes— hasta crear en los destinatarios un flujo hipnótico que deviene con frecuencia en discursos como el publicitario o el televisivo) —un eficaz recurso de persuasión ideológica (Lomas, 1990 y 1991).

✓ Desde la escuela es preciso ir produciendo, a lo largo de toda la educación obligatoria, un saber comprensivo y metacomunicativo en torno a los mensajes de la persuasión de masas, es decir, una competencia lectora (lingüística, discursiva, sociocultural, espectacular...) mediante la cual los alumnos y las alumnas entiendan la comunicación iconoverbal como un complejo proceso de producción de sentido orientado a producir determinados efectos culturales (Lomas, 1993).

Por ello parece cuanto menos razonable incluir como contenidos de una enseñanza de la lengua orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, tal y como se hace en los documentos que regulan el currículo del área (MEC, 1991a, 1991b y 1992a), este tipo de prácticas discursivas (el discurso del cómic, del cine, de la prensa, de la televisión, de la publicidad...) que se articulan a través de un uso combinado de sistemas icónicos y verbales de comunicación y que, emitidas por las industrias culturales mediante eficacísimos resortes tecnológicos de naturaleza electrónica o fotográfica, constituyen el fenómeno cotidiano de los mensajes de la comunicación de masas.

Desde el aula, y desde tempranas edades, la escuela debe incorporar a sus programaciones didácticas actividades de enseñanza y aprendizaje orientadas a evitar, en la medida de lo posible, que los *teleniños* y los *depredadores audiovisuales* que anidan en las aulas de la escolaridad obligatoria caigan en la ilusión de lo real y en una alienación perceptiva que les impida una comprensión cabal del entorno en la que viven (Lomas, 1992 y 1993). No hemos de olvidar que el ámbito escolar es con frecuencia el único escenario en el que es posible crear un tiempo y un espacio de enseñanza y aprendizaje dirigido al desarrollo de una competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas que integre, entre otras destrezas discursivas, estratégicas y socioculturales, la *competencia espectral*.

De ahí la urgencia por abordar en el aula de lenguaje, tal y como no sólo sugerimos sino como ahora prescriben las disposiciones oficiales ya citadas, en análisis de las estrategias discursivas de la comunicación iconoverbal con el fin de impulsar desde tempranas edades un aprendizaje lector de los códigos de la persuasión de masas y del uso que de esos códigos se hace en sus contextos sociales de recepción y producción. Un *saber* escolar en torno a los usos iconoverbales (un *saber hacer* y un *saber cómo hacen*) capaz de impulsar una competencia espectral dirigida a una comprensión cabal de la atmósfera en que vivimos paralela a la competencia lingüística del aprendizaje lectoescritor

que la escuela ha asumido tradicionalmente desde tempranas edades.

2.4. Psicología del aprendizaje y psicolingüística

Unas breves frases para referirnos a las aportaciones de la *psicolingüística* (y, más concretamente, a los enfoques cognitivos) y de la psicología del aprendizaje. La primera, nacida en buena medida como consecuencia de la búsqueda de explicaciones válidas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y sobre su uso (Vila, 1993), ofrece el interés didáctico de ocuparse de los procesos cognitivos implicados en los momentos de la comprensión o de la producción de los mensajes. De hecho, si observamos con detenimiento los diversos cambios metodológicos a los que se ha visto sometida la didáctica de las lenguas en las últimas décadas, es fácil rastrear en ellos casi siempre una traducción casi literal de las concepciones psicolingüísticas dominantes en cada momento y una voluntad por tanto de trasladar al campo de los métodos pedagógicos las visiones que sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje han ido teniendo lugar en los últimos tiempos. La segunda, a través de los distintos enfoques integrables en una visión constructivista de los procesos de enseñanza (Coll, 1986, 1990), proporciona una base para entender los mecanismos del aprendizaje y de la construcción del conocimiento y, más indirectamente, los implicados en el aprendizaje lingüístico.

Por lo que se refiere a los estudios psicolingüísticos sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, el panorama hasta los años sesenta refleja el dominio de los modelos conductistas. El paradigma conductual insiste en que el aprendizaje de una lengua se logra con la formación de hábitos lingüísticos mediante la repetición y el refuerzo. En sintonía con las corrientes lingüísticas de signo estructuralista dominantes entonces en los ámbitos anglosajones, se defiende que la adquisición y dominio de una lengua se consigue mediante el refuerzo de emisiones verbales correctas y el rechazo de las expresio-

nes incorrectas. El aprendizaje lingüístico será pues un proceso de adaptación del niño o de la niña a los estímulos externos de corrección y repetición del adulto en las diversas situaciones de comunicación que sean creadas con estos fines.

La concepción mecanicista del aprendizaje que subyace a los modelos conductuales sobre la adquisición y desarrollo del lenguaje pronto fue adoptada por los lingüistas que desde los diversos estructuralismos elaboraban métodos para la enseñanza de la lengua. El aprendizaje debía limitarse entonces a la aprobación de hábitos fonológicos, morfológicos y sintácticos mediante metodologías que relegaban al olvido los aspectos semánticos y pragmáticos de la comunicación y la consideración por tanto de que el significado de los enunciados se construye en el uso lingüístico.

A principios de los años sesenta, los enfoques racionalistas, con la irrupción de las ideas de Chomsky como punto de partida, insisten en atribuir a factores biológicamente innatos los procesos de desarrollo del lenguaje en los niños y en las niñas. Con la publicación en 1957 de su tesis doctoral (*Syntactic Structures*) Chomsky inaugura la hegemonía de la gramática generativa y en consecuencia una visión formal del lenguaje que le lleva a rechazar que éste se adquiriera, como señalaba la tradición conductista, mediante estímulos y refuerzos. La adquisición del lenguaje es ante todo, a juicio de los psicolingüistas de orientación generativa, la adquisición de unas reglas gramaticales (*competence*) que son las que hacen posibles las emisiones lingüísticas del uso (*performance*).

Chomsky (1957 y 1965) parte pues como hipótesis de trabajo de la afirmación de la existencia de una gramática innata, universal, común a todos los seres humanos, entendida como un mecanismo genético (*Language Acquisition Device*) que les permite descubrir las unidades, estructuras y reglas de combinación del lenguaje. El lenguaje, así entendido, es un sistema de reglas para cuyo manejo el ser humano está dotado en condiciones normales de desarrollo. Ello explica una concepción psicolin-

güística de la creatividad lingüística concebida como la capacidad natural de la raza humana para comprender y producir un número infinito de enunciados a partir de un número limitado de reglas combinatorias. De forma innata, los niños y las niñas elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que van desarrollando y éstas, al ser contrastadas con los principios gramaticales universales, se acaban interiorizando en estructuras sintácticas.

Chomsky, en su rechazo de las concepciones conductistas sobre la adquisición del lenguaje, defiende por tanto una noción del lenguaje como sistema gobernado por reglas y unos procesos de adquisición lingüística guiados por la interiorización de dichas reglas (véase capítulo 1 de este libro). De ahí el rechazo generativista de una tradición didáctica caracterizada por la imitación, la repetición sistemática, la memorización o la descontextualización de los enunciados y la propuesta, a nuestro juicio insuficiente, de una metodología de la enseñanza de las lenguas orientada a la puesta en marcha de una serie de prácticas didácticas centradas en las estructuras de la lengua y en el retorno al estudio de la gramática como principio rector de la actividad pedagógica. El propio Chomsky (1974: 155-156) resumía así las consecuencias didácticas de sus concepciones teóricas: «... ciertas tendencias y planteamientos en lingüística y psicología pueden tener un impacto potencial en la enseñanza del lenguaje. Creo que éstos pueden ser sintetizados de una manera práctica bajo cuatro epígrafes: el *aspecto creativo* del uso del lenguaje; la naturaleza abstracta de la representación lingüística; la universalidad de la estructura lingüística subyacente; el papel de organización intrínseca de los procesos cognitivos».

En este intento de demostrar la existencia de procesos universales en la adquisición y desarrollo de la *competencia lingüística* del hablante ideal, se inician las investigaciones sobre las gramáticas infantiles y la aparición de las denominadas *gramáticas pivot*. Éstas, al no atender a los problemas de la producción del significado, olvidaban algunos aspectos cognitivos in-



plicados en la codificación del conocimiento por parte del niño o de la niña. El relevo lo asume la semántica, que proclama que el niño o la niña no sólo conocen palabras aisladas sino las relaciones semánticas subyacentes a las estructuras superficiales del discurso y por tanto el sentido de los enunciados. La gramática del caso (Fillmore, 1968) estudiará en términos de significados las estructuras semánticas de las frases nominales en relación con las verbales. De ahí sus trabajos sobre las relaciones semánticas de los primeros enunciados de las hablas de los niños y de las niñas y en consecuencia sobre los condicionantes previos que permiten la aparición del lenguaje.

Algunos enfoques actuales sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje revisten un interés innegable para una didáctica de las lenguas orientada al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Así, por ejemplo, desde las visiones cognitivistas (Piaget e Inhelder, 1969), se trata de atender, junto a los aspectos innatos derivados del equipamiento genético de los seres humanos, a los procesos cognitivos y funcionales implicados en la adquisición y el desarrollo de la lengua ya que en el curso de su relación con el medio los niños y las niñas van desarrollando procesos en los que superan el contenido particular de los objetos o de las acciones para dotarlos de *función simbólica* o *semiótica*, es decir, de una capacidad que «consiste en poder representar algo (un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual...) por medio de un significante diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico... etc.» (Piaget e Inhelder, 1969: 59). El desarrollo en el niño o la niña de la función semiótica engendra los símbolos (la imitación diferida, el juego simbólico, la imagen gráfica, el recuerdo...), que son *motivados*, y el signo que, «como convencional, ha de ser necesariamente colectivo: el niño lo recibe por el canal de la repetición, pero esta vez como adquisición de modelos exteriores» (Piaget e Inhelder, 1969: 64). El niño o la niña aprenden pues una lengua en su interacción con el medio físico a la vez

que construyen su inteligencia y elaboran estrategias de conocimiento y de resolución de problemas. El lenguaje forma parte así de las funciones semióticas superiores del ser humano y tiene por ende una dimensión esencialmente representativa.

Especialmente sugerentes nos parecen las concepciones psicolingüísticas que ponen el acento en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1977 y 1979; Luria, 1979) y en la ligazón entre aprendizaje, desarrollo y contextos de relación interpersonal. Estas visiones que ligan la adquisición y el desarrollo de una lengua a las situaciones socioculturales en que tiene lugar el uso comunicativo contribuyen al giro copernicano que desde la filosofía del lenguaje (la teoría de los *actos de habla* de Austin y Searle), desde la antropología lingüística (en especial, desde la etnografía de la comunicación de Gumperz y Hymes) y desde las diversas sociolingüísticas estaba teniendo lugar en los estudios sobre el lenguaje (ver en este sentido los capítulos 2.1, 2.2 y 2.3 de este volumen). Es a nuestro juicio evidente la solidaridad entre estas teorías funcionales sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje y las concepciones pragmáticas con su énfasis en las determinaciones culturales del uso lingüístico. Hablar una lengua no es sólo conocer las reglas del lenguaje sino saber usarla de forma adecuada en sus contextos de producción y recepción (la competencia lingüística como parte de la competencia comunicativa). Al insistir en el uso verbal como una *acción* orientada a producir efectos en situaciones de comunicación concretas, las ciencias del lenguaje de orientación pragmática iban a coincidir en sus postulados con los derivados de la revolución iniciada con la publicación de las obras de Lev S. Vygotsky. Para el psicólogo ruso, el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos.

Como demuestran los estudios de psicolingüística y psicología evolutiva de las últimas



dos décadas, el lenguaje no sólo requiere bases cognitivas sino sobre todo situaciones comunicativas. Las interacciones verbales en este sentido «desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores» facilitando el desarrollo de «las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta» (Vygotsky, 1979: 47y 48). No estamos ya tan sólo ante estructuras innatas sino ante instrumentos que regulan conductas y controlan los intercambios comunicativos. Estos enfoques sociocognitivos dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje. Éste es entendido como una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones psíquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento. O dicho de otra manera, «las relaciones sociales, o relaciones entre personas, subyacen genéticamente a todas las funciones superiores y a sus relaciones» (Wertsch, 1988: 77).

Notas de la lectura

¹ Una reflexión en torno a las implicaciones de los diversos enfoques teóricos (disciplinares, socio-pedagógicos y sociolingüísticos a la hora de la planificación didáctica en el aula de lengua puede encontrarse en Osoro (1991) y en el capítulo 3 de este libro.

² El concepto de *competencia comunicativa* fue acuñado por J. J. Gumperz y D. Hymes en su trabajo, en cierto modo programático. *The Ethnography of Communication*, publicado en 1964 en *American Anthropologist*, vol. 66, n. 6, parte 2.

³ Utilizamos aquí la terminología de Hymes (1984). La concepción de la *competencia comunicativa* como la suma integrada de la *competencia*

Tras el fracaso de los modelos innatistas y sintácticos, el auge de los enfoques sociocognitivos sobre la adquisición del lenguaje y la incorporación de los aspectos semánticos y pragmáticos al estudio de la lengua traerá como consecuencia una nueva perspectiva de acercamiento a los fenómenos de la significación y de la comunicación y en consecuencia un nuevo paradigma en el campo de la didáctica, el denominado «enfoque comunicativo» de la enseñanza de las lenguas (ver a continuación el capítulo 3 de este volumen). El acento puesto por estos enfoques pragmáticos, sociolingüísticos, discursivos y psicolingüísticos en la descripción de los usos verbales y no verbales de la comunicación, de los procesos implicados en la comprensión y en la producción de los mensajes y de las determinaciones socio-culturales que regulan la expresión y la recepción de los discursos supone sin duda un marco teórico atractivo para un trabajo en el aula de la lengua orientado al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Lo que sigue es un intento en este sentido de extraer algunas consecuencias didácticas que orienten las tareas escolares de quienes enseñamos lengua desde presupuestos y desde estas finalidades.

lingüística y la *competencia pragmática* se puede encontrar en Edmonson, W. (1981).

⁴ Para una visión completa del desarrollo del pensamiento lingüístico, se pueden consultar Robins, R. H. (1967), Sampson, G. (1980) y Tusón, J. (1987).

⁵ El máximo exponente del estructuralismo aplicado a la lengua española es, sin duda, E. Alarcos Llorach. También resultan muy interesantes los trabajos realizados por A. M. Barrenechea y M. V. Manacorda de Rosetti.

⁶ Se suele tomar como fecha de nacimiento de la gramática generativa 1957, fecha en la que N. Chomsky publicó *Syntactic Structures* (Trad. cast. *Estructuras sintácticas*. México, Siglo XXI, 1974).



⁷ Los estudios de gramática generativa aplicados a la lengua española son numerosos. Autores de consulta obligada son F. Lázaro Carreter, H. Contreras, I. Bosque, M. A. Martín Zorraquino, M. L. Hernanz, J. M. Brucart, V. Sánchez de Zabala, V. Demonte, entre otros.

⁸ Weinreich, V. (1953); Haugen, E. (1953), (1966); Ferguson, C. A. (1959).

⁹ Fishman, J. A., C. Ferguson y J. Das Gupta, comps. (1968); Fishman, J. (1975).

¹⁰ Labov, W. (1972a), (1972b); Sankoff, D., comp. (1978).

¹¹ Labov, W. (1969).

¹² Con la publicación citada en la nota 2 se inician los estudios de la etnografía de la comunicación. Una revisión y puesta al día de esta disciplina se puede encontrar en Saville-Troike, M. (1982). Una propuesta de trabajo en el aula en torno a los usos orales de la lengua desde la etnografía de la comunicación la encontramos en Tusón, A. (1991a). Sobre los usos orales en la escuela nos parecen útiles las aportaciones de Calsamiglia, H. (1991) y Nussbaum, L. (1991).

¹³ Artewell, P. (1974); Garfinkel, H. (1967).

¹⁴ Goffman, E. (1959), (1974) y (1981).

¹⁵ Para una historia de los inicios de la lingüística del texto, véase Rigau, G. (1981). Una aproximación al análisis textual europeo lo encontramos en Fernández, E. (1982).

¹⁶ La recuperación de la retórica clásica en nuestro siglo tiene su máximo exponente en la obra de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958). De gran interés son también los trabajos de Murphy (1974), el Grupo m y Mortara Garavelli (1988). Una introducción a la retórica hecha en nuestro país se puede encontrar en el libro de Albaladejo (1989).

¹⁷ Un excelente libro sobre la importancia de los avances en Inteligencia Artificial para la enseñanza de la lengua es el de Shank, R. C. (1982).

¹⁸ Para un análisis de las interferencias de lo oral en los textos expositivos escolares, véase Tusón, A. (1991b).

²⁰ Una aplicación al trabajo educativo de los enfoques de la semiótica textual la hallamos referida a los textos literarios en Usandizaga, H. (1991) y (1993). Una aproximación semiótica a los textos iconográficos la encontramos en Lomas, Carlos (1990). Desde una semiótica de orientación pragmática en Lomas (1991) se analizan las bases para un trabajo escolar sobre el discurso publicitario. Desde el mismo enfoque, véase Lomas (1993), donde se justifica la conveniencia del trabajo didáctico en el aula de lengua con los usos iconoverbales de la comunicación.



**LECTURA:
REFLEXIONES SOBRE
LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA
DESDE LA PSICOLINGÜÍSTICA***

**REFLEXIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE
LA LENGUA DESDE LA PSICOLINGÜÍSTICA**

*Ignasi Vila***

La enseñanza de la lengua es objeto de debate desde hace años entre los enseñantes. De hecho, las discusiones versan fundamentalmente sobre dos cuestiones. De una parte, se discute sobre la naturaleza de aquello que se debe enseñar. Es decir, frente a la tendencia de enseñar los aspectos formales de la lengua, cada vez cobra más fuerza la idea de entender la enseñanza de la lengua desde una perspectiva procedimental e instrumental. De la otra, se discute también la eficacia de la enseñanza de los aspectos formales para mejorar la competencia comunicativa de las personas. En este artículo discutimos sobre todo el primer aspecto y, secundariamente, nos referimos al segundo. El punto de vista que adoptamos para establecer las premisas de lo que se debe enseñar en relación con la lengua remite a las consideraciones sobre los aspectos psicolingüísticos implicados en la adquisición del lenguaje. Así, creemos que los trabajos realizados en los últimos 25 años sobre la adquisición del lenguaje resultan pertinentes en esta discusión ya que, en definitiva, existe un acuerdo generalizado sobre los objetivos últimos de la enseñanza de

la lengua; el desarrollo de las competencias orales y escritas implicadas en el uso del lenguaje. Por eso, sin caer en la trampa de creer que la psicolingüística en este caso, y la psicología en general, prescriben el proceso de enseñanza-aprendizaje, sí pensamos que algunas de las reflexiones psicolingüísticas pueden ser útiles para los enseñantes de la lengua.

