FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Complementos de formación disciplinar

Uri Ruiz Bikandi (coord.)

Alba Ambròs, Enrique Bernárdez, Ramón Breu, M.ª Victoria Escandell, Oriol Guasch, Guadalupe Jover, Manuel Leonetti, Mari Jose Olaziregi, Lourdes Otaegi, Magdalena Romera, Liliana Tolchinsky





Uri Ruiz Bikandi (coord.) Universidad del País Vasco

Alba Ambròs Universid<u>ad de Barcelona</u>

Enrique Bernárdez Universidad Complutense de Madrid

Ramón Breu Cinescola. Barcelona

M.ª Victoria Escandell Universidad de Educación a Distancia

Oriol Guasch Universidad Autónoma de Barcelona

Guadalupe Jover IES María Guerrero. Collado Villalba (Madrid)

Manuel Leonetti Universidad de Alcalá

Mari Jose Olaziregi Universidad del País Vasco

Lourdes Otaegi Universidad del País Vasco

Magdalena Romera Universidad de las Islas Baleares

Liliana Tolchinsky Universidad de Barcelona

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA Complementos de formación disciplinar

Uri Ruiz Bikandi (coord.)

Alba Ambròs, Enrique Bernárdez, Ramón Breu, M.ª Victoria Escandell, Oriol Guasch, Guadalupe Jover, Manuel Leonetti, Mari Jose Olaziregi, Lourdes Otaegi, Magdalena Romera, Liliana Tolchinsky





Formación del Profesorado. Educación Secundaria

Serie: Didáctica de la Lengua y la Literatura/Formación y Desarrollo Profesional del Profesorado

Director de la colección: César Coll

Coeditan



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

© Secretaría General Técnica

Catálogo de publicaciones del Ministerio: educacion.es

Catágolo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. C/ Hurtado, 29. 08022 Barcelona www.grao.com

- © Uri Ruiz Bikandi (coord.), Alba Ambròs, Enrique Bernárdez, Ramón Breu, M.ª Victoria Escandell, Oriol Guasch, Guadalupe Jover, Manuel Leonetti, Mari Jose Olaziregi, Lourdes Otaegi, Magdalena Romera, Liliana Tolchinsky
- © De esta edición:

Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.

Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica

1.ª edición: mayo 2011 NIPO: 820-11-271-8 ISBN: 978-84-9980-085-1

D.I.: B-21.262-2011

Diseño: Maria Tortajada Maguetación: Albert López

Impresión: BIGSA Impreso en España

Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de ésta por cualquier medio, tanto si es eléctrico como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización escrita de los titulares del *copyright*. Si necesita fotocopiar o escanear fragmentos de esta obra, diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, *www.cedro.org*).

ÍNDICE

Pre	esentación	5
1.	Actividad humana y lenguaje, Enrique Bernárdez	13
2.	La lengua como herramienta de aprendizaje, Liliana Tolchinsky Una herramienta mental. Una herramienta para conocer el mundo. y para adentrarse en otros mundos Las características de diseño. Una herramienta de autoaprendizaje. La lengua en el aula. Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas.	25
3.	Discurso, texto y contexto: el análisis del discurso y la enseñanza de lenguas, Magdalena Romera El análisis del discurso como una nueva manera de enfocar el estudio lingüístico La visión social del lenguaje: la competencia comunicativa	43
4.	El estudio de la lengua: comunicación y gramática, M.ª Victoria Escandell y Manuel Leonetti La productividad lingüística La economía de recursos El enfoque cognitivo Gramática, norma, escritura Los fundamentos de la gramática La gramática y el contexto Conclusiones Actividades/Fuentes y recursos	62 65 67 70 74

5.	Las lenguas en la enseñanza, Oriol Guasch81
	La enseñanza de las lenguas82
	La lengua en las áreas curriculares85
	La inmersión lingüística
	Cambios en los contextos educativos
	La heterogeneidad lingüística de las aulas93
	Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)96
	El tratamiento integrado de las áreas de lengua y el proyecto lingüístico de centro 96
	Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas98
6.	Teoría de la literatura, Mari Jose Olaziregi y Lourdes Otaegi
•	Perspectivas de la teoría de la literatura
	Los géneros literarios
	La literatura comparada
	En torno al canon literario
	Crítica postcolonial
	Epílogo
	Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas
7.	Leer la imagen. Texto e imagen, Alba Ambròs y Ramón Breu
	Lenguaje icónico y lenguaje verbal
	Leer la imagen
	La publicidad: lenguaje y recursos
	Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas
o	El currículo oficial de Lengua y Literatura en la educación secundaria,
о.	÷ ,
	Guadalupe Jover
	Descripción del currículo oficial de Lengua castellana y Literatura. Valoración crítica
	,
	Prescripción y programación. Del currículo al aula
	Los nuevos vientos: hacia una educación plurilingüe e intercultural.
	El currículo integrado de las lenguas
	Actividades/Fuentes y recursos/Referencias bibliográficas

PRESENTACIÓN

Uri Ruiz Bikandi

Coordinadora

El volumen que aquí se presenta, Complementos de formación disciplinar, junto con Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura, y Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas, forma parte de esta colección dedicada a facilitar el estudio y la preparación teórico-práctica de quienes se disponen a ejercer la docencia, o ya lo hacen, en la educación secundaria en el área de Lengua y Literatura. Estos tres volúmenes abordan los contenidos del programa de estudios del máster, que les habilitará para su labor como enseñantes.

Tal y como su título indica, el objeto de este libro es complementar la formación de partida de los graduados universitarios y futuros profesores. Pretende contribuir al conocimiento de diferentes ámbitos de la especialidad, contemplados desde la perspectiva de las necesidades que la práctica docente les puede suscitar.

Complementar la formación disciplinar resulta siempre tarea de límites difusos, especialmente en un ámbito de conocimiento tan vasto como el vinculado a la enseñanza de la Lengua y la Literatura. A lo largo del último medio siglo, la lingüística, disciplina tradicional de referencia en nuestra área, ha sufrido una gran diversificación interna a la que se ha unido la emergencia de campos como la pragmática, el estudio del discurso, la psicolingüística o la sociolingüística en sus diversas ramas. Todos estos ámbitos de estudio, junto con los literarios o los de semiótica de la imagen, contribuyen a la complejidad de la formación necesaria para ejercer la enseñanza de las materias de Lengua y Literatura.

La formación de origen de los futuros docentes de Lengua y Literatura no es, por otra parte, homogénea. Más bien al contrario, la presencia y el grado de profundidad con que se aborda el estudio de temas que en la actualidad se consideran clave para la educación lingüística y literaria en las enseñanzas medias varía considerablemente en las distintas carreras y universidades de donde estos provienen.

A la *diversidad* de formación de quienes serán los futuros profesores de Lengua y Literatura se une la diversidad humana y lingüística, presente hoy en las aulas de educación secundaria. En ellas aprenden lengua y literatura hablantes de orígenes lingüísticos y culturales diversos, cuyo conocimiento puede ser de gran valor para la educación lingüística y literaria de sus iguales. Ese aprovechamiento se producirá siempre que los docentes tengan la formación adecuada para valorar y explotar la diversidad en beneficio de la educación de su alumnado.

Es bien cierto que tal variedad de necesidades y de aproximaciones al campo del conocimiento puede provocar confusión o, cuanto menos, suscitar disparidad de criterios respecto a qué es central y qué secundario, qué debería seleccionarse para la formación básica de las nuevas generaciones y qué relegarse para niveles de especialización. De ahí que este libro pretenda facilitar el acceso crítico a una serie de temas básicos sobre la lengua, observada ésta desde distintos ángulos. Su finalidad es suscitar una reflexión fundamentada en torno a ellos y contribuir de ese modo a que los futuros profesores construyan criterios firmes sobre el sentido de la educación lingüística y literaria que deberán impartir.

Precisamente, la *diversidad lingüística* es uno de los temas centrales que Enrique Bernárdez discute en el capítulo primero. Junto al significado, el origen, el alcance del objeto «lengua» y su relación con el pensamiento, el autor trata los fenómenos lingüísticos desde una perspectiva sociocultural. Observa los usos del lenguaje y la variación, vinculándolos a la actividad humana, que está siempre histórica y culturalmente determinada.

En el segundo capítulo, Liliana Tolchinsky aborda el estudio del lenguaje en tanto que *instrumento de la mente*. Analiza sus características de diseño: su multidimensionalidad, autorreferencialidad y multimodalidad. Presenta «el interjuego entre uso y reflexión sobre la lengua», atendiendo a los procesos internos a través de los que el individuo adquiere conocimiento lingüístico con relación a la lengua que ya sabe. Finalmente, discute la relación oral-escrito y presta atención al papel de la escritura en la conciencia lingüística y en el desarrollo del pensamiento.

En el capítulo 3, y desde una orientación comunicativa de enseñanza de la Lengua, Magdalena Romera atiende al análisis del discurso a partir de sus distintos *orígenes teóricos*. Adopta dos perspectivas, una social y otra lingüística, para presentar una síntesis donde ordena y clarifica los conceptos centrales en torno al discurso, al contexto y al texto necesarios para abordar el análisis del uso de la lengua.

En el capítulo 4, M.ª Victoria Escandell y Manuel Leonetti argumentan a favor de la reflexión sistemática sobre la lengua, reflexión de la que la gramática es parte importante. Lejos de enfoques prescriptivos, esta reflexión se presenta como una tarea de descubrimiento de los mecanismos cognitivos, sociales y sistémicos que rigen las lenguas. Con ese propósito ofrecen criterios básicos para una enseñanza que induzca a pensar y promueva una visión más abierta y científica de la reflexión lingüística.

En el capítulo 5, bajo el título genérico de «Las lenguas en la enseñanza», Oriol Guasch repasa las distintas corrientes habidas en la segunda mitad del siglo xx en la enseñanza de primeras lenguas y de lenguas extranjeras. Trata la inmersión y otros programas de aprendizaje simultáneo de contenido y de lengua, para finalmente abordar la problemática del tratamiento integrado de las lenguas y la diversidad lingüística en las aulas.

En el capítulo 6, Mari Jose Olaziregi y Lourdes Otaegi presentan las líneas centrales de la evolución de los estudios teóricos en torno a conceptos tan controvertidos como *literatura*, *literariedad* o *género literario*. Discuten distintas aproximaciones metodológicas para el estudio del hecho literario y su problemática, entre las que destaca la literatura comparada. Presentan un panorama amplio de los estudios literarios actuales, en los que la significación sociocultural del canon se discute en relación con los estudios de género o la crítica poscolonial, para finalmente insistir en la idea de que el estudio de la literatura como teoría general de la cultura exige una mirada multifacética.

En el capítulo 7, Alba Ambròs y Ramón Breu tratan las características del *lenguaje verbal*, del *lenguaje icónico* y de su interrelación. Presentan al futuro docente el funcionamiento de los géneros verboicónicos, así como los mecanismos y recursos básicos de la lectura de la imagen fija y en movimiento. Lo hacen desde un acercamiento morfológico y retórico, tipográfico y gestáltico que precede al estudio del lenguaje publicitario y sus recursos básicos de persuasión.

El volumen se cierra en el capítulo 8 con la presentación, por parte de Guadalupe Jover, del currículo oficial de Lengua y Literatura en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato, es decir, de los documentos que prescriben y al tiempo orientan la enseñanza de estas materias. La autora discute cada uno de ellos para reflexionar críticamente sobre el papel de los diferentes factores y los procesos que intervienen en el proceso de instrucción, desde el nivel máximo de prescripción que representan los currículos, hasta el aula.

Creemos que la *pluralidad de puntos de vista* reunidos en este volumen puede favorecer la reflexión, el debate y el análisis de los contenidos de enseñanza-aprendizaje del área Lengua y Literatura. Permitirán también contrastar la teoría con la realidad de las aulas, de los libros de texto, de las clases y los discursos sobre ellas. Pensamos que de ese ir y venir de la teoría a la práctica es de donde los futuros profesores extraerán ideas motrices y preguntas relevantes para ejercer su nueva profesión de forma progresivamente consciente y afinada. Para favorecerlo, cada capítulo cuenta con una serie de actividades que tienen como objetivo la reflexión en distintos planos de las ideas expuestas en él.

1. ACTIVIDAD HUMANA Y LENGUAJE

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Fundamentos teóricos
- El uso de las lenguas
- Implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas

Enrique Bernárdez

Universidad Complutense de Madrid

Fundamentos teóricos

Hablamos de *funciones del lenguaje* o incluso de «para qué existe el lenguaje», sin detenernos a pensar que la formulación puede ser errónea. Por un lado, el término mismo de «lenguaje» es problemático, porque no es objeto de percepción: en ningún sitio existe lenguaje. Existen solamente las lenguas individuales, o las formas de hablar utilizadas por los seres humanos en todo el mundo. «Lenguaje», en cambio, es un *constructo teórico*, una abstracción que suponemos recoge lo común a todas las lenguas, aunque se trata de una hipótesis más que de una realidad científicamente contrastada. Sin embargo, por motivos que estudiamos en otro lugar (Bernárdez, 2008), existe la tendencia a considerar más «esencial» lo más abstracto, lo menos «contaminado» por la realidad, de forma que parece que el lenguaje es un objeto más real, más importante, que las lenguas concretas.

Aunque suele pensarse que esta forma de ver las cosas es la única científicamente válida, en realidad no es así: ¿por qué tomar como visión prioritaria y, sobre todo, inicial de un fenómeno una abstracción del mismo, en vez de los resultados de la observación? Esto nos obliga a crear un constructo al que asignamos la consideración de representación real, auténtica, del objeto de estudio. Además, a ese constructo que hemos creado tendemos a otorgarle una autonomía e incluso unas capacidades que son exclusivas del ser humano. En términos de la teoría conceptual de la metáfora, diríamos que entendemos metafóricamente

ese constructo «lenguaje» como objeto dotado, además, de características humanas. Lo cierto es que nuestro pensamiento suele ser antropocéntrico: tendemos a ver las cosas según somos nosotros mismos, y, en consecuencia, les asignamos características humanas. Por ejemplo, la capacidad de actuar autónomamente, de desear. En lingüística histórica se habla con más frecuencia de «lo razonable de la teleología del cambio»: como si la lengua, por sí misma, fuera capaz de sentir necesidad de cambiar. Por no hablar de expresiones tan comunes como «el genio de la lengua X», que convierten a ésta en una especie de ser vivo dotado de todas las características humanas, incluyendo una personalidad individual.

Evolución y teleología

Esta forma de pensar nos hace ver en las cosas una finalidad que no es sino un espejismo, porque no puede existir. El ejemplo más claro de los peligros que corremos se encuentra en el discurso sobre la evolución biológica: «tal especie cambió en tal sentido para adaptarse a ciertas condiciones». La utilización de la preposición «para» ya nos presenta la especie —que, igual que el «lenguaje», es una abstracción, un constructo (Bernárdez, 2001)— como ente autónomo, consciente de sus necesidades, que realiza una actividad destinada a mejorar sus propias posibilidades de supervivencia en cierto entorno. Podemos preguntarnos: «¿para qué tenemos piernas», y la respuesta inmediata sería: «para movernos», cuando lo que realmente sucede es justamente a la inversa, nos movemos de cierta forma porque tenemos piernas, pues de otro modo tendríamos que estar inmóviles, como un coral, o echar mano de un huésped que nos transporte, o flotar y dejarnos llevar por las corrientes, o nadar en el agua serpenteando o con aletas, o dar saltos, o volar.

No es que tengamos piernas *para* movernos, sino que nuestro movimiento puede producirse y tiene ciertas características debidas al hecho de que en vez de alas, o aletas, o cualquier otra cosa, tenemos piernas. Pero éstas no son muy distintas a las piernas de los primates, que sin embargo se desplazan de manera distinta. Pero no tendría sentido decir que los bonobos, por ejemplo, tienen extremidades de bonobo *para* poder caminar como bonobos.

¿Funciones del lenguaje?

Sin embargo, hablamos del lenguaje como algo que existe de por sí, y que «hace» cosas, que está ahí *para* algo. En términos más habituales, decimos que el lenguaje *tiene* ciertas funciones. Esta *humanización del lenguaje* es muy evidente en lingüística histórica, como acabamos de señalar. Formulaciones habituales son, por ejemplo, ésta: «al existir un sistema vocálico de cuatro vocales /a, e, i, u/ existe un hueco /o/ que la lengua soluciona transformando ciertos alófonos de /u/ en un fonema nuevo /o/, *para*, de este modo, mejorar la economía del sistema». Lo que no es más que un proceso que tiene lugar, algo que observamos que se ha producido en una lengua, se enuncia como si fuera una actividad consciente, un movimiento teleológico, por parte de la fantasmal entidad «lenguaje». Los hablantes quedan

marginados, cuando en realidad no tiene sentido alguno hablar de aquél sin tener en cuenta a éstos. Naturalmente, no pensamos que esta forma de referirnos a los fenómenos lingüísticos deba tomarse en sentido literal. Sin embargo, parece que, aunque en el fondo sepamos que las cosas no pueden ser así, nos dejamos llevar por las expresiones mismas.

Razón del analista y razón del objeto

Encontramos aquí un ejemplo más de un peligro constante en la investigación, definido y estudiado hace ya unos años por el antropólogo y sociólogo francés Pierre Bourdieu (1980 y 1994): *la confusión entre la razón del analista y la razón del objeto*. Llevado al lenguaje, esto es visible en la descripción del cambio antes mencionado, que explica la modificación del sistema de vocales breves del germánico noroccidental: tal como lo hemos definido, es adecuado para el análisis, es una buena manera de definir lo que sucede, pero sería totalmente erróneo otorgar validez real, literal, a esa definición, pues la lengua no puede ser consciente de nada ni hacer nada de por sí. Keller (1992) se dedica, precisamente, a mostrar cómo los procesos de autorregulación en una comunidad hablante son suficientes para explicar los cambios, sin que haya que asignar al sistema de la lengua personalidad alguna, y eliminando ese misterioso componente teleológico del lenguaje o la lengua. Esto es, Keller ve el cambio en los hablantes y en sus usos de la lengua, no en una improbable autonomía humanoide de ésta. El *cambio*, podríamos resumir, es un elemento más del aspecto fundamentalmente *social y sociocultural* de las lenguas.

Lo cierto es que en lingüística tenemos tendencia a considerar que las herramientas que nosotros ideamos para estudiar el lenguaje son la realidad misma de éste. Bourdieu (1980 y 1994) presenta un ejemplo claro, según él, Noam Chomsky propone una gramática de cierta forma, con determinados sistemas de reglas. No hay nada que objetar, porque esa gramática le permite explicar las cosas que le interesan. Pero de esa razón del analista se da el salto a la razón del objeto y se pasa a tomar como verdad indudable que esa gramática, esos sistemas de reglas, están realmente en el cerebro de los hablantes. Podemos añadir que la lingüística de la segunda mitad del siglo xx ha partido habitualmente de esa premisa que rara vez se ha puesto en duda.

Lenguaje y lenguas: unidad (del analista) y diversidad (del objeto)

Podemos ir más lejos y aplicar esa distinción al concepto mismo de *lenguaje*. Lo que tenemos realmente como objeto de observación no es ese constructo abstracto, sino lenguas diversas o, más exactamente, una enorme variedad de formas de habla. A partir de ellas creamos nuevos constructos, de menor grado de abstracción, como «castellano», «birmano», «quechua», etc. En bastantes ocasiones, esos constructos obedecen a razones no científicas ni lingüísticas, sino socioculturales o incluso políticas, como cuando se dice que catalán, valenciano y balear son «lenguas diferentes», o que una determinada variedad de lengua nórdica es «noruego» porque está en territorio de Noruega, aunque

lingüísticamente sea idéntica a la hablada en Suecia justo al otro lado de la frontera, que por eso mismo se define como variedad del sueco.

Las lenguas individuales como construcción social

Al mismo tiempo, sin embargo, las lenguas individuales poseen una realidad sociocultural e histórica que va más allá de la discusión lingüística teórica o de los planteamientos sociopolíticos. Como en tantas otras cosas de la vida humana, la razón práctica de los individuos es distinta a la razón teórica de los científicos. Las lenguas, para esos individuos, son elementos identitarios, más aún que otros aspectos de la cultura. Recordemos que los pueblos no suelen tener denominaciones específicas para sí mismos, pues suelen denominarse simplemente personas. Pero su lengua es la lengua auténtica, la de las personas: los bárbaros eran para los griegos (luego los latinos y los árabes) quienes eran incapaces de hablar griego: los «tartamudos»; la lengua de los navajos se denomina diné bizaad, 'la palabra del ser humano' (diné es simplemente «persona»), el vasco es euskaldun porque habla la lengua; la lengua que llamamos quechua es para sus hablantes runa simi, 'la lengua (simi) de los humanos'. Podríamos continuar la lista, pero el punto esencial está ya ejemplificado: para los hablantes de griego, latín, árabe, navajo, vasco, quechua..., la lengua es lo que los define prioritariamente. Incluso las numerosas situaciones de bilingüismo y multilingüismo que existen por el mundo permiten la existencia de etnicidades reconocidas por los mismos individuos como «mixtas». De manera que, aparte de la característica de las lenguas como «constructos» desde un punto de vista teórico, lingüístico, existen las lenguas como realidades cognitivas a la par de otros aspectos de las culturas: no podría ser de otro modo, en función de lo que veremos un poco más adelante sobre enacciones, habitus y actividades: la lengua es una forma esencial de toda cultura; más aún, es la que resulta visible de forma más continuada y generalizada. Desde el punto de vista sociocognitivo, por tanto, la lengua es fundamental para los propios hablantes, y con frecuencia es objeto primordial de ataque por parte de los que pertenecen a otras culturas, sobre todo cuando existe alguna clase de conflicto interétnico o intercultural.

Otra vez la evolución: ¿función de los cambios?

Como ya hemos señalado, solemos ver el lenguaje como un objeto real e independiente, con funciones propias. Llevemos este asunto de las funciones al plano evolutivo. Nos podemos preguntar, ¿para qué existe el lenguaje? Dejando aparte lo poco adecuado de la pregunta, porque se está dando por supuesto que el lenguaje, como entidad que luego se manifestaría en las hablas reales, es algo realmente existente, la cuestión misma, claramente, no tiene sentido, como vimos anteriormente al hablar de las piernas.

Desde una perspectiva creacionista o de lo que se denomina, con un hábil eufemismo, *diseño inteligente*, la pregunta podría tener sentido: «XX dio el lenguaje al hombre para...» Pero obviamente las cosas no son así. Y aunque no sepamos cómo ni cuándo ni dónde ni

por qué surgió una forma de actividad o conducta que sometemos a un proceso de abstracción radical y denominamos *lenguaje*, lo cierto es que *no surgió para nada*: quizá fue un resultado casual de mutaciones, quizá fue una mutación más ciertos condicionamientos «epigenéticos» (es decir, más allá de los genes; tema apasionante en el que no podemos entrar), digamos que como un desarrollo de ciertas capacidades, o formas de conducta, o actividades, que realizaban los humanos más primitivos e incluso los primates (Kenneally, 2007).

Según los planteamientos del generativismo chomskiano, el lenguaje surgió como resultado de una mutación y tuvo el efecto de permitir un análisis mucho más refinado del mundo exterior y de su relación con nosotros. Es decir, afectó a la cognición humana, aunque, en cierto momento, además, los humanos que dispusieran de esa mutación se darían cuenta de que podían aprovechar dicha capacidad para la comunicación. Claro, es imposible especificar de qué modo podría suceder esto. Y aunque esta idea del generativismo sea escasamente plausible, lo cierto es que nos muestra cómo tenemos que plantear el tema que nos preocupa.

Porque ¿diríamos que la función del lenguaje era originalmente sólo cognitiva? Podemos verlo más claro, quizá, con una nueva analogía. Supongamos que nos sale una verruga, que afea nuestro aspecto (si está en la cara, por ejemplo), o que nos incomoda al hacer algo con las manos (si está en las palmas). ¿Podríamos decir que la función de la verruga es, respectivamente, hacernos más feos o complicarnos la manipulación de objetos? Esto no tiene sentido. Tampoco lo tiene afirmar que «el lenguaje surgió para mejorar nuestras capacidades cognitivas».

El uso de las lenguas

Funciones y usos del lenguaje

El lenguaje *no tiene funciones*. Nosotros, los seres humanos, *lo utilizamos* (más exactamente: utilizamos las lenguas, las hablas...) para una serie de cosas que decidimos nosotros, según nuestras necesidades, conveniencias y preferencias individuales y socioculturales, para las que el lenguaje pueda resultar más o menos adecuado. Según Chomsky, por ejemplo, el lenguaje no tiene una función primordial de comunicación porque, según su forma de ver las cosas, no es suficientemente preciso. No tiene en cuenta que un sistema de comunicación 100% libre de redundancia y polisemia, y con un 100% de precisión, no resultaría (cognitivamente) adecuado para su uso práctico, pues sería cognitivamente demasiado complejo y costoso.¹ Lo cierto es que llevamos muchísimos miles de años usando el lenguaje en la comunicación, lo que indica que es lo más fiable de lo que disponemos. Pero sigamos.

^{1.} Un sistema perfecto de comunicación sería el que intenta crear «Funes el memorioso», en el relato borgiano del mismo título

Enacciones, actividades, habitus

El ser humano está constantemente realizando actividades. No sólo el ser humano, todos los seres vivos, porque la inacción es garantía de desaparición. El biólogo chileno Humberto Maturana y el psicólogo de la misma nacionalidad Francisco Varela (Maturana y Varela, 1984; Varela, 1988), ponen de relieve la importancia de la actividad incluso como elemento definitorio de la especie biológica: una especie se define más adecuadamente sobre la base de las actividades perceptibles de los miembros que sobre criterios puramente genéticos, morfológicos, etc. Ellos hablan de enacciones, que son actividades perceptibles de una u otra forma por otros individuos, e igualmente ven la cognición como actividad, frente a las perspectivas puramente representacionales, que creen que nuestra cognición se limita a percibir un mundo exterior que estaría dado de una vez por todas y sería esencialmente invariable (lo que, obviamente, no es cierto: el entorno está en constante cambio, también por la actividad de los individuos, las especies...). Enacciones son todas nuestras actividades, incluso las cognitivas individuales que van a dar pie a algo (una actividad, un estado...) perceptible por los demás. Las palabras y los demás elementos lingüísticos son también enacciones, y los demás observan nuestras enacciones y deciden si éstas identifican o no al hablante como miembro de su propia comunidad-especie. Si oímos, por ejemplo, que alguien abre la boca y produce unos sonidos que podemos representar fonéticamente como [khu'jajki], lo identificaremos como miembro de una comunidad distinta a la nuestra; si oímos [som'brero], en cambio, lo veremos como miembro de nuestra comunidad. Lo mismo sucede con el lenguaje gestual, podemos reconocer a alguien como no miembro de nuestro grupo porque al hablar hace gestos que no nos resultan familiares. Hace pocos meses apareció en la prensa que en el Reino Unido se informaba a los posibles visitantes a España del significado de gestos no usados allá, como el juntar todos los dedos de una mano, o incluso las dos, uniéndolos por las yemas, separándolos y volviéndolos a unir varias veces, para indicar «mucho».

Las enacciones vienen a ser algo semejante a lo que Bourdieu denominó habitus, es decir, acciones aceptadas socialmente e internalizadas en la mente de los individuos, que sirven para realizar las actividades prácticas que configuran una cultura. En este caso, el énfasis está en la sanción social y secundariamente en la integración cognitiva en los individuos, la perspectiva inversa a la de Maturana y Varela. Y tanto el concepto de enacción como el de habitus deben mucho a la teoría de la actividad de la escuela soviética, Vigotsky y Luria, por ejemplo.

El carácter supraindividual, sociocultural de la cognición y el lenguaje

Además, la visión del lenguaje como actividad, como conjunto de enacciones o de *habitus*, implica necesariamente que tenemos que *abandonar la visión individualista del lenguaje* a la que nos tiene acostumbrados casi toda la lingüística de enfoque cognitivo, no sólo la generativista sino también la más reciente, aunque aquí las cosas están cambiando muy rápidamente.

Porque la enacción exige la percepción por otros individuos; el *habitus* incluye la comunidad de una determinada forma de actividad en la práctica; y la actividad misma implica efectos sobre el entorno y los demás individuos, es decir, fuera del individuo mismo que la produce.

Lo cierto es que existe la idea generalizada de que la cognición es algo, por naturaleza, estrictamente individual. Pero está claro que no es así necesariamente. El individualismo cognitivo no es, pese a lo que pueda parecer, una consecuencia del estudio científico de la mente, sino un presupuesto de partida de aquél; un presupuesto más filosófico y, si queremos, metateórico y metodológico, que un resultado de la observación de la realidad de la cognición humana (Wilson, 2004, que llega a hablar de «mente colectiva»). En este sentido se expresa Hutchins (1995) al hablar de *cognition in the wild* es decir, vista tal y como naturalmente se produce, no en condiciones de laboratorio, en abstracto; y así se expresaba también Vigotsky hace ochenta años, al proponer su hipótesis de la *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky 1978/1934), para distinguir entre la capacidad cognitiva individual de un niño en aislamiento, y la capacidad cognitiva del mismo en cooperación cognitiva con otros.

De modo que el lenguaje es esencialmente actividad, y que con él realizamos toda una serie de actividades más o menos diferentes. Son lo que solemos llamar *funciones del lenguaje* que, como estamos viendo, es una denominación errónea. El lenguaje no tiene funciones, no tiene nada; no ya si nos referimos al constructo abstracto, tampoco las formas de habla concretas, que son lo que realmente existe, lo que podemos percibir directamente. Lenguaje, lenguas y hablas son productos de nuestra actividad, no objetos independientes y activos.

Usos del lenguaje

Teniendo en cuenta estos matices fundamentales, tienen sentido las más que famosas «funciones del lenguaje» definidas por Karl Bühler (1934), así como las propuestas de Austin (1962) y Searle (1969), sobre «las cosas que hacemos con las palabras». La función *representativa o simbólica* sería la más individual y cognitiva, equivalente a la función única que veía Chomsky en el lenguaje. En cambio, *demostración y apelación* son funciones que ahora llamaríamos *pragmáticas*, pues ponen en relación a un individuo con otros. Si vamos a los actos de habla, encontramos una serie de cosas que hacemos con el lenguaje en relación con otros, esto es, podríamos decir formas de enacción del lenguaje: tenemos *actos ilocutivos*, el hablar mismo, y *perlocutivos*, el hablar para conseguir un efecto sobre nuestro entorno. Y se han propuesto clasificaciones más precisas aún: se habla, por ejemplo, de *actos asertivos o expositivos; directivos; compromisorios; declarativos y expresivos*.

Diversidad de usos del lenguaje

Se ha intentado establecer listas universales de actos de habla; es decir, de las cosas que podemos hacer con el lenguaje o, con esa expresión tan peligrosa, las funciones del lenguaje. No ha sido posible, principalmente porque si nos atenemos a la realidad del habla en los seres humanos, *la diversidad es enorme*, y lo que nos puede parecer universal resulta frecuentemente no serlo, o ser al menos dudoso. Y si tomamos la perspectiva de otra cultura distinta a la nuestra, veríamos que la propuesta de actos de habla, o inventario de las cosas que podemos hacer con el lenguaje, es distinta. E igualmente, si nos fijamos en el componente histórico indisolublemente asociado a toda lengua, las cosas que se hacían con el lenguaje hace mil años no son las mismas que hacemos ahora.

Recordemos un par de ejemplos de esas diferencias culturales e históricas; en otro lugar, (Bernárdez, 2008) mostramos cómo en la cultura *kaluli* de Nueva Guinea no se usaba el lenguaje para instruir a otras personas hasta que la cristianización obligó a utilizar el lenguaje también para esto, a fin de transmitir enseñanzas desde una posición de autoridad, algo que en tantos pueblos de muchas zonas del mundo es sencillamente inaudito, pues nadie es tan superior a los otros como para decirles lo que tienen que hacer, pensar o creer. Y en otras culturas, el lenguaje puede usarse para curar, o para causar enfermedades y otros males: se está utilizando, normalmente en conjunción con otros elementos no lingüísticos, con una finalidad mágica.

O podemos hablar con los espíritus, las divinidades, los dioses. Hasta el punto de que podemos llegar a hablar el lenguaje de los dioses, que puede representarse como una retahíla de sonidos incomprensibles para todos excepto los dioses mismos. Por ejemplo, un yeibich'eii navajo, el «Canto de los dioses hablantes»: Wu wuwu wuwu wuwu wu // Hohohoho! // Hiye hiye hiye // Hohoho ho! // Hiye hiye hiye // Ho ye, ho ye ho!.... La actividad así realizada tiene una función ante los otros navajos y ante los dioses. O podemos usar el lenguaje para alcanzar un estado psíquico cercano al trance, como sucede con los mantras budistas: Om - ma - ni - bay - may - hon. La repetición de estas palabras en una cierta forma rítmica y tonal libera nuestra mente y consigue otros muchos efectos beneficiosos sobre nosotros mismos. Aquí, quien realiza la acción es al mismo tiempo quien la recibe, es una actividad reflexiva aunque quienes se encuentran alrededor saben lo que estoy haciendo, si bien la mera audición de este poderoso mantra de seis palabras, llamado Dharani, no tiene los mismos efectos que su producción. Incluso podemos crear en un oyente espacios de sentimientos, sensaciones, ideas inefables, mediante un poema como m'illumino // d'immenso, de Giuseppe Ungaretti, o con el relato de Augusto Monterroso, «Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí». ;Función fática? ;Estética? ;Mística? ;Mistérica?

La antropología y la lingüística antropológica han identificado una gran variedad de formas de utilizar el lenguaje, que nos pueden resultar anómalas porque no son practicadas entre nosotros. De manera que no podemos predecir las cosas que pueden hacerse con el lenguaje, pues la variedad es inmensa y dependerá de cada cultura, de cada grupo... Podemos decir que el lenguaje no tiene funciones, que no está ahí para que hagamos esto o aquello. Dependerá de lo que queramos y podamos hacer con él.

Y es fundamental poner de relieve esa relación entre las culturas y los usos del lenguaje, éstos no dependen principalmente del individuo, sino de los grupos a los que pertenece. El lenguaje es parte de la cultura, definible como conjunto de habitus, es decir, de actividades socialmente sancionadas, y una cultura privada de su lengua se convierte en una sombra de sí misma. De ahí que los navajos, para quienes el yeibich'eii es un elemento culturalmente muy destacado, usen su lengua de una forma especial y exclusiva para el mismo; de ahí que la actividad lingüística del bertsolari sea característica exclusiva de la cultura vasca, o el haiku de la japonesa. La conversación misma funciona de modo distinto en el ámbito anglosajón (el cambio de turno debe marcarse claramente), el navajo (sólo se puede intervenir cuando nuestro predecesor en el uso de la palabra ha dado su turno por terminado) o el «mediterráneo» (tal vez el más frecuente: la conversación es una actividad conjunta, no una sucesión de monólogos). Nosotros no creemos en la magia, de ahí que no usemos nuestras lenguas con fines mágicos. Los ejemplos pueden multiplicarse pero la consecuencia final es la que ya conocemos: el lenguaje es una parte indisoluble de la cultura, y toda cultura pertenece a un grupo humano cuyos miembros se ven a sí mismos como integrantes de una unidad (pese a la variabilidad interna, que puede ser extrema, sobre todo en los grupos más amplios).

La diversidad como problema científico

El problema de todo estudio sobre el lenguaje o las lenguas es la diversidad, que se traduce en una complejidad de la que han huido, como de la peste, la mayor parte de los lingüistas del siglo xx. Pero la existencia de diversidad no hace imposible el estudio del lenguaje, sino que nos obliga a buscar herramientas adecuadas; no debemos limitarnos a estudiar lo que permiten nuestras herramientas, sino que debemos buscar y, si es necesario, crear las herramientas necesarias para estudiar nuestro objeto en su integridad de múltiple variación (Bernárdez, 1995).

Un buen ejemplo de que esto es alcanzable podemos hallarlo en el estudio del texto, que en tiempos se consideraba imposible de tratar científicamente por su dependencia del contexto y la imposibilidad de definir los contextos posibles, pues su número no se deja calcular y, además, cada uno tiene un número inabarcable de elementos que podrían influir de algún modo en la construcción o la interpretación de un texto dado. Sin embargo, si nos fijamos en la vida cotidiana de los seres humanos con el lenguaje, en la realidad de su uso, parece que el problema es sobre todo, o únicamente, descriptivo, analítico, un problema para el lingüista; no es problema para el usuario de la lengua, quien es capaz de producir e interpretar constantemente mensajes con los interlocutores más diversos y en los contextos más variables. La práctica, la actividad del hablante, sigue unos caminos que debemos intentar averiguar, en vez de buscar posibles principios teóricos, escolásticos, a los que luego intentaríamos que se plegase el hablante. Lo cierto es que en esos contextos sólo hay unos cuantos elementos salientes que vayan a influir en el uso lingüístico; y la elección va a

establecerse de acuerdo con principios de la actividad cognitiva. En este sentido apunta una aproximación teórica como la de Givón (2005). Lo cierto es que el individuo hablante elige la parte del contexto que en ese momento le interesa; procesos como los de atención y *apercepción* (es decir, percepción conscientemente dirigida), focalización, distinción figurafondo, etcétera, permiten a los hablantes manejar los contextos con la facilidad con que realmente lo hacen... aunque en ocasiones puedan producirse problemas, naturalmente.

Actividad, usos del lenguaje y realidad sociohistórica de lenguaje y cognición

Una consecuencia necesaria es que nuestra aproximación al lenguaje ha de fijarse, no en el individuo aislado, sino en la *interacción*, en el aspecto supraindividual, colectivo. Tomasello (1999, p. 48), por ejemplo, subraya el componente histórico de la cognición humana: Following Vygotsky and many other cultural psychologists, I contend that many of the most interesting and important human cognitive achievements, such as language and mathematics, require historical time and processes for their realization -even if most cognitive scientists largely ignore these historical processes.

Volviendo a lo que nos ofrece la observación del lenguaje real, parece imposible ignorar el elemento histórico; sin embargo, absolutizando las propuestas de Ferdinand de Saussure (1991/1916), se marchó, no hacia el estudio prioritario de la sincronía, sino hacia la plena ahistoricidad, como si los fenómenos de la mente y del lenguaje fueran eternos e invariables. Uno de los más conocidos discípulos y colaboradores de Vigotsky, Luria, pone de relieve el aspecto sociocultural y, con él, el aspecto histórico del lenguaje y la cognición:

La actividad del ser humano utiliza la información que ha recibido de otras personas. Al apropiarse de la experiencia humana común, el ser humano consigue la posibilidad de utilizar conocimiento y herramientas en forma ya elaborada. [...] El ser humano no necesita inventar de nuevo, en cada ocasión, las cosas que fueron creadas y recibidas en el proceso de la historia. (Luria, s.f.; traducción de E. B.)

Implicaciones para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas

Hemos visto un planteamiento del lenguaje, las lenguas, la actividad y el elemento básico de carácter sociocultural, y por tanto histórico, de los fenómenos lingüísticos. ¿Qué implicaciones puede tener todo eso para el estudio práctico de las lenguas, trátese de la(s) lengua(s) propia(s) o de lenguas segundas, terceras, etc.? Existen varios puntos que conviene resaltar:

• La lengua es una forma de actividad sociocultural; en consecuencia, toda relación entre individuos de distintas lenguas debe verse en términos de «cómo hacer cosas», cómo vivir unos con otros. En esas relaciones que llamamos interculturales, la lengua y las formas en que ésta se usa son tan importantes como cualesquiera otras formas de acción. No podemos realizar una aproximación entre culturas sin incluir el aprendizaje

- de las lenguas correspondientes. La ilusión de que es posible respetar la diversidad cultural manteniendo una única lengua común no es más que un espejismo.
- Lo esencial en la lengua es la actividad. Las estructuras, que suelen formar el escalón primero (a veces el único) en el estudio de lenguas, incluyendo la propia, son en realidad el resultado de las actividades que se llevan a cabo con la lengua: son emergentes, para utilizar el término habitual hoy día. Lo principal es aprender a hacer cosas con la lengua, evitando la tentación de suponer que con otra lengua se hacen las mismas cosas que con la nuestra, o con cualquier otra que conozcamos, y básicamente en forma semejante.
- Debemos abandonar la idea de la esencia monolítica de la lengua y el lenguaje, así como de la cultura, y ser siempre conscientes de su variabilidad sincrónica e histórica, matizando de este modo los planteamientos normativistas a ultranza. La enseñanza de la lengua propia debe poner de relieve esa variabilidad, como una forma de evitar la discriminación de los hablantes por criterios lingüísticos.
- Debe prestarse una atención especial a la conservación de las lenguas que están, o puedan llegar a estar en peligro, o que se encuentren en una posición sociopolíticamente discriminada, pues son uno de los elementos esenciales en la vida del ser humano. Pero conservar una lengua quiere decir conservar la posibilidad de realizar cosas con esas lenguas. La conservación, por tanto, no puede quedarse en el aprendizaje de las estructuras porque éstas, como hemos visto, son una consecuencia del uso. Toda enseñanza, y muy especialmente la de las lenguas menos privilegiadas, debe centrarse en el uso.