Psicolingüística y adquisición del lenguaje

La psicolingüística evolutiva se ha desarrollado de forma importante en los últimos 25 años. Este desarrollo ha compartido casi siempre los avatares de la lingüística, de modo que sus avances y retrocesos han estado directamente relacionados con los modelos lingüísticos que de una u otra manera eran predominantes en la conciencia de los investigadores. Ello no es extraño porque la psicolingüística evolutiva tiene como objeto estudiar el proceso de aparición y desarrollo del lenguaje, lo cual implica poseer un modelo (que sólo puede suministrar la lingüística) sobre qué aparece y qué se desarrolla. De hecho, los modelos y teorías que intentan explicar la aparición y el desarrollo del lenguaje comparten, desde una perspectiva epistemológica, algunos de los problemas implicados en la enseñanza de la lengua. Así, cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje determina los contenidos a enseñar a partir de la ciencia correspondiente que explica y describe el objeto formal que se pretende enseñar. Por eso, de la misma forma que la psicolingüística evolutiva, en sus diferentes modelos, lleva implícita una concepción del lenguaje (provista por la lingüística), en la enseñanza de la lengua se incluye también una concepción del lenguaje que, en último término, determina lo que se debe enseñar y aprender.

Si analizamos los estudios sobre la adquisición del lenguaje, podemos observar que los planteamientos lingüísticos que ven lo específico del lenguaje en el componente sintáctico no proporcionan ningún modelo sobre la adquisición del lenguaje, relativo a lo que se aprende

* Ignasi Vila, "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística," en: LOMAS, Carlos y Andrés Osoro. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993. p.p. 31-54

** Una parte de este ensayo responde a temas ya tratados en los artículos «Lingüística y adquisición del lenguaje», publicado en la revista *Anales de Psicología*, y «Models lingüística en les investigacions sobre adquisició del llenguatge», publicado en la revista *Límits*.

antes de que aparezcan las primeras combinaciones de dos términos, simplemente porque no es lenguaje. De la misma forma, comprender el lenguaje desde un eje rector, que es la semántica, comporta, a diferencia de la perspectiva anterior, entender la aparición y el desarrollo del lenguaje desde el desarrollo cognitivo del sujeto y, por tanto, desde las categorías semánticas que construye sobre la realidad extralingüística. Ciertamente, éstas no son las únicas perspectivas epistemológicas sobre el lenguaje, pero valgan como ejemplo para contextualizar las implicaciones entre una concepción del lenguaje y los estudios empíricos que desde ella se posibilitan y desarrollan.

En la actualidad, no existe una perspectiva única para comprender la aparición del lenguaje. Así, tras años de olvido, existe un resurgimiento importante de los modelos lingüísticos inspirados en Chomsky como base para el estudio de la adquisición de la sintaxis. Igualmente, el funcionalismo pragmático ha introducido nuevas perspectivas en el estudio de la adquisición de las habilidades discursivas. Junto a estas corrientes conviven teorías que presentan rasgos comunes con la evolución de los estudios sobre adquisición del lenguaje en el último cuarto de siglo. Por eso, para comprender la situación actual de la psicolingüística evolutiva y sus posibles repercusiones en el ámbito de la enseñanza de la lengua debemos hacer un pequeño repaso histórico sobre las relaciones entre lingüística y psicolingüística evolutiva.

Los inicios de la psicolingüística evolutiva

La aportación de Noam Chomsky al estudio de la adquisición del lenguaje fue decisiva para romper los límites estrechos de las asociaciones estímulo-respuesta impuestas por el conductismo. Conceptos como competencia, universales del lenguaje, competencia lingüística, etc., formulados al inicio de los años sesenta, constituyeron un soplo de aire fresco para la comunidad científica, que se encontraba en un callejón sin salida. La propuesta de Chomsky, concentrada

en numerosos trabajos consistió en abogar por una teoría formal del lenguaje, vista como un conjunto de relaciones cuasi-biológicas que constituirían las bases de la estructura formal de cada una de las lenguas. En esta perspectiva, el término función se entendía exclusivamente en el sentido de Bloomfield; es decir, se describían como funcionales las relaciones, encaradas desde un punto de vista distribucional, entre los términos lingüísticos en la propia estructura. En consecuencia, los estudios que se iniciaron inspirados en estas ideas adoptaron modelos formales para explicar el paso del primer lenguaje al lenguaje del adulto. Evidentemente, de acuerdo con las propias ideas de Chomsky, dicha explicación se apoyó en la sintaxis, que constituía el eje de cualquier descripción lingüística. Se trataba de encontrar una primera gramática común a todos los aprendices del lenguaje, independientemente de la lengua que escucharan en su entorno, y explicar posteriormente el paso hacia modelos más complejos. El resultado fue la gramática «pivote», que estuvo en vigencia hasta el inicio de los años setenta, momento en que su inadecuación fue puesta de manifiesto por los datos empíricos y por su incapacidad para explicar determinados fenómenos en el habla de los niños. En cualquier caso, las ideas de Chomsky han perseverado en el tiempo y, hoy en día, continúa siendo uno de los modelos más potentes para comprender la aparición y el desarrollo de la sintaxis (véase más adelante).

Chomsky ha reformulado su teoría en numerosas ocasiones, de modo que sus últimos escritos poco tienen que ver con el análisis lingüístico concreto que propuso en 1957. Sin embargo, creemos que su concepción epistemológica del lenguaje y de la lingüística permanece inalterada. Es justamente dicha concepción la que atrajo a un buen número de psicólogos y de lingüistas hacia la psicolingüística. Por eso, consideramos de interés reflexionar en las siguientes líneas sobre el modelo inicialmente propuesto y sobre sus consecuencias didácticas.

Chomsky ha explicado numerosas veces sus razones para justificar el estudio del lenguaje, las cuales se resumen en el descubrimiento de

«principios abstractos que rigen su estructura y su uso; principios que son universales por necesidad biológica y no por mero accidente histórico, y que se derivan de las características mentales de la especie» (Chomsky, 1981 a:12). pero Chomsky va más lejos y establece hipótesis sobre aquello que es innato en relación al lenguaje. Por ejemplo, al discutir la cuestión de los universales lingüísticos, afirma que se conoce muy poco de ellos, pero que es evidente «que la variedad posible de lenguaje es muy reducida» (Chomsky, 1981 a:17). Igualmente afirma que «el lenguaje que cada persona adquiere es una construcción rica y compleja, subdeterminada irremediamente por las fragmentarias pruebas de que dispone» (Chomsky, 1981 a:17). Por eso es tan difícil la investigación científica acerca de la naturaleza del lenguaje. Podemos pensar, continúa diciendo Chomsky, que la mente consciente no está dotada de ningún conocimiento previo, viéndose frustrada por las limitaciones de las pruebas disponibles y, por tanto, enfrentándose a numerosas teorías explicativas. Sin embargo, las personas que integran una determinada comunidad lingüística construyen, en lo fundamental, el mismo sistema lingüístico. «Este hecho –dice Chomsky– sólo se puede explicar suponiendo que estos individuos empleen principios sumamente restrictivos que guían la construcción de una gramática» (Chomsky, 1981 a:17), concluyendo que «el sistema de principios debe ser propiedad de la especie» (Chomsky, 1981 a:17).

Es decir, para Chomsky, lo innato remite a un conjunto de principios capaces de guiar la construcción de una gramática. Queda sin embargo por definir la propia gramática Chomsky es explícito: «Toda gramática es una teoría relativa a una lengua particular, que especifica las propiedades formales y semánticas de un conjunto infinito de oraciones» (Chomsky, 1981 a:19). Estas oraciones constituyen la lengua que la gramática genera, de forma que las «lenguas», así generadas, se pueden «aprender» normalmente. En resumen, «la facultad del lenguaje, cuando existe un estímulo adecuado, construirá una gramática, y cualquier

persona comprenderá la lengua generada por dicha gramática» (Chomsky, 1981 a:19).

Así Chomsky plantea dos aspectos decisivos para la configuración de la psicolingüística. De una parte, su creencia en la existencia de una gramática universal entendida como el sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades comunes a todas las lenguas humanas, no sólo por accidente, sino por necesidad biológica, no lógica. De la otra, su afirmación sobre el lenguaje como un «órgano mental» especial, es decir, que se construye gracias a propiedades innatas de la mente humana.

Ciertamente, estos planteamientos han tenido una influencia decisiva no sólo en la configuración de la psicolingüística como disciplina, sino también sobre las ciencias cognitivas en general y, por tanto, sobre las distintas corrientes psicológicas que emplean la «metáfora del ordenador» como simulador de la mente humana.

Ya hemos dicho que esta concepción sobre el lenguaje y la lingüística animó la primera psicolingüística con el objeto de encontrar una primera gramática común a todos los aprendices del lenguaje independiente de la lengua que escucharon en su entorno. Dicha gramática fue bautizada con el nombre de gramática «pivote», y se basaba en la creencia de que en las primeras combinaciones de dos términos de todos los niños existían unas palabras que aparecían a menudo (palabras «pivote») y otras cuya frecuencia era baja (palabras «abiertas»). La forma en que combinaban ambas clases de palabras estaba restringida por una serie de reglas que constituían el conocimiento que poseía todo niño para producir combinaciones de dos términos. Las palabras «pivote» siempre ocupaban la misma posición, no podían combinarse entre sí y nunca aparecían solas. Por el contrario, las palabras «abiertas» podían entrar en cualquier combinación, no tenían una posición fija y se podían emitir solas. El resultado eran las siguientes reglas:

P1 + O

O + P2

O + O

O

P1 designa palabra «pivote» en posición inicial; P2, palabra «pivote» en segunda posición, y O se corresponde con el grupo de palabras correspondientes a la clase «abierta».

La gramática «pivote» fue ampliamente estudiada a lo largo de los años sesenta a través de numerosas investigaciones transculturales en las que se intentaba poner de manifiesto que el conocimiento lingüístico que tenían los niños era exactamente el mismo. Este conocimiento remitía a cuatro reglas que definían la forma en que podían combinarse dos términos distintos. En consecuencia, las primeras producciones de dos términos seguirían estas reglas y las otras combinaciones posibles (por ejemplo, P1 + P2 o O + P1) nunca aparecerían.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua la influencia fue relativamente distinta. Así, si podemos considerar que con Chomsky se inicia en sentido fuerte la psicolingüística, en relación con la enseñanza de la lengua creemos que se refuerza alguno de los aspectos más negativos de la tradición didáctica, lo que hace olvidar alguno de los aspectos más positivos.

En primer lugar, las ideas de Chomsky abogan por una concepción platoniana sobre el desarrollo humano. Es decir, el mundo de las ideas de Platón es sustituido por los programas innatos y modulares de la mente humana. En consecuencia, la educación es fuente de conocimiento cultural, pero en ningún caso es relevante para el desarrollo de las capacidades específicamente humanas. Estas ideas, referidas al conocimiento lingüístico, se concretan en un doble aspecto. De una parte, los humanos hablamos de la misma forma que los perros ladran o los pájaros cantan. Ciertamente, no todos hablamos igual, pero, en último término, la posibilidad de incorporarse a una comunidad lingüística concreta responde al mismo tipo de capacidades innatas. Por eso, la lengua oral «crece», se «adquiere», sin que, por otra parte, se requiera más esfuerzo que desear comunicarse con los miembros de una determinada comunidad. No cabe decir que la expulsión de la retórica y, en general, de la lengua oral de las aulas tiene algo que ver

con esta concepción sobre el lenguaje. De la otra, la enseñanza de la lengua remite a hacer consciente aquello que ya se utiliza inconscientemente y, por tanto, se trata de construir metaconocimiento sobre un objeto formal, el lenguaje, que se utiliza de forma espontánea. Este metaconocimiento tendría la función de revelar al hablante las reglas que emplea cuando usa el lenguaje y de procurar evitar su deterioro al poder aplicarlo al uso espontáneo de la lengua. En consecuencia, los contenidos lingüísticos a enseñar serían suministrados por la gramática generativa y sustituirían a los «caducos» conocimientos de la gramática tradicional o estructural.

En segundo lugar, en la psicolingüística chomskiana los términos «aprendizaje» y «enseñanza» de la lengua son sustituidos por los de «adquisición» o «desarrollo» del lenguaje. De esta forma, se reemplazan los aspectos sociales e instruccionales implicados en la didáctica de la lengua por mecanismos innatos que están dados en el sujeto desde el inicio de la vida. Estos mecanismos, a diferencia de los que se implican en los procesos sociales (por ejemplo, en la educación), remiten a restricciones biológicas y se «disparan» al entrar el sujeto en contacto con sus realizaciones sociales. Un ejemplo brillante de este planteamiento lo realiza Stephen Krashen en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Así, este autor distingue entre «aprendizaje» y «adquisición», y afirma que entre ambos aspectos no existe ninguna relación y, por tanto, si la enseñanza de la lengua debe animar la «adquisición», la enseñanza consciente es irrelevante para conseguirlo. Por eso, para Krashen los dos únicos principios a tener en cuenta en la enseñanza de segundas lenguas remiten a ofrecer al aprendiz un *input* significativo que el sujeto pueda comprender y a mantener la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De hecho, se trata de reproducir en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas lo que supuestamente realizan de forma «natural» los niños y las niñas cuando adquieren su primera lengua.

Los años setenta y el retorno de la semántica

La influencia de Chomsky llevó a la psicolingüística a intentar descubrir los mecanismos psicológicos comunes que todos los niños emplean en la construcción del lenguaje. En consecuencia, al inicio de los años setenta, era más importante conocer en profundidad cómo aprendían a hablar tres, cuatro, cinco niños, que realizar estudios experimentales con amplias muestras, ya que dado que se suponía que todos los niños del mundo adquieren el lenguaje de la misma manera, si se llegaba a saber cómo lo hacía uno se podría saber cómo lo hacían los demás. Metodológicamente, esta posición condujo al desarrollo de numerosos estudios longitudinales en los que se seguía de cerca el crecimiento lingüístico de dos o tres niños con el objeto de generalizar sus resultados a la explicación del proceso de adquisición del lenguaje por parte de cualquier niño. Justamente, la publicación de los primeros resultados de estos estudios longitudinales comenzó a cuestionar la existencia de la gramática «pivote». Así, había palabras «pivote» que normalmente ocupaban, por ejemplo, la primera posición y que, a veces, aparecían en segunda posición (combinación no permitida por las reglas de esta gramática). Igualmente, en otras ocasiones estas mismas palabras «pivote» aparecían solas sin que entraran en ninguna combinación. Es decir, había datos empíricos, recogidos a partir del seguimiento exhaustivo del primer lenguaje infantil, que ponían en tela de juicio la existencia de dicha gramática. Igualmente, aparecieron también otro tipo de problemas referidos a la explicación del paso de la gramática «pivote» a una gramática más potente que permitiera, por ejemplo, las combinaciones de tres términos.

Por último, una de las críticas más importantes que recibió en aquellos años la gramática «pivote» se relacionó con el conocimiento que afirmaba dicha gramática. Lois Bloom mostró que su hija, Allison, producía la combinación «mamá-calzetín» en dos situaciones distintas cuando veía el calzetín de su madre encima de la cama y cuando su madre le ponía un calzetín.

En ambos casos, una descripción «pivotal» de dicha producción era P1 + O. Sin embargo, el conocimiento codificado lingüísticamente por Allison en las dos situaciones era distinto. En un caso expresaba una relación de posesión y en el segundo una relación del tipo agente-objeto. Las críticas a la gramática «pivote» se acentuaron porque una gramática que afirma ser el conocimiento lingüístico que poseía un niño describía de la misma forma conocimientos distintos.

La sustitución vino de la mano de la semántica. Pero, al igual que en la gramática «pivote», continuaron primando los aspectos formales. Así, la gramática del caso (Fillmore, 1968), modelo adoptado por una parte importante de los psicolingüistas, intentó una descripción de la estructura del lenguaje en la que el núcleo rector era la semántica. En este sentido, la gramática del caso vio la existencia de una red estructural de significaciones convencionales como algo constituyente a la descripción de las producciones. Éstas estarían constituidas por dos componentes: modalidad y proposición. El aspecto proposicional del lenguaje se convertía así en el núcleo de dicha gramática. Desde este punto de vista se consideraba que el mundo consistía en un amplio número de entidades (personas y cosas) que se relacionaban entre sí mediante un número finito de estados, atributos, etc. En relación con el lenguaje Fillmore consideró que un actor determinado podía adoptar diferentes roles en una escena determinada de forma que cada escena o proposición quedara caracterizada por un verbo y un número de sintemas nominales relacionados con él según diferentes casos (agente, objeto, entidad, poseedor, etc.). Este planteamiento tuvo un enorme éxito, especialmente tras la obra de Roger Brown, publicada en 1973. Este autor defendía que la gramática del caso era más potente que la gramática generativa para explicar las primeras combinaciones de dos términos que el paso a construcciones más complejas.

Brown (1973) describió las primeras relaciones semánticas que se codificaban en las combinaciones de dos términos, y estableció la siguiente clasificación:



Agente	-	Acción	(«papá chuta»)
Antete	-	Objeto	(«mamá calcetín»)
Acción	-	Objeto	(«chuta pelota»)
Entidad	-	Atributo	(«coche azul»)
Entidad	-	Locativo	(«coche aquí»)
Poseedor	-	Poseído	(«mamá calcetín»)
Nominativo			(«ese coche»)

Además, Brown introdujo un aspecto metodológico de enorme importancia, conocido con el nombre de la «rica interpretación del lenguaje», que manifestaba la necesidad de analizar siempre el lenguaje en su contexto, lo que permitía, en última instancia, comprender su auténtica naturaleza.

La introducción de la semántica como eje rector del análisis lingüístico comportó que las posiciones de Jean Piaget sobre las relaciones entre lenguaje y cognición devinieran nucleares en la explicación de la adquisición del lenguaje. Piaget afirma la primacía de lo cognitivo sobre lo lingüístico. En sus consideraciones entiende el lenguaje como representación, al igual que otras conductas como el dibujo o la imitación diferida, apareciendo todas ellas al final del estado sensoriomotor. A lo largo de este período el niño consigue separar, según Piaget, la forma general de un esquema de acción de su contenido particular, emergiendo la función simbólica que queda definida como «poder representar algo (un «significado» cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un «significante» diferenciado y que sólo sirva para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.» (Piaget e Inhelder, 1969:59). Piaget considera que las palabras y los símbolos son expresiones de la función simbólica, de forma que la aparición y el desarrollo del lenguaje dependen, en último término, de la capacidad infantil para representar sucesos (en su planteamiento, «un símbolo» sería la «imagen interiorizada» de un suceso).

Ya hemos dicho que, a finales de los setenta, las propuestas de Piaget devinieron nucleares en la explicación de la aparición del lenguaje. Así, los distintos modelos que propugnaban el conocimiento, por parte de los niños, de una

gramática semejante a la gramática del caso, afirmaban la existencia, a su vez, de estructuras cognitivas, construidas a lo largo del estadio sensoriomotor, que permitían la realización de la estructura profunda semántica.

Ahora bien, de acuerdo con los presupuestos teóricos tanto de la gramática «pivote» como de la gramática del caso, la explicación del origen del lenguaje quedaba reducida a la investigación de sus estructuras internas o, expresado de otra forma, a su estratificación formal. A la vez, en la medida en que el propio material con que trabaja el lenguaje es simbólico, no cabía más que señalar que fundamentalmente el lenguaje sirve para representar la realidad. Por tanto, su adquisición, en último término, dependería tanto de cualquier conocimiento cuasi-biológico sobre la estructura lingüística como del desarrollo de estructuras cognitivas que permitirían su realización. De esta forma, estructura y representación se saldaban en la función simbólica y en sus antecedentes sensoriomotores.

En el ámbito de la enseñanza de la lengua las cosas no cambiaron excesivamente. Únicamente, a diferencia de la época anterior, se ponía el acento en la necesaria construcción de estructuras cognitivas que permitían la aparición y el desarrollo del lenguaje. Por ejemplo, varios autores de la Escuela de Ginebra manifestaron que las flexiones verbales de pasado que utilizaban los niños y las niñas no marcaban tiempo sino aspecto. De hecho, no existía la posibilidad de que marcaran tiempo hasta que, una vez introducidos en el período de las operaciones concretas, los niños construyeran el concepto de tiempo. Este tipo de propuestas acentuaban la dependencia del desarrollo lingüístico del desarrollo cognitivo y, por tanto, la enseñanza de la lengua estaba limitada por el nivel de desarrollo cognitivo (u operatorio) del sujeto. En consecuencia, las reflexiones didácticas que se deducían de este modelo no cuestionaban los contenidos lingüísticos a enseñar sino el momento en que se debían introducir y la forma de hacerlo.

En relación con los contenidos, la cuestión continuaba siendo la misma. Se trataba de ha-

cer consciente aquello que el escolar ya utilizaba inconscientemente y, por tanto, el estudiante debía conceptualizar los aspectos formales del lenguaje. Pero, a diferencia de la época inmediatamente anterior, se consideraba que el «crecimiento» lingüístico no respondía exclusivamente a mecanismos innatos sino que también dependía del desarrollo cognitivo y, por tanto, la secuenciación de los contenidos debía estar en consonancia con el funcionamiento cognitivo individual, tal y como lo describía la psicología evolutiva. Además, se introdujo un nuevo aspecto que, hoy en día, continúa siendo de utilidad. Los estudios sobre el desarrollo cognitivo (prerrequisito para la aparición y el desarrollo del lenguaje) mostraron que el conocimiento se construye y, por tanto, no aparece como una simple copia de la realidad proporcionada por el aprendizaje, sino que es el resultado de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Este planteamiento, implícito en la teoría piagetiana y en otras teorías cognitivas, presupone que la fuente del conocimiento reside en la actividad del sujeto ya que si no hay actuación del sujeto en relación con el objeto a conocer, no hay tampoco interacción y, en consecuencia, no hay construcción de conocimiento.

Estos planteamientos estuvieron en la base de numerosas propuestas de renovación pedagógica que vieron en el desarrollo cognitivo uno de los objetivos de la educación, y en la actividad del sujeto una de las fuentes más importantes para conseguirlo. Sin embargo, ello no estuvo acompañado de una reformulación ni de los contenidos lingüísticos a conocer y aprender, ni de la relación existente entre lo que se aprende y el desarrollo de las capacidades individuales. Por el contrario, junto con el mantenimiento de contenidos lingüísticos puramente formales se extendió una cierta espontaneidad en el trabajo de la lengua oral y la lengua escrita, que remitía a la sacralización de la acción del sujeto (texto libre, hablar por hablar, etc.) sin que existieran objetivos de enseñanza-aprendizaje claramente explicitados. De hecho, la idea de que el lenguaje «crece» espontáneamente se mantuvo y, como máximo,

se introdujo la idea de crear contextos de uso en el ámbito educativo, que posibilitaran dicho crecimiento desde la actividad del sujeto.

El funcionalismo y la psicolingüística evolutiva

Sin embargo, los resultados de este planteamiento psicolingüístico no fueron mucho mejores que los alcanzados con la gramática «pivote». De una parte, la propia gramática del caso y, en general, la semántica generativa, mostró su impotencia para explicar los fenómenos lingüísticos, y de la otra, se acumularon una gran cantidad de datos empíricos que mostraron la inadecuación de las propuestas piagetianas, especialmente los obtenidos en el estudio de lo «anterior» a la aparición del lenguaje.

El fracaso relativo de esta perspectiva permitió la recuperación de posiciones olvidadas ante el empuje formalista. Ciertamente, el nuevo énfasis de la psicología en los procesos de socialización influyó también en ello, pero, en relación con nuestra discusión, el cambio más importante se produjo en lo referente a los binomios estructura-uso y representación-comunicación.

Tanto la lingüística como la psicología retomaron perspectivas olvidadas y desarrollaron una nueva concepción del lenguaje. Este se encaró como comunicación antes que como representación, de forma que la adquisición de habla remitía al aprendizaje de uso para regular y controlar los intercambios sociales. No se trataba de reeditar el conductismo. Por el contrario, se asumía la necesidad de un análisis funcional del lenguaje específico e irreductible a los mecanismos del aprendizaje. El cambio de perspectiva no cuestionaba la especificidad de la conducta lingüística, ni su carácter de conducta «única» de la especie humana, ni el carácter simbólico de su material, ni tampoco la existencia de regularidades propias de cada lengua, sino que se afirmaba que la generalización, necesariamente implicada en el uso del lenguaje, era un producto de la función comunicativa del lenguaje. Casi en paralelo, en

planteamiento la primacía de los aspectos funcionales; es decir, antes que invocar un conocimiento estructural del lenguaje de tipo biológico se conjeturó sobre la existencia de mecanismos sociales interactivos que permitían al niño negociar un conjunto de significados arbitrarios en relación con una serie de procedimientos. De esta forma, el lenguaje surgiría tras ser reconocido por parte del niño como el instrumento más eficaz y económico para cumplir sus intenciones comunicativas.

Así, el binomio uso-comunicación se convirtió en el eje rector tanto de las teorías sustantivas (actos de habla) como de las que adoptaban modelos para explicar las estructuras lingüísticas en función de su ocurrencia particular en contextos de uso determinados. Es importante señalar, como veremos a continuación, que en esta última aproximación es tan importante la descontextualización del lenguaje implicada en sus aspectos proposicionales como la contextualización implicada en sus aspectos discursivos.

Inicialmente, esta perspectiva estudió la aparición del lenguaje y, en concreto, el paso de las actividades prelingüísticas a las actividades lingüísticas. En este sentido, el modelo de los actos de habla fue probablemente la piedra de toque que permitió verificar una cierta continuidad entre los dos tipos de actividad, de modo que se entendió que los niños y las niñas construían las condiciones de felicidad para requerir, controlar la atención, etc., y, progresivamente, utilizaban procedimientos cada vez más complejos y más culturales, de los cuales el más potente era el lenguaje. Sin embargo, esta perspectiva fracasó en su intento de explicar las regularidades sintácticas y morfológicas implicadas en el uso del lenguaje. De hecho, no fue difícil explicar el paso del gesto a la palabra, pero más allá de las combinaciones de dos términos, el modelo de los actos de habla no resultaba ni pertinente ni fructífero para explicar las producciones complejas. Como veremos a continuación, no fue hasta la modificación de la unidad de análisis —de la frase u oración al texto o discurso— cuando se pudieron comenzar a comprender las arbitrariedades lingüísticas en un marco comunicativo.

Sin embargo, en el ámbito de la enseñanza de la lengua la perspectiva comunicativa introdujo cambios notables de orientación, especialmente en relación con los objetivos a perseguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. En primer lugar se rechazó de forma expresa la idea de que el lenguaje «crece» de la misma forma que a los pájaros les crecen las alas. Por el contrario, se explicitó que el lenguaje aparecía tras el reconocimiento de sus formas arbitrarias para cumplir actos de habla concretas (requerir un objeto, solicitar información, traspasar un objeto, controlar la atención, prometer, etc.). En segundo lugar, esta perspectiva puso el acento en las intenciones comunicativas de los aprendices de la lengua. Es decir, en la medida en que el sujeto quería comunicar algo reconocía el procedimiento lingüístico más eficaz para hacerlo y, por eso, cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua debía situarse en el ámbito de las intenciones comunicativas y, consecuentemente, de la interacción social.

Así, en definitiva, esta perspectiva acentuó el necesario esfuerzo funcional en el ámbito de la enseñanza de la lengua. Se trataba sobre todo de conseguir que los aprendices hablaran y escribieran bien de acuerdo con sus necesidades comunicativas. Es decir, frente a los objetivos anteriores que perseguían la construcción de conocimiento sobre el objeto formal, en este caso se primaban los aspectos funcionales implicados en el uso del lenguaje, los cuales no «crecían» espontáneamente, sino que requerían un aprendizaje específico.

Probablemente, allá donde esta perspectiva tuvo más éxito fue en la enseñanza de segundas lenguas en el ámbito europeo. Así, el Consejo de Europa propuso el método notional-funcional, que se apoyaba directamente en este planteamiento. Sin embargo, en esta concepción existía una contradicción de fondo. De hecho, se proclamaba el carácter instrumental del lenguaje, pero esta propuesta no se extendía al ámbito de los contenidos a aprender. En concreto, se consideraba que el escolar debía aprender unidades aisladas (frases y oraciones), tal y como

se producían ciertamente en la vida real, conforme a un listado de actos de habla y, a partir de ellas, inducir el sistema arbitrario de la lengua. Esta posición comportaba que, en la práctica, estos métodos listarán un conjunto de nociones gramaticales, en el sentido clásico del término, que se debían aprender a través de la mecánica clásica del ejercicio y de la repetición, al margen, la mayor parte de veces, de un auténtico contexto comunicativo. Igualmente, los aspectos relativos a las estrategias implicadas en el uso del lenguaje oral y escrito no se tenían en cuenta y, por tanto, no aparecían en las programaciones.

La década de los ochenta y la diversidad psicolingüística

El fracaso de los modelos funcionalistas para explicar la adquisición de la sintaxis ha potenciado nuevamente entre los investigadores las posiciones derivadas de los planteamientos del Chomsky. De hecho, los modelos que de una u otra forma remiten a sus concepciones difieren entre sí en algunos aspectos, pero todos remiten a una creencia común: la construcción del lenguaje se explica a través de mecanismos de aprendizaje que permiten aparear formas con significados.

Estos modelos responden al concepto de *learnability* («capacidad para ser aprendido») del lenguaje (Pinker, 1979; Wexler, 1982). Dicho concepto consiste en afirmar la existencia de un procedimiento de aprendizaje del lenguaje que permite construir una gramática particular en un tiempo finito a partir de un tipo de *input* determinado configurado según una gramática concreta. De forma general, existen dos modos de entender dicho aprendizaje: uno que se corresponde con una concepción instantánea de la adquisición del lenguaje y otro que se corresponde con una concepción interactiva. El primero, directamente derivado de las concepciones de Chomsky, afirma que aquello que aprenden los niños son las transformaciones que permiten hacer equivalentes las estructuras profundas

con las estructuras superficiales. En su forma más avanzada, dicho modelo ve las producciones de los adultos como apareadas con sus significados, de modo que el contexto entralingüístico permite a los niños diagnosticar el significado de aquello que escuchan. Dicho significado, tal y como el niño lo registra, tiene la misma estructura jerárquica que su estructura sintáctica «profunda» (Wexler, 1982). Es decir, el niño sólo tiene que aprender cómo ordenar en su habla significados previamente construidos o, en otras palabras, las transformaciones que permiten la realización de las estructuras de base en estructuras superficiales. Ciertamente, la lingüística, en los últimos años, ha relativizado el concepto de transformación. Desde la «teoría estándar» de Chomsky (1965) hasta la de «government and binding» (Chomsky, 1981b), el concepto de la transformación ha ido perdiendo peso continuamente al igual que la distinción entre estructura profunda y estructura superficial. Sin embargo, estas gramáticas continúan conteniendo reglas (por ejemplo, la gramática lexical-funcional de Bresnan, en el léxico) que muestran la relevancia de algún tipo de mecanismo de aprendizaje de las transformaciones, a pesar de que, en los últimos tiempos, los modelos que apoyan en estas concepciones lingüísticas tienden a relativizar el aprendizaje de las transformaciones de las reglas de transformación.

El modelo interactivo responde en sus concepciones lingüísticas a las ya descritas, pero difiere de un modelo instantáneo en el modo de entender el proceso de adquisición del lenguaje. Este modelo afirma la existencia de interacciones entre el conocimiento de una gramática universal por parte del niño y otro tipo de capacidades. En general, los defensores de este modelo afirman que existen habilidades cognitivas que tienen una función lingüística especificada biológicamente; «dirigen» las habilidades lingüísticas, las cuales son independientes de cualquier realización cognitiva y responden exclusivamente al conocimiento adquirido por todos los niños de una gramática universal (Roeper, 1982).

Ciertamente, estos modelos, directamente relacionados con las propuestas chomskianas sobre el lenguaje y su análisis, son pertinentes para explicar la aparición y el desarrollo de determinadas regularidades sintácticas y morfológicas, pero poco útiles en la enseñanza de la lengua. Si consideramos que, independientemente del carácter innato o no de las regularidades formales implícitas en las distintas lenguas, el lenguaje se emplea en el ámbito de la comunicación humana para regular y controlar intercambios sociales, las propuestas educativas relativas a la enseñanza de la lengua deben relacionarse con el aprendizaje de su uso. O, en otras palabras, aquello que debe interesar a los enseñantes de la lengua es un buen uso del lenguaje oral y escrito, y por eso, estos modelos aportan muy poco a la didáctica de la lengua.

A la vez que se desarrollaban estos modelos, también desde la lingüística se perfilaban otras maneras de entender el instrumento lingüístico. En concreto, algunos autores han insistido en distinguir entre la referencia proposicional y la referencia discursiva. Por ejemplo, Silverstein (1977) considera que la primera, también denominada función referencial, ha dominado la lingüística moderna y consiste, si nos referimos a la gramática del caso, en cómo se marcan las relaciones de caso; es decir, cómo se indican dichas relaciones mediante las características morfosintácticas (flexiones, orden de palabras, etc.). Como hemos visto, el interés último de los modelos que tratan de la referencia proposicional consiste en subrayar las relaciones entre forma lingüística y significado, independientemente de las relaciones que se produzcan en su uso. Es decir, son modelos que se interesan fundamentalmente por la competencia, relegando a un segundo plano los aspectos implicados en la realización. Por el contrario, la referencia discursiva acentúa el valor referencial del signo en relación con la situación de habla en la que aparece. Silverstein (1977:6) lo explicita así:

Aquí no se trata de algo fijo, de la contribución constante de la referencialidad al nivel

proposicional, que los lingüistas intentaron especificar en función de características de clase comunes a todas las entidades referidas, sino que tratamos de las entidades específicas referidas y el modo en que el lenguaje se relaciona con ellas.

Wertsch (1985) afirma que el interés de Silverstein en distinguir entre la referencia proposicional y la referencia discursiva se basa en su creencia de que no es posible analizar la comunicación humana exclusivamente desde la referencia proposicional. Por el contrario, o se tiene en cuenta la referencia discursiva o se olvidan fenómenos decisivos implicados en ella.

De hecho, la mayor parte de trabajos sobre la adquisición del lenguaje han asumido una concepción que se apoyaba en el carácter proposicional del lenguaje sin que se tomaran en cuenta los aspectos discursivos. En otras palabras, dominaba la competencia sobre la realización. En consecuencia, todo aquello relativo a la estratificación formal predominaba sobre cualquier planteamiento relativo a la estratificación funcional. Sin embargo, en los últimos diez años diversos autores (Karmiloff-Smith, 1979; Hickmann, 1985) han evidenciado las limitaciones de las investigaciones que sólo estudian los problemas relativos a la referencia proposicional.