ACTIVIDADES

- 1. Basándote en las ideas expuestas en el apartado «El uso de las lenguas», discute la siguiente afirmación: «Sólo existe una forma aceptable de una lengua; lo que no se ajusta a sus normas es erróneo y ha de evitarse».
- 2. Lee capítulos introductorios de diversos manuales de enseñanza de L1 y L2, y discútelos en función de las ideas presentadas en estas páginas.
- 3. Intenta formular una definición de lenguaje desde la perspectiva expuesta.
- 4. Usando la bibliografía, pero también la observación de actividades de personas de otros grupos lingüísticos y culturales, busca las diferencias en sus formas de realizar una misma actividad, por ejemplo, el saludo.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

BERNÁRDEZ, E. (2008). El lenguaje como cultura. Madrid: Alianza.

Presenta con mucho más detalle y fundamentación teórica las ideas esbozadas y resumidas en estas páginas. Trata de la situación actual de la lingüística teórica y de la relación entre el lenguaje y la cognición humana, lo que lleva a replantear el concepto de lenguaje, las finalidades de su estudio y las herramientas para llevarlo a cabo.

LÓPEZ GARCÍA, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.

Esta gramática, que también es útil para profesores de español L1, tiene un planteamiento cercano al de estas páginas, porque muestra las categorías y las estructuras como consecuencia de la actividad humana en el entorno real: las estructuras, por tanto, como emergentes y no como primarias.

PALMER, G.B. (2000). Lingüística cultural. Madrid: Alianza.

Ofrece muchos ejemplos, tratados en profundidad, de diferencias entre las lenguas desde una perspectiva cultural, así como de cómo unas lenguas utilizan la lengua para hacer cosas no habituales, o imposibles, en otras.

TOMASELLO, M. (2007). Los orígenes culturales de la comunicación humana. Madrid: Amorrortu.

Traducción castellana de la obra mencionada en el capítulo, es una aproximación a la cognición –también al lenguaje, por tanto– desde el punto de vista de la actividad sociocultural. Los planteamientos, derivados en última instancia de la obra de Lev Vigotsky, están muy cercanos a lo expuesto aquí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUSTIN, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: The Clarenton Press. [Trad. cast.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982].
- BERNÁRDEZ, E. (1995). Teoría y epistemología del texto. Madrid: Cátedra.
- (2001). De monoide a especie biológica: aventuras y desventuras del concepto de lengua. *CLAC 7*. Disponible en: <www.ucm.es/info/circulo/index.htm>.
- (2008). El lenguaje como cultura. Madrid: Alianza.
- BOURDIEU, P. (1980). Le sens pratique. París: Les Éditions du Minuit.
- (1994). Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action. París: Seuil.
- BÜHLER, K. (1934). *Teoría del lenguaje* (Biblioteca Conocimiento del Hombre). Madrid: Revista de Occidente.
- GIVÓN, T. (2005). Context as other minds. The Pragmaties of Sociality Cognition and Communication. Amsterdam: John Benjamins.
- HUTCHINS, E. (1995). Cognition in the wild. Cambridge (MA): The MIT Press.
- KELLER, R. (1992). Sprachwandel. Von der unsichtbaren Hand in der Sprache. Tübingen: Francke.
- KENNEALLY, CH. (2007). La primera palabra. La búsqueda de los orígenes del lenguaje. Madrid: Alianza.
- LURIA, A.R. (s.f.). *Lekcii po obshchey psihologii*. [Lecciones de psicología general]. Disponible en: <www.psychology.ru/library/Alexander_Luria/Lectures>.
- MATURANA, H. y VARELA, F.J. (1984). *El árbol del conocimiento* (17^a ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech Acts: An essay in the Phisolophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980].
- TOMASELLO, M. (1999). The Cultural Origins of Human Cognition. Cambridge (MA): Harvard University Press. [Trad. cast.: Los orígenes culturales de la cognición humana. Buenos Aires: Amorrortu, 2007].
- VARELA, F.J. (1988). Conocer. Barcelona: Gedisa.
- VIGOTSKY, L.S. (1978). Pensamiento y Lenguaje. Madrid: Paidós.
- WILSON, R.A. (2004). Boundaries of the mind. The individual in the fragile sciences. Cambridge: Cambridge University Press.

2. LA LENGUA COMO HERRAMIENTA **DE APRENDIZA IF**

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Una herramienta mental
- Una herramienta para conocer el mundo
- ... y para adentrarse en otros mundos
- Las características de diseño
- Una herramienta de autoaprendizaje
- La lengua en el aula

Liliana Tolchinsky1

Universidad de Barcelona

A la pregunta sobre qué es el lenguaje solemos responder de manera casi unánime: es un sistema de comunicación. Pocos cambios en el desarrollo infantil son tan impactantes como la emergencia de este sistema de comunicación y cualquier intento de definir qué es lo que nos hace humanos, incluirá, sin duda, el lenguaje. Es cierto que los lingüistas difieren sobre cuán exclusivamente humano es este sistema comunicativo; algunos defienden que hay sólo una diferencia de grado entre las habilidades comunicativas de otras especies y las humanas, mientras otros postulan una diferencia rotunda entre la comunicación lingüística humana y otras formas de comunicación no humanas. Los lingüistas también divergen en cuanto a la naturaleza sociocultural o biológica del lenguaje. Para algunos «el lenguaje es un método, puramente humano y no instintivo, de comunicar ideas, emociones, deseos a través de símbolos producidos voluntariamente» (Sapir, 1921), mientras que para otros no es un artefacto cultural sino «una pieza singular de la maquinaria biológica de nuestro cerebro» (Pinker, 1995), «un órgano mental»

1. Este capítulo fue redactado mientras la autora gozaba de una ayuda del Ministerio de Ciencia e Innovación (EDU 2009-1031).

(Chomsky, 1999). Sin embargo, sea cual fuere la postura de los lingüistas respecto de la especificidad del lenguaje humano en relación con otros sistemas de comunicación y respecto al carácter sociocultural o biológico del lenguaje, todos coincidirán en que, a partir de esta facultad, las personas desarrollarán lenguas distintas según cuál sea su entorno lingüístico. Es decir, en posesión de esta capacidad humana universal, las personas que crezcan en un entorno de habla japonesa aprenderán el japonés; las que lo hagan en un entorno en el cual se hable mapuche y español aprenderán ambas lenguas. La facultad del lenguaje se concretiza en las distintas lenguas que los individuos desarrollan y que les posibilita expresarse y entender a otros.

En lo que sigue nos proponemos mostrar que, además de ser un potente medio para expresar lo que sentimos y sabemos así como para entender lo que otros saben y dicen, *el uso y la reflexión sobre la lengua genera nuevos aprendizajes*. La lengua o lenguas que posee un individuo no son sólo un medio para canalizar lo que ya sabe, son también un medio para crear y transformar el conocimiento que ya se tiene. No funcionan solamente como instrumento de comunicación transportando información de un emisor a un receptor o de un receptor a un emisor, son instrumento de aprendizaje. La lengua que cada individuo sabe mediatiza sus experiencias vitales, organiza su mundo, le permite recordar escenas, personas, cosas, palabras e inspeccionarlas internamente; indaga e informa sobre el mundo que lo rodea pero, al mismo tiempo, posibilita el acceso a mundos alternativos y la vinculación de mundos diferentes. Las lenguas que usamos no sólo nos enseñan sobre lo extralingüístico –lo que no es lengua– sino también sobre sí mismas, y lo hacen de una manera que ningún otro medio de comunicación puede hacerlo.

¿Cómo logran provocar estos múltiples aprendizajes? ¿Qué es lo que hace de nuestras lenguas un instrumento tan potente de aprendizaje? Algunos principios de aprendizaje que han servido para explicar cómo aprendemos en el dominio físico o el matemático servirán para explicar cómo las lenguas ejercen su función pedagógica. Aprendemos por tres vías: por unas predisposiciones genéticas que posibilitan los aprendizajes, por interacciones con el medio que desarrollan estas predisposiciones, pero también aprovechando lo que ya hemos acumulado; trabajando internamente sobre lo ya adquirido. En otras palabras, aprendemos no sólo por lo que traemos al nacer o por la información externa que vamos recibiendo constantemente, también aprendemos de lo que ya sabemos (Karmiloff, 1992). El sitio en el cual se asienta la lengua y unas determinadas características de su diseño permiten que estos principios generales de aprendizaje puedan ejercerse.

Una herramienta mental

Las lenguas están en la mente de sus hablantes, son objetos internos, por ese motivo una lengua desaparece cuando desaparecen sus hablantes. Aun cuando, hipotéticamente, hubieran quedado documentos escritos en esa lengua, éstos no serían más que marcas gráficas sobre algún soporte hasta que algún hablante pudiera interpretarlos. Por supuesto, el desarrollo de las lenguas en los individuos está socialmente sostenido. La *interacción con*

otros hablantes es una condición indispensable para desarrollar, mantener y enriquecer la propia lengua; los pequeños *Homo sapiens* necesitan, obligatoriamente, interactuar con quienes ya poseen lengua para poder desarrollar la suya propia. Cuando las circunstancias han privado a un ser humano de todo estímulo lingüístico, su facultad lingüística no desarrolla lengua alguna. La contribución de este aprendizaje social consiste en que pone a disposición del individuo un poderoso instrumento: la lengua. En el proceso de adquisición, este instrumento se convierte en parte integrante de las estructuras psíquicas del individuo, en una herramienta mental (Ivic, 1994). Gracias a ella podrán poner nombre a personas, sucesos, sensaciones y conceptos motores construidos en la primera infancia y así organizar su entorno.

Cuando un niño aprende a llamar «pelota» a esa cosa redonda, brillante y saltarina que tanto lo entretiene está realizando una operación de clasificación. La palabra «pelota» servirá para denominar no solamente a la que tiene enfrente de él en el preciso instante en que aprendió a nombrarla sino a cualquier otra que vuelva a encontrar. Y cualquier otra pelota, más pequeña, de otro color o material también será «pelota». Y si algún día hojeando un libro de cuentos aparece la imagen de alguna, utilizará seguramente la misma denominación «pelota», aunque sea para una imagen de pelota. Con las palabras que aprende va creando clases de objetos, personas o acontecimientos. Así cuando aprende a entender y decir «adiós», quedarán clasificados todos los actos en los cuales la gente se va de un sitio; cuando aprende «corre», los actos en los cuales la gente se traslada de un sitio a otro moviendo a gran velocidad sus piernas; y con «papa», aquello que se lleva a la boca para comer. Puede suceder que, al principio, las clases que vaya creando no coincidan exactamente con las que su lengua define; tal vez diga agua para referirse a un lago, al mar, a pedir agua o a cualquier elemento que pueda beberse. Pero esta sobregeneralización es bastante escasa y forma parte de los necesarios ajustes que irá realizando en la clasificación y organización de su entorno.

Ahora bien, las palabras no sólo nos posibilitan organizar objetos y sucesos inmediatos, también sirven para poder registrarlos y recordarlos. Al plano de la acción directa se agrega el plano del recuerdo, y con él la posibilidad de volver a la acción a través del recuerdo. Las escenas de la vida cotidiana en las cuales participamos cambian constantemente, las palabras nos permiten congelarlas, revivirlas, tomarnos tiempo para manipularlas internamente, predecir otras, contradecirlas o negarlas (Sampedro, 2002). Una vez que forma parte de nuestro espacio mental, *la lengua «mediatiza»* (Wertsch, 1985) *nuestra interacción con el mundo, ampliando nuestro conocimiento sobre el mismo y aportando nuevo conocimiento*. El término «mediatiza» se utiliza para expresar justamente esta suerte de intromisión de la lengua en nuestras experiencias vitales.

Una herramienta para conocer el mundo

La manera más obvia como la lengua se entromete en nuestro mundo mental es vehiculando información sobre el mundo externo. Si nos detenemos a reflexionar un momento,

caeremos en la cuenta de que son pocos los eventos, personajes u objetos que conocemos por experiencia directa en comparación con la cantidad de cosas que aprendemos porque nos las han contado o porque las hemos leído. Conducir, mirar escaparates, comprar..., la mayoría de las actividades que realizamos en nuestra vida cotidiana van acompañadas de manifestaciones verbales. Usamos la lengua de una manera permanente y sin casi percatarnos de ello. Si dos personas conocidas se encuentran, conversarán (y será interpretado como realmente problemático que se crucen sin decirse nada), pero también nos decimos muchas cosas aunque estemos completamente solos. El lenguaje privado, como lo denominaba Vigotsky (1978), mediatiza hasta la relación que tenemos con nosotros mismos. Es más, de muchos lugares o personas tenemos solamente un relato verbal: no los hemos visto ni tocado y no los veremos ni los tocaremos jamás. Hemos aprendido sobre ellos por transmisión verbal oral o escrita. Cada uno de nosotros podrá recordar algún acalorado debate, incluso alguna pelea, por un suceso del cual se había enterado solamente porque alguien se lo había dicho, verbalmente. Además de los cinco sentidos que suelen postularse como vías de conocimiento (más un sexto que alguno incluyen), no hay duda de que la lengua funciona como un séptimo sentido a través del cual aprendemos del mundo.

En 1836, Wilhelm von Humboldt escribía: «El hombre vive básicamente con objetos, [pero]... en realidad los vive exclusivamente tal y como la lengua se los presenta». Humboldt sentó las bases de lo que más adelante se llamó el *relativismo y determinismo lingüístico*. Ese año escribió (Humboldt, 1990) un libro cuyo título refleja de manera concisa lo fundamental de esta postura; se llamaba *La diversidad de estructura de las lenguas humanas y su influencia sobre el desarrollo mental de la humanidad*. Según von Humboldt, las lenguas difieren unas de otras, y como pensamiento y lengua son inseparables según la concepción de este lingüista, cada comunidad lingüística incorpora una visión diferente de mundo; en toda lengua reside una visión característica del mundo. El determinismo lingüístico, también conocido como *hipótesis Sapir-Whorf* por el nombre de los dos lingüistas que en los años 40 la difundieron, se enfrentó con muchas dificultades para sostenerse, sobre todo para definir qué ha de colocarse del lado del pensamiento.

Si la lengua determina el pensamiento, habría que poder precisar cuáles son las estructuras o procesos no lingüísticos que difieren según las lenguas. ¿Tendrán los hablantes de una lengua una manera diferente de comparar o de implicar que los hablantes de otra lengua? Humboldt suponía, por ejemplo, que cuanto más rica es la morfología flexiva de una lengua, mayor capacidad de razonamiento abstracto tienen sus hablantes. Siguiendo este razonamiento, llegó a sostener que los chinos no tienen capacidad de abstracción ya que su lengua no tiene flexión. Ni ésta ni ninguna de las afirmaciones sobre las diferencias en el razonamiento como consecuencia de la lengua pudieron ser comprobadas empíricamente. Es difícil acceder directamente a las representaciones mentales, a los conceptos no realizados lingüísticamente, y si juzgamos los conceptos por su expresión lingüística, podemos

caer en lo que Pinker llama *razonamiento circular* (1995). Esta circularidad consiste en afirmar que una comunidad lingüística cualquiera tiene una visión del mundo muy particular, y al dar las razones de esta afirmación asegura que lo sabemos por la manera como hablan. Éste es justamente el punto, no podemos asegurar aún que gente que habla lenguas diferentes conceptualice la realidad de otra manera, lo que sí podemos afirmar es que *se expresa* de otra manera y que esa expresión sugiere una manera diferente de percibir la realidad. Ésa es precisamente la perspectiva que toma Dan Slobin (1996) sobre la relación entre lengua y pensamiento. Este psicolingüista norteamericano ha realizado numeroso estudios tratando de descubrir cómo afectan aspectos gramaticales concretos de una lengua a la expresión lingüística de sus hablantes. Su hipótesis es que la lengua que sabemos sesga nuestra percepción del mundo, orientando nuestra atención hacia determinados aspectos de los eventos.

Imaginemos por un momento una imagen en la cual aparece un árbol, un niño en el suelo, cerca del árbol y un perro en movimiento. Frente a esta imagen podríamos formular descripciones diversas:

- 1. «El perro salió corriendo y el chico se cayó».
- 2. «El chico se cayó porque se asustó del perro».
- 3. «El perro se escapó y el chico se está cayendo».

Nos podríamos fijar en el perro o en el chico, pero nos ocuparíamos de distinguir si la acción de correr (del perro) está en curso o ha acabado o si la caída del niño fue casual o causada por el perro. Así, aprovecharíamos una característica propia de nuestro sistema verbal que marca el aspecto además del tiempo; el aspecto sirve para indicar si la acción denotada por el verbo está acabada o en curso. Lo que no podríamos hacer, y difícilmente se nos ocurriría hacer, es indicar que esta escena la estamos viendo nosotros mismos, que no nos lo contó otra persona. Sin embargo, hay otras lenguas, como el japonés o el seneca, en las cuales esta distinción es posible por medio de la morfología verbal e incide en la manera como los hablantes expresan su visión de la escena.

El supuesto fundamental de Slobin es que los recursos gramaticales de las lenguas sesgarán las posibilidades habituales de expresión de sus hablantes y, por ello, éstos se sensibilizarán más con respecto a algunos aspectos de su entorno que a otros. Esta propuesta sugiere una interacción dinámica, en tiempo real, entre lo que queremos decir y lo que nuestra lengua pone a disposición para decirlo. En este «pensar para hablar», las formas de expresión privilegiadas por cada lengua van configurando retóricas diferentes desde edades muy tempranas. Reconocemos así que los hablantes de español tienen una retórica diferente a la de los hablantes de alemán, y que incluso cuando tienen que describir con una frase una escena, variará su descripción según los recursos que la lengua pone a su disposición; se centran en diferentes aspectos de la misma escena guiados por los recursos lingüísticos propios

de su lengua. Esto no implica, sin embargo, que haya unas capacidades de razonar diferentes según la lengua que se hable.

... y para adentrarse en otros mundos

La intromisión de la lengua no sólo vehicula conocimiento del mundo y orienta nuestra atención a determinados aspectos de la realidad, sino que nos permite acceder a otros mundos más allá del actual: mundos posibles, probables e imposibles. Las construcciones condicionales y contrafácticas, así como los verbos cognitivos, son algunos de los recursos que poseen nuestras lenguas para conseguirlo. La construcción condicional en (4) es muy simple y de uso frecuente:

4. «Si vienes, iré al cine».

Sin embargo, al pronunciarla se abren simultáneamente varias posibilidades:

- Que vengas y, entonces, vayamos al cine.
- Que no vengas y entonces no vayamos al cine.
- Que no vengas pero yo decida, de todas maneras, ir al cine.

Una apertura simultánea de posibilidades contradictoria es imposible en el mundo real. En el mundo real o vienes o no vienes; o vamos al cine o no vamos. En la formulación lingüística es posible hacerlo. Y no sólo podemos abrir una simultaneidad de probabilidades, sino también expresar positivamente la imposibilidad total, como en el siguiente ejemplo:

5. «Si mi abuela tuviera ruedas, sería un carrito».

Mi abuela nunca será un carrito, evidentemente, y no hay manera de realizar en el mundo lo que este enunciado expresa, por eso se llaman contrafactuales, (contra los hechos). Sin embargo, los entendemos y los usamos sin tal vez percatarnos de que con ello alteramos el orden del mundo factual. Una alteración similar la realizamos al decir algo tan simple como:

6. «Creo que Juan se ha tomado una cerveza».

En este caso estoy diciendo una verdad absoluta, aunque parte de lo que digo sea mentira. Esto es, aunque Juan no se haya tomado ninguna cerveza, si realmente creo que se la ha tomado, estoy diciendo una verdad absoluta. El uso de verbos cognitivos (pensar, creer, suponer) es el que provoca este movimiento hacia mundos alternativos en los cuales una proposición compleja puede ser verdadera aunque una de sus partes sea falsa.

Finalmente, la lengua pone a disposición de los hablantes recursos para vincular mundos distintos por medio de los usos metafóricos de la lengua. La característica fundamental de los usos metafóricos, uno de los recursos más utilizados por los hablantes en toda circunstancia –desde la vida de cada día hasta la literatura más sofisticada– es, justamente, la de

conectar mundos o dominios de conocimiento diferentes como cuando recurrimos a expresiones tan absolutamente comunes y corrientes como las que aparecen a continuación:

- 7. «Es una persona muy dura».
- 8. «Es de corazón blando».

En el enunciado (7) usamos una característica del mundo físico (la dureza) para cualificar un trazo de carácter; vinculamos, de esta forma, lo físico con lo psicológico. En (8) nuevamente una característica del mundo físico se une a un órgano biológico para expresar una cualidad sentimental.

¿Quién pondría en duda el poder de una herramienta que permite no sólo describir y entender el mundo actual sino conectar mundos distintos y acceder a mundos posibles e imposibles? Las lenguas tienen, además, tres peculiaridades de diseño que incrementan aún más su condición de herramientas mentales para el conocimiento del mundo, y sobre todo, para conocerse a sí mismas. Son multidimensionales, pueden referirse a sí mismas y son multimodales.

Las características de diseño

La *multidimensionalidad* es una característica intrínseca y universal de todos los enunciados lingüísticos: pueden ser analizados en diferentes niveles, componentes o dimensiones que ocurren simultáneamente. Cuando digo (9) estoy pronunciando una serie de sonidos, al mismo tiempo que estoy diciendo palabras que significan, así como una frase que también significa y que podrá o no ser adecuada al contexto en el cual se dice:

9. «Coge la maleta».

Cuando utilizamos la lengua, es imposible separar estos componentes o «niveles lingüísticos». El nivel de los sonidos tal y como han sido han sido pronunciados es el nivel fonético; las categorías de sonidos o fonemas a las cuales corresponden esas pronunciaciones, el nivel fonológico; las palabras que lo forman y su significado, el nivel léxico-semántico; de la estructura interna y las categorías de las palabras (verbo, artículo y nombre, persona verbal, tiempo y modo, las categorías de número y genero) da cuenta el nivel morfológico; las relaciones entre las palabras y las funciones que éstas cumplen constituyen el nivel sintáctico, y su adecuación o falta de adecuación al contexto, el nivel o dimensión pragmática. Se los define como niveles de análisis o de reflexión sobre la lengua ya que en la producción o en la interpretación de un enunciado todos ellos ocurren simultáneamente e interactúan entre sí.

Las lenguas tienen, todas ellas, otra particularidad de diseño que incrementan su potencialidad como instrumento de autoaprendizaje: no sólo se usan para referirse a absolutamente todo lo que se nos ocurra, sino también para *referirse a sí mismas*. Hablamos de la lengua con la lengua. A través de la lengua podemos hablar de otras cosas, esas cosas sobre las cuales hablamos son objeto de reflexión. En cambio, cuando hablamos *sobre* la lengua, ella misma se torna objeto de reflexión. Veamos los enunciados (10) y (11):

- 10. «Quítate el abrigo».
- 11. «"Quítate" es una palabra más larga que "abrigo"».

El primero (10) transmite una orden, comunica algo exterior a la lengua: la obligación de quitarse un abrigo. El segundo (11), en cambio, comunica algo sobre la lengua, la palabra en sí se ha vuelto objeto de reflexión y se dice algo sobre ella. Las comillas indican justamente que una parte de lo que escribo debe tomarse como objeto sobre el cual se habla. Esta doble posibilidad de las lenguas –hablar de otras cosas y hablar de sí mismas—es algo confusa, ¡porque se hace con la misma lengua! Pensemos que para describir o analizar una pintura no podemos hacerlo con pintura, tenemos que recurrir a las palabras. Lo mismo para analizar una pieza musical. Pero, para referirnos a un enunciado verbal, usamos otro enunciado verbal.

Teniendo en cuenta esta peculiaridad, es importante distinguir entre *usar la lengua* y *reflexionar sobre la lengua*. El uso se da en tiempo real, sin que pensemos intencionalmente sobre lo que estamos diciendo. El control de lo que vamos diciendo es tácito y veloz, no somos conscientes de que lo estamos ejerciendo. La reflexión se da antes o después, escrudiña lo que se va a decir o lo que ya se ha dicho, premeditadamente. Para reflexionar «salimos» del tiempo real y nos volcamos «sobre» lo expresado o «sobre» lo que pretendemos expresar, para examinarlo. Realizamos una actividad *metalingüística*.

Cuando alguien nos pregunta «¿qué has dicho?», salimos momentáneamente del flujo comunicativo y nos volcamos sobre lo ya dicho para recuperarlo. Ésta es una actividad metalingüística que muchas veces no tiene éxito; puede suceder que no logremos recuperar lo dicho tal y como lo dijimos. En tiempo real solemos estar ocupados transmitiendo contenido y no reflexionamos sobre las formas lingüísticas que usamos, por eso resulta a veces complicado recuperarlas. De todas maneras, es una actividad metalingüística que implica un menor grado de reflexión sobre la forma lingüística que aquella que deberíamos poner en juego para explicar la estructura de la frase que acabamos de pronunciar. Usar la lengua y reflexionar metalingüísticamente no son actividades dicotómicas, hay grados de reflexión metalingüística y no una dicotomía entre uso y reflexión.

Una tercera característica de diseño de las lenguas refiere a su *multimodalidad*. Es la posibilidad que tienen todas ellas de poder expresarse en dos modalidades: oralmente y por escrito. Es cierto que hay lenguas que no tienen escritura, pero eso no quita generalidad a la afirmación anterior, ya que para cualquier lengua se puede adoptar o inventar un sistema de escritura.

La invención y posterior generalización de la escritura en la historia de la humanidad no implicó simplemente la adquisición de una técnica de registro de la lengua oral sino una manera diferente de conocer, un sistema representacional distinto (Donald, 1991). El tránsito a la sociedad del conocimiento no hubiera sido posible sin la invención de la escritura. La creación deliberada de marcas visibles permanentes captura lo efímero de la expresión oral. Dijimos al principio que la lengua congela las escenas y con ello provoca una transformación en nuestra manera de entender el mundo, la escritura congela la lengua y con ello multiplica sus efectos transformadores. La memoria se externaliza, además de lista de compras, de tareas pendientes o de ingredientes para una receta de cocina, la escritura ha posibilitado el archivo de observaciones y reflexiones. Nuestras reflexiones pueden ser registradas, «contempladas» desde fuera, manipuladas y reformuladas. Cumple, por lo tanto, un papel crítico en el desarrollo de actividades-meta, metalingüísticas y metacognitivas, y ha conformado la base técnica para la construcción de teorías. Lo que comenzó históricamente como un instrumento pragmático, para contabilizar ganado, que es así como nace la escritura entre los sumerios, se transforma, con el tiempo y con el uso, en un poderoso instrumento epistémico.

En principio, todo lo que se dice puede escribirse, pero hay algunos productos discursivos que no suelen aparecer por escrito, hay otros que pueden prepararse por escrito y luego expresarse oralmente, y otros que son típicos de la modalidad escrita. Una conversación puede encontrarse escrita, pero es la forma discursiva típica de la lengua oral: un sermón o una conferencia se preparan por escrito para presentarse oralmente; en cambio, una novela o una tesis doctoral se expresan habitualmente por escrito. Algunos productos discursivos son patrimonio de especialistas, otros forman parte del repertorio de la mayoría de los sujetos alfabetizados. Por ello, no es fácil hacer una lista de las características de la lengua escrita o de los productos discursivos escritos, porque estas características difieren según las circunstancias en las cuales se producen, el tema de que traten, la relación que existe entre quien los produce y a quién van dirigidos, el tiempo de que se dispone para producirlos y otros múltiples factores. Cuando se dicen cosas tales como «la lengua escrita es más compleja que la oral» o «más formal que la oral» se está atribuyendo a la modalidad características de algunos de los productos discursivos que le son propios. Claro que si comparamos un artículo científico con una conversación entre amigos encontraremos que el artículo es más formal, contiene estructuras sintácticas más complejas y un léxico más especializado. Pero estas características las tiene por ser un artículo científico, no por estar escrito. El hecho de que los artículos científicos se suelan presentar por escrito y que la modalidad escrita facilite la reflexión necesaria para producirlos no debe hacernos atribuir a la modalidad aquello que corresponde a la interrelación entre modalidad y tipo de producto discursivo (artículo científico).

Nótese que las tres características de diseño que hemos señalado: *multidimensionalidad*, *autorreferencia* y *multimodalidad* tienen en común una *heterogeneidad interna*. En la primera,

se dan diferencias entre niveles lingüísticos; en la segunda, variaciones entre uso y reflexión; y en la tercera, entre modalidad oral y modalidad escrita. En ningún caso se trata de distinciones tajantes sino de distinciones de grado y en interacción. Los componentes fonológicos interactúan con los léxicos, sintácticos y pragmáticos, en el uso corriente de la lengua, lo mismo sucede con el uso y la reflexión y, en una comunidad alfabetizada, con la modalidad oral y escrita. Es justamente esta heterogeneidad interna la que hace de estas tres características motores de aprendizaje.

Una herramienta de autoaprendizaje

Nuestra condición de *Homo sapiens* nos predispone genéticamente para adquirir lenguas pero éstas no podrían desarrollarse sin la interacción con otros hablantes y con los estímulos lingüísticos del entorno. A la acción de los factores genéticos y ambientales se unen desencadenantes internos de procesos de aprendizaje: lo que la persona ya sabe sobre un nivel de lengua le ayuda a aprender sobre otro nivel; la interacción entre el uso y la reflexión sobre la lengua generan más conocimiento sobre la propia lengua y sobre otras lenguas, y lo que el hablante ya sabe o aprende en una modalidad de expresión incide sobre la otra. A diferencia del aprendizaje del mundo, que también puede ampliarse por otros medios, solamente por medio de la lengua podemos aprender lengua.

Muchos de los cambios que se producen a lo largo del desarrollo lingüístico temprano pueden explicarse como resultado de las interacciones internas entre los diversos componentes de la lengua. La sensibilidad que tienen los bebés a las combinaciones de sonidos de la lengua que los rodea les permiten detectar ciertos puntos disonantes que los orientan en la detección de fronteras, interrupciones en las combinaciones posibles, tal como mostramos en el ejemplo 1.

Ejemplo 1. Interacción entre niveles lingüísticos

El reconocimiento de regularidades fonotácticas facilita la identificación de palabras

Uno de los mayores desafíos con los cuales se enfrenta un bebé en el aprendizaje de una lengua es el de segmentación del habla. Para entender esta afirmación pensemos un momento en la sensación que tenemos cuando oímos una conversación en una lengua completamente desconocida, nos da la impresión de que no hubiera separación entre palabras, que fuera un continuo. En el desarrollo lingüístico, establecer fronteras entre palabras –segmentar el habla– es fundamental, ya que desde ese punto de partida los bebés podrán atribuir significado, relacionar cadenas-palabra con distintos referentes e ir construyendo el vocabulario de su lengua. Las investigaciones sobre la segmentación del habla por bebés muestran que se ayudan de diferentes indicios para ir identificando palabras, pero nos interesa especialmente la investigación que muestra como «lo que descubren en un nivel les facilita el aprendizaje de otro nivel». Los bebés muestran «una sensibilidad muy fina hacia los patrones probabilísticos del entorno» (Kelly y Martin, 1994) que les permite descubrir muchas

de las características fonotácticas de su lengua; las regularidades sobre cómo los sonidos se combinan unos con otros en su lengua. En español, por ejemplo, no tenemos la combinación /rt/ al principio de palabra. En torno a los 12 meses de edad los bebés ya son capaces de darse cuenta de qué sonidos o sílabas tienen más probabilidades de aparecer juntos y extraen regularidades. Aplicando su conocimiento de las combinaciones posibles, al oír ¿tomar todo? podrá percatarse de que se trata de una frontera entre toma y todo. El establecerla facilitará su tarea de otorgar significado a los elementos que quedan a ambos lados de la frontera. Lo que ha descubierto en el nivel fonológico le sirve para avanzar en el nivel léxico.

La detección de estas fronteras los orienta para aislar ciertas combinaciones de sonidos a las cuales atribuir significado cuando son utilizadas en un contexto determinado. Es decir, el conocimiento que los bebés han adquirido en el nivel fonológico facilita su desarrollo léxico-semántico. Una disonancia entre los patrones de relación entre sonidos resalta una posible segmentación que da lugar a atribuciones de significado que, una vez producidas, consolidan la segmentación. Cada vez tendrá más posibilidades de atribuir significado a más cadenas de sonido y esta atribución de significado facilitará, a su vez, la detección de más fronteras que, a su vez, contribuirá a detectar otras combinaciones de sonido a las cuales poder atribuir significado, en un círculo creciente de facilitación mutua de lo fonológico a lo léxico y viceversa.

Ahora bien, no sólo el componente fonológico incide en el léxico (y viceversa) sino que también el conocimiento léxico incide en el sintáctico. Una característica generalizada del desarrollo lingüístico en cualquier lengua es que cuando los bebés comienzan a hablar, lo hacen diciendo una palabra por vez. Es cierto que llamar *palabra* a lo que dicen cuando comienzan a hablar es algo arriesgado. Aunque madres y padres son muy buenos intérpretes, muchas veces dudan si ese /uau/ que acaba de pronunciar su niña es una imitación de lo que hace su perro o significa «¡oh, mira qué perro!» o tal vez «así hacen los perros» o «cuidado viene un perro» o simplemente «perro».

Miradas desde la gramática adulta, y no desde las múltiples interpretaciones posibles, estas emisiones iniciales suelen llamarse *emisiones de una palabra*. Al principio, estas emisiones son algo esporádicas, pero a los pocos meses de haber comenzado se disparan, aumenta notablemente su producción, así como su similitud a formas adultas, y con ello las combinaciones entre emisiones (ejemplo 2).

Ejemplo 2. Interacción entre niveles lingüísticos

La acumulación de léxico facilita el despliegue de la sintaxis

En cualquier descripción del desarrollo de una lengua se señala como uno de los hitos fundamentales el momento en que los niños producen enunciados de más de una palabra. Esta descripción es algo simplista

porque supone que el aprendizaje de una lengua pasa por producir palabras aisladas y, posteriormente, combinarlas para producir frases de dos palabras, luego de tres y así sucesivamente. Es simplista porque generaliza una secuencia de aprendizaje que solamente se da para algunas palabras; en muchos otros casos nos encontramos con que las producciones infantiles tempranas son, en realidad, varias palabras que el niño o la niña profiere como si fuera una sola y, en esos casos, el desarrollo posterior consiste en aprender a separar entre sí esas amalgamas. La cantidad de emisiones de una palabra y amalgamas crece vertiginosamente entre los 18 y los 24 meses de edad. Los niños pasan de producir una o dos emisiones nuevas por semana a producir una nueva cada dos horas. En el pico de esta acumulación de léxico, comienzan las combinaciones entre elementos léxicos. Es decir, hasta ese momento el niño producía palabras aisladas o construcciones amalgamáticas, pero una por vez, no en secuencias combinadas. En el momento evolutivo que estamos describiendo, estas formas relativamente aisladas comienzan a combinarse, se gramaticalizan. Los avances en el componente gramatical suceden una vez que el vocabulario reúne una cantidad suficiente de piezas léxicas, la así denominada *masa crítica* (Bates y Goodman, 1999). La acumulación de elementos léxicos desencadena la posibilidad de combinarlos, y con ello, se dispara el despliegue de la sintaxis.

El léxico agrupado facilita la combinación y el despliegue de la sintaxis; la acumulación de un conjunto heterogéneo de formas lingüísticas que refieren –pares sonido/significado–, junto con otras formas lingüísticas que relacionan, facilita el descubrimiento de la posición y de las relaciones entre las formas, las expresiones se gramaticalizan y, con ello, todo el conocimiento lingüístico se reorganiza. Nuevamente, usamos lo que ya sabemos sobre la lengua para avanzar hacia lo que aún no hemos aprendido. El mecanismo interno de interacción entre componentes como facilitador del aprendizaje –que incluye, obviamente, el componente pragmático– continúa actuando a lo largo de todo el desarrollo y explica el efecto movilizador del interjuego entre uso y reflexión sobre la lengua.

Al usar una lengua aprendemos sobre ella, y cuanto más diversas sean las circunstancias en las cuales la usamos, mayor será nuestro aprendizaje. Dichos tales como «se aprende a hablar, hablando» o «se aprende a escribir, escribiendo» reflejan, aunque de manera general y poco precisa, la afirmación anterior. Aprendemos usándola y aprendemos reflexionando sobre ella. La diversidad de circunstancias, propósitos e interlocutores nos obliga a buscar formas de expresión diferentes. Difícilmente repetimos exactamente lo mismo cada vez, vamos probando diversas alternativas, apreciamos las reacciones de los interlocutores así como el mayor o menor éxito que obtenemos en las diversas situaciones. Para preguntar sobre una dirección a una persona desconocida utilizaremos, seguramente, una expresión muy diferente que para hacer la misma pregunta a un amigo; para dar una explicación a un policía no diremos lo mismo que para dar una explicación a un vecino de toda la vida. Tampoco usamos las mismas expresiones (o formas verbales) para hacer preguntas, dar explicaciones, pedir favores, reñir o hacer promesas. Vamos aprendiendo qué expresiones

son más adecuadas que otras, y las vamos incorporando a nuestro repertorio de recursos lingüísticos.

Este aprendizaje se puede dar con más o menos reflexión explícita y premeditada. Cuando algún interlocutor reacciona con un «no entiendo lo que dices», podrá llevarnos a pensar sobre lo dicho –a realizar una actividad metalingüística– y a buscar formas de decirlo de otra manera, lo que constituye ya una manera de enseñar aunque no sea explícita ni premeditada. En otras ocasiones decidiremos, tal vez, preparar cuidadosamente lo que diremos (para una entrevista de trabajo, por ejemplo) y hasta consultar con otros hablantes que consideramos más expertos para que nos ayuden a solventar la adecuación de ciertas expresiones. Éste es ya un nivel algo más explícito y premeditado de reflexión metalingüística.

Nótese, sin embargo, que en todos los casos la reflexión ha surgido para resolver situaciones de uso. La reacción del interlocutor o la necesidad de preparar una entrevista de trabajo han movilizado la reflexión sobre las formas lingüísticas. Cuando la reflexión sobre la lengua surge *para resolver situaciones de uso*, tiene muchas probabilidades de incidir en el mismo, es decir, en la producción y en la comprensión lingüística. Es la interacción entre uso y reflexión la que promueve el aprendizaje. Siguiendo con nuestros ejemplos, es muy probable que encontremos alguna expresión alternativa para responder al interlocutor que dice no entendernos, es también bastante probable que nuestra entrevista de trabajo resulte mejor a partir de haber reflexionado sobre las expresiones que utilizaremos en ella. En cambio, cuando la reflexión sobre la lengua surge exclusivamente con el afán de estudiarla, no necesariamente incidirá en sus usos. Sabremos más sobre la lengua pero no necesariamente sabremos cómo utilizarla de manera más adecuada. Así lo demuestran la mayoría de los estudios realizados sobre enseñanza de lenguas que se centran exclusivamente sobre la enseñanza explícita de la gramática desprendida de las situaciones de uso.²

El mayor grado de reflexión se da cuando recurrimos a la *modalidad escrita*, cuando, por ejemplo, para redactar un trabajo leemos de varias fuentes, comparamos perspectivas y luego, borrador tras borrador, vamos refinando las formas de expresión y probando maneras de organizar el texto. Todos los niveles de lengua son escudriñados desde la ortografía,

^{2.} Sobre este punto se ha escrito y debatido tanto que remito al lector a aquellos trabajos que reseñan algunos de los estudios realizados y las controversias que plantea el tema. Como ilustración de lo que se debate, valga un cita de Américo Castro en *Lengua*, *enseñanza* y *literatura* (1924), ya clásica en este tema: «La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez».

pasando por la construcción de la frase, la organización retórica, la organización de los párrafos, la precisión del léxico. Pocas actividades lingüísticas abarcan una gama tan amplia de comparaciones, modificaciones y reorganizaciones como la actividad de producción de textos. Pocas ilustran de manera tan clara interacciones promotoras de aprendizaje. Reaparece aquí el principio general del aprendizaje lingüístico, esta vez en relación con las modalidades de expresión: *lo que aprendemos en una modalidad facilita y enriquece el aprendizaje en otra modalidad*. Nuevamente la heterogeneidad entre modalidades –oral y escrita– facilita el efecto pedagógico.