Uno de los aspectos que conciernen a la referencia discursiva se refiere a las relaciones indexicales de tipo extralingüístico e intralingüístico. De hecho, en el discurso de cualquier hablante no sólo se establecen relaciones de tipo signo-objeto (indexicalidad extralingüística) sino que también se establecen relaciones signo-signo (indexicalidad intralingüística). En otras palabras, en el discurso, el habla anterior se convierte también en un contexto de referencia. El uso anafórico de los pronombres es un ejemplo. Diversos trabajos (Karmiloff-Smith, 1979, 1985 y 1987); Hickmann, 1985, 1987) muestran que los niños dominan primero las relaciones indexicales extralingüísticas y, posteriormente, distinguen la función indexical intralingüística. Es decir, primero emplean la realidad extralin-

güística como contexto de referencia y, posteriormente, son capaces de emplear el propio lenguaje como contexto de referencia. No cabe decir que, desde esta perspectiva, la adquisición del lenguaje remite a un período bastante más largo que el propuesto por la psicolingüística de los años sesenta y setenta. Es decir, el uso del lenguaje comporta un doble desarrollo. Así, desde la relación signo-realidad, el niño debe construir, de una parte, la relación signo-concepto (proceso de descontextualización) y, de la otra, la relación signo-signo (proceso de contextualización). Como ya hemos dicho, la psicolingüística de inspiración chomskiana o, en general, la de tradición formalista, se ha interesado por el primer desarrollo: aquel que comporta la posibilidad de construir una representación de la realidad desde una lengua particular que es común a los hablantes de la comunidad y, por tanto, comunicable. Sin embargo, un estudio exclusivamente formalista del lenguaje (que, por otra parte, es completamente lícito) olvida la necesaria estratificación funcional implicada en su uso y, como en definitiva de lo que se trata es de explicar el habla infantil, todo aquello que olvide que hablar es discursar se queda sólo a medio camino.

Esta perspectiva abre nuevas puertas a la enseñanza de la lengua. De una parte, acaba definitivamente con la idea de que el habla «crece» espontáneamente. Por el contrario, la actual psicolingüística muestra que los aspectos funcionales relativos al uso del lenguaje son el resultado de un largo proceso de aprendizaje en el que los aprendices deben aprender no sólo a descontextualizar el lenguaje, sino a recontextualizarlo en el propio lenguaje y, por tanto, a dominar en el discurso conjuntamente las relaciones signo-objeto y signo-signo. De la otra, deja bien claro que dicho proceso sólo es posible en la medida en que el sujeto reconozca las propiedades del instrumento lingüístico en el ámbito de la comunicación. Es decir, esta perspectiva da por supuesto que sólo hay lenguaje si existe un hablante que tiene algo que decir a un interlocutor concreto y, por tanto, elige los

procedimientos más económicos y eficaces para que se reconozca su intención. En este proceso se implican un gran número de aspectos, como son las presuposiciones que el hablante realiza sobre aquello que conoce su interlocutor acerca de lo que desea comunicar, las actitudes del interlocutor sobre el tema, la posibilidad de tener los referentes en el discurso, etc. El resultado de todos estos procesos determina unas producciones lingüísticas concretas que sólo se pueden entender si se tienen en cuenta, a la vez, los otros aspectos.

En esta perspectiva se mantienen las ideas iniciales que introduce el funcionamiento sobre los objetivos de la educación. Es decir, se continúa considerando que los procesos de enseñanza-aprendizaje implicados en la enseñanza de la lengua deben remitir al desarrollo de capacidades individuales implicadas en el buen hablar y escribir. Pero, a la vez, se reformulan los contenidos en el sentido de negar un funcionalismo estrecho ligado a los actos de habla, y afirmar la necesidad de enseñar los usos formales de la lengua (que van más allá de los usos informales), directamente ligados al uso del instrumento lingüístico en contextos formales, como son, por ejemplo, las actividades académicas. Así, por ejemplo, la enseñanza del uso de estrategias implicadas en la comprensión lectora, en el uso de la lengua oral en contextos formales como participar en una mesa redonda o dar una conferencia, en el uso de la lengua escrita para argumentar o narrar, etc., se convierten en un eje central de los contenidos implicados en la enseñanza de la lengua.

Conclusiones

En este artículo hemos repasado someramente algunas de las ideas rectoras de la psicolingüística evolutiva y hemos intentado mostrar su influencia en algunas propuestas didácticas sobre la enseñanza de la lengua. Ciertamente, la historia de la didáctica de la lengua no es paralela a aquello que hemos descrito en este ensayo. Por el contrario, propuestas que



surgen desde el campo de la psicología tienen una larga tradición en la enseñanza de la lengua como son, por ejemplo, la retórica y la estilística y, a la vez, propuestas que difícilmente se pueden asumir para explicar el habla infantil continúan vigentes. Para concluir, únicamente nos interesa resaltar dos aspectos.

En primer lugar, queremos resaltar que cualquier propuesta didáctica sobre la lengua comporta, en sí misma, una concepción sobre el lenguaje que, de una u otra forma, se explicita en la propia propuesta. En este sentido, creemos de interés que, en el ámbito de la didáctica de la lengua, se reflexione sobre aquello que se quiere enseñar porque, de otra forma, difícil-

mente se pueden explicitar objetivos y seleccionar contenidos.

En segundo lugar, queremos mostrar que la psicología no es prescriptiva para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En concreto, en relación con la enseñanza de la lengua, la psicolingüística evolutiva puede aportar determinados conocimientos sobre el proceso de adquisición del lenguaje, pero, en ningún caso, puede prescribir los contenidos concretos a enseñar o el momento de hacerlo. Ambas cosas responden a investigaciones didácticas concretas que, sin duda, han de tener en cuenta los aspectos psicolingüísticos implicados, pero que no pueden sustituir a los conocimientos didácticos.

**LECTURA:
PRESUPUESTOS
PSICOLÓGICOS DE LA DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA***

**PRESUPUESTOS PSICOLÓGICOS DE LA
DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA**

INTRODUCCIÓN

Al estudiar los presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura nos encontramos con una serie de líneas de investigación que proceden de diversos campos o dominios científicos, que tienen un alto componente interdisciplinar y que convergen en señalar la relevancia de las bases psicológicas que tiene la enseñanza de la lengua y de la literatura. Una de esas líneas de investigación es la que subraya las implicaciones psicológicas de la didáctica en general, precisamente a través de las interacciones entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje en un contexto comunicativo (Titone, 1981). En segundo lugar, destacaríamos las implicaciones y aplicaciones educativas y más específicamente didácticas que tiene el estudio de la interacción humana, la actividad lingüística y el pensamiento verbal. En tercer lugar, y moviéndonos en un ámbito más restringido y ajustado al tema de este capítulo, hemos de consignar que la didáctica de la lengua y la literatura tienen unas raíces y unos componentes que vienen definidos por el análisis psicológico de la actividad lingüística en sus obligados contextos comunicativo y cognitivo.

Este planteamiento nos lleva a tratar, a modo de introducción, de la interacción comunicativa, de la adquisición de una competencia

comunicativa que engloba una más específica competencia lingüística y del papel que la interacción y el modelo de la comunicación tienen en la didáctica de la lengua y la literatura.

A continuación, nos centraremos en el análisis de la actividad lingüística, describiendo un modelo que integre diversas dimensiones y sus diferentes niveles y planos de análisis, así como la multitud de sus componentes y factores; entre ellos destacan el procesamiento que tiene lugar cuando se produce o comprende el lenguaje y el texto o discurso como estímulo o producto final de ese procesamiento. No que decir tiene que toda didáctica de la lengua y la literatura está condicionada por esas dimensiones, niveles, componentes y factores de la actividad lingüística, puesto que ésta es precisamente el objeto de tal didáctica.

Por último trataremos del pensamiento verbal y de aquellos procesos en los que se produce una inextricable relación entre procesos lingüísticos y cognitivos, lo que es determinante, no solo del manejo pleno del lenguaje ajustado a las diferentes demandas del contexto, sino de la interpretación y extrapolación cognitiva de los textos literarios.

1. La interacción

La interacción entre el yo y el otro es la forma más elemental de un sistema social (Parsons y col. 131). El concepto de interacción hunde sus raíces en la acción recíproca de, por lo menos, dos sistemas propósitos y por tanto en el ámbito de la conducta individual; pero va más allá, al integrar la participación en algo común a los sistemas que interactúan específicamente, en un código, un contexto y un significado compartidos.

El tipo de interacción que nos interesa considerar aquí es la interacción comunicativa que habitualmente se conceptualiza como simple comunicación.

Tal interacción puede ser contemplada como modelo de toda didáctica o como contexto necesario de cualquier actividad didáctica, por

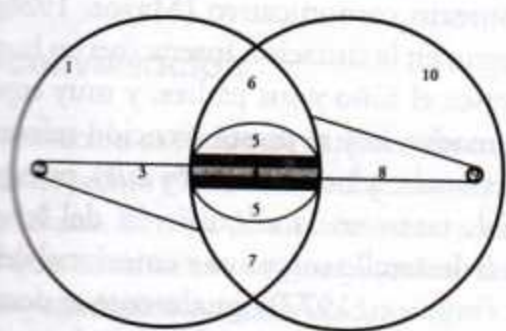
* Juan Mayor Sánchez. "Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura", en: GARCÍA, Padrino Jaime y Arturo Medina (Dir.) *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid, Anaya, 1989. pp. 52-77.

muy especialmente de la didáctica de la lengua y la literatura, porque tanto la una como la otra ni siquiera existen si no es en función de la interacción comunicativa entre los hablantes o entre autores y lectores. Vamos, pues, a precisar el concepto, el alcance y los rasgos de la interacción comunicativa.

1.1. La interacción comunicativa

En otro lugar (Mayor, 1983, pág. 225) hemos definido la comunicación como «el intercambio significativo entre sistemas interactivos». El modelo de la comunicación (fig. 1) articula una serie de elementos básicos, entre los que destacan los dos sistemas o sujetos que se comunican —fuente y destinatario—, la transmisión y recepción de información —interaccional y no interaccional—, contenida en un mensaje —símbolos, signos o señales—, que se construye con códigos lingüísticos o no lingüísticos (por ej. icónicos)—, que tiene en cuenta el contexto y que se refiere a los campos de experiencia de los dos sistemas o sujetos.

Entre las características de toda comunicación, además de la estructura multidimensional a que hemos aludido, figura la polivalencia funcional que correlaciona con ella. En efecto,



1= Campo de experiencias de fuente. 2= Fuente (emisor, hablante). 3= Emisión del emisor y emisión del mensaje. 4= Mensaje. 5= Canal. 6= común. 7= Contexto común (situación interactiva). 8= Expectativa e intención del receptor y recepción del mensaje. 9= Destinatario (receptor, oyente). 10= Campo de experiencias del destinatario.

Fig. 1. Modelo de comunicación (Mayor, 1993)

como ya señalaba Jakobson (1971, páginas 13-19), cada uno de los elementos o factores de la comunicación da lugar a una función diferente; la función denotativa orienta el mensaje hacia el contexto; la expresiva apunta a la actitud del sujeto-fuente respecto de aquello que comunica; la conativa subraya la relación del mensaje con el destinatario; la fática establece, mantiene o interrumpe el contacto entre fuente y destinatario; la metacomunicativa se centra sobre el código; y la poética pone de relieve el valor intrínseco del mensaje. Desde otro punto de vista puede considerarse que la función de la comunicación es doble: instrumental, en cuanto que sirve para establecer relaciones con los otros, y constitutiva, en cuanto que configura la verdadera realidad existencial del hombre.

Las modalidades de la comunicación son muy numerosas (Hinde, 1972; Munby, 1978) dependiendo de la presencia o no de ciertos rasgos, elementos estructurales o funciones. Nosotros (Mayor, 1977, pág. 22) distinguimos la comunicación lingüística de la no lingüística; aquella puede utilizar el lenguaje natural humano o diversos lenguajes formalizados; la comunicación no lingüística integra la comunicación animal y la comunicación humana no verbal; a su vez, ésta puede ser simbólica (que utiliza códigos arbitrarios, como el de las señales de tráfico) o conductual (que abarca modalidades comunicativas, como la paralingüística, la Kinésica, o la proxémica). Respecto de los diferentes tipos de comunicación, hay que mencionar dos cuestiones de suma importancia: por un lado, la especificación de los rasgos distintivos del lenguaje natural humano, que permiten compararlo y diferenciarlo con los sistemas de comunicación animal entre los que destacan la reflexividad, la doble articulación, la recursividad, la proposicionalidad y la multidimensionalidad (Mayor, 1984, 4046); por otro lado, la relevancia y la utilidad de la comunicación no verbal, que permite no sólo informar sobre contenidos semánticos, sino que condiciona y regula la comunicación verbal cumpliendo con una serie de funciones —sustituyéndola y añadiendo o suprimiendo algo— (Mayor y Sáinz, 1984, págs. 95-101).

1.2 La competencia comunicativa

El concepto de competencia lingüística (el Conocimiento que el hablante/oyente tiene de su lengua) propuesto por Chomsky sirvió para fundamentar la gramática generativa e inspiró un buen número de investigaciones en psicolingüística; pero muy pronto se puso de relieve la insuficiencia de tal concepto para dar cuenta de toda la complejidad del lenguaje. Hymes (1979) sostiene que no es el uso del lenguaje el que deriva de la estructura, sino al revés, la estructura es la que deriva del uso; por otra parte, las categorías gramaticales son insuficientes para describir la interacción verbal y para explicar satisfactoriamente los procesos de producción y comprensión del lenguaje (Dittmar, 1976); Consideraciones de este tipo llevaron a diversos autores (Hymes, Van der Geest, Habermas, Wunderlich) a proponer la sustitución del concepto de competencia lingüística por el de competencia comunicativa que sería más adecuado para fundamentar cualquier teoría del lenguaje que hubiera de tener en cuenta su dimensión pragmática y el contexto comunicativo en el que se usa dicho lenguaje.

Por supuesto, la competencia comunicativa incluye a la competencia lingüística (Casi exclusivamente gramatical), pero también abarca las implicaciones psicológicas y sociológicas del significado y los condicionamientos de todo tipo que introduce la situación interactiva y los diversos contextos. En efecto, sólo quien posee competencia comunicativa es capaz de adaptar un comportamiento lingüístico a los requerimientos de la situación concreta, de integrar las informaciones procedentes de las diversas modalidades de la comunicación no verbal, de tener en cuenta las restricciones y posibilidades de la interacción, y de regular la secuencialidad del proceso comunicativo.

1.3 El modelo de la comunicación y la didáctica de la lengua y la literatura

Como acabamos de señalar, la competencia lingüística o, lo que es equivalente, un modelo

estrictamente gramatical del lenguaje resultan inadecuados, por insuficientes, para describir y explicar el proceso de adquisición y de uso del lenguaje; es necesario ampliar el marco de referencia y partir de un modelo de comunicación y, en consecuencia, del concepto de competencia comunicativa, para después desarrollar un modelo específico de actividad lingüística.

La didáctica de la lengua y la literatura tiene por objeto establecer las condiciones y los métodos más adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y para lograr el mejor uso de la misma en la actividad cotidiana y muy especialmente en la comprensión —y producción— de textos literarios. Ahora bien, como hemos visto, el conocimiento y uso del lenguaje ha de enmarcarse en el conocimiento y uso de la interacción comunicativa; pero, además, hay que subrayar la importancia que para la didáctica tiene el proceso de adquisición de la competencia comunicativa y el contexto de la conversación, así como la naturaleza intrínsecamente comunicativa de toda didáctica. Precisemos, aunque sea brevemente, estos tres aspectos.

A. La adquisición de la competencia comunicativa

El lenguaje se adquiere natural y espontáneamente en un contexto comunicativo (Mayor, 1986). En primer lugar, en la situación interactiva en la que se ven inmersos el niño y sus padres, y muy especialmente la madre; hoy se presta atención referente a habla de la madre a los niños (*Baby talk*), pues parece ser crucial, tanto en la adquisición del lenguaje como en el desarrollo cognitivo y emocional del niño (Snow y Ferguson, 1977); igualmente se destaca el papel que en este proceso desempeñan ciertos requisitos no lingüísticos, como la respuesta diferencial de los niños a personas frente a objetos, la habilidad para mantener el contacto ocular, la respuesta a la sonrisa o la imitación de gestos.

En segundo lugar, hay que considerar el flujo que los adultos (distintos del padre y

la madre, otros familiares, cuidadores, etc.) y los iguales (hermanos, compañeros de guardería o de escuela, etc.) ejercen sobre los procesos de adquisición lingüística.

En tercer lugar, hay que señalar el papel aparentemente complementario, secundario, pero en muchas ocasiones decisivo, que juega la escuela y en particular la interacción maestro-alumno en el desarrollo del lenguaje de los niños. En esta fase se combina la actuación espontánea de los adultos —a través de repeticiones, expansiones, simplificaciones, refuerzos verbales— con una actuación más intencional, enmarcada en un contexto académico, de esos mismos adultos que desempeñan el rol de maestros. En relación con esta última actuación se suscitan dos cuestiones importantes: la primera se refiere a la tesis de Bernstein (1972-5), según la cual los niños de la clase obrera utilizan un código restringido y los niños de la clase media un código elaborado, además del código restringido, por lo que en la escuela, en que se utiliza un código elaborado, tienen más éxito estos que aquéllos; la segunda cuestión atañe a la enseñanza intencional de la lengua materna en la escuela y, por tanto, a la didáctica de la lengua, siendo objetivos generales enseñar a comunicar, enseñar el conocimiento y uso de las normas gramaticales y enseñar el manejo del lenguaje para producir y comprender textos complejos y suficientemente elaborados, como por ejemplo, los literarios.

La conversación

La conversación es el tipo de interacción comunicativa más frecuente y la modalidad de uso del lenguaje más cotidiana. Se trata de un fenómeno sociopsicológico que consiste en un intercambio de pensamientos, sentimientos, actividades y motivaciones a través de palabras, gestos, miradas y movimientos corporales.

La unidad de análisis más adecuada es lo que se ha llamado «turno conversacional», que estructura y ordena la participación de los hablantes en la conversación de acuerdo con un complicado sistema de reglas.

La conversación puede ser espontánea y carecer de objetivo específico o, por el contrario, estar planificada y dirigida a un fin concreto. En ella juega un papel decisivo el contexto situacional, las relaciones interpersonales de los hablantes, las variables cognitivas y la personalidad de los mismos y el tópico de la conversación; en función de estos factores se utilizan distintos tipos de locuciones, diferentes estructuras lingüísticas y rasgos paralingüísticos y una amplia variedad de conductas comunicativas no verbales que contribuyen a regular, precisar o completar el mensaje verbal.

En un ambiente educativo es de gran importancia la interacción conversacional, aunque hay que reconocer que a veces se imponen restricciones demasiado rígidas que dificultan el intercambio provechoso entre maestros y alumnos y, por tanto, se reduce la eficacia pedagógica. Frente al abuso del monólogo, característico de toda didáctica *magisterocéntrica*, se ha defendido en muchas ocasiones el diálogo como el procedimiento didáctico más eficaz; recordemos el valor de la mayéutica socrática o de la *disputatio* escolástica o la participación activa de la escuela nueva. En nuestros días parece existir un acuerdo generalizado —en teoría, aunque no se lleva a la práctica— sobre la necesidad de superar la concepción de una educación que gira en torno a la acción del maestro (enseñanza) o de los contenidos (del libro), o incluso del propio alumno (aprendizaje), para aceptar un modelo interactivo en el que se produzca una acción recíproca entre los procesos de enseñanza y aprendizaje, y un diálogo formativo entre maestros y alumnos. Algunos autores, como Leroy, (1970, trad. 1971) consideran que el diálogo debe ser el centro de la didáctica y muchos de ellos, como Green y colaboradores (1979 y 1982), conciben la clase como un sistema social (en el que se multiplican las interacciones personales, como pone de relieve Flanders) (1965), y el contexto instruccional como el marco de una didáctica conversacional (basada en una conversación dinámica y participativa y en estrategias dirigidas a preguntar, ignorar, confirmar, replantear, interpretar, aplicar, etc.). Sobre



todo ello puede consultarse Mayor (1983), Mayor y González Labra (1984) y Mayor (1986).

C. Modelos de la educación, la instrucción o la didáctica basadas en la comunicación

Algunos autores, como Tomlinson (1981, trad. 1984), conciben la educación como una interacción intencionada y, consecuentemente, organizan la disciplina de la psicología de la educación en torno al tema central de la interacción. Con objetivos concretos —mejorar la eficacia de la enseñanza—, Flanders (1965, trad. 1977) ha propuesto un modelo de análisis de la interacción didáctica que se basa en dos ideas: 1) es necesario conocer las interacciones que se dan en las clases para conseguir la formación y el perfeccionamiento del profesorado; y 2) la eficacia didáctica depende del análisis de las interacciones verbales en la clase. Igualmente merece mención el modelo interaccional de la relación educativa propuesto por Nickel (1978, trad. 1981) inspirado en el modelo de interacción recíproca de Bandura (1977).

Si del concepto de interacción descendemos al de comunicación, igualmente encontramos multitud de trabajos que subrayan el papel decisivo que juega en la educación, la instrucción y la didáctica, como los de Redondo (1959) o de Ball (1971) en los que se revisan las diferentes concepciones de la educación basadas en la comunicación. En un ámbito más restringido y ajustado a nuestro tema, son muchos los autores que utilizan un modelo de comunicación como marco para estudiar las relaciones entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje (Leroy, 1970) o para describir el acto didáctico (Titone 1981). Para Leroy (1970, p. 10) «una didáctica puede tomar como eje las interacciones y las relaciones interpersonales puestas en juego en la práctica de la enseñanza»; la importancia de la retroalimentación para la eficacia didáctica en el marco de la interacción comunicativa, ha sido repetidas veces puesta de relieve (Good y Brophy, 1980, trad. 1983 p. 447) una buena parte de las formas didácticas, tanto

directas (exposición, preguntas y respuestas), como indirectas (trabajos en grupos) descansan sobre el modelo de la comunicación (Stöcker 1960, trad. 1964 pp. 128, 131 y 244; Titone, 1963, tra. 1996, p. 624).

El tratamiento de las dificultades de la lengua exige métodos y estrategias que subrayan la importancia de las interacciones comunicativas (Schiefelbusch y Hollis, 1979; Schiefelbusch, 1980; Schiefelbusch y Pickar, 1984, Mayor y Gallego, 1987). Schaeffer (1982) y Warren y Rogers-Warren (1985) coinciden en que el objetivo de la intervención (concepto análogo o inclusivo del de didáctica) debe ser el lenguaje funcional, el lenguaje que se usa para comunicarse con los familiares o semejantes en ambientes ordinarios, lo que incluye expresión de deseos, manejo de la realidad externa a través de las palabras (nombrándola, describiéndola, interpretándola), indagación de lo que se desconoce y referencia a acciones y emociones. No queremos terminar este apartado sin hacer una referencia a la importancia de la comunicación no verbal en la escuela infantil como ha subrayado recientemente Zimmermann (1987).

2 La actividad lingüística

Hemos visto la importancia que tiene la interacción comunicativa para describir y explicar la producción y comprensión del lenguaje y muy en particular para la didáctica de la lengua y la literatura. Pero lo cierto es que el objeto de esta disciplina y actividad es la lengua y el texto literario; parece pues obligado analizar desde una perspectiva psicológica dicho objeto y exponer el modelo teórico y el resultados de las investigaciones empíricas que pudieran servir de base psicológica a dicha didáctica de la lengua y la literatura. Como es natural, no puede reducirse a los límites de un apartado de un capítulo lo que constituye el objeto de una entera disciplina, la psicología del lenguaje o psicolingüística para una visión conjunta, puede consultarse (1986) y, en español, como primero de la *Psicología del Pensamiento*

Lenguaje (Mayor, 1984-1985) con abundantes referencias bibliográficas. En este apartado haremos algunas precisiones terminológicas, presentaremos un modelo de actividad lingüística y trataremos en particular del procesamiento del lenguaje y de la dimensión psicológica del texto y del contexto, para concluir con las implicaciones que todo ello tiene para la didáctica de la lengua y la literatura.

2.1 Lenguaje, comportamiento verbal y actividad lingüística

Desde una perspectiva psicológica, el objeto adecuado de nuestra consideración debe ser la actividad lingüística, que es un concepto global y abarcador de todas las dimensiones y componentes relevantes y compatible con los diferentes enfoques teóricos y metodológicos. Porque si nos concentramos en la lengua –sistema lingüístico–, la perspectiva psicológica debería dejar paso a la perspectiva lingüística; si consideramos la competencia lingüística, de inmediato nos reducimos a un enfoque teórico particular –el chomskyano– y a un concepto cuya insuficiencia ha sido ampliamente contrastada; si eligiéramos como objeto del análisis el comportamiento verbal adoptaríamos igualmente una posición reduccionista –a un solo aspecto y a un solo enfoque (el conductista)– que hoy día resulta inaceptable. El concepto de actividad lingüística integra la competencia lingüística, el comportamiento verbal y el sistema lingüístico como componentes, junto con otros, de un fenómeno, proceso y función compleja pluridimensional cuyo modelo pasamos a exponer.

2.2 El modelo de la actividad lingüística

Los modelos en Psicología del Lenguaje (o Psicolingüística) han sido tan numerosos como sus diferentes enfoques teóricos y metodológicos; entre ellos destacan el modelo conductista de comportamiento verbal, el chomskyano de

competencia lingüística, así como diversos modelos de procesamiento del lenguaje y de comunicación lingüística (véase Mayor, 1984, tomo I, p.p 46-72); hoy día se tiende a elaborar modelos integradores y pluridimensionales, como los de Bloom y Lahey (1978) o Shiefelbush y Hollis (1980).

El modelo que nosotros proponemos (Mayor, 1984, Tomo I, p.p 72-80) puede verse en la figura 2. Enmarcado en una situación comunicativa en la que interactúan una fuente (hablante, escritor) y un destinatario (oyente, lector), el modelo se estructura a partir de cuatro componentes o dimensiones básicas sin las cuales no existiría la actividad lingüística: la actividad de los sujetos (hablante y oyente, escritor y lector), el sistema lingüístico (lo que Saussure llamaba «lengua»), el contexto y el texto.

A. La actividad de los sujetos es un componente básicamente psicológico que integra los datos del sistema lingüístico y del contexto para producir o comprender el texto. Tal actividad, como cualquier actividad humana, está condicionada biológica y socioculturalmente; ambos condicionamientos han de ser tenidos en cuenta siempre, pero muy especialmente en aquellos casos que resultan limitativos de la actividad, como en el caso de las lesiones cerebrales, que imposibilitan o dificultan la producción y/o la comprensión del lenguaje, o en el caso de los sujetos desaventajados socioculturalmente, que van a manejar el lenguaje en forma diferencial y/o deficitaria, todo lo cual plantea problemas específicos al sistema educativo.

Por otro lado, la actividad lingüística implica la producción del lenguaje (por el sujeto hablante) y la comprensión del lenguaje (por el sujeto oyente), lo que puede hacerse utilizando dos modalidades sensomotoras, la vocal (hablante)-auditiva (oyente) y la visual (lector)-motora (escritor): ambos tipos de actividad lingüística exigen un complicado procesamiento interno en el que se manejan los diversos componentes del sistema lingüístico a través de una serie de



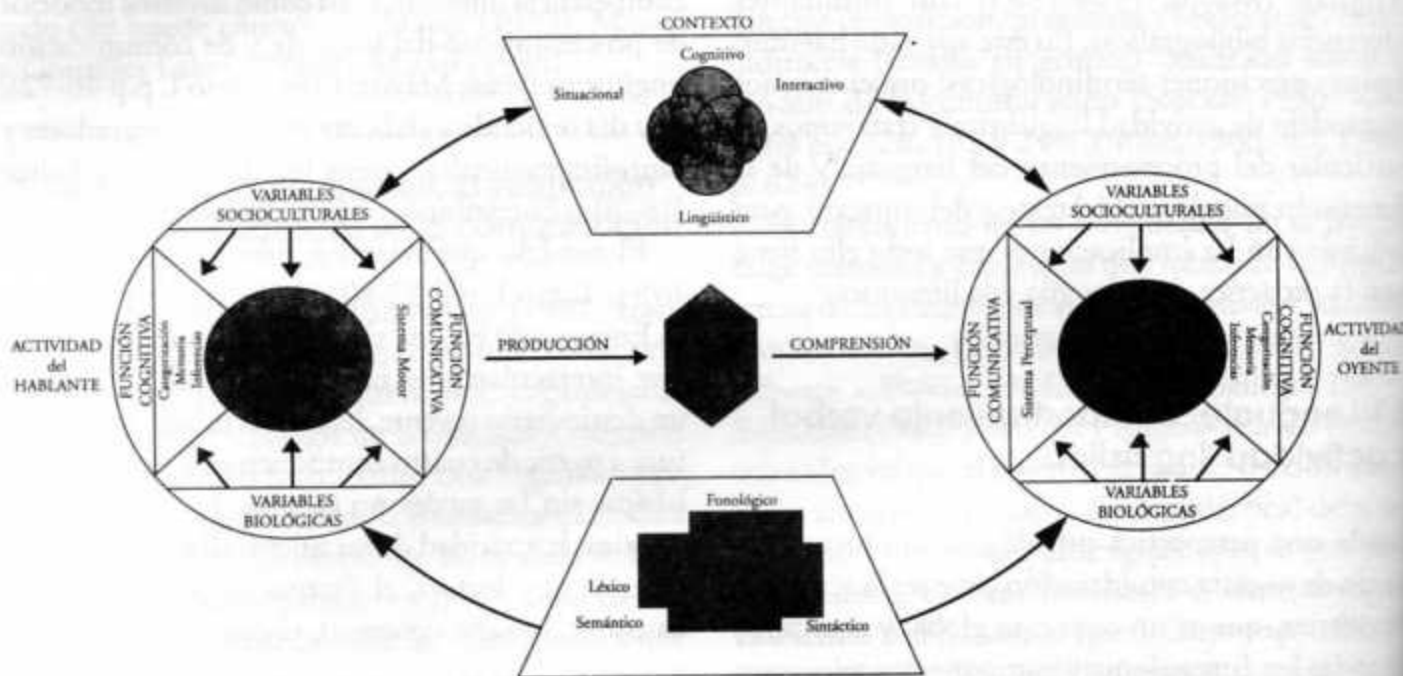


Fig. 2 Modelo pluridimensional de la conducta lingüística (Mayor, 1984)

procesos específicos en interacción con otros procesos cognitivos y oréticos propios de la actividad de los sujetos en tanto que sistemas de información.

Esta actividad, por último, está orientada funcionalmente hacia la comunicación con los demás (función comunicativa) y a la representación y conocimiento de la realidad (función cognitiva).

B. El *sistema lingüístico* —la lengua— funciona como código común de los hablantes y está estructurado a partir de una serie de elementos y de reglas. Se ha considerado habitualmente que los componentes básicos del sistema lingüístico son el fonológico —fonemas y sonidos—, el sintáctico —reglas gramaticales y estructuras oracionales—, y el semántico —significados—. Algunos autores consideran que existe otro componente lingüístico, el pragmático, pero nosotros podemos integrar esa problemática más que en el sistema lingüístico, en la interacción entre la actividad del sujeto, el contexto y

dicho sistema lingüístico; otros diferencian un componente léxico y a nosotros nos parece práctico hacerlo así, si tenemos en cuenta las peculiaridades del léxico y la abundante investigación específica sobre cómo se accede al léxico y cómo se maneja aisladamente y en estructuras lingüísticas más complejas.

Una buena parte de la psicolingüística trata precisamente de si estos componentes lingüísticos tienen realidad psicológica y si los sujetos humanos, cuando manejan el lenguaje, están condicionados por variables fonológicas, sintácticas, léxicas y semánticas. Si esto es así, la investigación empírica parece confirmar abrumadoramente, no puede enseñarse el conocimiento y el uso del sistema lingüístico sin tener en cuenta cómo los sujetos manejan esas variables.

C. El *contexto* es un componente o dimensión esencial de la actividad lingüística en cuanto que ésta no se concibe que pueda darse



no es en función de una situación concreta, de determinadas relaciones interpersonales entre los hablantes, y de un marco de referencia lingüístico, cognitivo, histórico y cultural. Este contexto está determinando en buena medida la actividad lingüística en general y en particular la selección de las variables fonológicas, sintácticas, léxicas y semánticas que se van a utilizar, básicamente contribuye a definir el alcance y significado del mensaje lingüístico.

D. El *texto* —a veces se llama «discurso»— es el estímulo (el *input*) o el producto (el *output*) tangible de la actividad lingüística. Entre las características definitorias del texto destacan dos: su independencia de la propia actividad de los sujetos que hablan (escriben) y escuchan (leen), y su linealidad (que no impide que se encuentre fuertemente estructurado pluridimensionalmente). Precisamente ciertos tipos de texto, los literarios, se constituyen en objeto de la literatura.

2.3 El procesamiento del lenguaje

Desde la perspectiva psicológica, el objetivo adecuado de estudio es la actividad lingüística, que incluye la relación funcional entre estímulos y respuestas (*input* y *output*), pero también el proceso mediador interno. Bajo el influjo del enfoque del procesamiento de la información se ha tendido a considerar que dicho objeto podría reducirse al mero procesamiento del lenguaje. En nuestra concepción, tal procesamiento es solamente una dimensión en la actividad de los sujetos consistente en la recepción e interpretación de los estímulos verbales o escritos (percepción del habla y del texto escrito; comprensión del lenguaje y la lectura) o en la elaboración y producción de respuestas verbales o escritas (producción del habla y del lenguaje; escritura).

Habría, pues, cuatro modalidades de procesamiento del lenguaje en función de la combinación ortogonal de las modalidades comunicativas (producción y comprensión) y sensoriomotoras (vocal-auditiva y visual-motora). Fig. 3.

		MODALIDAD COMUNICATIVA	
		Producción / Expresión (<i>Output</i>)	Comprensión / Recepción (<i>Input</i>)
MODALIDAD SENSORIOMOTORA	Vocal-auditiva	HABLA (Producción del lenguaje hablado)	ESCUCHA* (Recepción del lenguaje hablado)
	Visual-motora (gráfico visual)	ESCRITURA (Producción del lenguaje escrito)	LECTURA (Recepción del lenguaje escrito)

*No existe en español una palabra precisa para denominar esta modalidad de procesamiento (podría decirse "percepción y comprensión del habla").

En la comprensión hay tres niveles: la sarta de sonidos o grafías; las unidades lingüísticas complejas con sus significados específicos; y las ideas, los significados globales, la integración de la información en el conocimiento ya adquirido y el ajuste de todo ello a las condiciones de la situación y de otros contextos. Hay también, pues, los procesos de traducción; de los sonidos y grafías a unidades lingüísticas; y de éstas a la integración de la información con el conocimiento del mundo que posee el sujeto y con la planificación de la respuesta —abierta o encubierta—; a estos procesos se le suele denominar, respectivamente, percepción del habla y comprensión del lenguaje. La percepción del habla supone la transformación de una señal acústica en una unidad lingüística a través de complejos procesos de discriminación y categorización; así, la diversidad de sonidos queda reducida a unos pocos patrones fonológicos, para lo que se pone en juego el análisis de los rasgos fonológicos y, a la vez, se sintetiza la información procedente de otras fuentes, como el léxico, las reglas morfosintácticas y ciertas propiedades semánticas. Los primeros pasos de la percepción del habla son los mismos que los de cualquier otra señal acústica y en ellos juega un papel esencial la frecuencia y los patrones temporales. Los siguientes pasos son más controvertidos, por ejemplo, los relativos al almacenamiento en la memoria auditiva a corto término o la localización neurológica de los mecanismos detectores del habla (parece que el habla se reconoce mejor con el oído derecho y, por tanto, con el hemisferio cerebral izquierdo).

La comprensión del lenguaje ha sido investigada desde diferentes perspectivas, en distintos niveles y utilizando numerosas variables. A pesar de ello, estamos muy lejos de poseer un modelo global de la comprensión. El modelo transformacional es muy limitado y los resultados empíricos le proporcionan poco apoyo. A otros modelos cognitivos, que manejan estrategias o meca-

nismos computacionales, les ocurre más o menos lo mismo. Esto se debe quizá a una serie de factores: a la pluridimensionalidad de la comprensión lingüística, a la que ya hemos aludido; a la estrecha interacción de los procesos comunicativos, pragmáticos y cognitivos de los que depende, hasta el extremo de poder afirmar que la comprensión del lenguaje no se reduce a sólo comprensión del lenguaje; a que no se trata aquí de un proceso de todo o nada, sino que admite grados y contornos borrosos, sin que puedan establecerse con precisión los umbrales mínimo y máximo; a que es sumamente raro en el lenguaje ordinario encontrar fragmentos exentos de vaguedad en el significado y de ambigüedad, sin que, por otra parte, pueda distinguirse claramente entre lenguaje literal y figurado —o metafórico— (Mayor, 1980, 1984b).