La expresión oral es efímera, requiere una presencia simultánea de locutor e interlocutor, se apoya en gestos, miradas y múltiples detalles no verbales. La escrita es permanente, separa al locutor del interlocutor y al productor del texto de su texto; no transmite su mensaje con gestos o miradas sino con una gran diversidad de signos gráficos, algunos que representan la lengua que se escribe y otros, como el formato, la fuente o el uso de títulos que dan instrucciones de cómo debe interpretarse un texto.

Las características de la modalidad escrita llevan a que características de la expresión oral que pasan desapercibidas en tiempo real puedan notarse cuando ésta se presenta por escrito. Muchos hablantes descubren la pronunciación y las fronteras de una palabra cuando la ven por escrito, aun en palabras que solían utilizar habitualmente. Al mismo tiempo, las características de la comunicación escrita obligan a usar recursos que no son imprescindibles en la comunicación oral. Mucha información que transmitimos por gestos y miradas al comunicarnos cara a cara tendrá que sustituirse por verbalizaciones concretas cuando lo hacemos por escrito. Así, cualificar el tono de voz o el color de la ropa de quien habla no es necesario si éste se encuentra frente a su interlocutor, pero puede ser imprescindible si protagoniza un diálogo escrito. La interacción entre la variedad de necesidades y recursos en cada modalidad explica el efecto movilizador de la una sobre la otra (ejemplo 3).

Ejemplo 3. Un descubrimiento en morfología mejora errores de ortografía

Una de las cuestiones que más preocupa a los docentes es la inconsistencia en la ortografía de los alumnos. Así, en las redacciones escritas de niños de segundo o tercer curso no es raro encontrar formas verbales en imperfecto a veces escritas con
veces escritas con
veces escritas con
veces escritas con

veces escritas con

veces escritas con

veces escritas con

veces escritas con con contra por ejemplo, «paseava». Sucede que si la decisión ortográfica se toma sobre la base de un análisis de correspondencias entre letras y sonidos —en un nivel fonético—, las dos alternativas son posibles ya que en español peninsular no hay una pronunciación diferente para el fonema bilabial sonoro /b/, que se puede ortografiar como

veces escritas de un nivel fonético—, las dos alternativas son posibles ya que en español peninsular no hay una pronunciación diferente para el fonema bilabial sonoro /b/, que se puede ortografiar como

veces escritas con con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y otras veces escritas con contra por ejemplo, «paseaba», y o

marca el imperfecto. No es necesario que el niño haya aprendido esta explicación gramatical explícita, basta con que reconozca estos elementos como equivalentes, aunque no sepa cómo se llaman. Este reconocimiento es suficiente para resolver el problema ortográfico. Un aumento en el conocimiento morfológico soluciona un problema de ortografía.

El aprendizaje de léxico, en la modalidad oral, facilita la lectura pero, al mismo tiempo, la lectura aumenta el conocimiento de léxico. Desarrollar una mejor comprensión oral contribuye notablemente a mejorar la comprensión lectora y, recíprocamente, un aumento de la información que se obtiene a través de la lectura contribuye a mejorar la capacidad de comprensión oral. La modalidad escrita aumenta nuestro conocimiento de la modalidad oral y, al mismo tiempo, el conocimiento que obtenemos en la modalidad oral facilita el aprendizaje en la escrita.

La lengua en el aula

Hemos argumentado sobre las distintas dimensiones que hacen de la lengua una poderosa herramienta de aprendizaje que aumenta nuestro conocimiento del mundo, permite acceder a mundos posibles y a relaciones entre dominios de conocimiento. Sus características de diseño: multidimensionalidad, autoreferencia y multimodalidad la hacen, además, un poderoso medio para aprender sobre sí misma. Aunque el conocimiento lingüístico es de dominio específico para su enriquecimiento, se da un principio general de aprendizaje: no aprendemos lengua a partir de una disposición genética que lo posibilita -en este caso, la facultad del lenguaje que forma parte de la dotación genética del Homo sapiensy de una imprescindible intervención del entorno externo –sin hablantes con quienes interactuar no se puede desarrollar una lengua- sino por medio de un proceso interno de interacción entre aquello que ya sabemos (Karmiloff, 1992). En el desarrollo de una lengua este proceso puede darse implícitamente, sin una reflexión premeditada, como hemos visto sucede en la interacción entre el reconocimiento de regularidades fonotácticas y la identificación de palabras en los bebés (ejemplo 1) o con diversos grados de control sobre nuestros propios conocimientos. Sin embargo, difícilmente pueda alcanzarse un nivel alto de competencia lingüística sin que intervengan procesos deliberados de reflexión sobre lo que sabemos de la lengua. La modalidad escrita tiene un papel importante en el ejercicio de la reflexión metalingüística ya que posibilita volver sobre lo expresado inmediatamente o pasado cierto tiempo, comparar versiones y explorar modificaciones -entre otras muchas operaciones que implican reflexión sobre la lengua-. La diferencia entre un hablante nativo y uno avezado se establece en torno al nivel de reflexión implicado en su desarrollo lingüístico. Gran parte del conocimiento lingüístico nativo se construye de manera implícita, en cambio el conocimiento lingüístico experto requiere un grado mucho mayor de reflexión sobre la lengua.

Una cuidadosa deliberación sobre las distintas dimensiones expuestas permite formular ciertas propuestas para el trabajo de aula. El punto de partida es sencillo, se trata de aprovechar al máximo la enorme variedad de recursos que ofrece la lengua y sus características de diseño. La diversidad de situaciones comunicativas en términos de propósitos, temas, audiencias y tiempos distintos es, sin duda, la que moviliza estos recursos. Pero, el trabajo didáctico (basado en la consideración de las características de este objeto de conocimiento y de las condiciones de su aprendizaje) ha de ir más allá de la movilización de recursos verbales por medio de situaciones comunicativas diversas, propiciando distintos grados de reflexión sobre estos recursos. Al respecto, las aulas cuentan con una enorme ventaja: la pluralidad de los hablantes. Frente a una situación comunicativa similar hablantes distintos pondrán en juego diferentes recursos, utilizarán formulaciones verbales diferentes. La variedad de formulaciones permitirá un trabajo de comparación que enriquecerá enormemente la reflexión. Cuanto más si en el aula hay alumnos de diferentes lenguas de origen, la posibilidad de confrontar las expresiones que utilizarían para referirse a una misma situación podrá ser una ocasión inapreciable de uso y reflexión sobre la lengua. Si sumamos a lo anterior el fomento de la interacción entre la modalidad oral y escrita, atentos a las peculiaridades de cada modalidad, lograremos que la lengua sea en el aula una herramienta de aprendizaje tan poderosa como lo es fuera del aula.

ACTIVIDADES

- Ilustra con un ejemplo concreto cómo cambia el mensaje sobre un mismo tema en diversas circunstancias comunicativas: según propósitos comunicativos, grado de confianza con el interlocutor y tiempo disponible. Haz un listado de los aspectos que sufren los cambios más
 notables.
- Consulta diferentes libros de texto o manuales de enseñanza de la Lengua (L1) e identifica ejercicios que para resolverlos haya que recurrir a conocimientos, de por lo menos, dos niveles lingüísticos.
- 3. Formula una actividad de aula en la cual se propicien interacciones entre la modalidad oral y la modalidad escrita.
- **4.** Sugiere un conjunto de criterios para corregir composiciones escritas que tengan en cuenta los distintos niveles de lengua.

- 5. Reflexiona sobre qué has hecho en las siguientes situaciones que seguramente has vivido y anótalo. Una vez lo hayas anotado, razona sobre lo que has escrito en términos de uso/reflexión sobre la lengua:
 - Estás escribiendo, de pronto dudas sobre cómo se escribe una palabra. ¿Qué haces?
 - Tienes que comunicar una noticia a otra persona, algo que no le caerá muy bien. Intenta recuperar lo que pasa por tu cabeza mientras te preparas para decírselo.
 - Cuando estás escribiendo y te equivocas puedes borrar y reescribir. Trata de recordar lo que haces cuando, hablando con alguien, sientes que no estás diciendo lo que querías decir.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

KARMILOFF, K. y KARMILOFF, A. (2001). *Pathways to language: From Fetus to Adolescent*. Cambridge (MA): Harvard University Press. [Trad. cast.: *Hacia el lenguaje: del feto a la adolescencia*. Madrid: Morata, 2005].

Una aproximación clara y concisa al desarrollo lingüístico desde antes del nacimiento hasta más allá de la adolescencia con una discusión muy útil sobre distintas perspectivas en relación con este desarrollo.

OLSON, D. (1999). El mundo en papel. Barcelona: Gedisa.

Un aporte fundamental para entender el papel de la escritura en la conceptualización de la lengua. Presenta aspectos históricos, antropológicos y psicológicos sobre la escritura en relación con el desarrollo lingüístico.

SERRA, M., y otros (2000). La adquisición del lenguaje. Madrid: Alianza.

Una descripción muy útil sobre los detalles del desarrollo de cada uno de los componentes del lenguaje. Contiene datos sobre el desarrollo del español y del catalán y referencias a otras lenguas.

SIMONE, R. (1992). *Diario Lingüístico de una niña*: ¿Qué quiere decir Maistock? Barcelona: Gedisa.

Un padre, de profesión lingüista, reacciona a las preocupaciones lingüísticas de su niña y, a través de éstas, discute aspectos clave del funcionamiento de una lengua y sus usos sociales. Una pequeña joya para apreciar las relaciones (y a veces la distancia) entre los intereses lingüísticos de los niños y los escolares.

TOLCHINSKY, L. y SIMÓ, R. (2001). *Escribir y leer a través del curriculum*. Barcelona: Horsori. Está centrado en propuestas didácticas para involucrar todas las áreas curriculares, no sólo la de lengua en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en la escuela primaria. Asimismo, analiza con cierto detalle la función epistémica de la escritura y la relación entre conocimiento ortográfico y otros componentes del conocimiento lingüístico.

Sitios web

Leer.es

http://docentes.leer.es

Se trata de una página del Ministerio de Educación y Ciencia de España que recoge artículos, ideas, actividades y material didáctico en torno a la lectura, su enseñanza y evaluación.

Centro virtual Cervantes.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes, que consta de alrededor de 700 términos. Ofrece definiciones de constructos relacionados con los campos de la psicología, la lingüística y, especialmente, la didáctica de las lenguas. Cada entrada contiene vínculos a otras entradas y referencias bibliográficas.

Second Language Acquisition Bibliography (Joaquim Listerri).

http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_acquisition/L2_Bib.html

Colección bibliográfica seleccionada por Joaquim Listerri sobre distintos aspectos de la adquisición de segundas lenguas. Las obras están fundamentalmente en inglés si bien cuenta también con algunas referencias en castellano y catalán.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATES, E. y GOODMAN, J. (1999). On the emergence of grammar from the lexicon. En B. MacWhinney (ed.), *The emergence of language*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- CHOMSKY, N. (1999). El programa minimalista. Madrid: Alianza.
- DONALD, M. (1991). The origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- IVIC, I. (1994). Lev Semionovich Vigotsky (1896-1934). *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, XXIV, 3-4, 773-799.
- KARMILOFF, A. (1992). *Beyond Modularity*. Cambridge: MIT Press. [Trad. cast.: *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, 1994].
- KELLY, M.H. y MARTIN, S. (1994). Domain-general abilities applied to domain-specific tasks: Sensitivity to probabilities in perception, cognition, and language. *Lingua*, 92, 105–140.
- PINKER, S. (1995). El instinto del lenguaje. Madrid: Alianza.
- SAMPEDRO, J. (2002). *Deconstruyendo a Darwin. Los enigmas de la evolución a la luz de la nueva genética*. Barcelona: Crítica.
- SAPIR, E. (1921). *El lenguaje: introducción al estudio del habla*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SLOBIN, D. (1996). From «thought and language» to «thinking for speaking». En J.J. Gumperz y C. Levinson (eds.), *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- VON HUMBOLDT, W. (1990). Sobre la diversidad de la estructura del lenguaje humano y su influencia sobre el desarrollo espiritual de la humanidad. Barcelona: Anthropos.
- VIGOTSKY, L.S. (1978). Pensaminto y Lenguaje. Madrid: Paidós.
- WERTSCH, J. (1985). The Semiotic Mediation of Mental Life. En E. Merts y R. Parmentier (eds.), Signs in society: psychological and socio-cultural studies in semiotic mediation. Nueva York: Academic Press.

3. DISCURSO, TEXTO Y CONTEXTO: EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- El análisis del discurso como una nueva manera de enfocar el estudio lingüístico
- La visión social del lenguaje: la competencia comunicativa
- La Lingüística del texto
- Discurso y enseñanza de lenguas

Magdalena Romera

Universidad de las Islas Baleares

El análisis del discurso como una nueva manera de enfocar el estudio lingüístico

El análisis del discurso es la disciplina que estudia el lenguaje como manifestación del acto de comunicación del individuo. Frente al estudio del conocimiento lingüístico abstracto del hablante-oyente ideal, la perspectiva discursiva propone estudiar el lenguaje como una manifestación social cuya función primordial es la de permitir la comunicación entre los individuos. Desde el punto de vista discursivo, el lenguaje es una práctica social ligada a parámetros concretos de la situación y a unos objetivos comunicativos, por lo cual resulta imposible concebir su estudio desligado del contexto situacional y cultural en el que se enmarca. El éxito en la comunicación supone la

construcción y la interpretación adecuada de piezas discursivas concretas (textos), en función de una serie de normas sociales y textuales de las que todos los hablantes son conocedores.

Tal y como la conocemos hoy en día, esta disciplina surge de la conjunción de dos corrientes teóricas. La primera está representada por las *interpretaciones sociales del lenguaje* que parten de la antropología, la sociolingüística y la etnografía de la comunicación. De ellas se toma la consideración del lenguaje como una manifestación del comportamiento social del individuo, condicionado por las normas contextuales que rodean al acto de la comunicación. En ella se desarrolla también el concepto tan importante de *competencia comunicativa*, o la idea de que la capacidad lingüística del individuo no se circunscribe al conocimiento de las normas gramaticales, sino que incluye además el conocimiento de todos los aspectos contextuales de la comunicación. Asimismo, la aceptación de la variación lingüística, o el uso de las expresiones lingüísticas asociadas a los requisitos comunicativos dan lugar a los conceptos de *registro* y *género*.

La segunda corriente de la que se nutre el actual análisis del discurso es la lingüística del texto. Surgida dentro de la propia lingüística, se centra en el estudio del texto, entendido como el producto concreto del acto discursivo del hablante. El texto es la unidad superior de la comunicación resultante del uso real del lenguaje. El análisis del texto permite descubrir las reglas que rigen su construcción y los mecanismos que garantizan que se constituya como una unidad de sentido. De aquí surge la propuesta de las propiedades textuales: coherencia, cohesión; y de las estrategias lingüísticas utilizadas para construir las distintas aproximaciones del emisor hacia el contenido de su discurso, los llamados procesos de modalización y polifonía.

En lo que sigue a continuación, presentaremos detalladamente cada una de estas corrientes y los conceptos asociados a ellas.

La visión social del lenguaje: la competencia comunicativa

En contraposición al concepto reduccionista de *competencia lingüística* propuesto por Chomsky (1965), como conocimiento de un sistema de reglas gramaticales, desde la Antropología Linguística, Hymes (1972) desarrolla el concepto de *competencia comunicativa*. Considera que el individuo no sólo tiene conocimiento de las normas gramaticales de su lengua, sino que también es competente para saber en qué situación se pueden utilizar adecuadamente. Canale y Swain (1980) refinan el concepto y proponen que la competencia comunicativa se articula en torno a cuatro *subcompetencias*:

• La lingüística atañe al conocimiento sobre la lengua como sistema: sintaxis, morfología, fonología, fonética y léxico.

- La *discursiva* hace referencia al conocimiento sobre la estructuración de un texto escrito/oral con coherencia y cohesión.
- La competencia sociolingüística y pragmática contiene conocimiento sobre las inferencias, los significados literales o derivados de los mensajes, así como el conocimiento sobre la variación lingüística en un contexto social.
- La competencia *estratégica* atañe al conocimiento de mecanismos que permiten planificar la interacción y resolver problemas en la comunicación.

La competencia comunicativa se logra al adquirir una lengua en su contexto social y comunicativo. El aprendizaje contextualizado enseñará lo que supone emplear las expresiones lingüísticas en la situación adecuada, pero también lo que supone no emplearlas en su contexto. Todo ello formará parte del conocimiento lingüístico del individuo competente en su lengua.

Desde la perspectiva social, el discurso se define como manifestación de la lengua en su uso. El lenguaje es un elemento funcional, una herramienta que el individuo utiliza diariamente para comunicarse dentro de un entorno social determinado. El *contexto* entendido como todos aquellos elementos que rodean y condicionan el acto de comunicación se configura como elemento fundamental en esta perspectiva. Esto lleva a su vez a un gran cambio metodológico, se considera que el lenguaje no puede ser estudiado aislado del componente social y contextual que lo rodea, y por ello es necesario estudiar muestras lingüísticas auténticas extraídas de situaciones reales, tanto del registro escrito como del oral. Dentro del propio análisis del discurso surge la corriente llamada *análisis de la conversación* que considera que la conversación es la manifestación más espontánea y que mejor caracteriza las interacciones entre los individuos, puesto que a diferencia de otras situaciones orales más convencionalizadas, en ella se prima el mantenimiento de las relaciones sociales.

El contexto

Duranti y Goodwin (1992) proponen contar con tres tipos de factores que determinan el contexto. Factores situacionales, extrasituacionales y no verbales. A éstos hay que añadir un cuarto elemento, el contexto lingüístico o co-texto:

• El contexto situacional hace referencia a elementos que componen la situación comunicativa, tales como participantes, escenario, canal, relación entre emisor y texto, propósito, y tema. Las características de los participantes, las relaciones que se establecen entre ellos, su estatus social y el poder que se ejerce en la interacción configuran nuestro discurso. El escenario o lugar y tiempo de la comunicación delimita la formalidad de la interacción. El canal condiciona el grado de explicitud, un canal que permite la interacción simultánea pero no cara a cara (las conversaciones de chat) determina la cantidad de información necesaria y la forma en la que la damos. El grado

- de vinculación que presenta el emisor con respecto al contenido de lo que se transmite determina un acercamiento *objetivo* o *subjetivo*. Y el propósito de nuestra interacción y el grado de especificidad del tema tratado modelan nuestra expresión.
- El contexto extrasituacional. El conocimiento cultural y social también forma parte del contexto. El individuo reconoce los espacios en los que utilizar ciertas expresiones y las fases o secuencias establecidas culturalmente para cada situación. Por ejemplo, nuestro conocimiento cultural nos indica que una fase necesaria en la visita al médico es la exploración de la parte afectada; la reclamación «¿no me va a mirar la garganta?» proviene de la presuposición de que esta fase ha sido omitida. Sin embargo, en el mismo contexto, la petición «¿me miraría la garganta por favor?» presupone que esa fase o no es necesaria o todavía no ha llegado. Por otro lado, las creencias personales, políticas y sociales también condicionan la expresión lingüística elegida. La organización de la información, las estructuras usadas o el léxico escogidos en los titulares de los distintos periódicos reflejan sus claras diferencias ideológicas.
- El contexto no verbal. Los elementos proxémicos o la manera en la que concebimos el espacio en la comunicación hacen que cada individuo gestione su espacio de acuerdo a sus intenciones comunicativas, podemos acercarnos a nuestro interlocutor o alejarnos de él, para resultar más persuasivos o más distantes. Los elementos quinésicos otorgan la significación comunicativa a los movimientos corporales, el gesto, la postura o el contacto corporal. A través de ellos podemos mostrar interés, aburrimiento, ansiedad, etc. Los elementos paraverbales como la calidad de la voz o el volumen también condicionan nuestro discurso y el de nuestro interlocutor.
- El contexto lingüístico. Desde el punto de vista lingüístico, el contexto lo forma el conocimiento de ideas, eventos o información que hace posible la interpretación, además de la información lingüística que rodea al enunciado, tanto la que ya se ha proporcionado como la que se vaya a producir. En general, se conoce como contexto lingüístico, pero también como cotexto puesto que hace referencia a fenómenos que se producen en el interior del discurso. Por ejemplo, la interpretación adecuada de indescriptible en «ha sido algo indescriptible, horroroso» frente a «ha sido algo indescriptible, maravilloso» viene dada, en ambos casos, por el adjetivo que le sigue a continuación; en el primero, se refiere a algo que no se puede describir por la impresión negativa causada; y en el segundo, precisamente por lo contrario, la impresión positiva.

La información implícita

Para los investigadores de la disciplina lingüística denominada *pragmática*, toda la información lingüística producida pasa a formar parte de los elementos necesarios para la comprensión y producción del discurso posterior. Toda la información dada, tanto de forma

explícita como evocada, constituiría parte del contexto de interpretación del discurso. La interpretación final de un mensaje viene determinada no sólo por el significado de las palabras que lo componen, sino por las intenciones comunicativas del hablante. Por ejemplo, «son las 8» puede ser una transmisión de información, pero también una llamada de atención para que nos demos prisa, o la justificación para no permitirnos el acceso a un establecimiento comercial. La interpretación final se obtiene mediante un *proceso inferencial* en el que al significado de las palabras se incorporan una serie de informaciones que no aparecen explícitamente y que se denominan *información implícita*. La información implícita que se debe inferir en cada acto comunicativo se denomina *implicatura*. En el modelo pragmático de Grice (1975), las implicaturas se recuperan a partir de los principios que rigen la conversación. El éxito conversacional se logra respetando el principio de cooperación, es decir a partir de la voluntad de los hablantes de *hacer su contribución a la conversación lo más conveniente en cada momento*. Este principio se concreta en cuatro subprincipios a los que se llama *máximas conversacionales*:

- La máxima de *cualidad*. Se debe decir aquello que es verdadero, y de lo que se tengan pruebas suficientes.
- La máxima de cantidad. La información dada se debe proporcionar en su justa medida.
- La máxima de *relevancia*. Sólo se debe dar la información relacionada con el tema y que sea pertinente para el mismo.
- La máxima de manera. La información debe ser clara, breve y ordenada.

Registro y género

Asociado al concepto del contexto surge el registro. Como la mayoría de los términos en análisis del discurso, su significado presenta variaciones. El acuerdo más generalizado, sin embargo, es que registro hace referencia a la variedad funcional (Calsamiglia y Tusón, 2007) o al conjunto de rasgos lingüísticos que se utiliza en adecuación a los parámetros de una situación concreta. El concepto de adecuación es especialmente importante desde el punto de vista de la enseñanza de las lenguas. La adecuación de las expresiones lingüísticas a la ocasión comunicativa es significativa y constituye un nivel más de comprensión y producción del mensaje. Una falta de adecuación puede ocasionar fallos de cortesía o incluso tener efectos humorísticos. Cuando un amigo le dice a otro «Buenos días, Señor Don Pedro», consigue un efecto cordial, mientras que si un joven camarero le dice a un cliente de avanzada edad «¿Qué pasa tío?», puede estar incurriendo en una falta de respeto. La adecuación integra nuestro discurso en el contexto social de forma apropiada, y a la vez tiene repercusiones en nuestro propio estatus social. El lenguaje es una herramienta que proporciona prestigio, que permite o deniega el acceso a estadios superiores en la escala social. Por ejemplo, en sociolingüística es aceptado que hombres y mujeres presentan conductas lingüísticas diferentes. Se constata que las mujeres se acercan más al uso de la variedad estándar, la más formal, en cualquier situación. Este hecho se explica por la necesidad de la mujer de conseguir un prestigio social que de antemano no posee por el propio hecho de

ser mujer. La mujer utiliza el poder del lenguaje como una herramienta para alcanzar ese prestigio, como un mecanismo de ascenso en la escala social.¹

Otro de los términos usados en análisis del discurso es el de «género». También resulta una noción utilizada con diversos significados. En la teoría bajtiniana (Bajtín, 1982) el concepto de *género* se relaciona estrechamente con el de registro, de tal modo que cada género y la elección que hacemos del mismo están condicionados por el tema, la formalidad de la situación, la estructura y la convencionalidad del tipo de discurso con respecto a la situación dada. Sin embargo, es la tradición francesa (Maingueneau, 1996) la que ha propuesto la definición de género que se aplica a la enseñanza de la lengua en la actualidad. Género corresponde *a actividades lingüísticas adecuadas a eventos socialmente reconocidos, tales como la noticia, el chiste, el informe médico, el debate, la conferencia, la entrevista de trabajo, etc.* Cada uno de estos géneros presenta unas normas de estructuración propias, asimismo genera comportamientos discursivos diferentes en los interlocutores. Por ejemplo, una noticia periodística debe presentar un titular, una entrada o breve resumen y un cuerpo o desarrollo, es posible que además se incorpore alguna fotografía. Dada la convencionalidad de este tipo de discurso, no sería aceptable que la información incluyera un párrafo con una valoración crítica del periodista.

La lingüística del texto

El otro gran bloque desde el que se origina la actual disciplina del análisis del discurso es la llamada *lingüística del texto.*² A diferencia de la visión social del discurso, la lingüística

1. Es importante no confundir el concepto de *adecuación* con el de *agramaticalidad* y el de *incorrección*. Por agramatical entendemos aquella construcción que no pertenece al sistema de nuestra lengua. Sería agramatical un enunciado como «las respuestas no muestran que la persona diría verdaderamente». Se producen a menudo en hablantes de otras lenguas, para quienes tales enunciados sí corresponden a estructuras de su lengua. La *incorrección* se da cuando la expresión contraviene una prescripción dictada por las autoridades lingüísticas. En una frase como «La Paula nos ha venido a ver» estaríamos ante un uso incorrecto, puesto que contraviene la norma de la RAE que prescribe que ante los nombres propios de persona no se debe usar artículo. En estos casos, es necesario recordar, sin embargo, que las normas prescritas para cualquier lengua conciernen solamente a la variedad estándar, es decir, aquella que se emplea en los contextos formales (académicos, institucionales, medios de comunicación, etc.). Esto quiere decir que el uso de un determinado rasgo, como el artículo ante el nombre de persona, puede ser general fuera de los contextos formales, e incluso constituir una marca de identidad que distingue a los individuos de la comunidad frente a los de fuera. Debemos pues ser conscientes de que la adecuación indica que en situaciones formales no está prescrito su uso, pero en el resto de los contextos sí debe ser usado, de lo contrario el individuo incurriría en un desajuste lingüístico con posibles repercusiones sociales. Este conocimiento también es parte de la competencia comunicativa del hablante.

2. Llamada *lingüística del texto* en Europa (Van Dijk, 1977; Beaugrande y Dressler, 1981; Bernárdez, 1982) y *lingüística sistémica* (Haliday y Hasan, 1976) o *Text Linguistics* (Brown y Yule, 1983) en el ámbito americano.

del texto tiene sus bases en la lingüística estructural formal. Desde ella se observa la necesidad de analizar el lenguaje más allá de los límites de la oración (Harris, 1952). Se considera que existen fenómenos de interpretación que no pueden ser explicados dentro del marco oracional, y para los que es necesario recurrir a elementos lingüísticos que se hallan fuera del mismo. Por ejemplo, la focalización de estructuras sólo se puede entender a partir de información ya aparecida en el discurso. El pronombre «tú» en «¿tú no vas?» presenta una información focalizada que se introduce por contraste a otra información previa («nosotros sí vamos», «yo no voy») y que es la que permite interpretarlo adecuadamente.

El texto

La lingüística del texto distingue entre enunciación o discurso, el acto de utilización del lenguaje y enunciado o texto, el producto resultado de esa enunciación. El texto es la unidad superior del lenguaje mediante la cual nos comunicamos, el producto de un acto lingüístico completado con sentido semántico-pragmático propio, que presenta además unidad intencional e interaccional (Calsamiglia y Tusón, 2007). El texto está estructurado en unidades menores, organizadas a través de mecanismos que conectan las distintas partes entre sí y que garantizan su coherencia. Estos mecanismos se organizan en torno a dos grupos. Los primeros son aspectos que contribuyen a la coherencia interna del texto. Los forman las relaciones que se establecen entre los contenidos semánticos y pragmáticos que transmiten las distintas partes del texto, por ejemplo, los distintos modos de distribuir la información dependiendo del género textual (una noticia, un informe médico, un chiste, etc.) o la progresión temática a lo largo del texto. Los segundos son los llamados mecanismos de cohesión. Son elementos explícitos que manifiestan las relaciones semántico-lógicas entre las distintas partes del texto. Por ejemplo, en «se necesitan sistemas nuevos, porque los antiguos no funcionan» se establece una relación de causalidad entre la segunda cláusula con respecto a la primera que se explicita a través del conector «porque».

Coherencia y cohesión Coherencia

La noción de *coherencia* remite a los estudios de semántica formal, y de modo básico se define como el mecanismo semántico que hace que un texto forme una unidad con sentido. La coherencia se logra no sólo a partir de las propiedades semánticas de los textos, sino que es una propiedad que depende asimismo de la interpretación hecha por el hablante. Para que un texto sea coherente, no es suficiente con que presente conexiones entre las distintas partes del mismo, sino que además es necesario tener en cuenta el contexto en el que se sitúa, la intención comunicativa y los conocimientos que deben activarse en el interlocutor para que se dé la comprensión adecuada. Como ha sido puesto de manifiesto en múltiples ocasiones, los hablantes siempre buscamos la coherencia de los textos, tratando de encontrar el contexto más adecuado para obtener una interpretación con sentido. Un enunciado

aparentemente incoherente como, por ejemplo, «sí, se murió la semana pasada, es que ese hombre siempre ha estado mal de la cabeza», adquiere sentido en un contexto en el que el individuo sea el causante de su muerte, bien por problemas mentales o por la voluntad propia de morir.

Dentro de los aspectos que garantizan la coherencia interna del texto, se han destacado la estructura informativa y la progresión temática. La estructura informativa hace referencia a la estructuración del contenido en unidades. Van Dijk (1980) propone para todos los textos una primera división en una unidad superior de contenido o macroestructura, o el esqueleto del texto. La macroestructura, a su vez, se divide en unidades menores o macroproposiciones que introducen diferentes contenidos y éstas, a su vez, se articulan a través de microproposiciones. Todas ellas se relacionan entre sí jerárquicamente. La macroestructura de una noticia periodística coincidiría con la estructura jerárquica de la misma: un titular, una entrada o breve resumen, un cuerpo o desarrollo. Cada una de estas partes serían las macroproposiciones, que a su vez estarían integradas por microproposiciones, donde se concretará el contenido de cada parte.

La *progresión temática*, por su parte, estudia el estatus de la información en el discurso, es decir, la diferenciación entre información conocida, a la que se llama *tema* e información nueva o que se proporciona por primera vez, a la que se denomina *rema*. Los diferentes modos de introducir elementos nuevos y de relacionarlos con la información conocida configuran los diferentes *tipos* de progresión temática:

- Progresión lineal. El rema sirve para introducir nuevos temas o nueva información. La
 mayoría de las instrucciones suelen seguir este patrón: «cuando venga el camarero le
 pides la cuenta, cuando traiga la cuenta la pagas, y cuando la hayas pagado no te olvides de la propina».
- Progresión constante. Se introduce un tema y se añade información nueva sobre el mismo (rema). «El libro consta de 200 páginas. Fue escrito en 1978. Está considerado como una de las mejores obras literarias del momento».
- *Progresión derivada*. Es una variante de la progresión constante y se produce cuando el tema principal produce subtemas o se habla de partes del mismo. «Quería comprarme una *camisa*. *La* busco bastante fresca, pero *que* sea de manga larga».

Cohesión

A diferencia de la coherencia, la cohesión representa el modo de conectar los enunciados particulares mediante procedimientos lingüísticos explícitos. Para algunos, la coherencia equivaldría a la estructura profunda de los textos, mientras que la cohesión haría referencia a la expresión superficial de esa coherencia a través de mecanismos lingüísticos. Para otros, la cohesión sólo representa una parte de la coherencia, puesto que además de los procedimientos lingüísticos que conectan los enunciados es necesario contar con

la contextualización del texto y los presupuestos mentales a partir de los cuales el hablante realiza la interpretación del enunciado.

Los *mecanismos de cohesión* son aquellos procedimientos lingüísticos que explicitan las conexiones entre las distintas partes del texto. Propuestos inicialmente por Halliday y Hasan (1976) se pueden dividir en dos tipos. Los llamados de mantenimiento de la referencia (anáfora, repetición, sustitución, elipsis), y los elementos conjuntivos o lo que se conoce comúnmente como *conectores*.

Mantenimiento de la referencia

El mantenimiento del referente a lo largo del texto permite que éste se interprete como una unidad de sentido. Los procedimientos para conseguirlo pueden ser de tipo léxico o de tipo gramatical:

- Mecanismos léxicos:
 - Repetición de expresiones exactas o parciales:
 - «¡El salón tiene mucha luz! Sí, es verdad, mucha luz».
 - Sustitución de un elemento ya nombrado por otros elementos relacionados semánticamente con el mismo. Por ejemplo, sinónimos, antónimos, metáforas, metonimias, o las llamadas proformas léxicas o elementos de significado general que se pueden usar en amplios contextos tales como la cosa, el tema, el caso:
 - «Encontramos un *perro* abandonado. El pobre *animal* estaba asustado y desorientado, probablemente pertenecía a alguien que cree que las *mascotas* son un juguete».
- Mecanismos gramaticales:
 - Anáfora. Corresponde al uso de elementos cuyo referente debe recuperarse de otros elementos del texto o de la situación extralingüística. Incluye la utilización de pronombres personales, posesivos, demostrativos, adjetivos y adverbios modales, temporales y locativos:
 - «Fue en 1980, no vivíamos aquí entonces».
 - *Elipsis* o la utilización de estructuras para cuya interpretación se presupone la recuperación de un elemento aparecido anteriormente en el texto.
 - «Estela *obtuvo* una medalla y Jaime **Ø** un diploma».

Uso de conectores

Los conectores³ son elementos que hacen explícitas las relaciones lógico-semánticas que se establecen entre las distintas partes del texto. Las clasificaciones de sus funciones se agrupan

3. Éste es sólo uno de los términos, posiblemente el más conocido, para referirse a estas unidades. La gran variedad terminológica incluye «conectores», «marcadores», «operadores», «partículas», «frases conectivas», o «funtores». Bajo todos ellos se agrupan conjunciones (y, o, pero), adverbios (entonces, sin embargo, ahora, si), frases preposicionales (por consiguiente), exclamaciones (ah, eh), o enunciados (¿me entiendes?, a propósito).

en torno a dos ejes. El primero, en consonancia con la cohesión del texto, y un segundo relativo a la representación de funciones interaccionales:

- Funciones de cohesión textual. Se proponen tres funciones para estas expresiones:
 - *Externa* u objetiva, en la que el marcador comporta la referencia a un significado externo. En el siguiente ejemplo, entonces se comporta como un adverbio de tiempo: «en ese momento». «Estábamos esperando, *entonces* llegaron los novios».
 - Interna o subjetiva en la que expresa un significado relacionado con las ideas o percepciones del hablante. «Entonces» en este caso, introduce un valor de consecuencia lógica establecida por el hablante. «Habían cancelado todos los vuelos, entonces fuimos en tren».
 - Secuencial o textual que explicita conexiones propiamente secuenciales dentro del texto. Aquí «entonces» funciona como un continuador del discurso de un mismo hablante. «Para comprar un piso sólo te dan el 80% de su valor», «Ah, ya, ya», «¿Sabes? Bueno, entonces el 80% del valor del piso eran...».
- Funciones argumentativas e interaccionales:
 - *Argumentativas*. La teoría de la argumentación (Anscombre y Ducrot, 1983) considera que el discurso se usa para construir estrategias de argumentación, y que los conectores son los encargados de articular la unión entre los miembros de una misma unidad argumentativa. Así, encontramos conectores aditivos, para dar más información (*además, encima, aparte, incluso*); contraargumentativos, para dar información de contraste (*en cambio, sin embargo, por el contrario*); o reformuladores, para expresar el mismo contenido de distinta forma (*o sea, mejor dicho, en cualquier caso*).⁴
 - Interaccionales. Desde la sociolingüística se plantea que los conectores no sólo desempeñan funciones en el marco textual, sino que además marcan la participación de los interlocutores en el intercambio comunicativo y el estado del conocimiento compartido. Por ejemplo, desde el punto de vista interaccional, una expresión como «bueno» identifica al hablante como el que responde, pues suele introducir el segundo término de un par pregunta-respuesta; además, introduce una respuesta despreferida o una información no esperada desde el punto de vista del intercambio de información. Desde esta perspectiva, es necesario analizar cada uno de los conectores en su contexto para llegar a determinar qué funciones sociales o de intercambio comunicativo marca.

La modalización

Otro de los elementos de gran importancia en el análisis del texto son las marcas del acercamiento del emisor hacia el contenido enunciado. Es lo que se denomina *modalidad*,

^{4.} Véase Portolés (1998) para una clasificación detallada de los conectores en español desde el punto de vista argumentativo

entendida como marcas de la subjetividad, o la presencia del emisor en su discurso. En general, se distingue entre:

- Modalidad expresiva. Es aquella que resalta algunos de los contenidos del enunciado, mediante énfasis o focalización de un elemento. «A mí es a quien se lo han dicho».
- Modalidad apreciativa. Expresa la valoración positiva o negativa frente al contenido del enunciado. «Nos llamó algo bien feo».
- Modalidad de *probabilidad*. Introduce la marca de certidumbre o probabilidad acerca de la veracidad del contenido enunciado. «*Creo* que nos hará una rebaja», «*estará* de viaje».
- Modalidad de la frase. Enunciativa, interrogativa, exclamativa e imperativa.

Las marcas de modalización que podemos identificar en un texto incluyen:

- *Procedimientos suprasegmentales,* tales como el énfasis o la prosodia (variación en la realización de la curva tonal).
- *Procedimientos morfológicos*. Inclusión de sufijos y prefijos aumentativos, diminutivos, apreciativos. «Estaremos allí en un *momentito*», «tiene un piso *mogollón* de cutre», «vivían en condiciones *infra*humanas».
- Procedimientos sintácticos:
 - Los modos verbales modulan el acercamiento del hablante a su discurso. Mediante el subjuntivo o el condicional se establece incertidumbre frente a la certeza expresada por el indicativo. «Yo *vendría* con mucho gusto» frente a «Yo *vengo* con mucho gusto» marca la diferencia entre un ofrecimiento condicionado y una aserción.
 - Se puede focalizar un elemento al colocarlo en posición sintácticamente prominente. En español, la información focalizada se coloca generalmente al final de la frase: «lo hizo *Juan*».
- Procedimientos léxicos:
 - *Adjetivos y adverbios* que indican nuestro punto de vista: «*lamentablemente*, no llegamos a tiempo», «un *cordial* saludo».
 - Interjecciones y frases hechas: «¡vaya, qué cosas dices!», «nos han dado un *cero patatero*».
 - Verbos modales. Verbos como saber, deber, querer, poder, soler, creer, gustar, ver, ir, parecer se denominan verbos modales. En su definición se incluyen generalmente criterios semánticos y sintácticos, aunque determinar el conjunto de estos verbos resulta complejo puesto que no todos los miembros de esta clase cumplen los mismos criterios. Semánticamente, se menciona que su significado marca el punto de vista del hablante, pues indican posibilidad, voluntad, intención, deseo, etc. Desde el punto de vista sintáctico, algunas de las características propuestas para identificarlos son el llevar una cláusula como complemento, o no admitir imperativo. En general, parece que son una clase de verbos a medio camino entre los verbos

- auxiliares y los que no lo son. En frases como «parece que lloverá» se expresa la falta de certidumbre acerca del evento relatado.
- Verbos performativos. Los actos de habla. Dentro de los usos verbales, capítulo aparte merecen los llamados verbos preformativos. Son aquellos verbos mediante los cuales no sólo se expresa un contenido, sino que además constituyen la realización inmediata de la acción que expresan. En «te prometo que vendré», aunque la modalidad de la frase sea enunciativa, no sólo se informa al interlocutor de lo que se va a hacer, sino que la misma enunciación compromete al emisor a la realización de la acción. Caso idéntico sucede con bautizar, jurar, disculparse, felicitar, autorizar, etc. El estudio de estos verbos se ha abordado desde la pragmática, en la llamada teoría de los actos de habla (Austin, 1962). Este autor propone que un acto de habla consta de tres actos que se realizan simultáneamente: un acto locutivo que corresponde a la expresión del significado, un acto ilocutivo correspondiente a la fuerza con la que se emite el enunciado y un acto perlocutivo o el efecto que produce el enunciado en el receptor.

En «deme dos barras de pan», el acto locutivo corresponde al contenido semántico de la frase, el acto ilocutivo corresponde a la fuerza con la que se enuncia, en este caso una petición o demanda de un cliente a un vendedor, y el acto perlocutivo es la acción que corresponde realizar al interlocutor, traer o proveer el producto solicitado.

Austin también diferencia los llamados actos de habla indirectos, aquellos en los que la fuerza elocutiva no se corresponde con el acto locutivo. Por ejemplo, cuando por teléfono preguntamos «¿está Pedro?», el emisor no sólo está interesado en saber si su interlocutor está en casa, como lo demuestra el hecho de que no sería suficiente con obtener un «sí», sino que es una interrogación utilizada indirectamente para solicitar que esa persona se ponga al teléfono. Los actos de habla indirectos son utilizados socialmente para mitigar la falta de cortesía que conllevaría un acto de habla directo como una orden, por ejemplo, en este caso, un imperativo como «quiero hablar con Pedro» resultaría un acto descortés que socialmente se debe evitar.

La polifonía

Íntimamente relacionado con la presencia del emisor en el texto, se encuentra el concepto de *polifonía*. La Lingüística del texto ha analizado también cómo en un texto es posible encontrar la presencia de distintos emisores. En una narración, por ejemplo, se puede encontrar la voz del autor que es quien realiza el acto de hablar, la voz del narrador quien lleva a cabo la narración y la voz de los personajes. La presencia de distintos emisores o voces es lo que se denomina *polifonía*, e implica la introducción de situaciones de enunciación distintas en las que los elementos contextuales (situacionales, extrasituacionales, no verbales) de cada una de ellas pueden ser diferentes. La citación es el procedimiento más característico de la introducción de

otras voces en el discurso. La incorporación del enunciado de otro emisor se puede realizar de modo directo o de modo indirecto:

- El estilo directo reproduce el contenido y la forma del enunciado del otro emisor, representa por lo tanto dos situaciones de enunciación diferenciadas; tipográficamente se inserta precedida de dos puntos (aunque en ocasiones este signo se pueda omitir) y se sitúan comillas al principio y el final de misma para delimitar su extensión y separarla del discurso no citado. El médico me dijo: «Señora, lo que tiene que hacer es beber más agua».
- El estilo indirecto por su parte reproduce el contenido del discurso citado, pero no de la misma forma en que fue dicho; se integra en el discurso de un solo emisor y la situación de enunciación no cambia. Lingüísticamente aparece precedido de verbos de dicción: «el médico me dijo que tenía que beber más agua». Dentro del estilo indirecto encontramos las citas encubiertas, o estilo indirecto encubierto. Consiste en la introducción de contenidos o voces de otros dentro del propio discurso sin que se utilicen los mecanismos explícitos del estilo indirecto. Se presenta a través de expresiones como «según el autor», «de acuerdo con», «para...». Por ejemplo, «la reducción del gasto social supone, para este sindicato, una quiebra del discurso político».

Las tipologías textuales

A partir de la concepción del texto como unidad de comunicación, la lingüística del texto ha propuesto su clasificación en función de su destino o de la intención con la que fue creado. Los objetivos del texto hacen que éste se configure de un modo determinado, con una organización particular y el uso de recursos lingüísticos diferentes. La mayoría de las clasificaciones desde la lingüística del texto coinciden en apuntar los modos básicos de la retórica como tipos de textos (Castellà, 1996). La narración, la descripción, la argumentación, la exposición y el diálogo son los propuestos habitualmente. Sin embargo, establecer una tipología que pueda delimitar diferencias estrictas entre unos textos y otros no parece una tarea factible. Como mucho, se puede llegar a la identificación de características lingüísticas del texto que le confieran un carácter más narrativo, más dialogal, más expositivo, etc., o de secuencias concretas en las que predomine una determinada función. Adam (1992) establece la siguiente clasificación según la intención comunicativa predominante de forma general en el texto:

- *Descriptivo*: cuya intención es reflejar con palabras la observación de un estado de cosas, un individuo o una situación.
- Narrativo: donde se trata de contar eventos reales o ficticios.
- Argumentativo: cuyo propósito es la exposición y defensa de opiniones.
- Explicativo: se expone una cuestión, las diferentes ideas, pensamientos, opiniones o reflexiones que surgen en torno a ella.
- Conversacional: cuyo fin es la interacción social dialogal.

Discurso y enseñanza de lenguas

La corriente lingüística del discurso ha tenido un amplio eco en la enseñanza de la lengua. Hasta los años 60 los enfoques gramaticales y la enseñanza de las normas prescriptivas de las lenguas constituía el acercamiento general. Sin embargo, el surgimiento del enfoque comunicativo originó un cambio radical en el modo de entender el lenguaje y posteriormente de enseñar lengua. Las dos perspectivas del discurso que hemos visto en este capítulo, la social y la lingüística, se incorporan en un modelo de enseñanza conjunto de la lengua, en una visión mixta o integral. La visión social del lenguaje como vehículo de comunicación parte de la competencia comunicativa como el principio unificador que abarca todas las áreas del conocimiento, el uso de la lengua se entiende como una manifestación más del comportamiento social del individuo. La visión lingüística, o el estudio de la lengua más allá de los límites de la oración, parte del texto como unidad de comunicación desde la que desarrollar las distintas subcompetencias y en última instancia la competencia comunicativa global del hablante.

La aplicación de los principios sociales otorga el lugar primordial en la enseñanza al desarrollo de la competencia comunicativa del hablante. Esto conlleva la desaparición de la enseñanza de la lengua a través de los modelos gramaticales y el abandono de la falsa creencia de que la lengua se puede aprender aprendiendo sólo su gramática. El conocimiento gramatical constituye sólo una de las competencias que se deben desarrollar, junto con la competencia social, pragmática y estratégica.

Se pone de manifiesto que no sólo es necesario proporcionar conocimiento sobre las distintas subcompetencias, sino que para que se produzca el auténtico aprendizaje éstas deben ponerse en práctica mediante la contextualización del lenguaje. La auténtica adquisición de la competencia comunicativa se produce mediante la conjunción de la práctica lingüística en contextos auténticos y la reflexión sobre la misma. La aceptación de la *variación lingüística* resulta un elemento de gran importancia derivado de la noción de uso contextualizado del lenguaje. Ninguna interacción comunicativa presenta características o comportamientos lingüísticos idénticos. La visión monolítica de una única forma válida, de la lengua como sistema invariable, se abandona ahora para dar paso a la necesidad de enseñar al alumno a desenvolverse adecuadamente en cada situación.

El *enfoque comunicativo* permite además el desarrollo de las destrezas lingüísticas, la comprensión auditiva, la lectura, la expresión oral y la producción escrita en su conjunto y de forma integrada. Partiendo de una situación como «organizar un viaje», se pueden leer textos sobre la ruta o la historia del lugar, poner por escrito el trayecto, o llamar a una agencia de viajes para reservar los billetes. De esta forma, el aprendizaje de las destrezas lingüísticas se produce de modo contextualizado y vinculado a objetivos comunicativos reales.

Todos estos principios básicos del análisis del discurso, sin embargo, deben plasmarse de modo concreto en la enseñanza de la lengua, es decir, es necesario encontrar propuestas concretas que traspasen los conceptos teóricos para convertirse en realidades didácticas prácticas. Es aquí donde la visión lingüística del discurso juega un papel esencial. El *texto* se convierte en pieza central a partir de la cual desarrollar la *competencia comunicativa* del alumno. Se incorpora así el segundo pilar del modelo discursivo, articulado desde el texto. Se parte del texto como unidad de comunicación y de su análisis para el desarrollo de todas las destrezas del hablante. Los distintos géneros discursivos asociados a eventos comunicativos constituyen una excelente herramienta para conseguir el desarrollo comunicativo.

El texto cumple varias funciones. Por un lado, cubre la necesidad de encontrar materiales auténticos para la práctica lingüística en contextos reales. Cada texto constituye un ejemplo real de lenguaje contextualizado anclado a un evento preciso del entorno sociocultural. Desde el punto de vista didáctico, esto presenta grandes ventajas. Facilita el aprovechamiento del conocimiento previo del alumno de distintas situaciones sociolingüísticas y permite que él mismo tome parte activa dentro de su proceso de aprendizaje. Por otro lado, garantiza varias de las premisas teóricas de la visión social del lenguaje. Los textos auténticos permiten hacer consciente al estudiante del poder social del lenguaje, y de cómo la adecuación de su comportamiento lingüístico tiene consecuencias reales para su estatus. Asimismo, partiendo de un compromiso con la realidad cultural, se le muestra cómo los usos lingüísticos no sólo forman parte de esta realidad, sino que la crean o conforman.

Finalmente, el texto permite materializar el análisis de las expresiones lingüísticas dentro de una unidad del lenguaje. En el texto se encuentran los patrones lingüísticos generalizados susceptibles de ser analizados. Permite la enseñanza de la gramática (sintaxis, morfología, semántica) de modo contextualizado como parte de los mecanismos que proporcionan coherencia discursiva. Se consigue así una enseñanza de la lengua ligada a los requisitos situacionales y a las intenciones comunicativas de los hablantes.

ACTIVIDADES

1. A partir de lo que se ha visto en este capítulo, busca un contexto posible en el que se pueda obtener una interpretación coherente del siguiente mensaje:

«Lo mejor de todo es no tener que madrugar para ir a ningún sitio. No me ves, pero me estoy frotando las manos».

2. En un artículo académico leemos el siguiente fragmento:

«A partir de la observación de la realidad lingüística, hemos podido constatar que los jóvenes de hoy día disienten de forma mucho más descortés que décadas atrás, en las que muchachos y muchachas acataban las normas impuestas por padres y profesores sin rechistar demasiado».

¿Consideras que existe algún uso inadecuado de las expresiones lingüísticas? ¿Existe algún uso incorrecto?

3. Comenta por qué un intercambio como el siguiente resulta incoherente: «A ti te gusta el rosa, «pero» a mí me gusta el rosa».

En el intercambio anterior «pero» es el mecanismo de cohesión que relaciona las dos cláusulas. ¿Qué relación semántico-lógica las une? Sustituye pero por otros conectores y discute cómo cambia la relación entre ambas partes.

- **4.** Los siguientes enunciados representan actos de habla indirectos. Explica por qué. Transfórmalos en actos de habla directos:
 - En casa de unos amigos: «hoy hace una tarde un poco fría, ¿no?».
 - Un pasajero a otro en el autobús al ver un periódico en el asiento: «¿es suyo el periódico?».
 - En la cocina un hijo a su padre: «¡qué hambre tengo!».
 - Una pareja en casa espera a unos amigos, uno desde la cocina al otro en el salón: «están llamando al timbre».
- 5. En el siguiente texto periodístico identifica los distintos tipos de citación y las marcas lingüísticas con las que se presentan.

«Preguntado por la actitud que adoptará el sindicato, Méndez no ha querido avanzar si tomarán medidas de presión como huelgas generales porque deben evaluar la situación "con mucho detenimiento", pero sí ha apuntado que en el ámbito de la función pública "es indiscutible que estas medidas son muy duras" y suponen "el incumplimiento de un acuerdo en vigor" al reducir el 5% sus salarios. También ha destacado por su gravedad la suspensión de la revalorización de las pensiones, salvo las mínimas y las no contributivas».

FUENTES Y RECURSOS

AA. VV. (1996). Textos de Didáctica de Lengua y la Literatura, 10.

Aunque publicado en los comienzos de la aplicación del enfoque comunicativo en la docencia española, este monográfico titulado «¿Textos? ¿Qué textos?» resulta un valioso recurso para la enseñanza de la lengua a través de los textos. En una primera parte se reflexiona sobre las tipologías textuales y la adecuación del uso de distintos textos para el desarrollo de cada competencia. Se ofrece además una guía muy útil de recursos para los docentes, donde se presentan obras de referencia en el campo del análisis del discurso y la lingüística del texto. En una última sección se incluyen propuestas concretas de trabajo que ofrecen una buena aplicación directa de las teorías del discurso.

BROWN, G. y YULE, G. (1993). Análisis del discurso. Madrid: Visor.

El texto orginal de Brown y Yule, publicado en EEUU en 1983, sigue siendo hoy en día un manual de referencia en el estudio del análisis del discurso. Se obtiene en él una clara explicación de los postulados de la Lingüística sistémica de Halliday, la organización y estructura del texto. Y además se da cuenta de la perspectiva social e interaccional de las teorías antropológicas del momento. Es un texto imprescindible.

CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2007). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso (2.ª edición). Madrid: Ariel.

Como su título indica, se trata de un manual de análisis del discurso. Publicado por primera vez en 1999 y ampliado y actualizado en 2007, presenta una descripción pormenorizada de todos los aspectos y términos estudiados en esta disciplina. El lector puede encontrar en esta obra referencia documentada a todas las visiones del análisis del discurso y casi cualquier concepto que se haya tratado alguna vez en el campo. Las autoras incluyen además numerosos ejemplos de análisis práctico que le confieren un gran valor didáctico.

MEDEROS, H. (1988). *Procedimientos de cohesión en el español actual*. Santa Cruz de Tenerife: Cabildo Insular de Tenerife.

En la obra de este autor se recoge uno de los pocos estudios realizados donde se aplica de modo exhaustivo los procedimientos de cohesión al estudio del español. Todos los mecanismos propuestos por Halliday y Hasan para el inglés son abordados minuciosamente para el español por Mederos. Los procedimientos anafóricos, la elipsis y los elementos de conexión presentan un análisis que todavía sigue vigente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAM, J.M. (1992). Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. París: Nathan.
- ANSCOMBRE, J.C. y DUCROT, O. (1983). *L'argumetation dans la lenge*. Liège-París-Bruxelles: Mardaga. [Trad. cast.: *La argumentación en la lengua*. Madrid: Gredos, 1994].
- AUSTIN, J. (1962). *How to do thing with words*. Oxford: Clarendon Press. [Trad. cast.: *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982].
- BAJTÍN, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- BEAUGRANDE, R. y DRESSLER, W.U. (1981). *Introduction to text linguistics*. London: Logman. [Trad. cast.: *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997].
- BERNÁRDEZ, E. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa Calpe.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press. [Trad. cast.: *Análisis del discurso*. Madrid: Visor, 1993].
- CANALE, M. y SWAIN, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches for second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2007). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso (2.ª ed.). Madrid: Ariel.
- CASTELLÀ, J.M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 10, 23-31.
- CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press. [Trad. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1971].
- DURANTI, A. y GOODWIN, CH. (1992). *Rethinking context. Language as an interactive phenomenon*. Cambridge: University Press.
- GRICE, P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole y J.L. Morgan (ed.), *Syntax and Semantics*, pp. 41-58. Nueva York: Academic Press. [Trad. cast.: Lógica y conversación. En L. Valdés (ed.), *La búsqueda del significado*, pp. 511-530. Madrid: Técnos, 1991].
- HALLIDAY, M. y HASAN, R. (1976). Cohesión in English. Londres: Longman.
- HARRIS, Z. (1952). Discourse Analysis. Language, 28, 474-494.
- HYMES, D. (1972). On Communicatice Competence. En J.B. Pride y J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. Harmmondsworth: Penguin.
- MAINGUENEAU, D. (1996). Les Termes clés de l'analyse du discours. París: Seuil. [Trad. cast.: Términos claves del análisis del discurso. Buenos Aires: Nueva Visión, 1999].
- PORTOLÉS, J. (1998). Marcadores del discurso. Barcelona: Ariel.
- VAN DIJK, T. (1977). *Text and context*. London: Longman. [Trad. cast.: *Texto y Contexto. Semántica y Pragmática de discurso*. Madrid: Cátedra, 1980].

4. EL ESTUDIO DE LA LENGUA: COMUNICACIÓN Y GRAMÁTICA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- La productividad lingüística
- La economía de recursos
- El enfoque cognitivo
- Gramática, norma, escritura
- Los fundamentos de la gramática
- La gramática y el contexto
- Conclusiones

M.ª Victoria Escandell

Universidad de Educación a Distancia

Manuel Leonetti

Universidad de Alcalá

Nadie discute hoy día que uno de los objetivos fundamentales de la clase de Lengua es potenciar el dominio del idioma. La experiencia ha mostrado que la práctica del análisis gramatical tal y como se realiza en la enseñanza secundaria no mejora automáticamente las capacidades expresivas, y ello ha extendido entre algunos docentes la idea de que la enseñanza de la gramática es innecesaria, o, al menos, que debe estar supeditada al objetivo prioritario, que es el de mejorar la expresión y la comprensión.

En este capítulo queremos mostrar que hay buenas razones para situar la *reflexión sistemática sobre la lengua* –que incluye la gramática, pero no se limita a ella– como un objetivo prioritario, al mismo nivel que el de afianzar el dominio del idioma. La reflexión sobre el lenguaje y las lenguas debe concebirse como un elemento más de la tarea general de la

enseñanza: que los alumnos comprendan cómo funciona el mundo. Del mismo modo que consideramos esencial transmitirles las claves de los sistemas biológicos, de nuestro entorno físico, de la realidad política, del pasado histórico, de los logros científicos, de los productos de nuestra civilización, lo es también que entiendan cómo funciona el lenguaje en todas sus facetas: como instrumento de comunicación y como herramienta imprescindible de reflexión, de especulación y de creación artística.

El conocimiento lingüístico se convierte, efectivamente, en una meta inexcusable si pensamos que el lenguaje es una pieza definitoria de la naturaleza humana. Una lengua no es cuerpo de doctrina estático y cerrado, sino un sistema dinámico y productivo, en el que la gramática funciona como una maquinaria para crear y comprender significados, y en cuyo funcionamiento entran también en juego mecanismos cognitivos y relaciones sociales.

El desarrollo de la conciencia lingüística y el conocimiento sobre la lengua son competencias analíticas esenciales que difícilmente se pueden adquirir si no es a partir de la comprensión reflexiva de los mecanismos del lenguaje. El desarrollo de la propia conciencia lingüística supone, entre otras cosas, sacar a la luz el conocimiento no consciente que los alumnos tienen ya sobre su lengua, descubrir la sistematicidad del lenguaje, y aprender a valorar y a comprender la diversidad lingüística. Los conocimientos sobre el lenguaje y las lenguas tienen que ser expresados por medio de un metalenguaje específico, como el que los alumnos aprenden a manejar para describir y explicar otras facetas del mundo que les rodea.

No basta, pues, con que los alumnos mejoren su expresión o potencien su comprensión; tienen que ser capaces también de entender cómo funciona su lengua y de caracterizar adecuadamente los elementos centrales de este funcionamiento. Para conseguirlo, no es necesario añadir muchos conceptos nuevos; es suficiente cambiar los objetivos y, sobre todo, la perspectiva desde la que se mira el lenguaje. Este cambio requiere simplemente manejar algunas nociones generales que proporcionen el marco adecuado para dar homogeneidad y coherencia a los diferentes aspectos de la reflexión lingüística. Esto es lo que trataremos de mostrar a continuación.

La productividad lingüística

Libertad de expresión



¿Te has parado a pensar todo lo que puedes hacer por medio del lenguaje? ¿Hay algo que no puedas expresar?

La lengua no nos pone límites: puedes describir el presente, registrar el pasado y planificar el futuro; puedes inventar, construir otros mundos y crear infinitos espacios propios. Si puedes imaginarlo, puedes expresarlo. Basta con que digas las palabras apropiadas. Uno de los aspectos más fascinantes de la lengua es su infinito potencial para *la comunicación, la expresión y el pensamiento*. En contra de lo que ocurre con la transmisión de información en otras especies, las lenguas humanas no nos obligan a comunicar sólo realidades inmediatas. Esta propiedad, por la que podemos referirnos a cosas distantes en el espacio y en el tiempo, e incluso a cosas inexistentes, se conoce como *desplazamiento*: podemos hablar de lo real y de lo imaginario, y podemos razonar, reflexionar y especular gracias a la lengua.

No es difícil notar que los conceptos, las ideas y los sucesos que cada uno puede formar en su mente son potencialmente infinitos. Las palabras de una lengua, en cambio, no lo son: cualquier diccionario, por extenso que sea, tiene un número limitado de palabras. Si las lenguas nos permiten imaginar y expresar matices infinitesimales es porque podemos combinar las palabras.

El ADN y la gramática

Como seguramente sabes, toda la complejidad del código genético está basada en la combinación de sólo cuatro elementos simples: adenina \rightarrow A, timina \rightarrow T, citosina \rightarrow C y guanina \rightarrow G. ¿Cuántas combinaciones se pueden hacer a partir de estas cuatro «letras»?



Si usas cada letra sólo una vez, el número de posibilidades es limi-

tado; pero ¿qué ocurre si puedes repetirlas cuantas veces quieras y puedes hacer secuencias todo lo largas que desees? ¡Las combinaciones son infinitas! Cuando llegues a la más larga, siempre le podrás añadir una serie más... Algo parecido ocurre en la lengua.

La gramática de una lengua es el sistema que regula la combinación de elementos simples. Al igual que ocurre en la combinatoria genética, las posibilidades son literalmente infinitas. Pero hay una diferencia: en la gramática de una lengua, no todas las combinaciones son aceptables.

¿Cuántas combinaciones hay?

En esta nube de palabras se esconden multitud de combinaciones. No todas son posibles. ¿De qué depende?

Si podemos utilizar cada palabra más de una vez, entonces las posibilidades se multiplican exponencialmente.

Si traducimos estas palabras a otra lengua (por ejemplo, al inglés), ¿siguen siendo posibles las mismas combinaciones? ¿Qué nos dice esto sobre la gramática de las lenguas?



A partir de este ejemplo sencillo es posible introducir varias de las nociones centrales para la reflexión lingüística. En primer lugar, es preciso establecer que la potencia expresiva está basada en la existencia de *unidades simples*, que se pueden combinar en secuencias más complejas: al igual que el ADN, las lenguas funcionan como *sistemas combinatorios discretos*, en los que un número de unidades simples y *discretas* (es decir, no continuas, sino bien diferenciadas entre sí) se combinan y se vuelven a combinar para producir infinitas secuencias

Con el mismo ejemplo puede introducirse también la diferencia entre *categorías gramatica-les*: no todas las palabras de nuestro ejercicio pueden aparecer aleatoriamente en cualquier posición de una secuencia, y no todas tienen las mismas propiedades. No es difícil advertir, por ejemplo, la diferencia entre palabras con *significado léxico* (como «perro», «gato», «morder» o «perseguir»...) y palabras con *significado gramatical* (como «el» o «que»).

El ejemplo anterior permite también presentar la noción de *estructura* en dos niveles diferentes: *estructura sintagmática* y *estructura oracional*. Las palabras se combinan primero en unidades mayores (los *sintagmas*), que a su vez se combinan en unidades mayores (las *oraciones*). Las oraciones no están directamente compuestas por palabras, sino por ciertas agrupaciones de palabras con propiedades combinatorias diferentes de las de las palabras. Por eso, en español no es posible una secuencia como «perro mordió a gato», que sí es posible, en cambio, en las lenguas eslavas. Esto muestra que las pautas combinatorias pueden variar de unas lenguas a otras: por ejemplo, si hiciéramos el mismo ejercicio en inglés, notaríamos de inmediato que la posición del adjetivo en inglés es diferente a la del español. Lo que diferencia a una lengua de otra no son sólo las palabras, sino que es distinta también la manera de combinarlas.

La gramática de cada lengua impone, por tanto, sus límites a la combinatoria gramatical. Estas restricciones, sin embargo, no limitan el número de las combinaciones posibles, ya que la gramática tiene otra propiedad esencial, la *recursividad*, por la que es posible utilizar las mismas palabras o las mismas estructuras varias veces: gracias a la recursividad es posible construir estructuras como «el perro que persiguió al gato que mordió al perro que persiguió al gato...».

Las combinaciones del ejercicio anterior muestran, además, que la gramática no sólo enlaza formas sino que, sobre todo, produce significados. Aunque con las mismas palabras podamos construir un número muy alto de oraciones, cada una de ellas tiene un significado diferente: «El perro grande mordió al gato que persiguió al ratón gris» refleja un suceso previsible, mientras que «El ratón cariñoso mordió al gato grande que persiguió al perro gris» dibuja una situación inesperada. Las relaciones que la gramática establece entre los constituyentes de una oración no son meros requisitos formales, sino que están asociadas de manera sistemática con distinciones precisas en el significado. En este sentido, es importante subrayar

que un predicado como «morder» asignará el papel de *agente* al sintagma nominal que se construya como sujeto, y el de *paciente* al que aparezca como objeto. Los significados de las oraciones son resultado de los significados de las palabras que las componen y del modo en que estas palabras se enlazan unas con otras.

La productividad de la lengua se apoya, por lo tanto, en principios básicos como los de combinación de unidades simples y la recursividad; estos principios están al servicio de la construcción de significados, un proceso que sigue también unas pautas estables marcadas por las propias relaciones gramaticales. Esta sistematicidad es precisamente la base que permite la construcción de cualquier contenido imaginable.

La economía de recursos

Decir o no decir: he ahí el dilema

Considera los siguientes enunciados:

- · «Esta noche no ponen nada en la tele».
- · «Camarero, este filete está crudo».
- «Tu hermano es una máquina».
- · «Dos para llevar, por favor».

¿Cómo los interpretamos habitualmente?

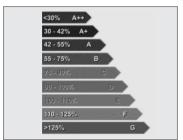


El hecho de que podamos expresar con palabras cualquier cosa no quiere decir que debamos expresar con palabras todas y cada una de las ideas que queremos comunicar. No es difícil comprobar que en los ejemplos anteriores entendemos más cosas de las que parece que se expresan literalmente. El que oye el enunciado «Esta noche no ponen nada en la tele» seguramente no entenderá que la programación televisiva ha sido suspendida por completo, sino más bien que no ponen nada interesante. Es más, a partir de la idea de que los programas que emiten no son de interés, es posible que el enunciado anterior se utilice como argumento a favor de salir a tomar algo fuera. De modo semejante, quien le dice al camarero «El filete está crudo» es muy posible que no esté queriendo decir que esa carne no ha sido cocinada en absoluto, sino que está menos hecha de lo que desearía. Tampoco entendemos «Tu hermano es una máquina» como una afirmación absurda en la que se dice del hermano de alguien que es un objeto mecánico, sino que ajustamos la interpretación para buscar una interpretación plausible, en la que transferimos a un ser humano sólo algunas de las propiedades de las máquinas (en particular, las que resulten apropiadas para la situación comunicativa). Finalmente, para poder interpretar un enunciado como «Dos para llevar, por favor» es necesario hacer referencia a una situación determinada; pero una vez que tenemos identificada esta situación, es muy sencillo entender a qué nos estamos refiriendo.

Los ejemplos anteriores ponen de manifiesto una segunda propiedad de las lenguas humanas: los contenidos que se comunican no se transmiten todos de manera explícita, sino que una parte muy importante se deja implícita o sobrentendida. Al comunicarnos, lo hacemos siempre con la expectativa razonable de que quien nos escucha sabrá completar con datos de la situación o del contexto todo aquello que no se dice expresamente. De este modo, la cantidad de información que hay que codificar se ve reducida, y por lo tanto, se economizan recursos.

El hecho de que, a pesar de no decirlo absolutamente todo con palabras, nos entendamos indica que los humanos tenemos una capacidad que nos permite tomar los contenidos que se codifican lingüísticamente no como el 100% de lo que queremos comunicar, sino como pistas o como indicios de nuestra intención comunicativa: así, decir que no ponen nada en la tele, no es exactamente lo que se quiere comunicar, pero da una pista clave para entender qué se intenta decir. En el centro de esta capacidad se encuentra un *sistema inferencial* especializado, que toma como premisas los contenidos lingüísticos y las informaciones del contexto y de la situación y extrae de ellos conclusiones acerca de la intención comunicativa del que habla. Este sistema inferencial procesa los enunciados lingüísticos como *indicios* de lo que se quiere comunicar, de modo semejante a como un detective obtiene informaciones al analizar las pistas.

La eficiencia



Las escalas de eficiencia, como la que aparece en este gráfico, comparan la energía que diferentes dispositivos consumen para realizar una determinada tarea. Cuando se habla de gasto energético, se entiende que un sistema (por ejemplo, un electrodoméstico) es tanto más eficiente cuanta menor energía emplea: en igualdad de condiciones, el aparato que hace lo mismo con un menor consumo es el más eficiente. ¿Podemos aplicar a la lengua una medida parecida?

La máxima de Gracián «Lo bueno, si breve, dos veces bueno» recoge, a su manera, esta misma idea. Las lenguas se comportan como mecanismos orientados hacia la eficiencia, es decir, como sistemas que buscan el equilibrio entre el rendimiento y el consumo: serán tanto más eficientes cuanto menor sea el gasto necesario para obtener los mismos resultados.

La condición que permite ahorrar esfuerzos, en el caso de la comunicación, es la *contextualización* de los enunciados lingüísticos. Precisamente porque podemos apoyarnos en el contexto, en la situación o en el conocimiento compartido somos capaces de decir más con

menos. Entender un enunciado descontextualizado requiere más esfuerzo de procesamiento que comprender un enunciado en su contexto. Por la misma razón, un enunciado sacado de su contexto puede ver alterada su interpretación de manera muy significativa.

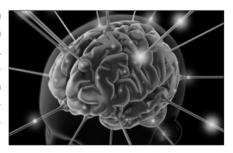
La extraordinaria productividad del sistema combinatorio lingüístico se ve complementada, pues, por la capacidad inferencial, que hace posible emplear otras informaciones disponibles para completar con ellas la interpretación de los enunciados. El resultado es que disponemos de un sistema altamente eficiente: potente y a la vez muy económico. Es imposible, en consecuencia, comprender cómo funciona una lengua sin atender a los dos grandes mecanismos en que se basa su funcionamiento: por un lado, la *productividad gramatical*, que deriva del carácter de sistema combinatorio discreto de las lenguas humanas; y, por otro, la *capacidad inferencial*, que permite la integración de lo lingüístico y lo extralingüístico.

Desde un punto de vista más general, esta dualidad de sistemas requiere que se articulen de modo adecuado las relaciones entre la explicación gramatical (que debe describir y explicar las propiedades del sistema combinatorio) y la explicación pragmática (que debe dar cuenta del mecanismo inferencial). En este sentido, gramática y pragmática no son dos puntos de vista opuestos desde los que se contempla un mismo objeto, sino que cada una de estas disciplinas tiene su propio terreno, sin que una de ellas pueda tomar el papel de la otra.

El enfoque cognitivo

El poder está en tu mente

Es frecuente pensar en la gramática de una lengua como un libro. Según esa idea, saber utilizar la propia lengua requiere aprenderse los contenidos de ese libro. Pero si describimos la gramática como un sistema combinatorio, y este sistema combinatorio funciona en la comunicación con el complemento de un sistema inferencial, entonces, ¿dónde residen todas estas capacidades y todos estos mecanismos?



La idea de la *gramática* como un conjunto estático de contenidos recogidos en un libro y que es preciso aprender representa una manera equivocada de ver las cosas. Ni el sistema gramatical ni las capacidades inferenciales están fuera de nosotros mismos. No son algo externo a nuestra propia naturaleza: todas ellas son propiedades de nuestra mente. Las gramáticas en forma de libro constituyen el intento de objetivar y de explicar unos

conocimientos que los hablantes ya poseen de antemano de manera no consciente, pero no representan ellas mismas el objeto de interés.

Lo que no sabes que sabes...



El texto que verás a continuación es un fragmento del poema «Jitanjáforas del alma» de Álvaro Morales:
El viejo ya no apalubía ni jameaba,
sus sienes son trúbulos de mialgas
y sus manos escuban los rorices
de cuando era chupiba y cenébolo.
Ahora su mente dédola y delciba
entre estúbalas y morencias
caerá por nésticos mistuarios.

Seguramente hay muchas palabras que no conoces. Si las buscas en un diccionario, no las encontrarás: son palabras inventadas por el poeta. Sin embargo, somos capaces de decir muchas cosas sobre ellas: ¿A qué categoría gramatical pertenecen las palabras apalubía, trúbulos o dédola? ¿Cuál es el infinitivo correspondiente a jameaba? ¿Cuál es el singular de rorices?

Cualquier hablante de español es capaz de contestar a preguntas de este tipo. Entonces, la cuestión realmente importante es la siguiente: ¿cómo sabemos todo esto?

Por el mero hecho de ser hablantes de nuestra lengua, todos poseemos un conjunto de conocimientos de los que no somos plenamente conscientes. Cuando con ejercicios como el anterior somos capaces de sacarlos a la luz, comprobamos que en realidad todos sabemos más sobre la lengua de lo que en principio pensábamos. La reflexión lingüística debe aprovecharse de esta ventaja para seguir profundizando cada vez más en los aspectos estructurales y sistemáticos del sistema lingüístico.

La consecuencia de todo ello es que el estudio de la lengua tiene que plantearse no como algo ajeno al individuo, sino como una investigación sobre cada uno de nosotros. El objetivo de la reflexión lingüística es, como se decía más arriba, hacer visible el conocimiento no consciente que los hablantes tienen sobre su propia lengua: cada uno ha interiorizado un conjunto de pautas de construcción que comparten en gran medida con los demás miembros de su comunidad lingüística.

Este cambio de perspectiva implica un cambio de paradigma en la manera de acercarse al estudio del lenguaje: la reflexión lingüística se integra en el ámbito de las *ciencias cognitivas*. Analizar el funcionamiento de los sistemas que sirven de base a nuestra capacidad lingüística consiste, en último extremo, en descubrir cómo está organizada nuestra mente y en analizar

de qué manera el modo en que está organizada nuestra mente determina las propiedades de los sistemas lingüísticos. La articulación de los aspectos gramaticales y pragmáticos tal y como la observamos en la comunicación tiene que responder a la articulación de las capacidades combinatoria e inferencial en nuestra mente. El lenguaje se convierte, así, en una ventana privilegiada para el estudio del más excepcional de nuestros órganos: el cerebro.

Gramática, norma, escritura

Puede haber ligeras diferencias entre los principios que ha interiorizado un hablante y los que ha interiorizado otro: por ejemplo, la mayoría dice «se me ha roto», pero hay personas que emplean sistemáticamente los pronombres átonos en el orden contrario: «me se ha roto». Esta última frase se considera incorrecta en español. Las razones por las que la norma actual del español prefiere un orden frente al otro no es una cuestión lingüística, sino una cuestión social, que no responde a ninguna motivación intrínseca. De hecho, en otras lenguas cercanas a la nuestra, como el italiano, el orden normativo es precisamente el opuesto: «*Mi si è rotto*». En realidad, lo que este fenómeno revela es que puede haber gramáticas parcialmente diferentes en la mente de los hablantes. Para el lingüista, todos los fenómenos tienen el mismo interés; es, en todo caso, la sociedad la que establece diferencias. Todos los dialectos y todos los registros aportan datos de interés para la reflexión.

La variedad considerada correcta no es más que una entre otras variedades; y los motivos para ajustarse a la norma no son de naturaleza lingüística, sino *social*. El más importante de todos es que la norma, al ser la variedad de comunicación pública, representa la pauta general de convivencia que nos une.

Otro aspecto significativo de esta reflexión es el que tiene que ver con los *registros*. Hay situaciones comunicativas (por ejemplo, en el ámbito académico, laboral, político-administrativo...) en el que las pautas de expresión presentan restricciones adicionales: hay modos de expresión que, aun siendo correctos, simplemente no se usan. Para quienes tienen que desenvolverse en estos ámbitos es necesario conocer las convenciones que rigen en ellos. Estas convenciones no pueden aprenderse más que en un entorno específico de enseñanza: saber derecho o economía consiste, en cierto modo, en conocer los términos y los usos propios de estas áreas.

El ejemplo más cercano de convenciones de registro es el que proporciona la lengua escrita. La escritura no representa simplemente un medio secundario del habla, por medio del cual es posible transcribir y conservar la producción lingüística; la escritura está asociada a determinadas funciones sociales que le imponen condiciones ulteriores sobre lo que es o no adecuado cuando se escribe. El conocimiento de estas otras convenciones, de nuevo, se adquiere principalmente en un entorno de instrucción explícita.

Los fundamentos de la gramática

Ahora que hemos presentado los supuestos generales en los que creemos que se debería fundamentar la reflexión sobre la lengua, una de las preguntas que surgen es la de cómo deducir de ellos las pautas que rigen el estudio de la gramática. Las páginas que siguen están dedicadas a desarrollar una respuesta a esta pregunta.

Para entender cómo funcionan las lenguas, lo más natural es empezar preguntándose cómo están hechas, y a su vez para entender cómo están hechas hay que preguntarse para qué sirven. Pues bien, es habitual suponer que las lenguas sirven para alcanzar dos objetivos: uno es permitir la comunicación con otros hablantes, y otro es *hacer posible la cognición*, es decir, ser un instrumento idóneo para representar, procesar y almacenar información en la mente.

Tanto para la comunicación como para la cognición es esencial que una lengua permita construir representaciones del mundo, o sea, de la realidad externa al lenguaje. ¿Qué clase de sistema se requiere para ello? Como veremos a continuación, la respuesta define los ingredientes esenciales de la gramática: las estructuras gramaticales son medios para satisfacer las necesidades de comunicación y cognición.

En primer lugar, un sistema gramatical nos permite construir descripciones de situaciones del mundo (real o imaginario): son lo que tradicionalmente llamamos *oraciones*.

Predicados



Esta imagen representa una situación del mundo real. ¿Qué puedes decir de la persona que aparece en ella? Haz una lista con todas las ideas que se te ocurran.

Es seguro que en esta lista figurarán expresiones como «toca el violín», «es joven», «es asiática», «es violinista», «es de Corea», «lleva una camiseta rosa», o «tiene el pelo negro». Todas estas expresiones son *predicados*. Los predicados sirven para adscribir propiedades a alguna entidad. En el ejemplo anterior, todos los predicados citados requieren la presencia de una expresión que los complete: es la expresión que representa a la entidad a la que se adscriben propiedades y que solemos denominar *sujeto*.

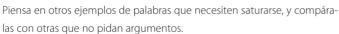
Para construir una oración es necesario que haya un *predicado*. Como se ve, los predicados pueden ser de distintas categorías: verbos, adjetivos, nombres... Los verbos pueden incluir información sobre tiempo y modo, mientras que las restantes categorías requieren la inserción de un verbo copulativo para dar lugar a una oración independiente. Algunos son

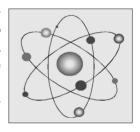
simples (joven, violinista), y otros son complejos e incluyen a varios sintagmas en su interior: en «tener el pelo negro», por ejemplo, el predicado básico es «tener», pero añadiendo los sintagmas el «pelo» y «negro» se obtiene un predicado complejo, y lo mismo sucede en «llevar una camiseta rosa» a partir de «llevar». En cualquier caso, lo que es crucial en los predicados es que son palabras o expresiones que exigen que las combinemos con otras expresiones, es decir, que necesitan ser «completadas» o «saturadas» para obtener una descripción de la situación denotada. Se trata, en términos de Juan Carlos Moreno (1987, p. 102), de aquellas palabras que abren «un lugar vacío que es necesario llenar con algún elemento léxico».

Las expresiones seleccionadas por los predicados se denominan *argumentos*. Los argumentos se refieren a los participantes que aparecen en las situaciones, y son elementos indispensables. Normalmente corresponden a sintagmas nominales y preposicionales, y reciben interpretaciones previstas en el significado léxico del predicado (agente, paciente, destinatario, experimentador, lugar en donde...). La combinación de un predicado con sus argumentos da lugar a una oración.