B. La producción del habla supone codificar una serie de ideas, contenidos y significados vinculados a expectativas, intereses e intenciones de los hablantes y a la situación comunicativa y hacer llegar el mensaje a los oyentes a través de una sarta de sonidos (estructurados en palabras y enunciados) o grafías. Hay, pues, tres niveles o tres formatos de representación: el cognitivo, el lingüístico y el fonológico o gráfico; y hay dos procesos básicos que suponen una doble traducción, una doble codificación sucesiva entre estos tres niveles o «códigos»: la traducción del nivel cognitivo al lingüístico, que se suele denominar producción del lenguaje (porque aquí se asocia «lenguaje» con la formación de enunciados con significado a partir de palabras y utilizando reglas morfológicas y sintácticas), y la traducción del nivel lingüístico (en el sentido citado) al nivel del habla o de la escritura (entendiendo por habla la sarta de sonidos a través de los cuales se expresan las series de palabras y, por ende, los enunciados; y entendiéndose por escritura la serie de grafías que representan la sarta de sonidos del habla y, por tanto,

palabras y enunciados). Algunos autores como Foss y Hakes (1978) y Rosenberg prefieren utilizar la expresión «producción de enunciados».

La producción del habla supone la elaboración de un programa motor que articula los movimientos necesarios para emitir los sonidos correspondientes a los enunciados y que previamente se han codificado, y posteriormente, la ejecución de esos movimientos. Se suelen considerar tres tipos de procesos: respiratorios, que proveen de la corriente de aire necesaria para la producción de sonidos; fonatorios, productores de vibraciones en las cuerdas vocales de la laringe, que determinan el tono y la frecuencia; y articulatorios, que implican la acción de mecanismos orales y nasales, especialmente la lengua, los labios y el velo del paladar, que modulan los sonidos proporcionando diversas cualidades, siendo decisivos el control motor de estos procesos, el patrón temporal y la dinámica articulatoria que garantiza la flexibilidad y sincronización de movimientos. Para enfoques recientes, véanse algunos trabajos en Laas (1979), en Mehler y col. (1982) y en Bouma y Borewhuis (1984).

Un ejemplo de modelo general de procesamiento lingüístico (comprensión hablada y/o escrita) lo podemos ver en la figura 4 que recoge el diagrama de Kintsch (1977). Un análisis de los tipos, niveles y variables de la comprensión puede encontrarse en Mayor (1980 y 1984, pp. 227-50 y 325-52). En forma parecida, aunque menos abundante y detalladamente, se ha estudiado el procesamiento lingüístico que da lugar a la producción del lenguaje hablado y escrito; para informarse sobre las fases y variables de este proceso puede consultarse Mayor (1984, pp. 205-26 y 353-76 y 1985, pp. 207).

2.4 Texto y discurso

Ya hemos visto cómo el texto o discurso consume el *input* (estímulo) o el *output* (respuesta) de la actividad lingüística. El papel decisivo

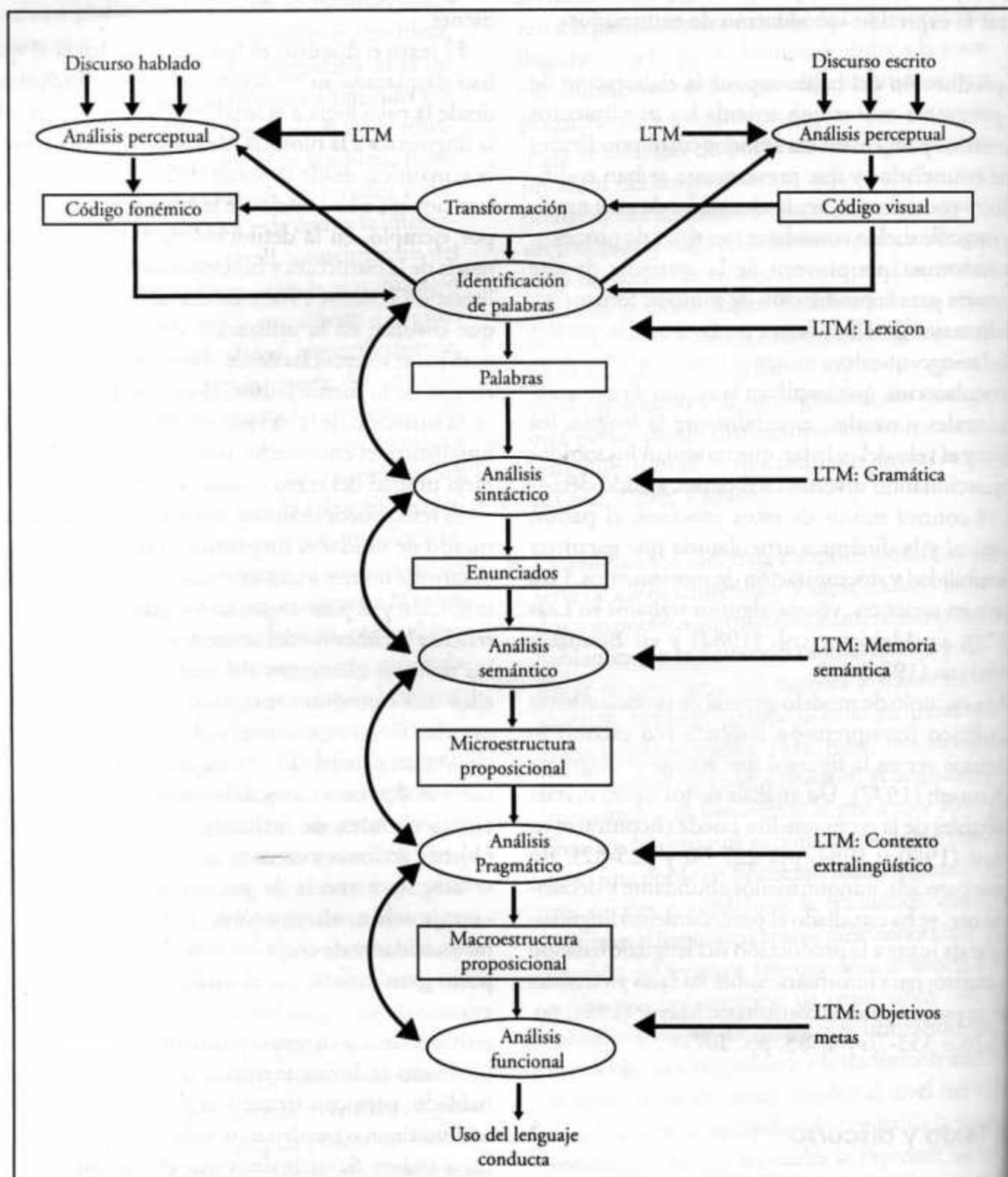
que desempeña en el ámbito de la literatura nos obliga a considerarlo aquí algo más pormenorizadamente.

El texto o discurso es hoy un tema hacia el que han desplazado su atención numerosas disciplinas desde la psicología a la inteligencia artificial, desde la lingüística a la filosofía, desde la crítica literaria a la semántica, desde la teoría de la comunicación y la sociología a las ciencias de la educación. Pensemos, por ejemplo, en la definición de la poética como teoría de la estructura y funcionamiento del discurso literario (Todorov 1968), en el análisis de contenido que consiste en la utilización de métodos válidos para hacer inferencias desde el texto a ciertas características de su fuente (autor) (Krippendorf, 1969), o en la situación de la ya vieja unidad de análisis de la lingüística, el enunciado, por la nueva y más compleja unidad del texto o discurso (Van Dijk, 1977).

El texto puede definirse como el conjunto estructurado de unidades lingüísticas a través del que se desarrolla un tema con intención comunicativa. La intención y el plan organizativo garantizan la coherencia y la cohesión del texto; gracias a la coherencia los diversos elementos del texto mantienen entre ellos una conexión conceptual, y gracias a la cohesión los elementos superficiales mantienen su conexión secuencial (De Beaugrande, 1970); la primera se alcanza a través del establecimiento de relaciones causales, de inclusión o de jerarquía entre objetos, acciones y eventos, mientras que la segunda se asegura a través de procedimientos de unión —conjunción, disyunción, subordinación—, de recursividad y de correferencia. En la actualidad se pone gran énfasis en el análisis de los planes o esquemas que organizan la secuencia del discurso y estructuran sus diversos elementos.

A veces se distingue entre texto literario o discurso hablado, pero con frecuencia los rasgos distintivos se difuminan o pierden su condición al poderse aplicar a ambos. Se suele decir que el texto literario no es interactivo, pero en realidad lo es, puesto que el autor lo escribe para que lo lean sus lectores. El texto literario suele estar planeado y su elaboración en el





tiempo no coincide con el proceso temporal de la lectura, pero con frecuencia leemos como si estuviéramos escuchando al autor cuando nos habla (Stubbs, 1983, traducción 1987), tanto desde el punto de vista teórico como didáctico.

2.5 La actividad lingüística y la didáctica de la lengua y la literatura

La actividad lingüística puede ser considerada en relación con la didáctica de la lengua y la literatura como un instrumento o un objetivo de la misma. Es bien sabido que el modelo didáctico denominado logocéntrico descansa sobre un programa de contenidos elaborados verbalmente y sobre la actividad lingüística del profesor a la que sólo en ocasiones (preguntas y respuestas) de forma rígida se suma la actividad lingüística de los alumnos. A pesar de las críticas que ha recibido tal modelo, sigue siendo utilizado con más frecuencia que cualquier otro. Pero incluso en modelos diferentes, como el empírico (Titone, 1966), se incluye la actividad lingüística como un componente importante del proceso didáctico. Toda la actividad en la escuela está fuertemente impregnada y condicionada por el uso del lenguaje; precisamente en éste dato se basa Bernstein (1971/72/75) para asignar a la escuela un papel decisivo en el mantenimiento de las diferencias sociales (en la escuela se utiliza el código elaborado y consecuentemente los niños de clase trabajadora, que utilizan el código restringido, fracasan en las tareas escolares); por otro lado, la escuela funciona como si fuera el lugar donde se adquiere el uso correcto del lenguaje (Genouvier y Peytard, 1970) y de poco han servido las críticas a esta concepción, ya que el lenguaje sigue siendo el instrumento privilegiado, tanto para desarrollar el currículum escolar, como para facilitar el desarrollo cognitivo del alumno. Lo dicho no significa que, como consecuencia de este exceso verbalista, se consiga el objetivo de adquirir una variada y completa competencia lingüística; lejos de ello, se constata que los escolares no dominan correctamen-

te el uso del lenguaje. De ahí la imperiosa necesidad de mejorar la didáctica de la lengua.

Precisamente decíamos anteriormente que la actividad lingüística es el objetivo de la didáctica de la lengua, pero hemos de aclarar que sólo lo es en forma indirecta o terminal, ya que el objetivo directo e inmediato es el conjunto de procedimientos a través de los cuales se enseña la lengua.

El objetivo último será, pues, la actividad lingüística, con todo lo que ello significa y que se pone de relieve en el modelo que hemos presentado en el apartado 2.2. En efecto, ha de tomarse en cuenta la actividad en cuanto tal y dirigir todos los esfuerzos para lograr, tanto una competencia lingüística suficiente, como una adecuada realización de la misma o, dicho de otra forma, se trata de adquirir la habilidad o maestría necesarias para hacer un buen uso del lenguaje. Ello implica un adiestramiento que permita llevar a cabo satisfactoriamente el procesamiento del lenguaje y adecuar el comportamiento verbal a las demandas de la tarea y a las restricciones y posibilidades del contexto. El sujeto que aprende debe manejar el lenguaje para poderse comunicar con los demás y para potenciar su actividad cognitiva. Unos de los temas en discusión es si la enseñanza debe pretender el uso del sistema lingüístico y de sus componentes (fonológico, morfosintáctico, semántico y léxico) o si también ha de incluir el conocimiento explícito de las estructuras y funciones lingüísticas; durante mucho tiempo dominó en la didáctica de la lengua la idea de que si el alumno conociera la gramática, manejaría mejor el lenguaje; hoy se tiende a dar prioridad a la enseñanza del lenguaje funcional sobre el conocimiento de tipo metalingüístico; últimamente, sin embargo, se está prestando una especial atención al conocimiento metalingüístico y a la metacognición en general, a la vez como instrumentos y objetivos de gran eficacia.

Lugar destacado ocupa la habilidad para manejar textos o discursos, bien para producirlos, bien para comprenderlos, en la interacción conversacional o en la modalidad del lenguaje escrito. La psicolingüística inspirada en la teo-

ría de los actos del habla y en los modelos de comunicación, así como la sociolingüística han proporcionado análisis de la conversación o del diálogo que resultan imprescindibles en la didáctica actual de la lengua y la literatura; el análisis de la estructura y del procesamiento del texto, tarea ampliamente interdisciplinaria en la que colaboran la lingüística textual, la crítica literaria (por ejemplo la poética o la retórica estructuralista), la psicolingüística y la sociolingüística, constituye uno de los ejes sobre los que ha de girar la actual y futura didáctica de la literatura; es difícil discutir la importancia que para la enseñanza de la producción y comparación de textos tienen el estudio de la macroestructura y la microestructura del texto, de los esquemas y modelos mentales que subyacen y organizan el discurso, de las relaciones entre elementos que definen la coherencia y la cohesión textual, del papel del contexto en la interpretación del texto, etc. (Van Dijk, 1977; De Beaugrande, 1980). Últimamente se están estudiando rigurosamente los problemas que plantea el diseño y la elaboración de los libros de texto en función, tanto de la producción del texto por los autores, como de su comprensión por los alumnos lectores (Duffy y Waller, 1984).

Habíamos mencionado anteriormente que los objetivos directos e inmediatos de la didáctica de la lengua y la literatura son los métodos, teóricos o estrategias para lograr que los sujetos manejen correctamente el sistema lingüístico y los textos (bien para producirlos, bien para comprenderlos). Este objetivo sería el propio de una didáctica especial, pero también el de una psicolingüística educativa o instruccional, que está empezando a desarrollarse (aunque una buena parte de sus contenidos se recubra con la denominación de psicolingüística aplicada). El primer problema que se plantea en este campo es el de la pertinencia o del lenguaje. En la línea chomskyana de vincular dicha adquisición no del modelo espontáneo de adquisición a un hipotético LAD (*Language Acquisition Device*, mecanismo o dispositivo de adquisición del lenguaje) de carácter innato, la competencia lingüística se tiene, pero no se adquiere; en una

línea más conductista o cognitiva, la adquisición de hábitos o de destrezas debe estar promovida y controlada a través de una enseñanza o instrucción más o menos planeada según los contextos en que se produzca.

La psicolingüística y la psicología de la instrucción han analizado con todo detalle, entre otros aspectos, las condiciones y los procedimientos más adecuados para aprender las reglas gramaticales (Wittwer, 1964; Groff, 1968; Genouvier y Peytanz, 1972), para enseñar y aprender a leer (Chall, 1967; Staiger, 1973; Mitchell, 1982; Guthrie, 1983; Orasanu, 1986) y para adquirir una segunda lengua (De Greve y Van Passel, 1971; Titone, 1975; Homby, 1977).

Por último citaremos los abundantes trabajos que se llevan a cabo en el marco de la psicología de la intervención, tanto correctiva como optimizadora, y que han elaborado multitud de modelos, estrategias y programas para implantar el lenguaje en sujetos que no lo han adquirido espontáneamente para desarrollarlo en los sujetos que presentan imitaciones o retrasos y para recuperarlo o mejorarlo en aquellos sujetos que lo hayan perdido o que lo manejen deficientemente. Estas técnicas y estos programas constituyen no sólo un instrumento de la intervención correctiva (educación especial), sino también de la intervención educativa normal (tratamiento de la didáctica), aunque su foco se centre en las dificultades y en procedimientos especiales (Mayor y Gallego, 1987; Cooper, Moodley, Reynell, 1982; Bush y Giles, 1969, trad. 1984).

3. Pensamiento verbal

El lenguaje mantiene unas estrechas relaciones con el pensamiento como se pone de manifiesto en la existencia de un lenguaje interior y de un pensamiento verbal. Resulta, pues, necesario explicar las relaciones entre pensamiento y lenguaje y caracterizar el lenguaje interior y el pensamiento verbal para poder especificar el alcance que tiene en la didáctica de la lengua y la literatura.



3.1. Relaciones entre pensamiento y lenguaje

El problema de las relaciones entre pensamiento y lenguaje ha sido abordado por numerosas disciplinas —filosofía, lingüística, antropología, sociolingüística, psicolingüística, psicología, neurolingüística—, en ocasiones desde tiempo inmemorial —ya los griegos atribuían al *Logos* el significado de palabra y a la vez el significado de razón y el propio Aristóteles inició una larga disputa acerca de si existe o no un paralelismo lógico —gramatical—, proponiéndose tan diferentes soluciones que prueban por ello mismo su extraordinaria complejidad y las numerosas implicaciones que tiene en distintos dominios del saber.

Nosotros (Mayor 1984-1985, Tomo II pp. 527-65) hemos sistematizado la diversidad de hipótesis y teorías en cinco categorías según defiendan:

- a) La identidad o paralelismo entre pensamiento y lenguaje (Müller, Panfilov; el primer Watson; y el citado Aristóteles).
- b) La independencia entre pensamiento y lenguaje (Wittgenstein decía que el lenguaje disfraza el pensamiento; la psicología animal; las investigaciones sobre sordomudos y afásicos).
- c) La dependencia del lenguaje respecto del pensamiento (Cassirer; Wallon; Piaget).
- d) La dependencia del pensamiento respecto del lenguaje (Humboldt; Whorf; Paulov).
- e) La interdependencia entre pensamiento y lenguaje (Vigotsky; Luria; Bruner; Sperry).