Saturación y significado

Piensa en el significado de un verbo como encantar. Como todos los verbos (salvo los meteorológicos), exige argumentos. El esquema semántico que corresponde al uso habitual del verbo es «algo (le) encanta a alguien». También un adjetivo como harto requiere argumentos: «alguien (está) harto de algo / alguien».





Una lengua necesita también construir expresiones que sirvan para hacer referencia a personas y entidades (es decir, a los participantes en las situaciones). Entre estas expresiones destacan los nombres propios y los pronombres. También podemos dar a entender a qué o quién deseamos referirnos haciendo uso de palabras que describan clases de cosas: esas palabras son los nombres comunes, y normalmente irán acompañados de determinantes. En todos estos casos lo que se usa para la referencia son sintagmas nominales. Todas las lenguas disponen de ellos. Lo importante es saber que por lo menos una parte de su estructura gramatical se explica atendiendo a su función lingüística, es decir, al papel que desempeñan dentro del sistema: el de hacer posible la referencia.

Una vez que hemos construido una predicación básica con predicado y argumentos, es posible que deseemos enriquecerla con más información, quizá para obtener una descripción más completa y detallada de la situación, o para hacer más fácil la identificación de

los participantes. En ese caso podemos añadir *modificadores* o *adjuntos*, y podemos añadirlos, en principio, a cualquier sintagma nominal o preposicional o verbal, o incluso a la oración completa (son los llamados *modificadores oracionales*, como «en serio» en una secuencia como «En serio, creo que es suficiente»). Los modificadores o adjuntos pueden ser de distintas categorías, y corresponden a diferentes funciones sintácticas en las clasificaciones tradicionales.

Por una coma

El uso de la coma en la escritura está fuertemente vinculado a algunos aspectos de la estructura sintáctica. Examina estos pares de ejemplos y trata de explicar el efecto de la coma (así como de su ausencia) sobre la interpretación de los modificadores y su relación con el contexto sintáctico:

- 1. «Es mejor hacerlo como tú decías» / «Es mejor hacerlo, como tú decías».
- 2. «No lo han resuelto honestamente» / «No lo han resuelto, honestamente».
- 3. «El camarero rubio llama más la atención» / «El camarero, rubio, llama más la atención».

Lo esencial en la estructura gramatical es, pues, la existencia de predicados, de argumentos que saturan posiciones de los predicados, y de modificadores adjuntos que pueden añadirse a cualquiera de ellos. No hay mucho más en la estructura interna de las oraciones y de los sintagmas. Tomemos estos dos ejemplos:

- «En realidad, el éxito depende en gran medida de la constancia».
- «Fiel a su estilo hasta el final».

En el primero, el predicado léxico es «depender» y se combina, según el esquema semántico «algo depende de algo», con dos argumentos: el sujeto «el éxito» y el complemento de régimen preposicional «de la constancia». A esta estructura básica se añaden dos adjuntos: «en gran medida», que modifica al predicado verbal, y «en realidad», que modifica, en un nivel superior, a toda la oración.

En realidad, el éxito depende de la constancia en gran medida

En el segundo ejemplo, «fiel» es el predicado léxico (el núcleo), «a su estilo» es un argumento suyo, y «hasta el final» es un modificador. Todo ello constituye, a su vez, un predicado complejo de categoría adjetival, que puede saturarse predicándose de un sujeto.

Fiel a su estilo hasta el final

Hemos elegido una representación gráfica con «cajas», pero otras representaciones (diagramas arbóreos o corchetes) serían igualmente idóneas –y equivalentes–. Con esto se obtiene la estructura sintáctica a partir de los esquemas semánticos.

La enseñanza de la gramática en España ha concentrado siempre grandes esfuerzos en las tareas de reconocimiento de funciones sintácticas. No queremos restarles importancia, por supuesto. Pero esforzarse en distinguir tipos de complementos circunstanciales y de complementos predicativos sin antes haber entendido que son funciones que corresponden a modificadores dentro del sintagma verbal, y que como ellos existen modificadores en el seno del sintagma nominal (adjetivales, preposicionales, subordinadas relativas) o de cualquier otro sintagma, e incluso a nivel oracional, no parece lo más adecuado, porque se pierde de vista lo realmente esencial en cualquier gramática: comprobar cómo las palabras que tienen argumentos se combinan con ellos y con eventuales modificadores equivale a entender cómo están organizados internamente los sintagmas. La clasificación de las funciones es secundaria con respecto a estas distinciones.

En general, parece preferible apoyar el análisis lingüístico sobre nuestras intuiciones semánticas –o sea, sobre lo que las expresiones significan– en lugar de analizar «a ciegas», sin pensar en el significado. Este punto podría generar malentendidos, y quizá requiera alguna aclaración. El reconocimiento tradicional de categorías y funciones, imprescindible en la formación gramatical, debe basarse en criterios formales, como la concordancia, la posición, la rección, la sustitución de una expresión por otra o la posibilidad de supresión. Sin embargo, queremos subrayar el interés de subordinar estas operaciones a las intuiciones sobre la organización semántica: qué situación se está describiendo, qué participantes están involucrados, qué modificadores se han añadido, a qué nivel y por qué. Pensar en el esquema semántico básico del predicado es imprescindible en el análisis gramatical, y seguramente representa un paso previo al reconocimiento de funciones sintácticas.

En pocas palabras, se trata de examinar la forma gramatical a partir del significado, resaltando cuáles son las motivaciones por las que las estructuras gramaticales se construyen en la forma en que se construyen. Las motivaciones últimas residen en la necesidad de expresar significados complejos que no podrían expresarse con palabras aisladas. *La sintaxis no es más que un sistema eficaz para construir significado*. No todas las lenguas disponen de los mismos recursos ni de los mismos esquemas, pero las funciones básicas son las mismas: determinación, deixis, participación, adscripción de propiedades, inserción de modificadores (Moreno Cabrera, 1987). Y la enseñanza de la gramática debe tomar estas funciones como punto de partida.

La gramática y el contexto

Como hemos dicho anteriormente, los sistemas gramaticales se usan en el contexto de la interacción con otros seres humanos. De ello se deduce que muchos de sus elementos están diseñados para permitir a los hablantes reconocer cuál es la información contextual idónea para completar y especificar lo que se dice. Por ejemplo:

- Los pronombres y los determinantes definidos sirven para localizar menciones previas de personas y cosas en el contexto.
- Las marcas de tema (o tópico) y de foco sirven para distinguir qué datos se toman como punto de partida o información dada para construir una predicación y qué otros se añaden como información nueva resaltada.
- Los marcadores del discurso tienen la función de indicar explícitamente qué clase de conexión lógica o argumentativa se establece entre una oración y el entorno discursivo en el que se encuentra.

Hace un millón de años



Analiza el siguiente minicuento de Augusto Monterroso: «Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí».

¿Qué elementos gramaticales nos obligan a buscar o imaginar datos contextuales? Recuerda que a veces los autores invitan a buscar datos que en realidad no están disponibles en el contexto.

El pretérito imperfecto sitúa en el pasado el estado descrito por la oración principal, que además es contemporáneo al despertar del protagonista; el adverbio todavía obliga a suponer que tal estado se prolonga a partir de algún otro momento del pasado que no se especifica. El lector tiene que hacer conjeturas sobre la duración de este estado, la identidad del protagonista, el lugar donde se encuentra o el tiempo que lleva dormido, así como sobre lo que pueda haber ocurrido antes. Interpretar este o cualquier otro fragmento narrativo implica resolver los datos contextuales que el emisor ha dejado implícitos, y la gramática ofrece pistas (incompletas) para tales tareas.

Sujetos elípticos



Observa ahora la siguiente conversación:

- Tengo un Seat.
- Pues tengo un Fiat.

La réplica del segundo hablante resulta anómala: lo que nos esperaríamos es, más

bien, «Pues yo tengo un Fiat». Ya que el español es una lengua que permite los sujetos elípticos, debería ser posible suprimir el pronombre tónico yo. ¿Por qué crees que no es posible?

Considera otro ejemplo. A la pregunta «¿quién es?» contestamos con «soy yo» y no simplemente con «Soy». ¿Podrías explicar por qué?

La gramática del español define como posibles las dos opciones (con y sin pronombre), y es la pragmática la que excluye una de ellas. Si hay dos opciones diferentes, debe haber un reparto de tareas adecuado entre ellas; lo contrario sería antieconómico. El reparto consiste en que la elipsis es la opción por defecto y funciona en casi todos los casos, siempre que los datos contextuales que exige sean muy accesibles. Cuando hace falta una herramienta especial, como un pronombre capaz de expresar información nueva y contraste –es el caso de los ejemplos anteriores–, entonces es preciso recurrir al pronombre explícito, porque la elipsis no puede expresar contraste con otra información previa.

Como se ve, gramática y pragmática no son dos formas opuestas de entender los hechos del lenguaje. Son más bien *complementarias*. También la enseñanza de la lengua debería inspirarse en esta perspectiva conciliadora e integrarlas de forma adecuada. Lo importante es entender que, lejos de existir una incompatibilidad radical entre enfoques gramaticales y enfoques pragmáticos o discursivos del análisis lingüístico, los dos puntos de vista son complementarios: la gramática obedece a sus propias reglas y principios, y al mismo tiempo expresa y restringe la relación con el contexto que se debe tener en cuenta al interpretar los enunciados.

La gramática expresa instrucciones sobre cómo construir el contexto adecuado, porque el contexto es un conjunto de supuestos que vamos retocando y actualizando a medida que interpretamos. Hablar y redactar correctamente significa, en parte, saber manejar los dispositivos de gestión de los datos contextuales y hacer que nuestro interlocutor pueda acceder a tales datos de la forma prevista por nosotros. Éste es el papel que le corresponde al conocimiento de la gramática en el seno del fenómeno complejo de la comunicación humana. Y ésta es la perspectiva que nos debería llevar a encajar de forma óptima el estudio de la gramática dentro del estudio global de la comunicación y del desarrollo de las destrezas comunicativas.

Conclusiones

La idea central que hemos querido defender es que *la enseñanza de la gramática sigue teniendo un lugar destacado en la clase de lengua,* si se consigue motivar y justificar el análisis gramatical en el seno de una explicación de la comunicación humana, haciendo que las actividades de reconocimiento de categorías y estructuras vayan acompañadas de otros ejercicios de uso de la lengua y que la gramática se vea como un conjunto de estrategias para satisfacer necesidades comunicativas. Nuestra propuesta tiene que ver con la relación entre la comunicación lingüística y la gramática, y, concretamente, con la conveniencia de integrar el estudio de la gramática en una visión de las lenguas como herramientas para la

comunicación y la cognición humana. La reflexión sobre el lenguaje y la lengua puede resultar, de hecho, muy atrayente si se plantea como una tarea de descubrimiento de una parte esencial de nuestra propia naturaleza humana.

El prescriptivismo que en cierto sentido domina el enfoque de muchas clases debe verse compensado con una visión más cercana a la de la lengua como objeto de investigación por sí misma, en la que los procedimientos de descubrimiento y de reflexión tengan el papel protagonista que les confiere el enfoque científico.

Por otro lado, un país multilingüe como el nuestro ofrece muchas oportunidades para la comparación interlingüística. Para empezar, muchos alumnos conocen y utilizan las lenguas cooficiales propias de la comunidad autónoma en la que viven. Además, la inmigración ha llenado nuestras aulas de estudiantes de otras procedencias, que conocen sistemas lingüísticos a veces muy alejados del nuestro: en vez de poner sólo el énfasis en el hecho de que su dominio del español puede no ser completo, sería interesante aprovechar su conocimiento de otra lengua para enriquecer el debate y descubrir cómo funcionan los mecanismos lingüísticos. Ver las semejanzas y las diferencias entre las lenguas que conocen los alumnos proporciona un contexto natural para comprender tanto los aspectos estructurales y sistemáticos como las convenciones de tipo social, enseña a evitar la discriminación lingüística, y promueve una visión más abierta y más científica de la realidad lingüística.

El problema, por supuesto, es el de cómo conseguir estos objetivos en la práctica. La reflexión sobre el lenguaje no puede limitarse a esa tarea pasiva en la que se ha convertido frecuentemente –una actividad mecánica y repetitiva, en la que el alumno debe simplemente etiquetar palabras, muchas veces sin ver cuál es la importancia y la pertinencia de lo que está haciendo– sino que debe involucrar activamente al alumno como centro mismo del proceso.

Naturalmente, la teoría gramatical es útil sólo en la medida en que podamos incorporar de ella conceptos sencillos, intuitivos, bien establecidos y que puedan tener algún interés pedagógico. Creemos que algunos *supuestos* siguen siendo fundamentales, como los siguientes:

- La enseñanza de la sintaxis tiene como objetivo el manejo de pruebas y procedimientos prácticos, y no la acumulación de conocimientos (es decir, lo importante es saber hacer cosas como reconocer, corregir, argumentar, construir ejemplos...).
- Conviene usar, en la medida de lo posible, terminología tradicional.
- La oración es la máxima unidad del análisis gramatical (no quiere decir que no existan unidades lingüísticas mayores, pero no son parte de la gramática).
- La noción de estructura es fundamental (jerarquías, constituyentes).
- Todos los sintagmas pueden tener complementos argumentales y adjuntos.
- La gramática interactúa de forma compleja con principios de naturaleza pragmática.

Estos puntos son aceptados sin problemas por la mayor parte de las teorías lingüísticas contemporáneas. Son, junto con los principios generales sobre el funcionamiento del lenguaje que hemos comentado en las primeras secciones, un punto de partida sólido para la reflexión sobre la lengua en la enseñanza secundaria.

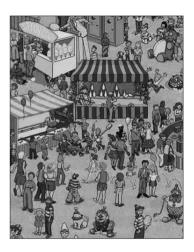
ACTIVIDADES

Actividad 1 ;Cuál es?

Selecciona un personaje y descríbelo, de manera que tus compañeros puedan identificarlo. Las descripciones que se produzcan serán seguramente del tipo:

- «El más alto».
- «El de la camiseta de rayas».
- «El que lleva un gorro».

Estas expresiones permiten ver con claridad las semejanzas entre tres tipos de modificadores: los sintagmas adjetivos, los sintagmas preposicionales y las oraciones de relativo. Lo que tienen en común es la función de añadir información descriptiva que hace posible la identificación de las entidades a las que el hablante quiere hacer referencia.



Actividad 2

¿Cuántos son? Esquemas sintácticos

A continuación tienes una lista de verbos: acordarse, telefonear, correr, entregar, desistir, atribuir, solicitar, saltar.

• Clasifícalos según el número de argumentos (o participantes) que requiere cada uno. A menudo habrá más de una solución. Aquí tienes un modelo:

Dar Alguien da algo a alguien 3 argumentos

• A partir de los resultados del ejercicio anterior, localiza y describe los esquemas sintácticos básicos de cada uno de esos verbos, indicando las funciones sintácticas que desempeña cada uno de los argumentos.

Actividad 3

Preguntas y respuestas



El orden de palabras es un indicador gramatical de la relación entre la información comunicada y el contexto, y proporciona pistas sobre cuál es la información que se toma como dada y cuál es la que se toma como nueva o destacada.

Empareja cada pregunta con la respuesta que resulte más adecuada (cuadro 1), atendiendo a los cambios en el orden de palabras.

Cuadro 1. Preguntas y respuestas

Preguntas	Respuestas
¿Qué llevó Camila a la fiesta?	Camila llevó una tarta a la fiesta.
¿Adónde llevó Camila una tarta?	A la fiesta, llevó una tarta Camila.
A la fiesta, ¿quién llevó una tarta?	A la fiesta Camila llevó una tarta.
¿Quién le envió la tarta a Rubén?	La tarta, se la envió Camila.
¿Qué le envió Camila a Rubén?	Camila le envió una tarta a Rubén.
¿A quién le envió una tarta Camila?	A Rubén, Camila le envió una tarta.

Actividad 4 Agente 007



Identifica el agente en cada una de estas oraciones. ¿Qué conclusiones podemos extraer acerca de la relación entre funciones semánticas y funciones sintácticas?

- «Bond descifró la clave».
- «La clave había sido descifrada por Bond».
- «Bond debía recibir la clave enviada por M».
- «Bond creía que M había enviado la clave».
- «A Bond, M le aseguró que ellos no tenían la clave».

FUENTES Y RECURSOS

CAMPS, A. y FERRER, M. (coords.) (2000). Gramàtica a l'aula. Barcelona: Graó.

Es ésta una colección de trabajos que es fiel reflejo de los intentos recientes de reubicar la enseñanza de la gramática en el contexto de una clase de lengua orientada hacia el desarrollo de las destrezas discursivas y muy influida por disciplinas lingüísticas innovadoras como la pragmática y el análisis del discurso. Merece la pena reflexionar sobre las propuestas de varios de los artículos recogidos.

ESCANDELL, M.V. (2005). La comunicación. Madrid: Gredos.

Este manual tiene como objetivos, por un lado, hacer una presentación clara y accesible de cómo debe entenderse la comunicación verbal y, por otro, servir como introducción a la teoría pragmática contemporánea, desde un punto de vista cognitivo.

FERNÁNDEZ SORIANO, O. y EGUREN, L. (2006). *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos. Este manual contiene, además de un utilísimo glosario de términos gramaticales, una primera parte dedicada a presentar de forma accesible y sensata una serie de recomendaciones y razonamientos destinados a clarificar el uso de los términos y nociones más frecuentes en la enseñanza de la gramática.

MORENO, J.C. (1987). Fundamentos de sintaxis general. Madrid: Síntesis.

Este librito de 140 páginas es una presentación informal de la sintaxis en la que los problemas se abordan partiendo de un conjunto de funciones lingüísticas y explicando las formas gramaticales como manifestaciones de esas funciones básicas.

5. LAS LENGUAS EN LA ENSEÑANZA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- La enseñanza de las lenguas
- La lengua en las áreas curriculares
- La inmersión lingüística
- Cambios en los contextos educativos
- La heterogeneidad lingüística de las aulas
- Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)
- El tratamiento integrado de las áreas de lengua y el proyecto lingüístico de centro

Oriol Guasch

Universidad Autónoma de Barcelona

El objetivo de este capítulo es ofrecer una visión general, forzosamente simplificada por el espacio de que disponemos, acerca de cómo se ha planteado *la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en la educación obligatoria desde mediados del siglo xx hasta nuestros días*. Nuestro ámbito de referencia será fundamentalmente el español y el europeo. En los tres primeros apartados («La enseñanza de las lenguas», «La lengua en las áreas curriculares» y «La inmersión lingüística») nos referiremos a las propuestas para la enseñanza de las lenguas desarrolladas aproximadamente durante la segunda mitad del siglo xx. El cuarto apartado («Cambios en los contextos educativos») está dedicado a tres fenómenos que en los últimos 10 años han contribuido a modificar de manera significativa el tratamiento de las lenguas en los centros escolares. Los tres apartados siguientes («La heterogeneidad lingüística de las aulas», «El aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras» y «El Tratamiento integrado de las lenguas y el proyecto lingüístico de centro») describen nuevas realidades y plantean nuevas propuestas acerca de la enseñanza de las lenguas en nuestros días.

La enseñanza de las lenguas

Las propuestas metodológicas más significativas para la enseñanza de las lenguas que se han sucedido a lo largo de los últimos 70 u 80 años se han configurado a partir de tres factores fundamentales: las características de los contextos en los que las lenguas se han enseñado, las concepciones que los enseñantes han tenido de estas lenguas y las teorías acerca de su aprendizaje que se han sucedido durante este tiempo (Puren, 1998). La importancia decisiva de los contextos de enseñanza y aprendizaje contribuyó al establecimiento de dos tradiciones claramente diferenciadas: una para la enseñanza de las lenguas primeras¹ y otra para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Las lenguas primeras

Simard (1997) explica la evolución de las grandes corrientes en que se fundamentó la enseñanza de la primera lengua en el mundo francófono a lo largo del siglo xx a partir de la consideración de cinco grandes *etapas* que, a nuestro entender, podemos tomar como una referencia general de lo que ocurrió con ritmos diversos en los distintos territorios del estado español:

- La pedagogía tradicional. Corriente que prioriza la función referencial de la lengua y que toma como modelo del buen uso lingüístico las obras literarias de los autores clásicos. Paradójicamente, su objeto principal de atención son los conocimientos teóricos sobre la lengua, que desde un enfoque transmisivo se formulan en términos de reglas para el buen uso. Estas reglas se aprenden a través de la memorización y de su aplicación a ejercicios en los que se prioriza la lengua escrita.
- La pedagogía natural. Modelo que pone el énfasis en la función expresiva de la lengua. Toma como referencia la producción literaria, pero no como modelo formal a imitar sino como base potenciadora de las capacidades expresivas de los aprendientes. El desarrollo de las habilidades de escritura de los alumnos constituye el objetivo central de la enseñanza. La consecución de este objetivo se fundamenta en la práctica intuitiva de la actividad de escritura, y de la relectura y comentario de lo escrito a través de un proceso recursivo de ensayo y error. De los años 20 a los 60 del siglo xx, Celestin Freinet llevó a cabo una gran actividad de desarrollo teórico y práctico de este modelo.
- Las propuestas de base estructuralista. El estructuralismo lingüístico propone un modelo científico de descripción de las lenguas como sistemas de significación que pone de relieve los límites y las incongruencias de la gramática tradicional. La transposición

^{1.} Evitamos el término «lengua materna» por su ambigüedad y utilizamos los términos habituales de «lengua primera», lengua aprendida en primer lugar; «lengua segunda», lengua ambiental aprendida después de la primera; «lengua extranjera», lengua no ambiental aprendida con posterioridad a la primera. No obstante, hacemos notar la insuficiencia de esta terminología para dar cuenta de la complejidad de los fenómenos actuales (Guasch, 2007) y por este motivo utilizamos también el término «lenguas adicionales» para referirnos, en general, a las lenguas aprendidas con posterioridad a la primera.

del nuevo modelo a la enseñanza conlleva novedades importantes: el cambio de la *palabra* por la *oración* como unidad de análisis lingüístico sitúa la morfosintaxis en el centro de la enseñanza; el uso de actividades de manipulación de la frase (adición, sustracción, desplazamiento...) para la comprensión de la estructura de sus componentes significa dar carta de naturaleza al conocimiento consciente en los aprendizajes lingüísticos; y la distinción entre la oralidad y la escritura reconfigura la representación de estas modalidades específicas de los usos de las lenguas.

- La pedagogía de la comunicación. Movimiento que nace de la observación de las insuficiencias de las propuestas centradas únicamente en la lengua en tanto que sistema de significación y que se nutre de aportaciones provenientes de ámbitos de estudio muy diversos. Esta nueva mirada, que ofrece pruebas de la complejidad de los fenómenos lingüísticos y de su enseñanza y su aprendizaje, está conformada por la atención al usuario/aprendiente como participante en las actividades comunicativas en contextos diversos, la consideración de que el aprendizaje se lleva a cabo a través del uso en contextos significativos para los interlocutores, el cambio en los modelos de referencia en la enseñanza de las lenguas: de lo estrictamente literario a la vida cotidiana, y el paso de la atención exclusiva a la unidad oración a la consideración de la unidad texto.
- Las propuestas de base cognitiva. La ampliación del escenario en el que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y la importancia que se da en este escenario a los usuarios/aprendientes ha puesto de relieve la importancia de las operaciones mentales que se activan en los procesos productivos y receptivos. La psicología cognitiva ofrece modelos explicativos de estos procesos y la psicología sociocultural y las teorías del interaccionismo social, modelos teóricos acerca de la construcción colaborativa del conocimiento lingüístico.

Las segundas lenguas y extranjeras

A partir de Richards y Rogers (1986) podemos establecer una evolución paralela de las metodologías desarrolladas para la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras en la que podemos distinguir también cinco *etapas*:

- Método gramática-traducción. Enfoque transmisivo de la enseñanza que concibe que el aprendizaje de la lengua se lleva a cabo a través de la memorización del vocabulario y de las reglas gramaticales. Estos conocimientos se aplican a la traducción directa (de la lengua segunda objeto de aprendizaje a la lengua primera) e inversa (de la lengua primera a la lengua segunda). Se centra en las habilidades de lectura y la escritura y no da relevancia a los usos orales.
- Método directo. Propuesta basada en la consideración de que las segundas lenguas se aprenden como la primera: de un modo natural y espontáneo en función de las necesidades expresivas y comunicativas de los aprendientes. El profesorado debe planificar actividades comunicativas que motiven la participación de los alumnos. A partir

de esta participación y a través del uso lingüístico oral se desarrollará inductivamente el conocimiento de la nueva lengua.

- Método audiolingüístico. Se basa en las concepciones estructuralistas sobre el lenguaje (la lengua es un sistema de signos que mantienen entre sí relaciones sintagmáticas y paradigmáticas) y en las teorías conductistas sobre el aprendizaje (el aprendizaje de la lengua consiste en la adquisición de hábitos de comportamiento lingüístico en respuesta a determinados estímulos). En las aulas se promueve la adquisición a través de la repetición oral y de la memorización de las estructuras lingüísticas fundamentales de la nueva lengua. Los usos escritos tienen un rol secundario en la adquisición de la lengua.
- Enfoque natural. Esta propuesta es deudora de las concepciones chomskianas acerca de las lenguas y de los procesos a través de las cuáles se adquieren. Según estas concepciones la adquisición de las segundas lenguas se realiza, como la de las primeras, de modo inconsciente: la recepción de lengua oral comprensible activa un mecanismo innato (Language Acquisition Device [LAD]) que construye una gramática intuitiva (la competencia lingüística). Esta gramática no consciente es el fundamento de nuestras capacidades de uso de la lengua. En este marco, el rol del profesorado es facilitar a los aprendientes la recepción de usos lingüísticos ricos en variedad y cantidad.
- Métodos comunicativos. Conjunto de propuestas que remiten a bases teóricas diferenciadas pero que tienen en común el hecho de centrarse en el desarrollo de la competencia comunicativa. Estas propuestas están atentas no tanto al conocimiento del sistema lingüístico como a las habilidades para sus usos orales y escritos en tareas de recepción y de producción y a la adecuación de estos usos a contextos diversos.

Es importante señalar el paralelismo que se puede establecer entre las dos series de propuestas metodológicas debido a que son deudoras de unas mismas concepciones teóricas psicológicas o psicolingüísticas acerca del aprendizaje de las lenguas (cuadro 1).

Cuadro 1. Relación de las concepciones del aprendizaje de la lengua con las metodologías para la enseñanza de las primeras y segundas lenguas

CONCEPCIONES DEL APRENDIZAJE DE LA LENGUA	METODOLOGÍAS PARA LA ENSE- ÑANZA DE PRIMERAS LENGUAS	METODOLOGÍAS PARA LA ENSE- ÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS
Ningún modelo explícito de referencia.	Pedagogía tradicional.	Método gramática –traducción.
Teorías innatistas.	Pedagogía natural.	Método directo. Enfoque natural.
Conductismo.	Propuestas de base estructuralista.	Método audio lingüístico.
Teorías de base cognitiva sobre el uso de la lengua.	Propuestas de base cognitiva.	Métodos comunicativos.
Teorías interaccionistas.	Pedagogía de la comunicación.	Nuevas aproximaciones comunicativas.

Los enfoques metodológicos que acabamos de esbozar no deben entenderse como doctrinas encerradas en sí mismas que se sucedieron unas a otras de un modo traumático sino como un continuo de concepciones relacionadas entre ellas que se solaparon en el tiempo y que dieron lugar a propuestas híbridas de enseñanza. Esto no es óbice para que su desarrollo a lo largo del siglo xx no nos haya permitido observar dos grandes tendencias en la concepción, la planificación y la implementación de la enseñanza de las lenguas. En primer lugar, se ha producido una complejización progresiva del objeto de enseñanza y aprendizaje que nos ha llevado de centrar la atención a la lengua como sistema a centrar la atención en la actividad lingüística. En segundo lugar, hemos pasado de focalizar la atención en la enseñanza a focalizarla en el encaje entre aprendizaje y enseñanza.

La lengua en las áreas curriculares

Existe un acuerdo general acerca de que el objetivo central de formación lingüística del alumnado en la escolaridad obligatoria es el aprendizaje de las habilidades de uso de las lenguas para las distintas funciones que demanda la vida social en los diferentes contextos en los que se desarrolla. Y el acuerdo se amplía en la creencia de que como en otros saberes procedimentales (conducir, nadar...) estas habilidades de uso se aprenden a partir de su práctica. Lo problemático, en este caso, es que algunos olvidan que para que el aprendizaje se produzca es imprescindible que este uso se acompañe de la reflexión sobre el propio uso y sobre el instrumento lingüístico.

Dado que las aulas son un contexto social muy importante para los escolares y que en ellas las lenguas se usan en todas las áreas como un instrumento de regulación de las relaciones y de vehiculación de los conocimientos, se ha ido configurando la creencia de que los alumnos aprenden lengua no sólo en las áreas lingüísticas sino en todas las demás. Y este hecho ha llevado a pensar que todos los profesores de las distintas áreas curriculares son profesores de lengua porque en todas ellas conducen a los alumnos a usar la lengua en la realización de las tareas para el aprendizaje de los contenidos curriculares correspondientes. En el otro extremo, por otra parte, se ha mantenido también la opción de considerar que la enseñanza de las habilidades lingüísticas es una responsabilidad de las áreas lingüísticas y que las áreas curriculares no lingüísticas deben inhibirse en este tipo de cuestiones.

La consideración de esta problemática en el marco de las concepciones socioculturales y sociocognitivas del aprendizaje nos ofrece una nueva perspectiva del problema. En estos marcos de referencia se considera que el aprendizaje es el resultado de la interacción entre los aprendientes y los expertos en la resolución de tareas en un espacio de comunicación compartido. En esta interacción, el instrumento fundamental de mediación es el lenguaje verbal, el cual –como todo instrumento– transforma el objeto de su acción. De este modo, el habla y la escucha, la lectura y la escritura no son sólo los vehículos a través de los cuales

se transmiten los conocimientos de física, historia, biología, etc., sino unos instrumentos fundamentales en la construcción de estos conocimientos por parte de los escolares. Así, la lengua –además de ser uno de los objetos de estudio de los diseños curriculares– constituye un factor central en la enseñanza y el aprendizaje de todas las áreas del currículo.

Desde esta última perspectiva se ha concluido que la enseñanza de las áreas curriculares no lingüísticas conlleva la enseñanza de los constructos discursivos y textuales que son propios de cada uno de los ámbitos del saber. «Aprender ciencia es aprender a hablar ciencia», postula Lemke (1997), o lo que es lo mismo, la enseñanza de las distintas disciplinas científicas deberá conllevar la enseñanza de las formas lingüísticas, textuales y discursivas que son propias de cada una de ellas. Y esto se refiere tanto a los géneros discursivos y sus implicaciones sociales como a las actividades sociocognitivas que les son subyacentes. Por ello, muchos profesores de las áreas curriculares no lingüísticas consideran como algo inherente a su responsabilidad como profesores la enseñanza de los conocimientos para la elaboración de estos constructos.

Así, desde nuestro punto de vista, no se trataría tanto de abundar en la idea de que todo el profesorado lo es de lengua, como de distinguir las responsabilidades acerca de la formación lingüística de los escolares que se desprenden de los objetivos de la enseñanza y el aprendizaje de las áreas lingüísticas y las no lingüísticas. En las primeras, la lengua es a la vez un instrumento de estudio y el objeto de estudio y en las segundas la lengua es un instrumento de estudio pero no el objeto estudiado. En ambas la lengua constituye un instrumento imprescindible para la construcción del conocimiento, pero sólo en las áreas lingüísticas este conocimiento son las lenguas.

Las áreas lingüísticas y las no lingüísticas, pues, no comparten objetivos, pero sí el instrumento lingüístico para alcanzarlos y por este motivo coinciden a veces en la manera de usar este instrumento. Estas coincidencias (el procesamiento general de las habilidades de uso de las lenguas y las características propias de determinados géneros) demandan actitudes colaborativas y la coordinación entre el profesorado.

La inmersión lingüística

El origen de los programas de inmersión lingüística se sitúa en el Canadá a principios de los años 60. Peal y Lambert rebaten las creencias vigentes en la época, según las cuales se consideraba que el primer aprendizaje de la lectoescritura debía llevarse a cabo necesariamente en la lengua familiar de los escolares y que el aprendizaje precoz de segundas lenguas era nocivo para el desarrollo lingüístico de los escolares. La experiencia que revoluciona las concepciones acerca de la enseñanza de lenguas nace del deseo de las familias anglófonas de clase media afincadas en Quebec de que sus hijos tuviesen un buen conocimiento del

francés. Para ello se diseña un programa de cambio de lengua según el cual los escolares anglófonos reciben mayoritariamente la enseñanza en francés, además de la enseñanza de la lengua inglesa y de la lengua francesa a lo largo de la escolaridad obligatoria.

Los estudios de Peal y Lambert (1962) muestran, en la comparación de los resultados entre los escolares anglófonos encuadrados en los programas de inmersión y los escolares anglófonos escolarizados en inglés, que:

- El nivel de conocimiento del inglés de los primeros es igual que el de los segundos.
- El nivel de conocimiento del francés es mucho mejor entre los primeros que entre los segundos.
- En las capacidades generales de conocimiento, medidas a través de su conocimiento de las matemáticas, los primeros obtienen unos resultados ligeramente mejores que los segundos.

El éxito de esta experiencia fue confirmado por algunas experiencias parecidas pero no por otras. De manera que la pregunta inicial sobre el carácter positivo o negativo de los programas de inmersión lingüística se transformó en la pregunta acerca de las condiciones que eran necesarias para que los programas de inmersión tuviesen buenos resultados.

La respuesta a esta pregunta la constituyeron las nociones de *bilingüismo aditivo* y de *bilingüismo substractivo* elaboradas por Lambert. Con estas nociones de carácter social y psicológico explicaba que el éxito de los programas se debía a dos causas fundamentales. La primera, la pertenencia de los alumnos a grupos sociales dominantes, los hábitos lingüísticos y culturales de los cuales se correspondían con los de las instituciones educativas. Y la segunda, que estos grupos eran hablantes de lenguas de prestigio, que no se cuestionaban su personalidad lingüística cuando seguían programas de cambio de la lengua del hogar en la escuela. El fracaso aparecía cuando estas condiciones no se cumplían, es decir, en escolares de grupos sociales desfavorecidos hablantes de lenguas minoritarias (Serra, 1997).

Cummins (1979) planteó razones de carácter cognitivo y lingüístico y elaboró la «hipótesis del desarrollo interdependiente» y la «hipótesis del dintel» para dar razón del éxito y del fracaso de los escolares. En la primera propone que algunas habilidades de uso de las lenguas una vez se han desarrollado en una lengua A no deben ser aprendidas de nuevo para el uso de una lengua B adquirida con posterioridad a la primera. Según este autor, los niños y niñas con un buen desarrollo de la L1 no tenían ninguna dificultad para acceder a los programas de inmersión. Pero los que presentaban deficiencias en el conocimiento de la L1 no podían llevar a cabo un desarrollo interdependiente de la L1 y la L2, y por este motivo la introducción de una L2 en la enseñanza constituía para ellos una dificultad insuperable.

Los ambientes socioculturales desfavorecidos no ofrecían el entorno lingüístico adecuado para desarrollar en la primera lengua un conocimiento semántico suficiente, una capacidad para procesar el lenguaje descontextualizado y un desarrollo metalingüístico adecuado para iniciarse en el mundo escolar. La falta de estas habilidades necesarias para introducirse con éxito en el mundo de la lengua escrita determinaba necesariamente el fracaso escolar de este alumnado. Estas premisas llevaron a Cummins (1979) a afirmar que el éxito de los programas de educación bilingüe está en función del nivel de competencia desarrollado en la L1 de los escolares en el momento de iniciar la escolarización.

Sobre la base de estos planteamientos, en nuestro país se ha criticado la oportunidad de los programas de inmersión (y de los programas bilingües): los alumnos que los cursan son de lengua mayoritaria pero en porcentajes relativamente altos provienen de grupos socioculturalmente desfavorecidos. Estos escolares no siempre han alcanzado en su L1 un desarrollo suficiente de las habilidades que deberían permitirles un acceso óptimo a la lengua escrita y la posibilidad de un desarrollo interdependiente de la L1 y la L2. Estos hechos son los que cuestionarían el éxito de los programas bilingües en los que están encuadrados.

Sin embargo, las objeciones de esta índole no tienen en cuenta un factor que el mismo Cummins (1979) apuntó y al cual no se ha prestado la suficiente atención: la importancia del *tratamiento educativo*. Cuando habla del *tratamiento educativo*, Cummins se refiere a la actitud del profesorado respecto de los conocimientos lingüísticos de los alumnos y a las expectativas que se crean respecto del aprendizaje lingüístico de los niños y niñas, dos cuestiones clave para que la introducción de una segunda lengua sea un factor positivo o un elemento distorsionador del aprendizaje. De esta manera, la institución escolar pasaría a compartir con el entorno social y cultural el papel central en la explicación del resultado de los programas bilingües. La importancia de esta variable es decisiva para entender en toda su complejidad la adecuación o no de los programas bilingües a determinadas comunidades escolares (Serra, 1997).

Cambios en los contextos educativos

Desde los últimos años del siglo xx hasta nuestros días, la profundidad de las transformaciones sociales, la velocidad del desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación, y las nuevas concepciones acerca del fenómeno del plurilingüismo y del aprendizaje de lenguas han modificado de manera muy significativa los contextos educativos.

El factor sociolingüístico

La integración de España en la Unión Europea ha extendido la idea de la *necesidad del conocimiento de lenguas extranjeras*. La globalización económica y cultural, además, está llevando a

la creencia generalizada de la necesidad de una *lengua franca* que facilite la intercomprensión entre los hablantes de lenguas distintas. Y en la actualidad existe un amplio consenso en el mundo para que sea el inglés la lengua que realice esta función.

Aunque con algunas dificultades, el gallego, el eusquera y el catalán se han consolidado en los sistemas educativos de las comunidades autónomas en los que son oficiales. Las legislaciones de estas comunidades establecen, con matices distintos, el objetivo del conocimiento de las dos lenguas oficiales para toda la población escolar al finalizar la escolaridad obligatoria. La implementación de programas para que este objetivo se cumpla ha constituido un acicate para la reflexión sobre la enseñanza simultánea de diversas lenguas y sobre el fenómeno sociolingüístico del contacto de lenguas.

La inmigración de población proveniente de todos los continentes ha multiplicado las lenguas primeras de los alumnos de muchos de los centros escolares de las zonas del Estado con más residentes extranjeros. La heterogeneidad lingüística de las aulas, la enseñanza de las lenguas españolas a escolares que no tienen estas lenguas como lengua familiar y la reflexión acerca de la actitud de la escuela ante el mantenimiento o la posible pérdida de las lenguas de los recién llegados han situado a los agentes educativos ante problemas nuevos que demandan actitudes y conocimientos nuevos.

Parece claro, pues, que estamos asistiendo a un proceso de *modificación de la conciencia lingüística de la ciudadanía*, es decir, a un cambio de las creencias y de las actitudes respecto de las lenguas, respecto de la función del sistema escolar en su enseñanza y respecto de las posibilidades de su aprendizaje por parte de los escolares.

El factor tecnológico

Es sabido que los instrumentos que utilizamos los humanos para nuestra acción en y sobre el mundo condicionan esta acción e influyen en sus resultados. Un ejemplo de ello son los efectos de las tecnologías de la información y de la comunicación sobre los usos lingüísticos. El uso del ordenador en la redacción de textos, por ejemplo, ha ampliado las posibilidades de manipulación de los borradores y ha hecho posible que sea muy fácil implementar estrategias que atenúen la complejidad de los procesos de producción. Los ordenadores han cambiado nuestra manera de escribir: han facilitado la redacción porque han ampliado las posibilidades de atender sucesivamente a las diferentes operaciones que confluyen en la elaboración de los escritos.

Los mensajes SMS o los diálogos en los *chats* han ampliado las características y la funcionalidad tradicional de la lengua escrita, que ha dejado de ser exclusivamente un producto estable y permanente para ser, también, tan fugaz como el lenguaje hablado. Los nuevos usos de la lengua han dado lugar a *nuevos géneros de texto* resultantes de funciones comunicativas que nunca habían existido. Y con ellos, a su vez, se han generado *nuevas normas de uso*. Un ejemplo de ello es la transformación de la ortografía en los SMS en función de un nuevo contexto de producción y de recepción que requiere rapidez, y en función de un instrumento que demanda sincretismo.