Las cuatro primeras hipótesis se subsumen en la quinta si en lugar de formularlas en términos absolutos se relativiza su alcance; por ejemplo, si, en lugar de afirmar que todos los elementos del pensamiento y del lenguaje son idénticos o independientes, se afirma que son en parte idénticos y en parte independientes, o si, en lugar de sostener que todas las variables del pensamiento están en función de variables del lenguaje o que todas las variables del lenguaje están en función del pensamiento, se sostiene

que algunas variables del pensamiento dependen de variables lingüísticas y otras no y que algunas variables del lenguaje dependen del pensamiento y otras no.

La quinta hipótesis que afirma la interdependencia parcial del pensamiento y del lenguaje es la que se ve apoyada por una acumulación convergente de evidencia empírica. De todo ello resulta que existe un tipo de pensamiento independiente del lenguaje (que podríamos llamar pensamiento no verbal), como el que se da en los animales cuando categorizan la realidad o solucionan problemas, en los sujetos que carecen de lenguaje o lo tienen limitado y en los sujetos normales cuando utilizan imágenes o acciones o esquemas manipulativos; también parece existir un lenguaje o elementos lingüísticos de carácter estrictamente comunicativo (expresiones, de mantenimiento del contacto interpersonal), paralingüísticos o que manejan reglas (sintácticas, fonológicas) que son específicamente lingüísticas (como tanto ha insistido Chomsky, aunque generalizando quizá en exceso); por último, existe sin duda una amplia zona en donde el pensamiento y el lenguaje se hallan tan estrechamente interrelacionados que se puede sentir la tentación de identificarlos y, en cualquier caso, lo que se ha de aceptar incuestionablemente es la correlación o insomorfismo entre ambos y su mutua interdependencia, pudiendo denominar al conjunto de estos procesos lenguaje interior y/o pensamiento verbal.

3.2 El pensamiento verbal

Desde la propensión a destacar el componente lingüístico podríamos hablar de la distinción entre el lenguaje exterior (comunicativo, articulado) y el lenguaje interior (egocéntrico, subvocal); este último es el que mantendría una estrecha relación con el pensamiento o incluso se identificaría con él. En esta línea habría que citar las investigaciones originadas por la sugerencia de Watson de reducir el pensamiento a los movimientos musculares propios del lenguaje sub-

vocal: «nuestra teoría sostiene que los hábitos musculares aprendidos en el lenguaje explícito son los causantes del lenguaje implícito o interior (pensamiento)» (Watson, 1925, p. 228); lo mismo viene a decir McGuigan (1966, p. 293): «el pensamiento está compuesto de una actividad corporal (neural, muscular, etc.), que necesariamente resulta de la presentación de un estímulo lingüístico». Desde otra perspectiva, Sokolov (1972, p. 264) afirma que «el lenguaje interior y la articulación asociada con él es el principal mecanismo del pensamiento, con la ayuda del cual tiene lugar la selección dirigida a objetivos, la generalización y el almacenamiento de la información sensorial».

En una línea semejante habría que situar todas las hipótesis débiles del determinismo y relativismo lingüístico. Sólo algunos aspectos del lenguaje condicionan ciertos aspectos de nuestros pensamientos, porque «la visión del mundo que se manifiesta a través del lenguaje tiene, a la vez, algunos aspectos que trascienden al sistema lingüístico». Muchos autores rusos defienden esta tesis en formas más o menos fuertes; el lenguaje es condición indispensable para el pensar abstracto (Sechenov), no es un medio para expresar un pensamiento ya formulado, sino un medio para crearlo (Potebnia), en resumen, el «pensamiento nace a través de las palabras» Vigotski, 1934, p. 164).

Desde la propensión a destacar el componente cognitivo o del pensamiento, podemos hablar de la distinción entre un pensamiento verbal y un pensamiento no verbal. Algunos autores han sido muy explícitos al tratar de este tema. Paivio y Begg (1980, p. 265) afirman que «el pensamiento puede darse en forma de conducta verbal, pero también puede darse en términos de actividad cognitiva no verbal que puede reflejarse en una conducta abierta no verbal o en imágenes conscientes». Y lo mismo cabe deducir de la clasificación de los tipos de pensamiento que propone Weisberg (1980, p. 145) cuando, entre otros muchos, distingue el pensamiento consciente que utiliza símbolos, el pensamiento icónico (que utiliza imágenes), el pensamiento proposicional (que utiliza concep-

tos abstractos) y el pensamiento verbal (que utiliza palabras). También Sperry (1975) afirma «la existencia de dos modos de pensamiento, verbal y no verbal, representados un tanto separadamente en los hemisferios izquierdo y derecho respectivamente», aunque existan características neuroanatómicas y funcionales que están correlacionadas a la vez con funciones lingüísticas y cognitivas, lo que explica que ciertos procesos lingüísticos sean dependientes de ciertas funciones cognitivas y ciertos procesos cognitivos sean tributarios de funciones lingüísticas. Ejemplos muy generales serían el razonamiento, que depende de la comprensión de las premisas, o la comprensión de textos, que depende de ciertos procesos de inferencia, lo que dificulta la separación entre pensamiento y lenguaje.

El enfoque factorial de la inteligencia también destaca la existencia de una inteligencia (que equivale a pensamiento) verbal frente a una inteligencia no verbal (Guilford, 1967; Yela, 1987).

En una línea semejante habría que situar las hipótesis débiles del determinismo cognitivo. Aunque Piaget afirma que «la formación de la función simbólica, que es un derivado necesario de la inteligencia sensoriomotriz, permite la adquisición del lenguaje» (Piaget, 1979, p. 250), muchos autores seguidores de Piaget matizan y corrigen esta formulación señalando la necesidad de tomar en cuenta dos procesos complementarios, la cognición prelingüística, que permite la interacción del niño con el mundo de los objetos, y la comunicación prelingüística, que facilita la interacción del niño con las personas (Karmiloff-Smith, 1979, p. 12).

Por otro lado, gran parte de la investigación en el ámbito de la psicolingüística y de la psicología cognitiva muestran claramente la interdependencia entre estructuras y variables lingüísticas y estructuras y variables cognitivas (del pensamiento); por ejemplo, en los procesos de razonamiento, en la categorización o en la comprensión de enunciados y de textos, todo ello en forma sumamente compleja e interrelacionada; así Beilin (1975, p. 323) señala que,



los datos sugieren una integración entre los sistemas lingüístico y cognitivo, tanto sobre bases psicológicas como formales, a pesar de todo existe un cierto grado de autonomía entre estos sistemas, actuando entre sí de forma diferenciada, por ejemplo, «con mayor influencia cognitiva en la intersección lógica y mayor influencia cognitiva en la disyunción» (Ibid, p. 314); Olson (1970) distingue entre la producción del lenguaje, en la que ésta no estructura el pensamiento, y la comprensión del lenguaje, en la que sí lo estructura porque influye sobre la selección y valoración del contexto.

3.3 El pensamiento verbal y la didáctica de la lengua y la literatura

La estrecha interdependencia entre lenguaje y pensamiento y la importancia del proceso que hemos llamado pensamiento verbal aconseja incluirlo dentro de los objetivos de la didáctica de la lengua y/o la literatura.

En efecto, no se puede adquirir la competencia lingüística sin adquirir una doble competencia comunicativa y cognitiva; no se puede dominar el procesamiento de la producción o de la comprensión del lenguaje sin que en ello intervengan diversos procesos de pensamiento como son la categorización y conceptualización, la formación de esquemas, los procesos de inferencia o el pensamiento productivo; por otro lado, no progresa el desarrollo cognitivo si éste es parcialmente en función del uso del lenguaje y, en particular, del lenguaje interior.

Dos grandes estrategias se han venido utilizando en la enseñanza: enseñar palabras y reglas gramaticales para posibilitar la producción de textos o discursos o para comprenderlos (apoyándose en principios elementalistas, asociacionistas y mecanicistas); también, interpretar la realidad, pensar sobre ella y posteriormente expresar esos pensamientos en palabras. La primera estrategia ha dominado buena parte de la historia y la didáctica de la lengua, a pesar de que ha sido dura y frecuentemente criticada; la segunda parece ajustarse mejor a los principios

psicológicos que rigen el proceso de interacción entre lenguaje y pensamiento, en particular, el pensamiento verbal, pero se ha desarrollado suficientemente por la complejidad de los procedimientos y el difícil control de los mismos.

Sin embargo, en la moderna psicolingüística y en la psicología cognitiva son cada vez más numerosos los trabajos que insisten sobre la importancia del conocimiento previo (organizado en la memoria a largo plazo) y de los esquemas y planes que lo estructuran para la producción y comprensión de textos (Orasanu, 1986).

Igualmente hoy se insiste en la eficacia que se logra cuando se desarrollan habilidades metacognitivas que suponen una toma de conciencia de los procesos implicados en el manejo del lenguaje (Garner, 1986). Las estrategias para desarrollar la metacognición constituyen procedimientos didácticos de especial utilidad en la comprensión de textos, en la composición y en el análisis e interpretación de la literatura.

Incluso el lenguaje retórico se puede considerar como una forma de acceso al conocimiento (Mayor, 1984) con lo que el comentario de textos y el análisis de la literatura, no solo se relaciona con la competencia lingüística, sino también con la competencia cognitiva.

Para ver las estrategias que facilitan a la vez el desarrollo del pensamiento y del lenguaje pueden consultarse las investigaciones de Sinclair de Zwart (1978), las monografías de Donaldson (1979) y Olerón (1981) y el libro didáctico de Tourtet (1974).

CONCLUSIÓN

La didáctica de la lengua y la literatura encuentra su fundamento psicológico en la interacción comunicativa, la actividad lingüística y el pensamiento verbal por ser estas actividades y procesos su objeto propio último y por ser también instrumentos especialmente adecuados e isomorfos para lograr el objetivo. El aspecto que se ha tomado en cuenta en este capítulo es la dimensión psicológica de la comunicación, el lenguaje y el pensamiento verbal. Sin una comunicación adecuada el proceso didáctico o no



existe o no es eficaz; sin un manejo adecuado del lenguaje difícilmente se podría enseñar –aprender la lengua– formulación que nos pone de relieve la estrecha relación entre el instrumento y el objetivo didáctico); el pensamiento verbal no sólo es una condición, sino también un fin del desarrollo del lenguaje.

Únicamente aquella didáctica que se apoye en lo que hoy sabemos acerca de las bases psicológicas de la interacción comunicativa, la actividad lingüística y el pensamiento verbal podrá, en verdad, ser adecuada y efectiva.

LECTURAS RECOMENDADAS

Para el análisis de la interacción comunicativa como fundamento de la didáctica de la lengua

puede verse Leroy (1970), Mayor (1983), Schiefelbusch y Hollis (1980) y Schiefelbusch y Piccar (1984).

Una visión de conjunto sobre la actividad lingüística y el procesamiento del lenguaje puede encontrarse en Foss y Hakes (1978), Paivio y Begg (1981), en Mayor (1984-1985, Tomo I) y en Carroll (1986). La problemática de la lectura se trata ampliamente en su relación con la enseñanza en Chall (1967), Mitchell (1982) y Orasanu (1986).

Sobre pensamiento y lenguaje debe consultarse el libro básico de Vigotsky (1964), y puede ser útil para tener una perspectiva general sobre las diferencias alternativas teóricas Mayor (1984-1988, Tomo II, 527-63); desde una perspectiva práctica véase Tourtet (1974) o Donaldson (1979).

LECTURA: APORTACIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA*

APORTACIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA A LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Amparo Tusón Valls**

He estructurado este artículo en torno a tres grandes preguntas. La primera es ¿qué Significa enseñar lengua? Intentar dar una respuesta a esta pregunta significa plantear de entrada cuáles son —y cuáles no son— los objetivos de la enseñanza en la etapa obligatoria. La reflexión sobre este aspecto fundamental nos lleva a la segunda pregunta: «¿Qué tiene que abarcar la formación del profesorado de esta etapa en lo que se refiere al área de lengua?». Puesto que espero que estemos de acuerdo en que la sociolingüística es uno de esos Saberes, plantearé la tercera pregunta, a saber: «¿Qué puede aportar esta disciplina a la enseñanza de la lengua?».

1. ¿Qué significa enseñar lengua?

Si nos planteamos los objetivos de la enseñanza de la lengua en la etapa obligatoria, hemos de pensar en aquello que consideramos que todos los ciudadanos y ciudadanas de este país tendrían que saber —y saber hacer— al llegar a una determinada edad: los dieciséis años. Es evidente que, si vemos así las cosas, no podemos pensar que el objetivo de la enseñanza tiene

que ser formar gramáticos, filólogos, o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar «con soltura» en nuestro entorno sociocultural y que puedan reflexionar de forma crítica sobre todo lo que implica el habla y la escritura; que sean, pues, conscientes de las dimensiones socioculturales del uso lingüístico, ya sea oral o escrito.

Formar lectores y escritores que se puedan desenvolver en la vida cotidiana en todos los ámbitos en que el dominio de la escritura es necesario implica enseñar a leer y a escribir, es decir, apropiarse de un código que no se posee, que exige un aprendizaje formal, que está Sujeto a una normativa, que tiene unos usos sociales institucionalizados y que, además es un instrumento básico para todos los aprendizajes del ámbito académico.

Si hacemos un paralelismo, podemos ahora plantear que formar hablantes y oyentes implica enseñar a «hablar» y a «escuchar», pero, claro, esto es algo que todo el mundo hace, que los alumnos ya hacen cuando llegan a la escuela... Por lo tanto, si se considera objeto de enseñanza-aprendizaje tiene que ser porque pensamos que no se hace bien, que se puede hacer mejor o de otras maneras, en definitiva, que se puede incidir en el desarrollo de esta capacidad común a todas las personas. Así pues, habrá que plantearse qué lengua —o mejor, qué usos— hay que enseñar.

2. ¿Qué saberes tiene que abarcar la formación del profesorado en lo que se refiere al área de Lengua?

En primer lugar, tenemos que conocer el código objeto de enseñanza, tanto desde un punto de vista interno, que permita explicar su estructura, como desde un punto de vista externo, que implica el conocimiento de las variedades lingüísticas. —geográficas, sociales y de estilo— y de sus funciones, es decir, de sus condiciones de uso, que son socioculturales. Para este primer bloque de saberes, contamos con disciplinas

* Amparo Tusón Valls. "Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua", en: LOMAS, Carlos y Andrés Osoro. El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós, 1993., pp. 1-10.

** Lo que aquí se plantea fue el tema de una ponencia en las «Jornadas Nacionales sobre enseñanza de la lengua y la literatura», que se celebraron en Madrid en junio de 1991.

como las propiamente lingüísticas o gramaticales, que abordan el estudio de la lengua desde una perspectiva interna, y con otras disciplinas, como la dialectología y la sociolingüística, que se preocupa por describir las variedades y sus usos.

En segundo lugar, necesitamos conocer los factores cognitivos que condicionan la adquisición de la lengua y el desarrollo de las capacidades lingüísticas. Para ello, tendremos que recurrir a disciplinas como la psicolingüística y la ciencia cognitiva (véase la contribución de I. Vila, en este mismo volumen).

En tercer lugar, tenemos que conocer los factores sociales y culturales que condicionan los usos lingüísticos y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje. Es aquí, en este tercer bloque de saberes, donde de nuevo y de forma especial necesitamos recurrir a la sociolingüística.

En cuarto y último lugar, necesitaremos conocer los métodos y técnicas más apropiadas para alcanzar los objetivos que nos proponemos. Para nuestra formación respecto a este bloque de saberes, tendremos que recurrir a disciplinas como la pedagogía y la didáctica específica del área.

3. ¿Qué puede aportar la sociolingüística a la enseñanza de la lengua?

Pasaré ahora a plantear en qué sentido la sociolingüística nos puede resultar útil y necesaria para nuestra actividad docente

La sociolingüística nos ofrece una particular mirada que nos permite tener, por una parte, una visión de la sociedad y de la Escuela como institución y como ámbito social; por otra parte, una visión del individuo y, por lo tanto, del aprendiz y del profesor; por último, nos ofrece una visión de la interacción comunicativa que nos presenta el aula como un escenario comunicativo.

Desde la perspectiva sociolingüística, la sociedad se ve como algo heterogéneo, donde existen grupos diferentes que mantienen entre sí complejas relaciones de poder, solidaridad y

dominación. Y también esto es así si nos fijamos en el uso lingüístico, porque este uso es variado. Incluso en las sociedades llamadas «monolingües», existen diferentes variedades –dialectales, de registro o de estilo– que hacen que sea del todo inadecuado tener una visión monolítica de las lenguas y sus usos. En las comunidades en las que se habla más de una lengua, la diversidad es quizá más evidente –pensemos que una lengua puede ser oficial, co-oficial o prohibida, y esto le otorga unas posibilidades de uso diferentes–, pero la diversidad es algo innegable en cualquier caso. Entre las diferentes lenguas y/o variedades que se usan en un determinado grupo humano existen también tensiones, sujetas, como dice Bourdieu, a las fuerzas típicas del mercado. Hay variedades consideradas «legítimas» y variedades consideradas «ilegítimas», y unas y otras proporcionan a quienes las usan beneficios diferentes, o ningún beneficio, según cuál sea la variedad y los valores sociales que se le asignan. Por ejemplo, el uso de una variedad que, desde la perspectiva de la dialectología tradicional, se podría calificar de «vulgar» puede ser altamente beneficioso desde el punto de vista de la solidaridad en el interior de un determinado grupo social, pero puede constituir un «estigma» cuando esa misma variedad se usa en un ámbito institucional o público.

Estas reflexiones llevan a plantear que en toda sociedad existe una política lingüística, sea esta explícita o implícita. Política que sanciona cuál es la variedad considerada «legítima» frente a todas las demás, en mayor o menor grado. Esto, además, genera unas actitudes en los hablantes respecto a los usos, que no son otra cosa que actitudes respecto a los usuarios, a los que se asocian determinadas valoraciones según cómo hablan.