Pero lo más importante es que estas herramientas están modificando, también, las formas de conocer. Así, por ejemplo, el peso creciente de la imagen en la vehiculación de la información ha llevado a algunos teóricos (Simone, 2000) a señalar una tendencia a la promoción de las representaciones globales de la realidad con menoscabo de las representaciones secuenciales y analíticas que son propias del lenguaje verbal. Si, por una parte, la sociedad tiende a pedir a la institución escolar una enseñanza eficiente de más lenguas, por otra, se hace patente que esta eficiencia obliga a ampliar los conocimientos necesarios para el uso de estas lenguas, porque las situaciones de producción y de recepción de las lenguas se han diversificado con los nuevos contextos de uso que han dado lugar a nuevos géneros y a nuevas funciones de la lengua.

El factor psicolingüístico

Podríamos decir que hay dos grandes *ámbitos de creencias*, fruto de estudios y de experiencias, que se han consolidado entre los teóricos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y que paulatinamente van ganando terreno entre el profesorado de la educación obligatoria:

- En el primero encontramos, por una parte, la idea –ya comentada en el apartado «La lengua en las áreas curriculares» de que el objetivo central de la formación lingüística de los escolares es el aprendizaje del uso de las lenguas (lo que en términos coloquiales e imprecisos se ha dado en llamar la *competencia comunicativa*); y, por otra, la idea de que este aprendizaje se fundamenta en buena parte en las interacciones de toda clase, entre aprendices y entre enseñantes y aprendices, que se producen en las aulas.
- El segundo ámbito de creencias se refiere a la conciencia creciente de las características específicas del conocimiento lingüístico de los multilingües. La atención a la interrelación de los conocimientos lingüísticos de los usuarios que emplean más de una lengua ha sido una constante en la historia de las teorías sobre la adquisición de lenguas, como mínimo a través de la idea de la influencia de unas lenguas sobre las otras. Pero tradicionalmente esta conexión ha sido considerada como un lastre que debía evitarse porque la mayoría de los enseñantes y de los lingüistas han concebido las lenguas como sistemas cerrados y el monolingüismo como el estado natural de los individuos.

Sin embargo, en los últimos años esta visión monolingüista del conocimiento lingüístico ha ido dejando paso a una *nueva perspectiva*, aquella que pone de relieve que los sistemas

lingüísticos son concreciones de la capacidad general para el lenguaje verbal de los seres humanos y que esta capacidad no puede explicarse al margen del hecho incontestable del plurilingüismo. Son ejemplos de esta nueva visión, entre muchas otras, las propuestas de Grosjean (2001) acerca del estado de activación de las lenguas que conocen los multilingües en los diferentes usos lingüísticos; o de Herdina y Jessner (2002), que proponen entender los conocimientos lingüísticos de los plurilingües como un sistema dinámico de sistemas lingüísticos caracterizado por la interdependencia de los factores que lo constituyen.

Sin entrar en consideraciones teóricas de fondo, podríamos decir que la especificidad del *conocimiento lingüístico de los plurilingües* puede tipificarse a partir de cuatro *particularidades* que lo distinguen del que es propio de los monolingües (Guasch, 2007):

- En primer lugar, podemos hablar de la *ampliación de los conocimientos lingüísticos*. Las habilidades de traducción, o las capacidades de usar de manera alterna diferentes códigos en función de contextos de uso determinados y de necesidades expresivas o comunicativas específicas diferencian a los plurilingües de los monolingües y demuestran que los conocimientos lingüísticos de los primeros no pueden explicarse por la mera suma de los conocimientos lingüísticos de las lenguas que conocen.
- En segundo lugar, haremos referencia al carácter compartido, para el conjunto de lenguas que emplean los multilingües, de muchos de los conocimientos lingüísticos desarrollados a partir de una de ellas. La formulación por Cummins (1979) de la hipótesis de la competencia subyacente común y la distinción teórica y empírica de Cumming (1989) entre las nociones de language proficiency y writing expertise² han consolidado la idea de la transversalidad del conocimiento procedimental implicado en los usos lingüísticos. Esta transversalidad debería hacerse extensiva también a algunos conocimientos declarativos, por ejemplo, a los conocimientos sobre las situaciones discursivas y los géneros texto (Kesckes y Papp, 2000).
- En tercer lugar, es importante atender a la conexión de los *conocimientos lingüísticos*, en principio *específicos y particulares* de cada una de las lenguas que conocen los multilingües. A menudo se considera que frente a los conocimientos transversales a los que acabamos de hacer referencia, los conocimientos específicos constituyen espacios cerrados, aislados, no contaminados, y que es así como hay que mantenerlos. Pero estudios llevados a cabo desde paradigmas teóricos muy diferenciados dan como un hecho incontestable que los nuevos sistemas lingüísticos que llegan a la mente de los usuarios

^{2.} Con estas nociones, Cumming distingue el *dominio de la lengua* propio de los usos conversacionales informales y el *dominio de las habilidades de escritura*. El segundo se refiere a las destrezas requeridas para el procesamiento de la lengua escrita, con unas demandas cognitivas específicas que no requiere el primero.

se convierten en una especie de «parásitos» de los anteriores. Y de este hecho se desprende que, mientras no se tiene un conocimiento desarrollado de ella, los procesos de uso de la lengua nueva constituirán un ejercicio continuo de confrontación de esta lengua nueva con la primera que se ha adquirido, en el caso de los bilingües; o con todas las previas, según mecanismos complejos de los cuales sabemos todavía pocas cosas (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001), en el caso de los multilingües.

• La cuarta particularidad, la modificación de los conocimientos lingüísticos propios del monolingüe, se desprende en buena parte de las dos anteriores. En primer lugar, porque frente a una visión simple de la transversalidad entendida como mera repetición mecánica para una lengua *B* de aquello adquirido a través del uso de una lengua *A*, la investigación y la experiencia nos muestran que esta repetición, lejos de ser mecánica, comporta, al menos en los estadios iniciales de aprendizaje de las lenguas adicionales, un cierto grado de reconceptualitzación de su implementación (Guasch, 2001). Así, por ejemplo, las personas que han desarrollado sus habilidades de composición escrita en una lengua *A*, cuando escriben en una nueva lengua *B* no tienen que volver a aprender que en la planificación del contenido deben tener en cuenta las características de los receptores, pero sí que indefectiblemente tendrán que reformular las estrategias que normalmente han empleado para hacerlo en la lengua *A* porque ahora deberán llevarlo a cabo en una lengua de la cual tienen un conocimiento más limitado.

En segundo lugar, porque el careo continuo, la búsqueda de conexión entre los conocimientos lingüísticos particulares de cada sistema a que acabamos de hacer referencia en la tercera particularidad conduce a una redefinición de las representaciones sobre los sistemas lingüísticos aprendidos con anterioridad.

Estas modificaciones del conocimiento lingüístico que acabamos de comentar y que tienen su punto de partida en la transversalidad y la conexión de conocimientos abocan a una de las características más relevantes de los multilingües: la de su conciencia y sus habilidades metalingüísticas.

Recapitulando, podríamos decir que los cambios sociolingüísticos, las tecnologías de la información y la comunicación y los estudios psicolingüísticos han tenido efectos importantes en la enseñanza y el aprendizaje escolar de las lenguas. Así, podemos hablar de:

- Cambios en las características lingüísticas de los centros y de las aulas: aumenta su diversidad interna y la heterogeneidad de sus problemáticas en cuanto a la formación lingüística de los escolares.
- Modificaciones significativas en las creencias acerca de la conveniencia del conocimiento de idiomas y de su enseñanza en la escolaridad obligatoria.
- Novedades en los usos lingüísticos y en la funcionalidad de estos usos debidas a las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Cambios en las expectativas respecto de la formación lingüística de los escolares.

La heterogeneidad lingüística de las aulas

La heterogeneidad lingüística (y cultural) que encontramos en las aulas de algunos centros educativos es un reflejo de la heterogeneidad lingüística (y cultural) de los ámbitos sociales en los que están incardinados y es probablemente uno de los fenómenos que más cambios ha comportado en la planificación y la renovación de la formación lingüística de los escolares.

Esta heterogeneidad es fruto, en parte, del *fenómeno migratorio* y, en parte, de la *realidad multilingüe de España*. La manifestación más evidente de esta heterogeneidad es la diversidad de lenguas que los aprendientes consideran como propias y que usan habitualmente, pero existe también una diversidad no por menos aparente menos importante que se deriva de las situaciones de contacto de lenguas que se dan a distintos niveles en nuestra sociedad (desde el contacto de lenguas como fenómeno social en las comunidades autónomas con dos lenguas oficiales, al contacto de lenguas que se produce en matrimonios lingüísticamente mixtos) y que genera una casuística muy diversa acerca del posicionamiento de los usuarios plurilingües respecto de las lenguas que usan y/o que están aprendiendo.

Aunque las actividades de enseñanza y aprendizaje se desarrollan normalmente en las aulas en una lengua de referencia que marca el profesor, la diversidad lingüística de los alumnos aflora en las interacciones que constituyen o que se derivan de estas actividades. En estas aulas nos encontramos con dos clases de *interacciones* lingüísticas entre los escolares y entre los escolares y el profesorado: las *endolingües* (relaciones entre hablantes de una misma lengua, que podemos entender como simétricas desde el punto de vista del conocimiento de la lengua que tienen los interlocutores), y las *exolingües* (relaciones entre hablantes nativos y no nativos de una lengua, que podemos calificar de asimétricas). Ahora bien, en cada uno de estos casos los interlocutores pueden darse como marco de referencia para su interacción una única lengua o más de una. En el primer caso, hablaremos de interacción monolingüe; en el segundo, de interacción bilingüe o multilingüe.

El cruce de estos dos parámetros, las relaciones simétricas o asimétricas en el conocimiento de la lengua que están usando y las lenguas que acuerdan implícitamente o explícitamente poner en juego en su interacción, nos definen cuatro clases de conversaciones (cuadro 2, en la página siguiente).

Cuadro	2.	Interacciones	lingüísticas

1. Endolingües MONOLINGÜES	2. ENDOLINGÜES BILIN- GÜES O MULTILINGÜES	3. Exolingües Monolingües	4. EXOLINGÜES BILIN GÜESO MULTILINGÜES
Hablantes de la lengua <i>A</i> conocedoras también de la lengua <i>B</i> se dan como marco de referencia para su conversación solamente la lengua <i>A</i> .	Hablantes de una lengua <i>A</i> conocedoras también de una lengua <i>B</i> se dan como marco de referencia para su conversación las lenguas <i>A</i> y <i>B</i> .	Una nativa monolingüe de la lengua A y una nativa de la lengua B se comunican en la lengua de la primera y consideran esta lengua como el único marco lingüístico común de referencia.	hablan en la lengua A pero se dan como marco de refe-

Las interacciones bilingües o multilingües conllevan habitualmente cambios de lengua que en algunos casos pueden ser debidos a la falta de conocimientos lingüísticos pero que la mayoría de veces remiten a tres *fenómenos discursivos habituales* en contextos de multilingüismo (Py, 1999; Guasch, 2000):

- Cambios de lengua con la función de marcar una contextualización específica en la interacción; por ejemplo, en una conversación en grupo en una lengua *A*, podemos cambiar a la lengua *B* para dirigirnos a uno de nuestros interlocutores cuya lengua habitual es ésta.
- Cambios de lengua con una función estilística o retórica; por ejemplo, en la narración de un hecho histórico en la lengua *A* podemos cambiar a la lengua *B* para citar el discurso directo de uno de los protagonistas de las acciones que se narran.
- Cambios de lengua que responden a una estrategia cognitiva; no es raro, por ejemplo, cuando se está escribiendo en una segunda lengua que se conoce poco, recurrir a la primera para planificar los contenidos que se pretende consignar en el texto.

En la enseñanza y el aprendizaje de lenguas adicionales, ha sido tradicional presentar como punto de referencia para los aprendices la figura de un hablante nativo ideal, los usos lingüísticos del cual se constituyen en el objeto que imitar. Pero esta visión simple tiene algunos inconvenientes:

• Falsea la realidad porque elimina la diversidad intrínseca de los usuarios nativos y de su repertorio lingüístico.

^{3.} Queda fuera de esta casuística el caso de la conversación entre nativos de la lengua *A* y nativos de la lengua *B* que coinciden en el conocimiento de la lengua *C* y que emplean esta lengua como instrumento de relación entre ellos. Pese a la especificidad de esta situación, creemos que podríamos considerarla análoga, en parte, a la (*a*) o a la (*c*) en función de la simetría o la asimetría en el conocimiento de la lengua *C* por parte de los interlocutores.

- La presentación de esta situación irreal conduce a falsear también los objetivos de aprendizaje de los aprendices de lenguas segundas, que pueden convertirse en arbitrarios.
- Lleva sistemáticamente a una visión negativa de los aprendices en la medida que son concebidos siempre desde la perspectiva de aquello que les falta para ser como los nativos y no desde los parámetros que definen su situación de aprendices.

La complejidad lingüística de muchas de nuestras aulas nos hace evidente que los escolares pueden adoptar actitudes diversas respecto de las lenguas que aprenden y las comunidades que las hablan y que sus expectativas respecto de este aprendizaje pueden ser muy distintas. Por este motivo ha tomado carta de naturaleza la figura del hablante alóglota no como un negativo de los hablantes nativos de una lengua determinada sino, en positivo, como un usuario de la nueva lengua con unas características propias de las cuales se seguirán unas necesidades y unos objetivos específicos de conocimiento lingüístico. La instauración de esta figura tiene la virtud de no negar ninguna aproximación a una nueva lengua y de admitir muchas como plausibles.

Acostumbrado a contextos lingüísticamente homogéneos, el profesorado de lenguas ha tenido que afrontar la enseñanza de las lenguas oficiales en aulas en las que estas lenguas son la primeras para un determinado número alumnos pero son lenguas adicionales para otros. Un fenómeno equivalente se ha producido en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Este hecho ha obligado a este profesorado a abandonar la seguridad de las propuestas metodológicas que han sido consideradas tradicionalmente como propias de la enseñanza de las lenguas primeras y de las lenguas segundas o extranjeras para explorar nuevos caminos. No podemos profundizar en esta cuestión pero sí señalar que en la nueva situación:

- Cobran una gran importancia las propuestas de enseñanza organizadas en función del trabajo por proyectos, modalidad metodológica en la que la actividad grupal permite niveles diferentes de intervención, requiere una actividad reflexiva sobre la tarea que se lleva a cabo y promueve la autonomía del aprendizaje.
- Se debe tener en cuenta en el diseño de las tareas para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas que, como hemos señalado en el apartado «Procesos de cambio en el contexto educativo», los aprendientes establecen conexiones entre las particularidades de las lenguas que conocen y transfieren entre ellas determinados conocimientos y habilidades.
- Se requiere la implicación del claustro del centro educativo para una problemática lingüística que supera las responsabilidades específicas de los departamentos o seminarios de lenguas.

Volveremos sobre los dos últimos puntos en el último apartado de este capítulo.

Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)

El AICLE, propuesta para la enseñanza de lenguas extranjeras, también conocida como CLIL (Content and Language Integrated Learning) o EMILE (Enseignement d'une matière par l'Integration d'une Langue Etrangère) nace y se propaga en Europa a mediados de los años 90 del siglo xx y es definida de este modo por uno de sus teóricos:

[...] situación educativa en la que una lengua adicional y por lo tanto no la más ampliamente usada en el entorno es utilizada para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos no lingüísticos. (Wolff, 2009)

Puede considerarse, por una parte, que es una derivación de las llamadas *metodologías co-municativas* de la enseñanza de lenguas adicionales que abogan por una enseñanza centrada únicamente en el uso lingüístico en contextos reales. Por otra parte, es deudora de las teorías constructivistas acerca del aprendizaje, que consideran que éste se lleva a cabo a partir de actividades desarrolladas en contextos significativos. Y lo es, también, de las propuestas que desde las áreas curriculares no lingüísticas contemplan la función epistémica del lenguaje y el conocimiento de los géneros discursivos propios de cada área como factores esenciales para el aprendizaje de sus contenidos respectivos (Lemke, 1997). Los programas de inmersión lingüística canadiense ya prefiguraban esta idea del aprendizaje de la lengua a través de su uso en el estudio de los contenidos curriculares generales, pero lo hacían desde un planteamiento general distinto, más atento a una concepción global de la planificación de la enseñanza de las lenguas en los centros educativos en programas bilingües o multilingües.

El punto de partida del AICLE es la mejora de la eficiencia en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y su novedad relativa es su apuesta por la *integración del aprendizaje de la lengua y de los contenidos curriculares no lingüísticos* sin que ninguno de los dos ámbitos se subordine al otro. Este hecho hace que el factor central en el desarrollo de aplicaciones concretas del modelo sea el encaje entre el dominio de la lengua que es objeto de enseñanza y aprendizaje y las dificultades que plantea el aprendizaje de los contenidos curriculares no lingüísticos que se trataran con ella (Met, 1998).

Más allá de este factor, los niveles educativos, los contextos sociolingüísticos y las áreas curriculares concernidas son las variables principales que condicionan los desarrollos metodológicos de la propuesta.

El tratamiento integrado de las áreas de lengua y el proyecto lingüístico de centro

En los apartados anteriores hemos comentado el carácter específico del conocimiento lingüístico de las personas plurilingües y hemos hecho referencia a las implicaciones que se

desprenden de esta especificidad. En este apartado profundizaremos en estas implicaciones desde la perspectiva de la planificación de la enseñanza.

En 1974 Hawkins, en un contexto de cuestionamiento de los currículos de lengua de la escolaridad obligatoria en Gran Bretaña, propuso la introducción de un área de lenguaje que estableciese un puente entre las áreas de lengua inglesa y de lenguas extranjeras porque consideraba que la experiencia en la primera lengua era un factor clave para el éxito de la introducción de las segundas. Unos años más tarde, en 1980, Eddy Roulet en su libro *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pedagogie integré* argumentaba a favor del tratamiento integrado de las áreas de lengua al constatar las dificultades que creaba en los escolares la descoordinación de la enseñanza de la primera lengua y de las lenguas extranjeras. Apuntaba que una nueva perspectiva que evidenciase que la primera lengua no es más que una de las concreciones posibles de las capacidades generales humanas para el lenguaje verbal, facilitaría que su conocimiento se constituyese en un factor primordial para el aprendizaje de lenguas adicionales.

Los dos autores coinciden en señalar la *contradicción* entre una *práctica educativa* que parcela la enseñanza de las lenguas en las aulas y su creencia de que los *conocimientos* lingüísticos *de y sobre lenguas* distintas no se configuran separadamente en las mentes de los usuarios. Anuncian lo que unos años después, como hemos explicado en un apartado anterior, confirmará la investigación y la experiencia de la enseñanza.

La conciencia de este problema desde una perspectiva, además de psicolingüística, también organizativa (racionalizar los contenidos de las áreas de lengua evitando repeticiones, aprovechando complementariedades y estableciendo comparaciones) ha conducido a poner de relieve la conveniencia de que, desde las distintas áreas de lengua, más allá de la enseñanza de idiomas particulares, se asuma la *necesidad de una educación lingüística transversal* (Hawkins, 1999). Es en este sentido que se ha propuesto un *planteamiento integrado de las áreas de Lengua* que implique (Pascual, 2006):

- La planificación de la enseñanza de las lenguas desde bases comunes y con tratamientos complementarios.
- El establecimiento de continuidades entre el conocimiento de diversas lenguas a partir de las transversalidades y las conexiones de las que hemos hablado anteriormente.
- La definición de fronteras claras entre sistemas donde el conocimiento de los aprendices establece continuidades inadecuadas.

En función de estos criterios, creemos que los *ámbitos* a los que debería atenderse en la planificación de la enseñanza integrada de las lenguas de los currículos de la educación obligatoria son:

• El procesamiento del uso de la lengua: la enseñanza de las habilidades de producción y de recepción orales y escritas.

- El conocimiento de las situaciones discursivas y de los géneros de texto, es decir, el conocimiento de las características de la diversidad de contextos sociales en los que usamos las lenguas y de las particularidades de los textos que convencionalmente producimos en ellas.
- La actividad metalingüística que se desprende de los usos lingüísticos y la que se sigue de las comparaciones espontáneas o motivadas de las lenguas que se conocen.
- El conocimiento de la diversidad lingüística.
- Las actitudes lingüísticas.

Hemos comentado en apartados anteriores las relaciones entre el uso de las lenguas en las distintas áreas curriculares y el aprendizaje de estas lenguas y de los contenidos curriculares de estas áreas, y hemos hecho referencia a la necesidad de implicación de los claustros de los centros educativos en la solución de las problemáticas que se derivan de la heterogeneidad lingüística de los centros. Se hace evidente, pues, que el rol central del lenguaje verbal en la escolarización, la diversidad lingüística de los escolares y las prescripciones curriculares que demandan la enseñanza de dos o tres lenguas requieren una planificación de la enseñanza de las lenguas que atañe a todo el profesorado y no únicamente al de lenguas.

Algunas administraciones educativas del estado español establecen que esta planificación acerca de la enseñanza y el tratamiento de las lenguas en los centros escolares deben formalizarse en un documento Proyecto lingüístico de centro (Ruiz Bikandi, 1997; Ferrer, 1997) en el que se describa la realidad sociolingüística de los centros, se detecten los problemas y las dificultades para la educación lingüística de los escolares y se propongan la vías para su superación.

ACTIVIDADES

- Uno de los factores que han diferenciado las teorías de la adquisición de las lenguas y las metodologías para su enseñanza y aprendizaje ha sido el rol reservado en ellas a la actividad consciente de los aprendientes. Analiza las propuestas consignadas en este capítulo en función de este parámetro.
- 2. En el apartado «La lengua en las áreas curriculares» se hace referencia al cuestionamiento de las asignaturas de lengua por parte de algunos estudiosos. ¿Qué aspectos de la formación lingüística del alumnado de secundaria justifican la existencia de las áreas de lengua en los currículos?

- 3. En el apartado «Cambios en los contextos educativos» nos hemos referido a las peculiaridades de los conocimientos lingüísticos de los plurilingües y en el apartado «El tratamiento integrado de las áreas de lengua y proyecto lingüístico de centro» hemos comentado que estas peculiaridades están en la base de las propuestas para una planificación conjunta de la enseñanza de las lenguas. Explicita la relación que hemos establecido entre las peculiaridades del conocimiento lingüístico de los plurilingües y la planificación conjunta de la enseñanza de las lenguas.
- 4. En el apartado «La heterogeneidad lingüística de las aulas» hemos tipificado la figura del aloglota «como un usuario de la nueva lengua con unas características propias de las cuales se seguirán unas necesidades y unos objetivos específicos de conocimiento lingüístico». Explica hasta qué punto te parece que podemos pensar en la motivación para el aprendizaje de una lengua adicional y la actitud hacia la comunidad lingüística que la habla como factores que inciden en su grado de conocimiento.

FUENTESY RECURSOS

Libros

GUASCH, O. (coord.) (2010). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó. Recopilación de artículos sobre distintas perspectivas de la planificación coordinada de la enseñanza de las lenguas.

JOHNSON, R.K. y SWAIN, M. (eds.) (1997). *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Manual en el que se presentan los principios que fundamentan este programa de enseñanza de lenguas adicionales y su implementación en distintos países.

UNAMUNO, V. (2003). *Lengua, escuela y diversidad sociocultural*. Barcelona: Graó. Reflexión acerca de la formación lingüística de los escolares sobre el tratamiento de la diversidad lingüística y cultural en los centros.

Revistas

El tratamiento integrado de las lenguas. Número monográfico de la revista *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 47 (2008).

Sitios web

CLIL compendium.

www.clilcompendium.com

Web que recoge los resultados de una investigación acerca de las distintas dimensiones del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

Comisión Europea.

http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/doc126_es.htm Web sobre la política lingüística de la Unión Europea en la que se recogen una multiplicidad de estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

Futurelab.

www.futurelab.org.uk/search

Web dedicada a la innovación educativa a través de las tecnologías de la información y la comunicación en la que pueden consultarse proyectos y dossieres sobre la enseñanza de lenguas como el «Literature Review in Languages, Technology and Learning Literature».

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- CENOZ, J., HUFEISEN, B. y JESSNER, U. (2001). Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, I. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research, 49, 222-251. [Trad. cast.: Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y* Aprendizaje, 21, 37-61].
- CUMMING, A. (1989). Writing expertise and second language proficiency. Language Learning, 39 (1), 81-141.
- FERRER, M. (1997). La elaboración del proyecto lingüístico desde infantil a secundaria. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 13, 57-65.
- GUASCH, O. (2001). L'escriptura en segones llengües. Barcelona: Graó.
- (2007). La educación multilingüe: un reto para el profesorado. Cultura y Educación, 19 (2), 135-147.
- GROSJEAN, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. En J.L. Nicol (ed.), One Mind, Two Languages, pp.1-22. Oxford: Blackwell.
- HAWKINS, E.W. (1999). Foreign Language Study and Language Awareness. Language Awareness, 8 (3-4), 124-142.
- HERDINA, PH. y JESSNER, U. (2002). A Dynamic Model of Multilingualism. Clevedon: Multilingual Matters.
- KESCKES, I. y PAPP, T. (2000). Foreign Language and Mother Tongue. Londres: Lawrence Erlbaum.
- LEMKE, J.L. (1997). Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores. Barcelona: Paidós.
- MET, M. (1998). Curriculum Decision-making. En J. Cenoz y F. Genesee, Content-based Language Teaching. Beyond Bilingualism, pp. 35-63. Clevedon: Multilingual Matters.
- PASCUAL, V. (2006). El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingües per al sistema educatiu valencià. València: Generalitat Valenciana.
- PEAL, E. y LAMBERT, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological* Monographs, 76 (27), 1-23.
- PY, B. (1999). Aprender una lengua en un contexto bilingüe y exolingüe. En S. Aznar y M. Rosa Tarradellas (coord.), Incorporació tardana de l'alumnat estranger, pp.21-36. Barcelona: ICE Universitat de Girona/Horsori.
- PUREN, CH. (1998). Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère. Études de Lingüistique Appliquée, 111, 359-383.
- RICHARDS, J.C. y ROGERS, T.S. (1986). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP. [Trad. cast.: Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Madrid: CUP, 1998].

- ROULET, E. (1980). Langue maternelle et langues secodes. Vers une pedagogie integrée. París: Hatier-Crédif.
- RUIZ BIKANDI, U. (1997). Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 13, 9-24.
- SERRA, J.M.^a (1997). Immersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social. Barcelona: Horsori.
- SIMARD, C. (1997). Éléments de didactique du français langue première. Montreal: Editions du Renouveau Pédagogique.
- SIMONE, R. (2000). La Terza Lingua. Roma: Laterza.
- WOLFF, D. (2009). Content and language integrated learning. En K. Knapp y B. Seidlhofer (eds.), Handbook of Foreign Language Communication and Learning, pp. 545-572. Berlin: Mouton de Gruyter.

6. TEORÍA DE LA LITERATURA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Perspectivas de la teoría de la literatura
- Los géneros literarios
- La literatura comparada
- En torno al canon literario
- Crítica postcolonial
- Epílogo

Mari Jose Olaziregi

Universidad del País Vasco

Lourdes Otaegi

Universidad del País Vasco

La teoría de la literatura es una modalidad de estudio de las obras literarias que posee una naturaleza *transversal e interdisciplinaria* en el ámbito de las humanidades. Se halla constituida por aquellos estudios que se ocupan de la definición de la literatura, y el análisis de sus características especificas dentro de la comunicación humana.

La teoría integra en su estudio los conceptos, categorías y criterios comunes a toda obra literaria y, en su vertiente más pragmática, busca facilitar los procesos que permiten profundizar en los textos literarios y culturales, así como dominar las estrategias orientadas a su interpretación. La reflexión teórica se adentra también en el estudio de los géneros literarios, que son las categorías generales en que se clasifican las obras literarias en razón de sus características comunes.

A través de la reflexión acerca de la naturaleza de la literatura y de los rasgos genéricos, la teoría contribuye a desarrollar los instrumentos de análisis crítico de los procedimientos

y recursos que activan los diversos modos narrativos, líricos, dramáticos y didácticoensayísticos. Por tanto, su estudio redunda tanto en la competencia crítica, como en la creativa de los estudiantes de la materia.

Además de su estrecha relación con la crítica literaria, la teoría contribuye al esclarecimiento de diversos aspectos de la historia literaria al ocuparse de estudiar con detenimiento las diversas poéticas sustentadas por autores y estudiosos de los diferentes períodos, y trabaja, asimismo, en estrecha colaboración con la literatura comparada, que supera los límites de las historias nacionales. Por ello, cabe resumir que la teoría de la literatura aspira a ser el eje vertebrador de los estudios literarios dotando de bases generales y comunes al estudio de las obras concretas, dentro de las producciones culturales nacionales e internacionales.

En este capítulo abordaremos, por tanto, los ejes centrales de los estudios teóricos, como son la definición de literatura y literariedad y los rasgos específicos de los géneros literarios, y a lo largo de su exposición presentaremos las aportaciones de las principales corrientes teóricas desde la antigüedad clásica hasta nuestros días. Además, realizaremos una introducción a la literatura comparada, que en la actualidad ofrece las perspectivas más renovadoras y candentes al ámbito de la teoría, como son el debate del canon y la crítica postcolonial.

Perspectivas de la teoría de la literatura

En definición de René Wellek (1953, pp. 48-49), «los principios de la literatura, sus categorías y criterios» son la materia de la que se ocupa la teoría de la literatura; a ello cabe añadir su vocación de universalidad, que le permite transcender los aspectos individuales y subjetivos de la crítica o los de las diversas historias literarias nacionales. El entramado conceptual sobre el que se desarrollan la teoría y crítica literaria moderna parte del cuestionamiento de la naturaleza de los textos literarios y de los rasgos que permitirían distinguirlos con claridad de los textos no literarios. Así pues, ateniéndose al objetivo de delimitar el campo de la literatura, Gerard Genette establece (1991) una distinción clara entre dos grupos de estudios teóricos: las poéticas esencialistas y las poéticas condicionalistas. El grupo de poéticas esencialistas se halla constituido por aquellos estudios que determinan la naturaleza de los textos literarios mediante la descripción de una serie de rasgos constitutivos de los mismos, de naturaleza lingüística, estética o semiótica. El segundo grupo, constituido por las poéticas condicionalistas, reúne aquellas teorías que sitúan la especificidad de la comunicación literaria en las especiales «condiciones» bajo las cuales un texto es leído como literatura.

Las poéticas esencialistas

Los formalistas rusos señalaron «la literariedad» como el objeto de estudio de la teoría literaria, definiéndola como «el conjunto de fórmulas, modos y procedimientos» activados por el autor en su obra. De su insistencia en los aspectos formales y procedimentales de la materia lingüística constitutiva de las obras literarias, se derivó un progresivo arrinconamiento de los estudios biográficos e históricos que habían predominado en los estudios literarios del siglo xix y la instauración de una metodología de estudio de la obra literaria basada en la lingüística. Las teorías formalistas como la Estilística, el Formalismo Ruso o la New Criticism habían propugnado un estudio inmanente del texto literario haciendo abstracción de su génesis y del contexto de su producción y recepción.

A comienzos del siglo xx surgió de la estilística lingüística de Charles Bally y de la lingüística idealista de Karl Vossler, una estilística literaria que estudiaba el lenguaje literario como creación individual de naturaleza artística. Dentro de esta corriente crítica destacaron especialmente Leo Spitzer, Dámaso Alonso y Carlos Bousoño. Por otra parte, entre 1914-1916, en las universidades de Moscú y San Petesburgo surge el Formalismo Ruso, integrado por diversos estudiosos del lenguaje poético íntimamente ligado a los movimientos artísticos de vanguardia, como el futurismo y el cubismo. El formalismo ruso contó con la participación del joven Roman Jakobson, junto a Boris Tomachevski, Boris Eichembaum y Victor Sklovski entre otros, que establecieron la necesidad de una descripción exhaustiva del material lingüístico y estructural de la obra literaria; planteamiento que Vladimir Propp aplicó al estudio estructural de los géneros narrativos y sus elementos constitutivos. Aunque el formalismo ruso apenas duró un decenio, sus ideas encontraron eco en el Círculo Lingüístico de Praga, especialmente debido a la llegada de Roman Jakobson, en 1926. En dicho grupo se congregaban lingüistas y críticos literarios como Jan Mukarovsky, Nicolai Trubetzkoy y René Wellek, que orientaron los estudios formalistas hacia la semiótica del arte, a los que complementaban los estudios contemporáneos del Círculo de Mijail Bajtín, cuya rica aportación teórica se valora en especial por sus aportaciones a la lectura humana y social de los hechos literarios.

Es sabido que las enseñanzas de los formalistas eslavos llegaron retardadamente a través de las traducciones y estudios realizados tanto por Tzvetan Todorov como por Victor Erlich a mediados de los sesenta, y encontraron sucesores en el estructuralismo francés que desarrolló la semiótica, incorporando perspectivas de estudio desde la sociología y la psicología. La Nouvelle Critique y la Crítica Estructuralista tuvieron amplia repercusión en toda Europa por su abierta polémica con los estamentos académicos franceses, en los que seguía prevaleciendo una orientación historicista de la literatura. Fueron apoyados por un amplio sector de la intelectualidad francesa, entre los que destacaron críticos extrauniversitarios como Jean Paul Sartre, o profesores universitarios como Lucien Goldmann, Roland Barthes o el propio Todorov.

Por su parte, el New Criticism se desarrolló en los Estados Unidos como movimiento crítico que modificó el panorama de la crítica y de la enseñanza universitaria de la literatura en aquel país y ha ejercido una influencia considerable en muchos sectores de la crítica europea e iberoamericana. Estuvo liderado por John Crowe Ransom autor de *The new criticism* (1941) e integró a intelectuales tan carismáticos como el poeta Thomas Stearns Eliot. El New Criticism abogó por un análisis estrictamente inmanente (close reading) del texto literario para comprender el modo único en que cada obra utiliza el lenguaje, haciendo abstracción de la intención que el autor impusiera a su obra (intencional falacy). Desde una perspectiva hispánica, cabe mencionar el esfuerzo realizado por Antonio García Berrio en su Significado actual de formalismo ruso (1973) por articular y divulgar la aportación de estas tres grandes corrientes en el ámbito hispánico, aunque en la actualidad han de reseñarse las precisiones historiográficas realizadas acerca del formalismo y su divulgación por Pau Sanmartín (2008).

Fruto de un amplio periodo de reflexión literaria de carácter formalista, se alcanzaron formulaciones como las expresadas por Roman Jakobson en su obra Lingüística y poética de 1958 (Jakobson, 1981). El estudio del texto literario insertado en el contexto de la comunicación literaria permitió establecer que, si bien en los mensajes ordinarios predominaban las funciones referenciales, emotivas, fáticas, apelativas o metalingüísticas, en la comunicación literaria la función poética era predominante y se orienta a llamar la atención sobre el mensaje mismo y su forma estética. En el formalismo se destacó inicialmente como rasgo predominante de los textos literarios la utilización del lenguaje figurado o de los recursos estilísticos con fines estéticos. Jakobson precisó que la presencia de diversas recurrencias fónicas, sintácticas y semánticas en la literatura, orientadas a subrayar un contenido simbólico, eran los rasgos figurativos más constantes. Asimismo, el oscurecimiento y la ambigüedad que se derivan del lenguaje literario y la constatación del carácter plurisignificativo de los mensajes literarios, fueron designados como rasgos constitutivos del hecho literario.

Por otra parte, de la elaboración cuidada del texto literario se derivan, según apuntaba la estilística, una predominancia de la significación connotativa orientada a trascender su sentido explícito, y la semantización global del mismo, debido a la indisoluble conexión entre la forma y el contenido. De las peculiares características del lenguaje literario, se derivaron su voluntad de permanencia y trascendencia, el afán de eficacia estética y perduración como una creación autónoma, sin otro interés que el de constituir un objeto artístico. En resumen, el formalismo se ocupa de desentrañar los procedimientos estilísticos activados en la obra literaria y destacar su capacidad de desautomatización. Como nos recuerda Ricardo Senabre (1994, p. 161) en su introducción a la comunicación literaria, el formalismo subrayó lo que ya Fernando de Herrera (1580) había advertido al comentar la poesía de Garcilaso, las virtudes prodigiosas de la elaboración del lenguaje literario, «la grandeza y propiedad de los vocablos escogidos y significantes con que las cosas comunes se hacen nuevas».

Desde un punto de vista actual, sería preciso matizar que las conclusiones de las poéticas inmanentistas responden a una práctica crítica en la que se concedió un lugar central a la poesía como máxima expresión de la literariedad. También la creatividad vanguardista fue especialmente experimentalista en los demás géneros, y de su estudio por parte de la narratología y la dramatología han surgido enriquecedoras metodologías críticas que siguen aplicándose en los estudios literarios de todos los niveles académicos, en un intento de describir «una gramática de la ficción».

Junto a la perspectiva formalista de la esencia de la literatura, se desarrolla a partir de la corrientes semióticas desde las que se estudian los actos de habla, una pragmática literaria (John Austin, John Searle, Richard Ohmann, etc.) que destaca, junto a los aspectos estéticoformales, ese rasgo de lo literario que se considera fundamental en la actualidad: la ficción. Por ficción se entiende la capacidad de representación en la que lo representado sólo existe como experiencia imaginaria de seres inexistentes. La conexión de este elemento esencial de lo literario con la poética tuvo como principales impulsores a Kate Hamburger (1957), Félix Martínez Bonati (1992) y Paul Ricoeur (1983-4), entre otros, realizando una lectura actualizada de la mimesis aristotélica a través del concepto de ficción. Según la teoría ficcionalista, la creación y restructuración de mundos imaginarios produce en el lector el placer del reconocimiento de la verosimilitud de los hechos relatados y le conduce a aceptar el pacto ficcional, mediante el cual tanto emisor como receptor se autoliberan del compromiso de atenerse a una referencialidad de una «verdad» exterior a la propia ficción. El cambio del centro de gravitación de la teoría, desde el texto literario en sí hacia los elementos pragmáticos que requiere la teoría de la ficción, implica un cambio de paradigma en el que «la lengua literaria no sería tanto una estructura verbal diferenciada, como una comunicación socialmente diferenciada y pragmáticamente específica como modalidad de producción y recepción de textos» (Pozuelo, 2007, p. 56).

Las poéticas condicionalistas

Las poéticas esencialistas, que como hemos visto engloban tanto las corrientes formalistasestructuralistas como las ficcionalistas, han formulado una hipótesis de la esencia de la literariedad, en la medida en que buscan un elemento constitutivo de lo literario en los propios textos literarios y se han ido abriendo paulatinamente al estudio de la naturaleza de la comunicación literaria y su pragmática, dando cada vez más protagonismo a la relación de emisores y receptores de la comunicación literaria.

Según Genette (1991), las poéticas condicionalistas convergen en una percepción del hecho literario como fenómeno social que se produce bajo una serie de condiciones en virtud de las cuales un texto determinado es leído como literatura. Descartada la presencia de la literariedad en el propio texto, ahora importa más saber a qué llamamos literatura: su respuesta tiende a dirimir la cuestión en el modo en el que la sociedad y las gentes se relacionan con lo escrito. Por supuesto, el concepto de literatura a lo largo de la historia no ha sido constante y el actual concepto de objeto artístico autónomo apenas tiene un par de siglos de vigencia. En este sentido, los movimientos teóricos más recientes han llevado hasta el

extremo la relativización de lo literario, y muy particularmente los epígonos de la orientación deconstructivista (Derrida, L'écriture et la difference, 1967; Paul de Man, The resistance to theory, 1986) que han tenido amplio desarrollo en la teoría postestructuralista anglosajona. En cambio, la teoría europea de orientación condicionalista ha profundizado más en los aspectos relativos a la recepción y los procesos cognitivos que implica. Destacan particularmente la estética de la recepción de Hans Robert Jauss (Experiencia estética y hermenéutica literaria, 1967) y de Wolfgang Iser (El acto de leer, 1987), así como los análisis sistémicos, que estudian las condiciones sociales especificas en las que los textos son percibidos como literarios. Entre estos últimos ocupan un lugar muy especial la semiótica de la cultura de Yuri Lotman de la Escuela de Tartu, la teoría de los polisistemas de Itamar Even-Zohar, la ciencia empírica de Siegfried Schmidt o los estudios acerca del «campo literario» de Pierre Bourdieu, y que destacan especialmente los rasgos del espacio social en el que se desarrolla la comunicación literaria (García Barrientos, 2006).

Es sabido que la sociología ha sido una de las disciplinas cuya contribución ha sido especialmente provechosa para los estudios literarios. En el siglo xix la conciencia de las vinculaciones sociales de la literatura se hallan ya en la crítica romántica, a diferencia de la visión clásica que sustenta la idea de su naturaleza estable, eterna y universal; pero fue la crítica positivista, de la mano de Hippolyte Taine o del propio Gustave Lanson, la que estableció una relación profunda entre historia literaria y sociología, pues el carácter esencial, fundamental, de la obra literaria es establecer la comunicación entre un individuo y un público. La filosofía marxista y sus desarrollos en el siglo xx, considerando que las superestructuras están determinadas por las infraestructuras económicas y sociales, han contribuido poderosamente a formar una concepción sociológica del fenómeno literario que se mantiene vigente hasta la actualidad con diversas actualizaciones. Por tanto, puede apuntarse como conclusión que la investigación histórico-literaria acerca de la obra y su génesis contribuyó enormemente al desarrollo de la historia literaria y la filología a lo largo del siglo XIX, y que la Nouvelle Critique a su vez incentivó un enriquecedor estudio de las relaciones entre la obra literaria y otras esferas de valores, desde la organización social hasta las ideologías, las creencias religiosas y los sistemas filosóficos, que han desembocado en las corrientes sistémicas actuales a las que volveremos más adelante.

La poética y la retórica

Cabe mencionar asimismo, dada su repercusión en el ámbito hispano, una derivación específica de la teoría europea, heredera de la retórica, noble arte orientado a la elocuencia persuasiva de los discursos sociales. La nueva retórica nace en el siglo xx de la mano de Chaim Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca y se desarrolla extensamente en sus dos obras fundamentales Rhétorique et philosophie. Pour une théorie de l'argumentation en philosophie (1952) y Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique (1958). De acuerdo con estos autores, el objeto de la retórica es «el estudio de los medios de argumentación que no dependen de la lógica

formal y que permiten obtener o aumentar la adhesión de otra persona a la tesis que se proponen para su asentimiento». Por tanto, los mencionados profesores de la Universidad de Lieja retoman el término «retórica» en el sentido clásico que Aristóteles y muchos autores de la Antigüedad clásica le otorgaban; ya que para Aristóteles la Retórica era una *tekhné rhétorike*, que trata del acto de la comunicación cotidiana orientada a la persuasión, opuesta a la *tekhne poiétike*, que consiste en el arte de la evocación imaginaria. Como se sabe, el estudio del discurso persuasivo es afrontado por la retórica desde tres perspectivas diferentes: por una parte, la perspectiva de la técnica de producción de los discursos, en la que se describen las diversas operaciones de invención, disposición, elocución, memoria y acción; en segundo lugar, elabora la estructura interna que adopta el discurso que se integra de exordio, narración, argumentación y epílogo; y en tercer lugar, adopta la perspectiva de la producción del discurso, es decir, la pragmática de la relación entre el emisor, el destinatario, el referente y el contexto.

Entre las diferentes tendencias de la Neorretórica, Christian Plantin (1996) distingue por una parte los refundadores de los años cincuenta como Ernst Robert Curtius (Literatura europea y Edad Media latina, 1955), los tratados de Perelman y Olbrechts-Tyteca ya mencionados, y los estudios de Lausberg (Manual de retórica literaria, 1966). En torno a los años 70, se desarrolló «una retórica general» que excluye la argumentación y se sitúa en la línea de una retórica de la elocución literaria en la que destacan particularmente Chaim Perelman y Lucie Olbrechts-Tyteca que conforman el Grouppe Mi. Pozuelo Yvancos (1988) señala que este grupo convierte el esquema de la retórica clásica en una teoría literaria y se sitúa en el marco de la interdisciplinariedad que ya en su origen Aristóteles sugería como marco de actuación de la retórica. El resurgimiento de la neorretórica es observado por muchos como «una perspectiva salvadora», en palabras de Pozuelo Yvancos (1988, p. 143), en el contexto de la atomización de la crítica deconstructiva y de la deriva de la teoría literaria hacia reflexiones de orden más filosófico y sociopolítico que literario. En efecto, no cabe duda de que la crisis de la literariedad que sobreviene al cuestionar la deconstrucción, la universalidad de la teoría y su capacidad explicativa del fenómeno literario, y al poner de relieve la inestabilidad del objeto de estudio, ha supuesto un cambio de paradigma que deja de centrar la atención en el texto literario para atender a los aspectos alterables de la comunicación literaria, es decir, a la recepción cambiante de las diversas generaciones de lectores de las obras literarias. La literatura se ha reencontrado con la cultura, la historia y la ideología, y la teoría ha elegido convertirse en una semiótica de carácter general que atiende a lo literario en el contexto de los hechos socioculturales como expondremos más adelante.

Los géneros literarios

Las obras literarias se clasifican desde la antigüedad en diferentes paradigmas que se denominan *géneros* y para cuyo análisis y descripción se han desarrollado diferentes herramientas

de naturaleza teórica, y diversas metodologías críticas. El género se define en palabras de Miguel Angel Garrido Gallardo (1994, p. 168), como:

Una institución social (Wellek y Warren, 1949, p. 271) que entraña un modelo de escritura para el autor (Todorov, 1976, p. 38) que siempre escribe en los moldes de esta institución literaria, aunque sea para crear otros nuevos; un horizonte de expectativas para el lector (Stempel, 1979), que posee una idea previa de lo que va a encontrar cuando abre un libro [...] y una señal para la sociedad que caracteriza como literario un texto.

El género es, por tanto, un cauce formal consolidado, actúa como horizonte de expectativas para los lectores, pero también como modelo y referencia para los escritores, que se acomodan a sus perfiles y exigencias o buscan sorprender o «significar» mediante la transgresión de sus normas, como destaca Tzvetan Todorov (Ducrot y Todorov, 1972). En todo caso, hoy día se tiende a entender los géneros como un referente institucional que las diferentes instancias del sistema literario integran en su funcionamiento, pero no como norma o prescripción que deba o pueda limitar la libertad creadora de los escritores.

Desde la antigüedad clásica se distinguieron dos géneros «miméticos»: la épica y la dramática. Concretamente fue Aristóteles en su Poética quien estableció la existencia de dos principales clases de obras literarias agrupables en razón de su «modo de representar», bien indirecto, a través de un narrador en la épica, bien directo, a través de la expresión directa de los propios protagonistas de la historia en el teatro. Estableció además una distinción «según el objeto que imitan» en atención a la dignidad de las personas y acciones imitadas en ambos géneros, lo cual le permitió delimitar las diferencias entre las tragedias y las comedias que tenían en su tiempo un desarrollo muy importante. Las divisiones genéricas propuestas por Aristóteles para explicar las obras literarias de su época, se convirtieron con el tiempo en modelos prescriptivos, por una parte, porque la poética latina más importante, la Epístula ad Pisones de Horacio recomendaba la retractatio o imitación de los modelos griegos, y, por otra, porque los preceptores renacentistas, clasicistas y neoclasicistas, seguidores de Horacio en su mayoría, reinterpretaron de un modo normativo los principios descriptivos y recomendaciones que los antiguos habían propuesto. Como muestra ilustrativa de ello, puede citarse la larga pervivencia en la literatura dramática de las unidades de espacio, tiempo y acción, de las cuales solamente la tercera fue considerada por Aristóteles como necesaria, ya que las de tiempo y lugar se hallaban sujetas a las exigencias de la verosimilitud en el contexto de los teatros antiguos.

Sin embargo, la clasificación de las obras literarias en tres grandes grupos genéricos (épica, dramática y lírica), no se debe ni a Aristóteles ni a Horacio, ya que no tomaron en consideración el género lírico en sus poéticas. La poesía lírica solamente puede datarse en tanto género a partir de la obra de Antonio S. Minturno (L'Arte poetica, 1564), aunque frecuentemente se atribuye al español Francisco Cascales (Tablas poéticas, 1617). La razón de que los antiguos no estudiaran el género lírico, como apuntan Käte Hamburguer (1957) y Gerard Genette (1991),

se deriva de que los antiguos no consideraban la lírica como «mímesis» o ficción, aspecto al que orientaron preferentemente sus estudios poéticos. El criterio de la ficcionalidad es fundamental para distinguir los *géneros ficcionales* (la narrativa y la dramática) de los géneros no ficcionales como la lírica o la prosa ensayística, cuyo criterio de literariedad sería de orden formal o diccional, o, según Genette, incluso una cuestión a dirimir a partir del modo y condiciones de la relación que los receptores establecen con dichos textos (1991).

A fin de salvar la gran distancia existente en algunos casos entre la teoría de los géneros y las peculiaridades que las obras literarias presentaban a lo largo de la historia, los estructuralistas Oswald Ducrot y Tzvetan Todorov (1972) establecieron la diferencia entre los «géneros históricos» y los «tipos». Los primeros responden al conjunto de rasgos que un grupo de obras presentan durante un periodo histórico y en un contexto cultural determinado como, por ejemplo, el género de la novela pastoril; por otra parte, los tipos o géneros fundamentales, en definición de Tomachevski recobrada por Ángel Garrido Gallardo (1994, p. 166), consisten en «haces de rasgos estilísticos», modelos resultantes de la síntesis de los rasgos comunes observados en los géneros históricos.

La formulación de los rasgos definitorios de los tres géneros teóricos, la dramática, la épica y la lírica, conoció una primera propuesta de la mano de Emil Staiger (1966) que presentaba el género como una categoría teórica que asocia lo lírico con lo emotivo, lo épico con lo lógico y lo dramático con lo intuitivo. En esta misma línea de caracterización de los géneros, García Berrio y Huerta (1992) consideran que son estructuras modelo que, aunque no unánimemente, han sido habitualmente relacionadas con tres modos discursivos fundamentales: la lírica con la enunciación, la dramática con la representación y la épica con la narración. A su vez, los receptores reaccionarían con tres tipos de respuesta: con la identificación en la lírica, con la emoción a la dramática y con la sorpresa a la narrativa.

A lo largo del siglo xx, además de los ya mencionados estudios Staiger, Ducrot y Todorov, cabe destacar los estudios generológicos realizados desde perspectivas teóricas diferentes por André Jolles (Formes simples, 1972), Northrop Frye (L'anatomie de la critique, 1969), K. Hamburger (Logique des genres littéraires (1957), o Paul Hernadi (Teoría de los géneros literarios, 1978). Asimismo, son dignos de mención los teóricos semióticos como Marie Laure Ryan, Wolfgang Raible, Wolf-Dieter Stempel o Rainer Warning desde la perspectiva de la estética de la recepción. Sus publicaciones fueron antologadas por Garrido en su interesante Teoría de los géneros literarios (1988).

Según Genette (*Introduction a l'architexte*, 1979, pp. 84-85), los géneros se definen como «divisiones clasificatorias de las obras literarias, obtenidos mediante la determinación de conjuntos diferenciados por la combinación de rasgos temáticos, discursivos y formales», pero de la aplicación de los rasgos apuntados por los diferentes especialistas han surgido

diversas clasificaciones que podemos consultar extensamente de la mano del manual Géneros literarios de Kurt Spang (1993) en el que se asignan una serie de procedimientos constructivos definitorios a cada género literario. Con el objetivo de ofrecer una visión panorámica, véase en el cuadro 1 un extracto de la clasificación realizada de los subgéneros agrupados en cada género fundamental por Estébanez Calderón (1996).

Cuadro 1. (Clasificación	de i	aéneros v	y subgéneros	literarios
-------------	---------------	------	-----------	--------------	------------

LÍRICA	ÉPICO-NARRATIVA	Dramática	DIDÁCTICA
Anacreóntica	Cantar de gesta	Auto sacramental	Adagio
Canción	Cuento	Tragicomedia	Aforismo
Cantiga	Epopeya	Drama	Apólogo
Égloga	Leyenda	Entremés	Biografía
Elegía	Milagro	Farsa	Autobiografía
Endecha	Mito	Guiñol	Memorias
Epigrama	Novela (y subgéneros)	Monólogo	Crónica
Epitalamio	Parábola	Ópera	Diálogo
Himno	Poema épico	Sainete	Diario
Jarcha	Relato(novela corta)	Teatro del absurdo	Dicho
Oda	Román/ romance	Comedia	Dietario
Romance	Saga	Teatro épico	Ensayo
Sátira		Tragedia	Epístola
Soneto		Zarzuela	Fábula
Villancico			Oratoria
•••			Prólogo
			Refrán

La lírica es probablemente el género más difícil de definir por integrar modalidades muy diversas; los diversos autores caracterizan la lírica por la interiorización de la reflexión, la enunciación subjetiva y en tiempo presente, así como por el estatismo, la profundización en un aspecto particular de un tema, la connotación semántica de los rasgos formales, y, en muchos casos, también por la versificación, el ritmo y la musicalidad.

En cambio, un texto narrativo representa una sucesión de acciones en el tiempo. En esta sucesión temporal se produce una transformación desde una situación de partida a un estado final nuevo. Desde un punto de vista pragmático, la narración requiere contener un elemento de intriga que estructura y da sentido a las acciones y acontecimientos que se suceden. Todorov (1969) propuso el término «narratología» para designar «la ciencia del relato», campo al que habían hecho ya aportaciones muy destacadas tanto Jean Pouillon (1946) como Mijail Bajtín, en 1975 (Bajtín, 1989), autor este último al que diera a conocer el propio Todorov pocos años más tarde y que realizó aportaciones teóricas de gran importancia para el desarrollo de la teoría actual, como son, entre otros, el carácter dialógico de la novela, su capacidad de integrar las diversas voces vigentes en la sociedad en la que se inserta, etc. También han desarrollado su labor en el campo narratológico, entre otros Gérard Genette (1969, 1972, 1983), Mieke Bal (1985), etc. Entre los conceptos narratológicos más productivos pueden citarse: narración, historia, relato, autor, narrador, focalización, tiempo, espacio o intertextualidad.

El género dramático, por su parte, se caracteriza por la representación escenificada de una acción ficticia mediante el discurso hablado y otros medios. Los teóricos destacan su doble naturaleza de texto escrito y obra representada, que delimita los modos de discurso plausibles en una representación al diálogo y al monólogo, mientras en el texto escrito se recogen las didascalias o anotaciones indicativas del modo de llevar a escena el texto. La estructura teatral es asimismo doble: en cuanto a la estructura interna es similar a una narración, pero en su estructura externa presenta una división en actos, cuadros y escenas.

Por último, el género didáctico-ensayístico reviste unas características peculiares dentro de los géneros y conoce también un desarrollo teórico menor. Fue denominado por Quintiliano didáctica y da cobijo a una amplia gama de escritos prosísticos heterogéneos de naturaleza no ficcional. Dichos géneros se encuentran en los propios límites del criterio de literariedad formal o ficcional, expresado en terminología de Genette, por lo que el teórico acude al régimen condicional que permite considerar literarios aquellos textos «que pueden leerse como literatura» en determinados contextos históricos y sociales, en virtud de apreciaciones estéticas subjetivas y siempre revocables a lo largo del tiempo.

El desarrollo de la teoría literaria a lo largo del siglo xx ha contribuido al desarrollo de metodologías críticas de gran capacidad analítica y que han provisto a los estudios literarios contemporáneos de una gama de instrumentos muy útiles a la hora de abordar los estudios literarios y describir sus especificidades genéricas. Sin embargo, no cabe obviar que la teoría de la literatura destaca hoy día por su carácter interdisciplinar; los estudios literarios han tomado como base las aportaciones de otras ciencias humanísticas como la lingüística en el estructuralismo y en la pragmática; asimismo tanto la sociocrítica, la estética de la recepción o la crítica feminista han acudido a la sociología y la filosofía, aunque, en la posmodernidad son la psicología, la antropología y la historia cultural las que constituyen disciplinas coadyuvantes en el estudio de la literatura e impulsan su «reintegración» al espacio común de los hechos culturales y artísticos, aspectos de los que se ocupa especialmente la literatura comparada.

La literatura comparada

La literatura comparada es un campo de estudio que constituye una metodología de análisis e investigación de la literatura que persigue «el estudio sistemático de conjuntos supranacionales» según definición de Claudio Guillén (1985). Por ello, las metodologías comparatistas, en estrecha relación con los demás estudios literarios, buscan superar los límites que se autoimponen los estudios diacrónicos y sincrónicos de las literaturas nacionales y toman como objetivo investigar las relaciones espaciales, temporales y de género que las creaciones literarias mantienen entre sí, además de las que establecen con otras producciones artísticas.

Es, precisamente, el estudio de la tensión entre lo local y lo universal, o dicho de otro modo, entre lo particular y lo general (Guillén 1985, p. 16) lo que define el punto de arranque del análisis comparatista. Un análisis que sintoniza con el espíritu del conocido artículo «Tradition and Individual Talent» (1920) del poeta británico Thomas Stearns Eliot (1888-1965). En él Eliot arremetía contra la concepción romántica que presentaba al escritor como un ser especial, un genio capaz de crear una obra de arte original. Para Eliot originalidad significaba saber asimilar y reinventar la tradición literaria en la que todo autor se inscribe, reescribirla, actualizarla con la voz propia.

El recomendable artículo de Darío Villanueva, «Literatura Comparada y Teoría de la Literatura» (1994), ofrece una buena introducción a lo que ha sido la historia y el desarrollo de la literatura comparada. Tal y como el autor apunta, el siglo XIX aportó el concepto de la disciplina, su primer paradigma metodológico -historicista, positivista y comparativo- y sus primeros frutos en revistas y libros. Pero es en el siglo xx cuando la disciplina se consolida y sufre avances reseñables con el surgimiento de asociaciones como la Asociación Internacional de Literatura Comparada (AILC/ ICLA), creada en 1953 y que celebrará congresos a partir de 1955. En el discurso inaugural del congreso de 1979, en Insbruck, Roland Mortier sancionó la definición que en su día diera Henry H.H. Remak como la mejor definición de lo que es la literatura comparada:

Literatura Comparada es el estudio de la literatura más allá de los confines de un solo país, y el estudio de las relaciones entre la literatura y otras áreas de conocimiento y creencias, como las artes (por ejemplo, pintura, escultura, arquitectura, música), la filosofía, la historia, las ciencias sociales [...] las ciencias experimentales, la religión, etc. En suma, es la comparación de una literatura con otra u otras, y la comparación de la literatura con otras esferas de la expresión humana. (Villanueva, 1994, p. 106)

Nociones como la Weltliteratur (literatura universal), propuesta por Johann Wolfgang Goethe en 1827, o la de literatura general, propuesta por Paul Van Tieghem en 1920, tienen una clara relación con la disciplina. Si la primera se refería a la necesidad de la fundación de una literatura mundial en la que Alemania ocuparía un honroso papel, la segunda hace alusión a la visión de conjunto y abstracta que permitiría el estudio de los hechos comunes a varias literaturas (Villanueva, 1994, p. 108). En cualquier caso, se ha señalado que el desarrollo de la literatura comparada ha venido marcada históricamente por al menos dos tradiciones o modos de hacer. Por un lado, la literatura comparada de raíz francesa, que ha puesto el énfasis en lo histórico y que ha buscado relaciones directas o causales entre obras y autores, a la circulación de escuelas, géneros, tendencias, estilos, motivos, etc. Por otro lado, la tradición comparatista norteamericana, que es posterior a la francesa, y que ha analizado las convergencias entre literaturas, es decir, el estudio de los fenómenos literarios similares en lugares distintos del planeta. Entre ambas tendencias quedarían las diversas crisis que ha sufrido la disciplina, como la apuntada por René Wellek en 1958, que puso de manifiesto la necesidad de que la literatura comparada «entrara en abierta colaboración con la teoría, la crítica y la historia literaria, sin exclusión de ninguna de esas tres ramas de la ciencia de la literatura» (Villanueva, 1994, p. 111).

Otras crisis más recientes, como la protagonizada por la provocadora obra de Gayatri Spivak con su *Death of a Discipline* (2003), hablan de la necesidad de un *cambio de orientación* de la literatura comparada, un cambio que supere el tradicional eurocentrismo de la disciplina, y el etnocentrismo de los estudios culturales en las universidades americanas. Un cambio, en definitiva, que suponga una ruptura con la hegemonía del inglés en el marco global y acepte la voz del *Otro*, empezando por su diversidad lingüística. Un objetivo realmente ambicioso y que el debate teórico reciente ha probado difícil de acometer por cuanto significaría pasar de un comparatismo que Chow (2004) describe como «Europe and Its Others», a un comparatismo resumible en la frase: «Post European Culture and the West», una nueva aproximación comparatista en la que la conjunción *and* hace referencia a un nuevo escenario postcolonial, un escenario en el que se tratan de subvertir las antiguas jerarquías lingüísticas y culturales (Ferguson, 2004, pp. 323-324).

Y seguramente es la cuestión de las jerarquías y de la imposibilidad de un comparatismo generalizado el que nos acerca al debate de si sigue siendo la lengua utilizada para vehicular la creación literaria la que debe continuar siendo el eje de la literatura comparada actual. Franco Moretti (2001), uno de los comparatistas contemporáneos más novedosos, ha subrayado la importancia que la distribución cultural tiene en el mundo actual, distribución que hace que, por ejemplo, las películas de acción de Hollywood sean en la actualidad uno de los pocos bienes culturales universales. En este nuevo escenario, el aura del escritor ha sido sustituida, como en el caso de las estrellas de Hollywood, por su caché en el *star system*.

En torno al canon literario

El término «canon», de origen griego, remite al concepto de *vara* o *norma*. En el caso de la literatura, canon es, según Enric Sullà, «una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas» (Sullà 1998, p. 11). Dicho de otro modo, hablar de obras canónicas en literatura significa referirse a aquellos *textos que la institución literaria ha considerado de calidad*, literariamente modélicas y, por tanto, dignas de ser

incluidas en programas académicos. Tal y como describe el imprescindible Teoría del Canon y Literatura Española (2000), de los profesores José María Pozuelo Yvancos y Rosa María Aradra Sánchez, el debate en torno al canon literario se avivó en el ámbito universitario estadounidense a finales de los años 60 del pasado siglo. Entre sus protagonistas estaban, por un lado, aquellos que pretendían mantener e impulsar el listado de obras canónicas establecido durante siglos, un listado que, según ellos, se regía por criterios estéticos y estaba conformado por textos de calidad literaria incuestionable, y por otro, aquellos que desde planteamientos feministas, marxistas o postcoloniales pretendían una revisión de dicho canon, argumentando que éste se regía por criterios que tienen que ver con cuestiones extraliterarias y políticas, tales como, la hegemonía económica y cultural de los países. Entre los primeros, mencionaríamos a Allan Bloom, Frank Kermode o al célebre Harold Bloom, con su libro, El Canon Occidental (1995). Este último proponía un listado de 26 autores «imprescindibles» cuya originalidad literaria había tenido un papel fundamental en la formación de la cultura occidental. Listado que, capitaneado por el omnipresente William Shakesperare, ha sido fuertemente criticado y a quien se le ha reprochado estar protagonizado por escritores europeos, varones de raza blanca. Sólo dos escritoras, Emily Dickinson y Virginia Woolf, tenían el honor de pertenecer a tan selecto grupo.

Es cierto que autores como Frank Kermode y James Guillory han cuestionado el valor absoluto y ahistórico que Bloom atribuía a la calidad estética de las obras consideradas canónicas (Pozuelo y Aradra, 2000), pero podríamos decir que han sido los críticos próximos a planteamientos de los llamados Cultural Studies los que han radicalizado dichas críticas, proponiendo listados alternativos de textos canónicos (o anticánones), e incluso rechazando cualquier selección de obras canónicas.

De lo que no cabe duda es de que los debates en torno al canon literario que se iniciaron en el ámbito universitario estadounidense, en especial, la defensa por los conservadores como Harold Bloom de unos valores estéticos atemporales de las obras literarias, sirvieron para poner de manifiesto la falta de una perspectiva sociohistórica que subyacía al concepto de literatura que éstos defendían. Fueron las denominadas teorías sistémicas mencionadas en el apartado «Las poéticas condicionalistas», entre otras, las que defendieron la importancia de abordar el estudio de las obras literarias teniendo en cuenta el lugar y la orientación que cada obra recibe de su sistema literario, es decir, de la que Siegfried J. Schmidt definió como la estructura que comprende la producción, mediación, recepción y recreación de los textos literarios (Villanueva, 1994, p. 119). La literatura pasa a ser entendida «como una red de elementos interdependientes en la cual el papel específico de cada elemento viene determinado por su relación frente a los demás» (Iglesias Santos, 1999, p. 9). Por ello, el investigador de la literatura deberá dar cuenta de todos los factores que conforman esa red, así como de las actividades y procesos sociales que tienen lugar en ella.

Otra de las consecuencias del debate contemporáneo en torno al canon tiene que ver con las implicaciones que ha tenido en la *literatura comparada actual*. Propuestas como las de Gilbert Chaitin (1998) y su concepto de *literatura diferencial*, pretenden dar voz al «Otro» no canonizado (mujeres, homosexuales y lesbianas, escritores postcoloniales...). Se trataría, como dice el propio autor, de una aproximación comparatista que «toma como uno de sus campos preferidos de investigación la agitada encrucijada entre las literaturas occidentales y las del tercer mundo. En lugar de imponer una unidad etnocéntrica so capa de universalidad y de supuesta objetividad, se buscaría la liberación de diferentes voces para dejarlas ser en su otredad».

Por su parte, el comparatista Armando Gnisci en su «La literatura comparada como disciplina de descolonización» (1996) aboga por un comparatismo que pueda quebrar el canon eurocéntrico y el egocentrismo científico de los países europeos y norteamericanos pueda responder a la época posmoderna que nos ha tocado vivir. Esta perspectiva reclamaría un nuevo humanismo, que contemple el marco global y su diversidad, así como el diálogo entre las diferentes culturas del planeta (Gnisci, 1996, p. 189). Un planteamiento idealista que aunque ha seducido a autores como Claudio Guillén, gran referente del comparatismo español, no debe hacernos olvidar el pasado de la literatura comparada. Un pasado marcado por las ansias controladoras de los imperios, por cuanto el canon, los paradigmas, los modelos literarios, es decir, todos los criterios que se han esgrimido para describir la «calidad» o canonicidad de una obra tienen relación directa con los criterios que una cultura dominante y hegemónica establece para legitimar una jerarquía literaria. Las palabras de Pascale Casanova (2001, p. 61) no pueden ser más elocuentes: «Las prácticas y las tradiciones, las formas y las estéticas vigentes en una nación literaria determinada sólo pueden hallar un sentido genuino a la luz de la posición precisa que ocupa el espacio literario nacional en la estructura mundial. Es, pues, la jerarquía del universo literario la que da forma a la literatura misma».

Crítica postcolonial

Según Young (2003, p. 2), el postcolonialismo busca *cambiar los modos dominantes en los que se han planteado las relaciones entre Occidente y Oriente*. En realidad, *el postcolonialismo* y, en consecuencia, la crítica postcolonial, no sólo *reflexiona en torno a las relaciones entre el imperio* y las colonias, sino que *cualquier cultura*, sea occidental o no, *que no pertenezca al centro del poder* puede erigirse en objeto de una reflexión crítica, de un lenguaje y discurso político que ofrece pautas para la reflexión. Con este objetivo, la crítica postcolonial ha tratado de abordar el análisis del aspecto representacional de los textos literarios y la lectura de los valores (políticos, literarios, morales) que éstos denotan. La sospecha de que la creación artística conlleva unos modos de percepción y representación que pueden perpetuar el poder que el colonizador ejerce sobre el colonizado ha resultado un

revulsivo interesante para el surgimiento de este tipo de aproximación crítica. Es por ello que ha sido la lectura de los códigos morales y culturales que subyacen a las obras literarias la que ha guiado su desarrollo en las últimas décadas. Y es que ya lo dijo Homi K. Bhabha en su conocido The Location of Culture (1994), lo que debe ser cuestionado es el modo en el que representamos al Otro.

En los inicios, la crítica postcolonial pretendía analizar las consecuencias que la explotación imperial europea trajo durante más de 400 años. Recordemos que entre 1945 y 1990 se dio un rápido proceso descolonizador, y que sólo en África nacieron más de 50 estados. El análisis del Imperio se torna en la crítica postcolonial una práctica textual que analiza, por ejemplo, los temas o la imaginería colonial en autores canónicos como Julio Verne (Le Tour du Monde en quatre-vingts jours, 1873) o Rudyard Kipling (Plain Tales from the Hills, 1885 o Kim, 1901). Esta práctica ha sido incorporada, entre otros, por metodologías críticas como la feminista, la comparatista o los Estudios Culturales.

Por mencionar algunos de los hitos de la crítica postcolonial, citaremos su acérrima crítica del eurocentrismo y del canon literario occidental, sus atractivos análisis de los diversos tipos de hibridación literaria como exponente de identidades permeables, o su sensibilización contra los estereotipos racistas, sexistas... que todavía prevalecen en muchas de las producciones artísticas contemporáneas. Aunque no pretendemos hacer un relato exhaustivo del desarrollo teórico-metodológico de la crítica postcolonial (para una introducción en castellano véase, por ejemplo, Vega, 2003), son de obligada mención algunos de los antecedentes y protagonistas que han condicionado su desarrollo ulterior. Baste recordar entre éstos a Frantz Fanon (1925-1961), psiguiatra nacido en la isla de Martinica y autor de textos conocidos como: Peau noire, masques blancs (1952) o Les damnés de la terre (1961). Se trata de libros importantes por lo que tienen de aportación crítica y de vivencia personal del autor, libros que influyeron sin duda en las revueltas de los años sesenta en Europa y Estados Unidos. Términos como el «psicopatología de la colonización» sirven para describir sus escritos en los que analiza el daño psicológico ejercido por el imperio francés sobre sus colonizados en lugares como Argelia. Para Fanon, poseer un lenguaje es poseer un arma para controlar y calibrar tu entorno, y por ello, quien es colonizado por una lengua es «poseído» por toda una civilización y cultura. Rechazó el concepto de négritude (Césaire, Senghor), por considerar que el estatus de las personas depende más de su nivel económico y social, que de su raza. Destaca su defensa de la revolución violenta para terminar con la represión colonizadora en el Tercer Mundo.

Tal y como ha recogido Dolores López Romero (2006, pp. 15-16), Fanon reflexiona en Les damnes de la terre (1961) sobre el maniqueísmo que subyace al sistema binario que hace de lo negro algo malo y de lo blanco algo bueno. «Ambas identidades conviven y luchan dentro de ámbitos culturales amparados por conceptos nacionales unitarios» (López Romero, 2006, p. 15). Ha sido en la obra de autores como Homi Bhabha donde mejor se ha podido apreciar el influjo de Fanon.

Por su parte, Edward Said parte en Orientalismo (1978) de los trabajos de Michel Foucault y analiza algunas de las representaciones occidentales del Medio Oriente. Resultan llamativos, por negativos, algunos de los estereotipos utilizados: Oriente es definido como lo opuesto a Occidente, es decir, como no racional, femenino, sexualmente promiscuo, imaginativo, degenerado con peculiaridades raciales llamativas (los árabes son descritos como violentos, los indios como vagos, y los chinos como extraños). Entre los ejemplos de Oriente en el arte, mencionaríamos cuadros conocidos de pintores como Ingrès (cuya visión erotizada de Oriente se puede ver en el cuadro El baño turco, 1862), novelas como Salammbô de Flaubert, o mitos cinematográficos clásicos como Rodolfo Valentino.

A partir de los años ochenta, el eclecticismo en enfoques y tendencias críticas preside la crítica postcolonial. Por un lado, han abundado lecturas renovadas de los textos canónicos postcoloniales. Por otro lado, ha sido más que relevante la aportación de autores como la mencionada Gayatri Chakravorty Spivak, o Homi K. Bhabha, además de la de Edward Said. Si Spivak ha tratado de analizar la voz del subalterno, utilizando, para ello, aportaciones de Foucault, de Said, del feminismo, del marxismo de Gramsci y de la deconstrucción, el segundo, Bhabha, bebe, sobre todo, del psicoanálisis europeo y de la herencia de Fanon (Vega, 2003, pp. 301 y siguientes). Todos ellos hacen suyas las influencias postestructuralistas (Derrida, Foucault, Lacan).

Por último, no nos deberíamos olvidar de aportaciones críticas como la del volumen editado por Bill Ashcroft, Gareth Griffiths y Hellen Tiffin: The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures (1989), en la que se muestran nuevas formas de escritura, nuevas formas de decir por parte de autores de países que fueron colonias. Lengua, en fin, como forma de resistencia. En este sentido, es importante señalar que las últimas décadas han conocido el florecimiento de la obra de autores como el keniata Ngugi wa Thiong'o, quien comenzó su carrera escribiendo en inglés pero más tarde pasó a hacerlo en su lengua nativa, o autores como el indio Salman Rushdie, quien no ha dudado en impregnar su inglés de voces y ritmos indios. Lenguaje y alienación colonial, lenguaje y resistencia colonial... he ahí algunas de las cuestiones y reflexiones que el tema de la lengua ha suscitado en las últimas décadas.

Es por ello que, tal y como comenta Vega (2003, p. 158), la cuestión de la hibridación de lenguas y de registros se ha convertido en un aspecto central de la crítica postcolonial. De hecho, afirma Vega (ibídem) que ha sido a partir de finales de la década de los años 70 y 80 del pasado siglo cuando la teoría del lenguaje literario y la literatura comparada han atendido de forma más evidente a las implicaciones literarias de la convivencia lingüística colonial.

El volumen, The Empire Writes Back (Ascroft, Griffit y Tiffin, 1989, p. 38), recogió el estudio de algunas de las transformaciones que la lengua metropolitana, la del imperio, sufre en manos de los escritores de las colonias. Identificaron, así, dos fenómenos complementarios: la abrogación de la lengua metropolitana, y la apropiación, o posterior reconstitución del lenguaje:

Definen la abrogación como un rechazo de las categorías de la cultura imperial, de su estética y de su normativa de usos correctos del lenguaje, y la apropiación como el proceso necesario por el cual la lengua pasaría a «cargar» o a tomar para sí el peso de la experiencia cultural autóctona, esto es, el modo por el que un lenguaje ajeno se constituye en vehículo del espíritu propio y se convierte en una herramienta capaz de transmitir experiencias culturales nuevas y diversas. Entienden, además, que toda literatura postcolonial es una literatura transcultural, que se escribe en un cruce o en un hiato entre «mundos» y que las divergencias culturales e intelectuales se manifestarían (e incluso definirían) en términos lingüísticos [...]. (Vega, 2003, pp. 164-165)

La forma más simple de hibridación lingüística será la glosa, es decir, la inserción de traducciones de términos singulares (por ejemplo: «Lo llevó a su obi [cabaña]»). Otras formas de hibridación/apropiación incluiría, entre otras, la utilización de palabras en lenguas nativas, las intrusiones editoriales (notas a pie de página, inserción de introducciones o epílogos aclaratorios), las formas de interlenguaje, la fusión sintáctica (la mezcla de la sintaxis del lenguaje local con las formas lexicales del lenguaje metropolitano) o la transcripción vernacular (Vega, 2003, pp. 168-169).

Epílogo

A lo largo de este capítulo hemos tratado de completar una presentación de las corrientes teórico-críticas más destacadas de nuestro tiempo con el objetivo de contribuir a orientar a los/las docentes hacia una didáctica de la literatura que observe el hecho literario no como un hecho singular del que es preciso describir fundamentalmente una serie de procedimientos técnicos observados y codificados por la teoría, sino como un sistema de comunicación cultural con múltiples vertientes personales y sociales.

Como se ha expuesto en los últimos apartados, todo indica que la teoría de la literatura, habiendo surgido en el siglo xx como una «teoría del lenguaje literario» ha tendido a convertirse paulatinamente en «una teoría general de la cultura» en el sentido que Itamar Even-Zohar redefine su teoría de los polisistemas, «un análisis de la cultura como un sistema global, como un conjunto heterogéneo de parámetros con cuya ayuda los seres humanos organizan sus vidas». (1999, p. 26)

ACTIVIDADES

Actividad 1 Literatura y canon

Realiza un listado de los 15 autores que integrarían el canon de la literatura española. Compáralo con el de tus compañeros. ¿Coinciden las listas entre ellas? ¿Qué autores se repiten? ¿Qué relación tiene el listado con el currículo de literatura española actual? ¿Cuántas mujeres hay en él? ¿Cuántos autores peninsulares que escriban en otra lengua oficial del estado español?

Actividad 2

Análisis de las representaciones del «otro». Literatura y racismo

En el artículo titulado «Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis», la profesora Mari Jose Olaziregi señala ejemplos como el de la prensa española, el cómic El Guerrero del Antifaz, incluso películas conocidas de Walt Disney, como Aladino (1992), como ejemplos de representación racista del moro. A partir de la propuesta de análisis que se plantea en dicho artículo, comenta otros ejemplos literarios que bien podrían ser exponentes de una representación estereotipada o racista de algún colectivo.

Para realizar la actividad consulta:

 OLAZIREGI, M.J. (2009). Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis. Caplletra 46 (Revista Internacional de Filología), 207-218.

Actividad 3

Comentario de una novela

Lee el siguiente texto. En él encontrarás ejemplos prácticos, además de una introducción breve y didáctica a las aportaciones que la narratología ha realizado a la crítica de los textos narrativos:

• VILLANUEVA, D. (1989). El comentario de textos narrativos: La novela. Gijón: Júcar.

Ahora, intenta aplicar el esquema propuesto por el profesor Villanueva al análisis del cuento «Mari Belcha». Para ello consulta:

• VILLANUEVA, D. (1988). Mari Belcha y otros cuentos. Madrid: Ediciones de la Torre.

Actividad 4 Taller de escritura

Lee las dos versiones del cuento «El criado del rico mercader» y «Dayoub, el criado del rico mercader» de Bernardo Atxaga:

- ATXAGA, B. (1989). Obabakoak. Barcelona: Ediciones B.
- ATXAGA, B. (2007). Obabakoak. Madrid: Alfaguara.

Una vez consultadas las dos versiones, trata de reescribir el cuento cambiando alguno o todos de los siguientes elementos: narrador, personajes, tiempo, espacio, o focalización.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

BENETTI, G., CASELLATO, M. y MESSORI, G. (2004). Más que palabras. Literatura por tareas. Barcelona: Difusión.

Se trata de un método de enseñanza de segunda lengua, el castellano, que presenta la peculiaridad de utilizar para dicha enseñanza-aprendizaje una amplia tipología de textos literarios históricos y contemporáneos. El manual aporta algunas ideas interesantes acerca de cómo trabajar la literatura mediante una metodología de aprendizaje por tareas, sin dejar por ello de atender a las prioridades teóricas de su estudio. Las autoras estimulan el interés hacia los textos literarios mediante la realización de diferentes tareas a partir de textos de Federico García Lorca, Miguel Hernández, Gustavo Adolfo Bécquer, Octavio Paz, Antonio Machado, Manuel Vázquez Montalbán, Elvira Lindo, Laura Esquibel, Ana Diosdado, Bernardo Atxaga, etc.

HERNÁNDEZ GUERRERO, J.A. y GARCÍA TEJERA, M.C. (2005). Teoría, historia y práctica del comentario literario. Barcelona: Ariel.

Se trata de un instrumento didáctico que aúna la práctica de la crítica literaria en los medios académicos y las diversas orientaciones de carácter teórico e histórico. Se presentan las nociones de las diversas teorías literarias con el objetivo práctico de descifrar, interpretar, valorar y disfrutar de la lectura de los textos. Presenta la gran ventaja de incluir a continuación de las introducciones a las diferentes teorías una breve selección de textos originales de los propios teóricos, y se aportan ejemplos ilustrativos de su aplicación a las obras literarias. Por tanto, el aprendizaje teórico va strechamente ligado a la práctica, en interesante demostración de que tras toda práctica crítica, hermenéutica y valorativa, existe un bagaje teórico que lo fundamenta, proporcionándole los instrumentos científicos válidos para su producción y recepción.

LLOVET, J., y otros (2005). Teoría literaria y literatura comparada. Barcelona: Ariel.