-Si miramos ahora la Escuela como una institución social, hemos de convenir en que es parte y reflejo de las tensiones de la sociedad que la ha creado. Evidentemente, no es ni un reproductora exacta de los valores de los grupos dominantes, precisamente porque también en ella se da la diversidad, ni puede ser un

institución unificadora, por el mismo motivo. Cada centro escolar se halla inmerso en un entorno determinado, con unas características sociolingüísticas concretas que es necesario conocer y sobre las que hemos de reflexionar con nuestros estudiantes. Además, como apuntábamos hace unas líneas al hablar de la sociedad, la institución escolar, en general, y cada centro, en particular, tiene una política lingüística, esté especificada o no en el proyecto de centro. Tenemos que ser conscientes de que nosotros, como profesores —y no sólo los de Lengua—, somos los agentes de esa política lingüística.

Desde la sociolingüística, el individuo se nos presenta no como un hablante oyente ideal, sino como el usuario concreto de una lengua o unas lenguas, miembro de un grupo —o subgrupo— social y cultural determinado, que pertenece a una clase social, que tiene un *status* determinado, que puede desempeñar unos papeles determinados, que tiene un bagaje de conocimientos concreto y, de forma muy especial, que posee un repertorio verbal determinado compuesto de todas las variedades que es capaz de usar en su vida cotidiana. Si nos fijamos en la realidad, vemos que no todas las personas coinciden en cuanto a su repertorio verbal, por todo lo que decíamos antes, al plantear la heterogeneidad lingüística en el plano social. Además, los individuos tienen unas actitudes concretas respecto a esas diferentes variedades que se usan en su entorno.

Si ahora pensamos en el aprendiz y en el profesor, desde este punto de vista, parece evidente que hemos de pensar en ellos como personas con unas características socioculturales y sociolingüísticas determinadas. Profesor y estudiantes pueden pertenecer a la misma clase social o no, pertenecen a grupos generacionales diferentes, con todo lo que implica en cuanto a un bagaje de conocimientos diferente; tendrán unos repertorios verbales diferentes, al menos parcialmente; tienen unos *status* diferentes, que les otorga la misma institución escolar: el profesor tiene el *status* de transmisor de conocimientos y de evaluador, mientras que los estudiantes son receptores de conocimientos y

sujetos evaluados. A partir de estos *status* diferentes, unos y otros podrán desempeñar unos papeles determinados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde este punto de vista; saber qué tipo de estudiantes tenemos ante nosotros en una aula es algo fundamental. Hemos de saber con qué repertorio verbal llegan a nuestras aulas, qué lugar ocupan dentro de ese repertorio la modalidad oral y la modalidad escrita, qué variedades hablan habitualmente, qué actitudes y valores asocian con las diferentes variedades que se usan en su entorno. Hemos de contrastar esas características de nuestros estudiantes con las nuestras, conocer nuestro repertorio verbal y de qué manera lo utilizamos en nuestra tarea docente, qué valores asociamos nosotros a los diversos usos y de qué manera hacemos intervenir nuestras actitudes y valoraciones en el establecimiento de los objetivos de enseñanza, en la programación de las diferentes actividades y en los procesos de evaluación. Hemos de ser conscientes de que, querámoslo o no, somos «modelos» de habla para nuestros alumnos, de que les estamos ofreciendo, día a día, ejemplos de uso lingüístico con nuestra actividad verbal cotidiana, y de que continuamente estamos sancionando sus formas de hablar y de escribir, porque evaluamos no sólo lo que dicen sino también cómo lo dicen. Este conjunto de elementos constituyen muy a menudo una parte esencial del currículum oculto, de ese conjunto de valores y actitudes que se traspasan de forma inconsciente o implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que es necesario que salgan a la luz, que sean objeto de reflexión por nuestra parte y de negociación entre nosotros y nuestros estudiantes.

Llegamos ahora al tercero de los aspectos que había planteado al principio de este apartado. La sociolingüística nos ofrece una visión de la interacción comunicativa como un lugar de encuentro entre lo social y lo individual. Porque la vida social se desarrolla, se (re)crea, se mantiene o se cambia, a partir de las interacciones comunicativas entre los individuos. Desde las situaciones más informales entre

iguales, hasta las situaciones más jerarquizadas y ritualizadas, desde la conversación espontánea hasta un juicio, por ejemplo, podemos observar que el intercambio verbal desempeña un papel de crucial importancia en casi todas las interacciones que permiten que exista la sociedad.

En cada interacción se ponen en funcionamiento los atributos sociales e individuales de las personas que participan en ella: elegimos entre las posibilidades que ofrece el repertorio verbal, decidimos qué papel vamos a representar; negociamos el tono de la interacción, su contenido; hay acomodación o confrontación, evaluamos el resto de participantes, ganamos o perdemos o quedamos en tablas. En cada interacción se ponen en funcionamiento relaciones de poder—queremos convencer, queremos ser aceptados, ser creídos— que existen en la sociedad debidas a diferencias de *status* social, de clase, de conocimiento, de sexo, de edad, etc. En las interacciones es donde se pone a prueba la competencia comunicativa de los individuos: ese conjunto de saberes necesarios para actuar comunicativamente de forma apropiada en diferentes situaciones. Esos saberes son verbales y no verbales, cognitivos y socioculturales, y se van adquiriendo y desarrollando en parte de forma inconsciente al estar inmersos de forma activa en diferentes encuentros comunicativos. Constituyen un conjunto de normas de comportamiento sociolingüístico y pragmático que nos orientan hacia cuándo es apropiado hablar y cuándo es mejor callar, de qué manera hemos de hacer uso de la palabra—cómo intervenir, qué variedad utilizar—, con quién podemos bromear y con quién no, etc.

Si antes planteábamos que la Escuela es parte y reflejo de la sociedad que la crea, ahora hemos de pensar que cada centro escolar y cada aula constituyen espacios o escenarios comunicativos, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce a través de continuas interacciones comunicativas (a veces *incomunicativas*). El aula es un microcosmos, un concentrado de la realidad sociocultural donde, continuamente, aprendices y profesores van poniendo en juego los instrumentos que tienen a su alcance para

conseguir sus objetivos, sus finalidades, que se van negociando momento a momento a partir de las diferentes visiones que unos y otros tienen de lo que está sucediendo. El aula se ve así como un contexto físico, cognitivo y sociocultural en el que el uso verbal—oral y escrito— es fundamental.

Entender el aula como un escenario comunicativo nos lleva a plantear lo que ocurre en ella como si fueran diferentes escenas o acontecimientos comunicativos. En cada uno de esos acontecimientos comunicativos, los ocho componentes que plantea Hymes, etnógrafo de la comunicación, para todo acontecimiento de habla (situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave, instrumentos, normas y género) se articulan de una forma específica y adquieren unas características peculiares. Veremos en qué consiste cada uno de esos componentes y cómo hay que entenderlos en todo aquello que se produce en el aula.²

1. **Situación:** la situación se refiere a la localización espacial y temporal del hecho comunicativo, al tiempo y al lugar en que se produce un intercambio verbal concreto. Asimismo, la situación constituye el espacio psicosocial de la interacción, ya que la específica organización del tiempo y del espacio proporciona una atmósfera especial, propicia o no para cada tipo de intercambio comunicativo.

Aquí es necesario distinguir las fronteras externas e internas, ya que la estructura del tiempo y el espacio puede afectar al tipo de comunicación que está produciendo. Pensemos en el aula: la frontera espacial externa estará marcada por las paredes, las ventanas y la puerta; la frontera temporal externa sería la hora de clase. Pero, internamente, existen otras fronteras. Por ejemplo, los límites que marcan las diferentes zonas de la clase: la zona del profesor y la de los alumnos; o el tiempo dedicado a las diferentes actividades que se pueden realizar en una hora de clase. Además, las fronteras internas se pueden reorganizar; por ejemplo, cuando se realiza trabajo en grupos o cuando un alumno se dirige al resto de la clase desde el «sitio del profesor». Con mucha frecuencia

el paso de una actividad a otra se marca por piezas lingüísticas que sirven, precisamente para señalar las fronteras. Me refiero a piezas del tipo «bueno», «bien», «vale», etc.

2. Participantes: este componente se refiere a los actores que intervienen en el hecho comunicativo, a los interlocutores, a sus características socioculturales (*status*, papeles, bagaje de conocimientos, etc.) y a la relación que existe entre ellos (grado de conocimiento mutuo, relación entre iguales o jerárquica, etc.).

En el aula, estudiantes y profesores pueden establecer configuraciones diversas: profesor-grupo clase, profesoro-estudiante, profesor-grupo pequeño, estudiante-grupo clase, estudiante-estudiante/s, estudiante-profesor, etc. Por otro lado, podemos observar que tanto los alumnos como los profesores pueden desempeñar diferentes papeles. Un profesor puede actuar como transmisor de conocimientos, regulador de actividades, «corregidor», evaluador, consejero, confidente, sancionador, etc. Los estudiantes, por su parte, pueden actuar como aprendices, receptores de conocimientos, sujetos de evaluación transgresores, protagonistas de ciertas actividades, etc. Lo que es importante señalar es que todos estos papeles llevan consigo «formas de hablar» peculiares y, muchas veces, el cambio de un papel a otro se señala, simplemente, por un cambio de estilo o registro discursivo.

3. Finalidades: bajo el rótulo de «finalidades» se incluyen tanto las *metas*, es decir, los objetivos de la interacción, como los *productos*, aquello que se obtiene al final de la interacción. Naturalmente, metas y productos pueden no coincidir.

Los participantes pueden iniciar la interacción con metas diferentes y, sin embargo, ir llegando a un acuerdo a través del proceso de negociación. O, por el contrario, en la misma interacción puede producirse una tensión o incluso un conflicto entre los diferentes objetivos de los participantes, de tal manera que el producto final no corresponda a ninguno de los objetivos iniciales de los participantes. Asimismo, existen otras posibilidades, como que los objetivos de los participantes coincidan y el

producto sea el deseado por todos, o que sólo uno de los participantes «se salga con la suya», etc.

En el aula podríamos decir que la finalidad global, de carácter social es enseñar y aprender. Pero existen, también, finalidades concretas, como las de cada actividad, o, a veces, las de engañar, disimular, pasar el rato, o todas las que comporta el «currículo escondido», etc. Cabría preguntarse si esas finalidades son siempre compartidas y aceptadas por los participantes —y qué sucede cuando no es así—, si se hacen explícitas las metas que los profesores perseguimos con cada actividad —o, incluso, si siempre las tenemos nosotros mismos claras—, porque a veces el éxito o el fracaso de una actividad puede depender de aspectos como éstos.

4. Secuencia de actos: la secuencia de actos se refiere a la *organización y estructura de la interacción*, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructura/n el/los tema/s.

Es evidente que existen diferentes maneras de presentar un tema: se puede empezar con ejemplos, para después exponer el contenido del tema de forma sistemática, o al revés, o empezar provocando un «flujo de ideas» por parte de los estudiantes, o con un trabajo práctico que servirá como punto de referencia, etc. La secuencia de actos no será la misma si planteamos una actividad de grupo seguida de una puesta en común que si realizamos un debate, una sesión de preguntas-respuestas-evaluación, etc.

Sin duda, es aconsejable plantear actividades que exijan organizaciones diversas porque esto ayudará al desarrollo de la competencia comunicativa, al exponer a los alumnos situaciones variadas. Por otro lado, conviene reflexionar sobre cuál es la organización más adecuada para cada uno de los objetivos que nos proponemos a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

5. Clave: la clave es el tono de la interacción, el grado de *formalidad o informalidad*, que, lógicamente, puede depender del tipo de relación entre los participantes, del tema, de las metas que se persiguen, etc.

En el aula, según el tipo de actividad, el tono puede ser más o menos formal. De hecho, se puede producir desde una conversación espontánea, informal, por ejemplo, cuando los estudiantes hablan entre ellos o cuando el profesor habla de asuntos no estrictamente académicos con uno o varios estudiantes, hasta piezas discursivas con un grado de formalidad relativamente alto, en exposiciones, en algunas regulaciones de determinados comportamientos o actividades, etc. Nuevamente, hemos de tener en cuenta que el grado de formalidad/informalidad se manifiesta a través de registros o estilos discursivos, de elementos lingüísticos que actúan como «pistas o indicios contextualizadores» (Gumperz, 1981, 1989) que sirven para que los participantes reconozcan cuál es el tono de la interacción en cada momento.

6. Instrumentos: este componente incluye el canal, que en el caso del discurso oral es audiovisual; las formas de *hablar*, es decir, el repertorio verbal de los participantes, así como todo lo que rodea al hablar: gestos, posición de los cuerpos, es decir, todos los elementos *cinésicos* y *proxémicos* que intervienen junto con la producción verbal.

En todo trabajo de lengua oral, hay que prestar una atención especial a los recursos expresivos que se utilizan para cada actividad. La selección de la variedad apropiada a un hecho comunicativo concreto adquiere así una especial relevancia. Una exposición formal o una entrevista a un personaje del mundo de la cultura, por ejemplo, exigirán el uso de la variedad estándar, mientras que para un comentario de tipo personal o para entrevistar a un cantante de rock puede resultar mucho más apropiado utilizar un registro más coloquial o un dialecto determinado. El uso de la normativa oral y el de los registros más cultos quedan, pues, situados en el lugar que les corresponde. Esta manera de plantear el discurso oral permite ver el interés por adquirir esas formas de hablar más formales porque son las adecuadas para determinadas situaciones de comunicación.

También es importante señalar que la alternancia de una variedad a otra (la producción

de una frase coloquial dentro de un discurso formal o el cambio de una lengua a otra en un momento concreto) pueden funcionar como recursos estilísticos que cumplen efectos retóricos muy interesantes: relajar el ambiente, mostrar acercamiento o distancia, señalar que lo que se dice es una ironía, etc.

Por otra parte, este componente nos permite reflexionar sobre los aspectos paralingüísticos (entonación, ritmo, valor de las pausas, etc.) y sobre los aspectos no verbales de la comunicación (gestos, miradas, movimientos corporales), de entre los que también hay que seleccionar aquéllos que son más apropiados para cada tipo de comunicación.

7. Normas: las normas pueden ser tanto de *interacción* como de *interpretación*. Las normas de interacción regulan la toma de la palabra: quién puede intervenir y quién no, de qué manera se interviene (espontáneamente, pidiendo la palabra), si se puede interrumpir a quien está hablando o no, etc. Las normas de interpretación se refieren a los marcos de referencia compartidos que permiten interpretar adecuadamente tanto lo dicho como lo *no* dicho: son los mecanismos en que se basan la indireccionalidad, la cortesía, las presuposiciones y que permiten que los participantes realicen procesos de inferencia para interpretar las intenciones de los demás.

En el aula se ponen en funcionamiento diferentes conjuntos de normas, según el tipo de actividad: clase magistral, trabajo en grupos, puesta en común, flujo de ideas, etc. Además, el discurso académico presenta una característica muy especial: el profesor hace preguntas sobre aquello que ya sabe —y más— y exige a los alumnos que respondan sin tener en cuenta ese conocimiento por su parte. Pensemos muchas veces evaluamos negativamente una respuesta de un estudiante porque «dice las cosas a medias», que no resulta fácil obviar que existe un conocimiento compartido y, *sabiendo que el otro sabe*, ser completamente explícitos, porque esto es algo que hacemos en la vida cotidiana. Esta norma de interpretación es específica de la interacción en el aula.

los estudiantes tienen que tenerla muy clara si quieren comportarse de forma apropiada en la vida académica. La estructura interactiva «pregunta-respuesta-evaluación» es algo también muy típico, si bien no exclusivo, del mundo escolar. Fuera de las aulas —excepto en la relación adulto-niño—, normalmente no se da la tercera parte, la evaluación; sin embargo, en el aula, si es el profesor quien pregunta y el alumno quien responde, habitualmente se espera un comentario evaluativo por parte del profesor, ya que, de lo contrario, el intercambio parecería incompleto o se interpretaría que la respuesta ha sido incorrecta.

8. **Género:** el género se refiere al tipo de interacción: conversación espontánea, clase magistral, trabajo en grupos, entrevista, etc. Cada uno de estos tipos, normalmente, está organizado en secuencias discursivas diversas: expositiva, narrativa, directiva, dialógica, etc.; de entre ellas puede predominar una, la más característica de cada tipo de interacción. Así, en una conversación predominará el tipo dialógico, pero pueden haber secuencias narrativas o expositivas, etc.

A modo de resumen

Intentaré plantear aquí, de forma sintética, los principales aspectos en que la sociolingüística nos puede ser útil en nuestra tarea docente:

1. Para reflexionar sobre nuestros propios usos y nuestras actitudes evaluadoras respecto a los usos lingüísticos (propios y ajenos).
2. Para analizar y planificar la política lingüística de nuestro centro y nuestra propia política lingüística.
3. Para diagnosticar los usos de nuestros estudiantes conociendo su entorno sociolingüístico, su repertorio verbal y sus actitudes respecto a los diferentes usos.
4. Para, a partir de ese diagnóstico, programar actividades que desarrollen sus capacidades de uso que incidan en la reflexión sobre los valores que se asocian a las diferentes formas de hablar.
5. Para evaluar el grado de adecuación o inadecuación de los usos orales y escritos de acuerdo con los parámetros de las diferentes situaciones comunicativas.

Pienso que es fundamental que los profesores no veamos como investigadores en el aula, como investigadores de la realidad que tenemos ante nosotros y a partir de ahí, organicemos nuestra actividad docente cotidiana y negociemos y planifiquemos nuestras finalidades educativas junto con nuestros estudiantes. Lo que he pretendido demostrar en estas líneas es el hecho de que la sociolingüística, con sus diferentes enfoques y aportaciones, puede ser un instrumento valioso y eficaz para esa tarea tan compleja que es enseñar lengua.

Notas de la lectura

¹ Sobre los fundamentos de esta disciplina y sobre sus principales corrientes, véase el artículo de Carlos Lomas, Andrés Osoro y Tusón: *Competencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993. También allí se encontrarán las referencias bibliográficas básicas sobre las diferentes perspectivas sociolingüísticas.

² Para la exposición de los componentes que sigue puede también consultarse mi artículo «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo de la competencia discursiva», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 2, Gijón.