El presente volumen continua la rica tradición de tratados acerca de la teoría de la literatura, estructurado en capítulos redactados por diversos especialistas. El libro presenta la noción de literatura y literariedad desde diferentes perspectivas de las teorías postestructuralistas a cargo de Nora Catelli, y analiza la noción de periodización literaria de la mano de Jordi Llovet, coordinador del proyecto. Incluye además capítulos relativos a la interpretación de la obra literaria, los géneros literarios, y un último capítulo dedicado a la literatura comparada. Se muestran, por tanto, a lo largo del volumen los saberes de la ciencia literaria debatidos a la luz de sus aspectos más candentes, como son la diacronía en lo literario y el espacio geopolítico de las literaturas nacionales, europeas y coloniales.

POZUELO YVANCOS, J.M. (2007). Desafíos de la teoría. Literatura y géneros. Mérida (Venezuela): Ediciones el otro, el mismo.

José María Pozuelo Yvancos, autor de libros tan reconocidos como Teoría del lenguaje literario (1988), Poética de la ficción (1993) o De la autobiografía: teoría y estilos (2006), aborda en este volumen el panorama de la teoría actual, ciertamente complejo, desde un enfoque inteligible y ameno, así como con la fuerza argumentativa y la claridad expositiva característica de sus anteriores textos. El libro contiene en dos apartados bien diferenciados dos aspectos de la teoría literaria que constituyen su núcleo central. Por una parte, una panorámica de las teorías del siglo xx, haciendo hincapié en sus desarrollos actuales desde la posmodernidad, el debate del canon y la teoría de los géneros.

Sitios web

Dartmouth Cullege.

www.dartmouth.edu/~aih/pdf/teoria.pdf www.dartmouth.edu/%7Eaih/pdf/teoria.pdf La información recogida en la red acerca de los estudios literarios es accesible a todos los interesados en la materia de una forma clara y ordenada gracias a un amplio e interesante artículo del profesor Arturo Casas (Universidad de Santiago de Compostela) que lleva por titulo «La teoría de la literatura y la literatura comparada en Internet». En sus páginas recoge decenas de direcciones de las páginas webs internacionales que dedican sus estudios especializados a la teoría literaria y la literatura comparada.

www.dartmouth.edu/~aih/recursos/portales.htm

El trabajo de Casas en su introducción complementa la información recogida en la dirección de la Asociación Internacional de Hispanistas.

Centro virtual Cervantes.

www.cervantesvirtual.com/portal/retorica/pcuartonivel.jsp?conten=presentacion La Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes incluye un apartado dedicado a la Retórica y la Poética en esta dirección.

También son recomendables otras direcciones web como es books.google.es en las que se pueden consultar en línea manuales y monográficos que se han recomendado en la bibliografía, como por ejemplo el Manual de teoría de la literatura de Fernando Cabo y Maria do Cebreiro Rábade (2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCROFT, B., GRIFFIT, G. y TIFFIN, H. (1989). The Empire Writes Back. Theory and Practice in Post-colonial Literatures. Londres: Rouletdge.
- BLOOM, H. (1995). El canon occidental. Barcelona: Anagrama.
- CASANOVA, P. (2001). La República Mundial de las Letras. Barcelona: Anagrama.
- CHAITIN, G. (1998). Otredad. La literatura comparada y la diferencia. En Métodos de la literatura comparada. Madrid: Gredos.
- DUCROT, O. y TODOROV, T. (1972). Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje. México: Siglo XXI.
- ESTÉBANEZ CALDERÓN, D. (1996). Diccionario de términos literarios. Madrid: Alianza.
- EVEN-ZOHAR, I. (1999). Factores y dependencias de la cultura. Una revisión de la Teoría de los Polisistemas. En M. Iglesias (comp.), Teoría de los Polisistemas, pp. 23-52. Madrid: Arco Libros.
- GARCÍA BARRIENTOS, J.L. (2006). La teoría literaria en el fin de siglo: panorama desde España. Revista de Literatura, julio-diciembre, LXVIII, 136, 405-445.
- GARCÍA BERRIO, A. y HUERTA CALVO, J. (1992). Los géneros literarios: sistema e historia. Una introducción. Madrid: Cátedra.
- GARRIDO GALLARDO, M.Á. (1994). Los géneros literarios. En D. Villanueva (coord.), Curso de teoría literaria, pp. 165-187. Madrid: Taurus.
- GARRIDO GALLARDO, M.Á. (ed.) (1988). Teoría de los géneros literarios. Madrid: Arco Libros.
- GENETTE, G. (1991). Fiction et diction. París: Seuil. [Trad. cast.: Ficción y dicción. Barcelona: Lumen, 1993].
- GNISCI, A. (1996). La littérature comparée comme discipline de décolonisation, Canadian Review of Comparative Literature, 23, 67-73. [Trad. cast.: La literatura comparada como disciplina de descolonización. En M.J. Vega y N. Carbonell (eds.), La literatura comparada. Principios y métodos, pp. 188-194. Madrid: Gredos, 1998].
- GUILLÉN, C. (1985). Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la Literatura comparada. Barcelona: Tusquets.
- HAMBURGER, K. (1957). Die Logik der Dichtung. Stuttgart: Klett-Cotta. [Trad. cast.: La lógica de los géneros literarios. Madrid: Visor, 1995].
- IGLESIAS SANTOS, M. (ed.) (1999). Teoría de los Polisistemas. Madrid: Arco Libros.
- JAKOBSON, R. (1981). Lingüística y poética, Madrid: Cátedra.
- LÓPEZ ROMERO, D. (ed.) (2006). Naciones literarias. Barcelona: Anthropos.
- PLANTIN, C. (1996). L'argumentation. París: Seuil. [Trad. cast.: La argumentación. Barcelona: Ariel Practicum, 1998].
- POZUELO YVANCOS, J.M. (2007). Desafíos de la teoría. Mérida (Venezuela): Ediciones El otro el mismo.
- POZUELO YVANCOS, J.M. y ARADRA SÁNCHEZ, R.M. (2000). Teoría del canon y literatura española. Madrid: Cátedra.

SPANG, K. (1993). Géneros literarios. Madrid: Síntesis.

SANMARTÍN, P. (2008). Otra historia del formalismo ruso. Madrid: Lengua de trapo.

SENABRE, R. (1994). La comunicación literaria. En D. Villanueva (coord.), Curso de teoría literaria, pp. 147-164. Madrid: Taurus.

SPIVAK, G.Ch. (2003). Death of a Discipline. Nueva York: Columbia University Press.

STAIGER, E. (1946). Grundbegriffe der Poetik. Zürich: Atlantis Verlag. [Trad. cast.: Conceptos fundamentales de Poética. Madrid: Rialp, 1966].

SULLÀ, E. (comp.) (1998). El canon literario. Madrid: Arco Libros.

TODOROV, T. (1969). Structural analysis of Narrative. Novel 3, 70-76.

VEGA, M.J. (2003). Imperios de papel. Introducción a la crítica postcolonial. Barcelona: Crítica.

VILLANUEVA, D. (1994). Literatura Comparada y Teoría de la Literatura. En D. Villanueva (coord.), Curso de Teoría de la Literatura, pp. 99-127. Madrid: Taurus.

WELLEK, R. y WARREN, A. (1949). Teoría de la literatura. Madrid: Gredos.

YOUNG, R.J.C. (2003). Postcolonialism. A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press.

Referencias bibliográficas complementarias

ATXAGA, B. (1989). Obabakoak. Barcelona: Ediciones B.

BAJTÍN, M. (1989). Teoría y estética de la novela. Madrid: Taurus.

BAL, M. (1985). Teoría de la narrativa. Madrid: Cátedra.

BHABHA, H.K. (1994). The Location of Culture. Londres: Routledge.

BLOOM, H. (1995). El canon occidental: la escuela y los libros de todas las épocas. Barcelona: Anagrama.

CHOW, R. (2004). Old/ new questions of comparison in literary studies: a post-European Perspective. English Literary History, 71.2, 289-311.

CURTIUS, E. R. (1955). Literatura europea y Edad Media latina. México: Fondo de Cultura Económica.

DE MAN, P. (1986). The resistance to theory. Manchester: Manchester University Press. [Trad. cast.: La resistencia a la teoría. Madrid: Visor, 1990].

DERRIDA, J. (1967). L'écriture et la différence. París: Seuil. [Trad. cast.: La escritura y la diferencia. Barcelona: Anthropos, 1989].

ELIOT, Th.S. (1920). Tradition and Individual Talent. En The Sacred Wood: Essays on Poetry and Criticism. Londres: Methuen.

FANON, F. (1952) Peau noire, masques blancs. París: Seuil.

FANON, F. (1961). Les Damnés de la terre. París: Maspero.

FERGUSON, F. (2004). Comparing the Literaturas: Textualism and Globalism. English Literary History, 71.2, 323-327.

FRYE, N. (1969). L'anatomie de la critique. París: Gallimard. [Trad. cast.: Anatomía de la crítica. Madrid: Monte Avila Editores, 1991].

GARCÍA BERRIO, A. (1973). Significado actual de formalismo ruso. Barcelona: Planeta.

GENETTE, G. (1969,1972, 1983)., Figures I, II, III. París: Seuil.

GENETTE, G. (1979). *Introduction a l'architexte*, pp. 84-85. París: Seuil. [Trad. cast.: Introducción al architexto. En G. Guerrero, *Teorías de la lírica*. México: FCE, 1998].

HERNADI, P. (1978). Teoría de los géneros literarios. Barcelona: Boch.

ISER, W. (1987). El acto de leer. Teoría del efecto estético. Madrid: Taurus.

JAUSS, H.R. (1967). Experiencia estética y hermenéutica literaria. Ensayos en el campo de la experiencia estética. Madrid: Taurus.

JOLLES, A. (1972). Formes simples. París: Seuil.

LAUSBERG, H. (1966). Manual de retórica literaria. Madrid: Gredos.

MARTÍNEZ BONATI, F. (1992). *La ficción narrativa (su lógica, su ontología)*. Murcia: Universidad de Murcia.

MINTURNO, A.S. (1564). *L'Arte poetica* (2 vols.). Venecia: Giovanni Andrea Valuassori. [Trad. cast. de Mª del Carmen Bobes Naves: *Arte Poética*. Madrid: Arco Libros, 2009].

MORETTI, F. (2001). Atlas de la novela europea 1800-1900. Madrid: Trama.

OLAZIREGI, M.J. (2009). Literatura infantil e ideología: propuesta de análisis. *Caplletra 46* (Revista Internacional de Filología), 207-218.

PERELMAN, CH.y OLBRECHTS-TYTECA, L. (1952). Rhétorique et philosophie. Pour une théorie de l'argumentation en philosophie. París: Presses Universitaires de France.

— (1958). Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique. Traité de l'argumentation. París: PUF.

POUILLON, J. (1946). Tiempo y novela. Buenos Aires: Paidós.

POZUELO YVANCOS, J.M. (1988). Teoría del lenguaje poético. Madrid: Cátedra.

RANSOM, J.C. (1941). The new criticism. Norfolk (Va): Greenwood Pub Group.

RICOEUR, P. (1983-4). Temps et récit. París: Seuil.

SAID, E. (1978). *Orientalism*. Nueva York: Pantheon. [Trad. cast.: *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo, 2003].

STAIGER, E. (1946). *Grundbegriffe der Poetik*, Zurich. [Trad. cast.: *Conceptos fundamentales de poética*. Madrid: Rialp, 1966].

STEMPEL, W.D. (1979). Aspectos genéricos de la recepción. En M. Á. Garrido Gallardo (ed.), *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco Libros.

VILLANUEVA, D. (1989). El comentario de textos narrativos: La novela. Gijón: Júcar.

— (1988). Mari Belcha y otros cuentos. Madrid: Ediciones de la Torre.

7. LEER LA IMAGEN. TEXTO E IMAGEN

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Lenguaje icónico y lenguaje verbal
- · Leer la imagen
- La publicidad: lenguaje y recursos

Alba Ambròs

Universidad de Barcelona

Ramón Breu

Cinescola, Barcelona

Fruto del desarrollo de los medios de comunicación y del canal digital, la información y la cultura tienen hoy un tratamiento predominantemente visual. Desde la segunda mitad del siglo pasado vivimos en la *civilización de la imagen* que, para ser más precisos, debería denominarse del *simulacro*, de la representación. Vivimos inmersos en una pantalla visual y audiovisual permanente que, al tiempo que nos enseña, nos cautiva y nos retiene boquiabiertos y desconcertados ante la multiplicidad de estímulos que recibimos de ella.

Con el fin de educar en la lectura de la imagen, en este capítulo abordaremos las *características del lenguaje verbal y el icónico*, y lo haremos a partir de la interrelación de ambos lenguajes.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) prescribe el desarrollo de tres competencias básicas que contribuyan a la alfabetización mediática de los adolescentes. En concreto, son la competencia en comunicación lingüística, la competencia en comunicación artística y cultural y la competencia digital. En este capítulo mostraremos cómo dicha alfabetización contribuye a desarrollar la competencia en comunicación lingüística y a lograr algunos de los objetivos del área de Lengua castellana y Literatura del currículo desglosados en los cuatro cursos.

Partimos de la premisa de que, para contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa y al acceso al saber, es fundamental desarrollar las habilidades comprensivas y productivas del código verbal oral y escrito. Sin embargo, tenemos que ser conscientes de que el desarrollo de estas habilidades tiene que incluir, además, otros códigos: el icónico y el audiovisual. Desde una perspectiva educativa, se tiene que poder leer, comprender y escribir textos con imágenes, tal y como nos los encontramos en las pantallas que nos rodean (Buckingham, 2005).

El primero y segundo bloque de los contenidos de los cuatro cursos del área de Lengua¹ de la LOE subrayan la importancia de incluir los géneros textuales de los medios de comunicación relacionados con la vida cotidiana, como las noticias, la publicidad, etc. para fomentar la comprensión, la expresión y el análisis crítico. Todo ello nos lleva a promover en el alumnado la lectura icónica y la verbal en los textos que maneja habitualmente.

Los apartados siguientes se han dividido en tres bloques. El primero de ellos muestra las diferencias principales entre el lenguaje verbal y el icónico con el fin de reflexionar sobre las diferentes formas de interacción de ambos lenguajes. En el segundo apartado, «Leer la imagen», abordamos las características principales de la lectura de la imagen fija y en movimiento. Asimismo, sugerimos un esquema de análisis de lectura denotativa y connotativa. Cerramos el capítulo con un apartado dedicado a la publicidad, un claro ejemplo del ensamblaje entre texto e imagen mediante la interrelación del lenguaje oral, el escrito y el audiovisual.

Lenguaje icónico y lenguaje verbal

La condición de primates que llevamos inherente a nuestra persona es la responsable del Homo videns que somos. Somos animales visuales y estamos totalmente preparados para procesar la información que percibimos por los ojos. En boca del profesor Serrano (2007), la información que nos entra por los ojos, lo que percibimos, sigue un circuito cerebral para ser procesado y siempre «llama a la puerta de las emociones» (2007, p. 80). Esto significa que gran parte de la información que recibimos a través de las imágenes no pasa por la «aduana de nuestra percepción consciente y se nos cuela de rondón al gran desván de las percepciones inadvertidas», tal y como afirman Alonso y Matilla (1990, p. 81).

Todavía no existe un acuerdo semántico a la hora de referirse al concepto de imagen. No obstante, si recurrimos a sus raíces etimológicas podremos comprender mejor su significado. Una primera acepción relaciona la imagen con la palabra latina imago, equivalente a 'figura', 'sombra', 'imitación'. Otro significado se relaciona con el vocablo griego eikon, que significa

1. El bloque 1 se titula: «Escuchar, hablar y conversar» y el bloque 2 «Leer y escribir».

'retrato', 'icono'. De las dos raíces se obtienen las ideas de representación y reproducción, de una parte, y de iconicidad y apariencia, por la otra. Veámoslo más detenidamente.

Una imagen es, según Ortega (1999, p. 42), «una presencia vivida y una ausencia real. Es una reproducción de la realidad ausente que, mediante ella, se hace presente». Una imagen es un fragmento de la realidad sensorial, un conjunto de elementos y estructuras de representación específicamente icónicas que aluden a algo, lo representan. Las imágenes actúan como signos de algo ajeno y, muy a menudo, funcionan como nexo de la realidad. La relación entre ambos, que casi de forma inconsciente tenemos asimilada nos lleva a sentirnos más ante lo real representado que ante su imagen. En opinión de Font (1985), el objetivo primordial de la imagen ha sido el de la comunicación de experiencias y la preservación de su olvido, hecho que constituye uno de los elementos fundamentales de la comunicación a través de los tiempos.

Según el padre de la semiótica moderna, Peirce, los signos icónicos son aquellos que comparten algún parecido con el objeto representado, es decir, la relación de apariencias entre la propia imagen y su referente. Son icónicos el retrato, la caricatura, la fotografía, los mapas, el teatro, el cine o la televisión. En cambio, los signos índices son aquellos que sin que se parezcan al objeto aludido, mantienen alguna relación con él, como por ejemplo el humo, índice del fuego. Finalmente, los símbolos representan otros objetos sin que existan entre ellos ningún parecido ni relación: son signos arbitrarios. Nuestro punto de mira serán los signos icónicos en relación con los signos verbales cuyo carácter es, de modo general, arbitrario.

Con el fin de comprender mejor las características de unos y otros procederemos, en el cuadro 1, a comparar sus lenguajes a partir de la adaptación del cuadro resumen de García-Valcárcel (2009).

Cuadro 1. Comparación del lenguaje verbal con el icónico

LENGUAJE VERBAL	LENGUAJE ICÓNICO
Consta de signos arbitrarios (palabras).	Signos no arbitrarios (imágenes).
Para interpretarlo el receptor debe conocer el código.	No se necesita del conocimiento de un código.
Los signos son triviales en sí mismos (la apariencia física de las palabras no es importante).	Los signos icónicos son interesantes por sí mismos.
Transmite con mayor exactitud el mensaje intencional.	Puede aportar detalles que distraigan del mensaje fun- damental de la comunicación.
Es un lenguaje menos ambiguo (más monosémico).	Alto grado de ambigüedad (polisémico).

LENGUAJE VERBAL (CONT.)	Lenguaje icónico
Presenta facilidad para referirse a conceptos abstractos.	Facilidad para referirse a objetos concretos.
Es adecuado para comunicar abstracciones.	Limitado para significar cierto tipo de ideas: posibilidad, imposibilidad, obligación, totalidad, etc.
Aporta información conceptual (principios, ideas).	Aporta datos sensoriales (forma, textura, colores).
Se basa en un conjunto finito de elementos regulados por un sistema finito de reglas (sistema fonológico, gra- mática).	Utiliza un conjunto infinito de elementos cuyas ordena- ciones no están codificadas.
Presenta los elementos en el eje temporal (secuenciación en la presentación de las ideas).	Presenta simultáneamente los elementos (naturaleza no lineal, facilita pensamiento divergente, desarrollo de actividad creativa).

El cuadro evidencia que las características de uno y de otro resultarán más convenientes según el propósito comunicativo. Intuimos que hay algunos conceptos que se explican mejor de forma visual o verbal. Así, por ejemplo, la dirección en un mapa de carrera es mejor dibujarla que explicarla verbalmente. Una combinación adecuada de ambos lenguajes, verbal e icónico -que podemos denominar verboicónico-, nos conduce a desarrollar una mejor comprensión del texto y un análisis crítico del contenido donde la imagen fija y la palabra se complementan para lograr un resultado global.

En el cuadro 2 podemos distinguir las siguientes formas de interacción.²

Cuadro 2. Las relaciones entre el texto y la imagen de un mensaje verboicónico

1. La imagen como ilustración de un sentido plenamente determinado en el texto.

2. La imagen como expresión básica e, incluso, total de la idea, con texto accesorio o innecesario.

3. La complementariedad entre texto e imagen en una interacción que enriquece el mensaje verbal o el icónico independientemente considerados.

4. La contradicción entre la imagen y la palabra, con la consiguiente creación de extrañeza en el observador.



2. Las formas de interacción primera, segunda y tercera equivalen a las de anclaje y de relevo de Aparici y García-Matilla, 1989, pp. 69-70.

En cualquiera de estas situaciones, el factor clave consiste en leer y comprender el mensaje verboicónico del texto. Con fines educativos e informativos, la opción más empleada es la de complementariedad entre texto e imagen. En ella, el texto refuerza las connotaciones y disminuye la polisemia de la imagen. En otros casos, la imagen desborda el texto y visualiza un determinado sentido interpretativo, como ocurre con el cartel de Titanic. Sin embargo, no debemos olvidar que su elección responde siempre a las intenciones del emisor. En el apartado de publicidad (bloque cuarto) comentaremos más ampliamente la relación de texto e imagen fija desde un enfoque comunicativo.

Leer la imagen

Una de las ventajas que tiene la imagen es que puede ser percibida de forma gráfica y de golpe. El receptor puede explorarla rápidamente y decodificar el mensaje. Sin embargo, no debe olvidarse que una imagen nunca es la realidad, sino una representación. Debe entenderse como un mensaje producido por un emisor que se ordena según una estructura, un punto de vista y haciendo uso de un código y unos recursos expresivos dirigidos a un receptor. En cambio, tanto el hablado como el escrito precisan de una secuenciación y linealidad temporal para poder ser comprendidos.

La imagen fija

Como señala Hernández Carrión (1990), antes de iniciar cualquier trabajo educativo basado en imágenes, debemos saber cómo es una imagen por dentro a partir de dos variables: la estructura de sus elementos y sus posibilidades expresivas. A estas dos variables tenemos que añadir los cuatro elementos básicos de cualquier imagen fija: el punto, la línea, la luz y el color. Los presentaremos brevemente:

- El punto es una señal que tiene una gran fuerza de atracción sobre el ojo y genera diversas sensaciones según su localización. Varios puntos sirven para crear ritmos que dinamicen la composición.
- La línea es un punto en movimiento, por lo que sirve para visualizar lo que no existe y para concretar lo esencial de la información visual. Las líneas diagonales tienen mucha fuerza visual y sirven para romper la monotonía de la composición. Los publicistas distinguen entre la línea de fuerza -que iría del ángulo superior derecho al inferior izquierdo- y la línea de interés que iría del ángulo superior izquierdo al inferior derecho del encuadre.
- La luz es otro elemento clave de la composición. Permite crear sombras, resaltar colores, destacar volúmenes y puede usarse para expresar sentimientos y emociones, crear una atmósfera poética, diferenciar distintos aspectos de una representación, etc.
- El color, que es esencialmente luz. Según las culturas, a los colores se les han asociado unas propiedades relacionadas con estados de ánimo y simbologías diversas (Aparici y García-Matilla, 1989, cap. V).

La estructura de la imagen se basa en su composición y en el juego de planos que establece. La composición consiste en la organización que presentan sus elementos en un espacio determinado. Cuando se crea una imagen, es conveniente atender a la relación que se establece entre los elementos y el espacio en que se colocan porque su disposición provoca distintas impresiones y sugiere diferentes ideas. Se ha de buscar que esa relación sea de equilibrio: que no predomine el espacio sobre los elementos, ni éstos sobre aquél. El cuadro 3 recoge las posibilidades más usuales de composición con las que se organizan los elementos de una imagen y su significado.

Cuadro 3. Tipos de composición de una imagen fija

TIPO DE COMPOSICIÓN	SUGIERE	
Composición horizontal: predominan las líneas horizontales.	Equilibrio, calma, quietud	
Composición vertical: se destacan las líneas verticales.	Acción, fuerza, tensión	
Composición diagonal: predominan líneas diagonales.	Desequilibrio, originalidad	
Composición cíclica: predominan las líneas curvas.	Complicación, dinamismo, movimiento	

Por otro lado, las imágenes representan siempre un espacio y, en él, unos elementos. Pues bien, llamamos plano al campo o espacio que presenta o reproduce una imagen en relación con sus componentes. El plano, es decir, el espacio que se utiliza en cada imagen, está en función de las necesidades expresivas del emisor o de las particularidades del tema. Además, cada plano tiene una significación que el receptor interpreta de distinta forma (Hernández Carrión, 1990) (véase el primer apartado del cuadro 6).

Las posibilidades expresivas de la imagen fija mantienen una estrecha relación con las figuras retóricas literarias. La finalidad es la misma, interpelar al receptor mediante una exageración, una comparación, una metáfora, etc., tal y como muestran las imágenes del cuadro 4.

Cuadro 4. Figuras retoricas e imagenes	
FIGURAS RETÓRICAS	EJEMPLO
Hipérbole. Supone una exageración verbal o visual. Por ejemplo, insistir en que determinado jabón es de las estrellas del cine o presentar la dureza de un calzado que debe ser levantado dos grúas.	
Metáfora. Comparación entre dos contenidos. Utilizada, por ejemplo, cuando alguien se refiere al poder reconstituyente de un alimento con las imágenes de unos atletas o al carácter práctico y urbano de una cafetera con una imagen parecida al de un edificio.	dell

Metonimia. Supone designar a un objeto mediante otro que lo sustituye. Una imagen de Cervantes en el escaparate de una librería sugiere que dentro venden sus obras. Un elemento parecido a un abeto nos sugiere la Navidad.

Sinécdoque. Utilizar una parte para referirse a un todo. La torre Eiffel representada en el catálogo de una agencia de viajes sugiera la visita a París o una rueda nos evoca a un coche.

Elipsis. Se trata de eliminar un proceso que se nos muestra. Por ejemplo, los efectos de un champú sobre el cabello sin mostrar el frasco ni el lavado.

Comparación. Se establece una analogía entre dos hechos o dos objetos diferentes. Comparar imágenes para realzar una de ellas. Por ejemplo, mostrar dos trozos de bocadillo, uno envuelto en plástico transparente y el otro no, para observar el diferente grado de conservación o la comparación entre el humo del tubo de escape de un vehículo y el humo que sale de la boca de un fumador.

Personificación. Animales, plantas, seres inanimados u objetos diversos que se nos presentan realizando acciones propias de los seres humanos. Un tigre que va en bicicleta o unos pingüinos que asisten de etiqueta a una fiesta.





Para leer imágenes existen dos criterios básicos: el tipográfico y el gestáltico (Alonso y Matilla, 1990, p. 90). La *lectura tipográfica* sigue un método similar al utilizado en la lectura de un texto. Comienza el análisis de la imagen desde el ángulo superior izquierdo al ángulo superior derecho en una franja transversal, y va descendiendo, franja a franja. Pero, leer una imagen con la misma cadencia visual con la que se explora un texto resulta poco congruente, si pretendemos establecer una autonomía del estudio de la comunicación icónica respecto a la verbal.

La *lectura gestáltica* consiste en ir analizando núcleos de atención: a primer golpe de vista, se produce una impresión global en la que destaca el tema principal. A continuación, se localizan centros de interés menores, sobre los que se fija la atención de forma fragmentaria. El recorrido de la lectura dependerá, sobre todo, del atractivo puesto en esos polos por el creador de las imágenes, pero también de los intereses y minuciosidad receptiva de quien contempla la representación icónica. Dado que toda la organización expresiva de la imagen influye en su significado y análisis, cabe considerar reflexivamente todos los parámetros expresivos de la imagen estudiada. Frente a los mensajes visuales de todo tipo, se trata de garantizar un máximo de lectura consciente y un mínimo de influencia inconsciente.

En el cuadro 5 (en la página siguiente) proponemos un esquema de análisis para leer imágenes fijas a partir del siguiente anuncio. La lectura se divide en dos fases: los aspectos *denotativos* (la forma) y los *connotativos* (la interpretación y la valoración).



Cuadro 5. Esquema de análisis de imágenes fijas

LA FORMA (ANÁLISIS DENOTATIVO U OBJETIVO, REFERIDO A UNA ENUMERACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE LOS OBJETOS)

Las imágenes

- ¿Cuántas imágenes hay?
- · ¿Cómo se distribuyen?
- · ¿Qué representan?
- ¿Oué simbolizan?

Imagen horizontal que representa una mujer de mediana edad, en ropa interior, estirada en un sofá y en actitud de espera. La combinación de colores oscuros resalta el cuerpo desnudo en ropa interior, así como la iluminación tenue. El rojo del sofá es un color dinámico, erótico y violento.

Las palabras

- ¿Cuántos textos hay?
- ¿Cuál tiene más importancia?
- ¿Qué dicen los textos?

«Paula Hernández» en letras grandes. «40 años, dos veces divorciada», en letras más pequeñas. Mucho más pequeñas, casi inapreciables «Feria del usado Renault. Usados en perfecto estado».

La estructura

- ¿Qué relación hay entre texto e imagen?
- ¿Oué predomina?
- ¿Qué llama más la atención y se recuerda más? ¿Por qué?
- ¿Se trata de un anuncio original? ¿Por qué?

Prevalece la imagen de la mujer en ropa interior que centraliza la atención. Se busca la originalidad y el impacto a través de la comparación mujer divorciada-coche usado. Se juega con el binomio mujer divorciada-coche usado.

EL CONTENIDO (ANÁLISIS CONNOTATIVO, LECTURA SUBJETIVA E INTERPRETATIVA DE LOS ELEMENTOS)

El mensaje

- ¿Qué se quiere transmitir?
- ¿Como se podría resumir el mensaje que se quiere transmitir? ¿Resulta fácil de entender?
- ¿Este mensaje es adecuado para la idea que se desea transmitir?

Los coches que presenta la marca Renault, a pesar de ser usados, funcionan muy bien, igual que la mujer, que a pesar de estar en los cuarenta y haber pasado por dos divorcios, tiene un buen físico.

Los consumidores de la imagen

- ¿A qué público objetivo creéis que va dirigido esta imagen?
- ¿Utiliza la imagen la manera de expresarse propia del público objetivo a quien va dirigido? ¿De qué manera?

El target o público objetivo son los hombres compradores de coches usados. La imagen pretende interpelar, de forma pretendidamente humorística, a hombres de nivel adquisitivo medio-bajo que compran artículos usados.

Los valores

- ¿El mundo que refleja la imagen se parece a la realidad? ¡Por qué?
- ¿Qué representación del mundo se desprende del anuncio?
- ¿Qué tipo de personas aparecen en el anuncio?
 ¿Qué papel desempeñan?
- ¿Qué valores emocionales y simbólicos se atribuyen al motivo o idea principal de la imagen?

Se trata de un anuncio que atenta gravemente contra la dignidad de las mujeres al compararlas con un objeto (coche) y establecer el contravalor de que la función básica de las mujeres es la de ser usadas sexualmente. Se nos transmite una visión vulgar, retrógrada y machista de las relaciones hombre-mujer, que debería ser penada por las leyes de regulación de los medios de comunicación.

La imagen en movimiento

La imagen en movimiento, que nació con una voluntad expresa de comunicación,³ supone la *victoria sobre el tiempo y el espacio*. Tiempo y espacio que se sitúan en el centro de donde vivimos, un mundo que posee cuatro dimensiones: las tres del espacio más la cuarta, la del tiempo. Esta última la percibimos fundamentalmente a través de nuestro movimiento y el de las cosas que nos rodean (Encinas, 2000).

La fotografía trabaja con las dimensiones del espacio, reduciéndolas mediante la perspectiva a sólo dos. La imagen en movimiento añade el tiempo. Por ello, si elaboráramos una escala de iconicidad espacio-temporal, que midiera su parecido con la realidad, situaríamos a la imagen en movimiento en un nivel superior a la más perfecta de las fotografías. Los dos elementos con los que la imagen en movimiento representa la realidad, creando otra diferente, paralela a la de nuestra experiencia más directa, son el espacio y el tiempo.

Con la aparición de la imagen móvil (con las sombras chinas, el teatro a la italiana del Renacimiento o la linterna mágica del siglo XVIII; y más recientemente con el cine, la televisión y el canal digital *on line* y *off line*)⁴ entramos en el umbral mágico donde tiempo y espacio fluyen constantemente, donde *la imagen en movimiento aporta un grado superior de credibilidad*, un máximo grado de iconicidad.

El tiempo, lo mismo que el espacio, es una herramienta con la que la expresión audiovisual puede ir jugando a su capricho. El tiempo físico, el real, tiene una sola dirección y un mismo ritmo de paso marcado por los calendarios y los relojes. En cambio, el tiempo de las imágenes en movimiento es una creación que puede modificarse de múltiples formas. En los textos audiovisuales es fácil jugar con el tiempo y el espacio ficticio en contraposición con el real. El tiempo se dilata y se contrae (*elipsis*), puede ir hacia delante (*flash-forward*) o hacia atrás (*flash-back*) cuando interesa romper el orden cronológico. Incluso puede narrar dos, tres y cuatro historias casi simultáneamente (*montaje alterno*).

El cuadro 6 (en la página siguiente) compara las categorías gramaticales de la lengua con las del lenguaje audiovisual. Pretende subrayar los paralelismos entre ambos lenguajes a partir de la intención comunicativa del emisor. Por ejemplo, el nombre se identifica con el plano, de la misma manera que el verbo se corresponde con los movimientos de cámara. Los adjetivos vienen representados por la angulación, el campo, la profundidad de campo

^{3.} La máxima expresión de la imagen en movimiento la hallamos en el cine. Debido a cuestiones de espacio, no es posible desarrollar un apartado sobre cine y literatura en secundaria en el presente capítulo. Para conocer más sobre el tema, proponemos la lectura de Romea y Pujals (2001) y la consulta de la página web Cine y literatura de Martínez-Salanova.

^{4.} Para profundizar en el tema, Ambròs y Ramos Sabaté (2011), presentamos una secuencia didáctica para el alumnado de primer ciclo de educación secundaria, en la que se incluye la recepción y la producción de anuncios verboicónicos, audio y audiovisuales.

y la iluminación, etc. Cada elemento del lenguaje audiovisual es definido, catalogado y explicado según su intención comunicativa en el discurso.

Cuadro 6. Cuadro resumen del lenguaje audiovisual*

Morfología	CONCEPTO	DESCRIPCIÓN	Tipos	FINALIDAD
Nombres	l c	Unidad mínima del discurso fílmico. Se produce por una se- lección de espacio y de tiempo.	Plano general/Gran plano general.	Describir.
			Plano americano o de tres cuartos.	Narrar.
			Plano medio.	Narrar.
			Primer plano.	Expresar detalles y afectividad.
			Plano de detalle.	Reforzar la atención o la acción.
Adjetivos	Angulación del encuadre	ponemos la cámara tomando como referencia la figura humana. De y la profundidad Ejercen la función de	Ángulo normal: altura de los ojos.	Expresar objetividad.
			Ángulo picado: la cámara se sitúa por encima de la altura del ojo.	Denotar que el personaje es débil, vulnerable, frágil.
	El campo y la profundidad de campo		Ángulo contrapicado: la cá- mara se sitúa por debajo del ojo y se inclina hacia arriba.	Expresar fuerza, potencia, triunfo o seguridad del personaje.
	La iluminacion y la musica		Plano cenital: lleva el ángulo picado a la vertical absoluta.	Reforzar aún más el pi- cado.
			Plano nadir: lleva el contrapi- cado a la vertical absoluta.	Destacar el poder y la importancia del personaje.
			Banda sonora: la música, las voces y los ruidos que oímos.	Despertar emociones.
			Leitmotiv: motivo conductor musical que se repite con frecuencia a lo largo de la película.	Identificar personajes o acciones.

^{*} En las siguientes direcciones web de Cinescola se ejemplifican visualmente algunos de los conceptos definidos: http://elrebostdecinescola.wordpress.com/ y http://llenguatgecinematografic.wordpress.com/.

	7	Y	Y	
Verbos	Movimientos de cámara		Panorámica: la cámara rota vertical u horizontalmente sobre el mismo eje. Es como si nosotros moviéramos la cabeza arriba y abajo o de derecha a izquierda.	 Intensificar el valor expresivo, descriptivo o dramático. Si se realiza de manera brusca, es un barrido y tiene efecto de violencia.
			Travelling: desplazamiento físico de la cámara. Pueden ser: De avance. Retroceso. De acompañamiento. Zoom o travelling óptico, sirve para acercarse o alejarse del objeto encuadrado sin mover la cámara.	 Mostrar una función narrativa o descriptiva. El espectador participa más en la acción. Introduce en la intimi- dad del personaje. Distanciamiento, sole- dad, etc. Implicación.
			Grúa: permite un desplaza- miento simultáneo de la cámara en las tres dimen- siones. Pretende filmar un objeto que tira hacia abajo desde mucha altura.	 Aumentar la expresividad de las imágenes. Provocar efecto de máximo realismo subjetivo.
			Steadicam: cámara que se lleva sujeta al hombro para filmar en situaciones difíci- les (accidentes, guerras, etc.).	
Sintaxis	Plano secuencia Procedimiento mediante el cual se unen los diferentes planos para formar escenas y secuencias. Unidad espacio-temporal sin interrupciones. Montaje narrativo Tiene el objetivo de explicar la historia y asegurar la continuidad de la acción. En el montaje paralelo se nos muestran dos o más escenas que transcurren en lugares diferentes.	diante el cual se unen los diferentes planos para formar escenas y	Corte seco: sucesión de dos planos diferentes unidos por la yuxtaposición. Es la transi- ción más simple y brusca.	Mostrar la fuerza expresiva.
		Fundido encadenado: un plano va desapareciendo poco a poco a medida que aparece el siguiente.	Sugerir un cambio espacial o temporal.	
		Fundido: la imagen se va oscureciendo progresivamente, normalmente se hace en negro (fundido en negro). También existe el fundido en iris cuando la imagen se cierra en diafragma sobre un punto luminoso central.	Denotar una pausa pro- longada, igual que los capítulos de un libro.	

Morfología	CONCEPTO	DESCRIPCIÓN	TIPOS	FINALIDAD
	Montaje alterno Montaje expresión o dialéctico	El montaje alterno consiste en dos o más acciones que se producen en el mismo momento, pero en lugares diferentes y que, al final, convergerán. Se concentra en expresar por sí mismo una idea mediante la yuxtaposición de dos o más imágenes sin ningún nexo en común, es el montaje dialéctico. El espectador es quien ha de hacer una elaboración intelectual de las imágenes que ve.	Cortinilla: la imagen va desapareciendo con la presencia de una nueva imagen que la sustituye, no se mezclan. Barrido: se consigue con un travelling muy rápido que difumina la imagen y da paso a la siguiente.	Mostrar un signo de puntuación audiovisual. Mostrar un signo de puntuación audiovisual.
			Trucos y efectos especiales: paso a paso, desaparición de objetos y personajes, trans- parencias, croma-key	Introducir elementos mágicos para visualizar hechos, lugares y personajes imposibles o irreales.
Retórica	ticos variados q responden a motiv	Procedimientos estilís- ticos variados que responden a motiva- ciones estéticas o ex-	Metáfora: alternar planos don- de se vea la similitud entre la imagen real y el objeto con el que se compara.	Requerir la elaboración de una idea a partir de dos imágenes.
		presivas.	Alegoría: cadena de metá- foras, de planos.	Reforzar la elaboración que el espectador realiza a par- tir de unas imágenes.
			Sinécdoque: escoger algo en particular de una ima- gen conocida para susti- tuirla cuando convenga.	Ver el poder expresivo del plano de detalle.
			Hipérbole: exageraciones de acciones y personajes.	Caricaturizar a un perso- naje o una acción.
			Personificación: la cámara deja de ser un testimonio pasivo para convertirse en un narrador de los aconte- cimientos. Participa en la acción.	Mostrar la máxima parti- cipación del espectador.
			Elipsis: situaciones que dan a entender qué ha ocurrido y no hemos visto.	Eliminar tiempos de la vida real que no son re- levantes para la historia.
		Hipérbaton: salto hacia atrás (flash-back): recurso convencional caracteriza- do por el travelling hacia	Trasladar a un tiempo pa- sado o futuro que tiene una importancia en la his- toria que se nos explica.	

			delante, o bien por el fun- dido encadenado. Salto hacia delante (flash-for- ward): uso poco frecuente. Aparece una imagen o se- cuencia que está situada después de la cronología de la historia.	
Géneros	Los géneros cinematográficos	A semejanza de los géneros discursivos (Bajtín, 1982), son formas relativamente estables que adoptan los films para circular en la sociedad. Son agrupados a partir de similitudes en su contenido semántico, sin estilo verbal y su composición.	Ciencia ficción.Comedia.Documental.Dramático.Histórico.Musical.Policíaco.	

Fuente: basado en Ambròs y Breu (2007, pp. 93-98).

Hasta aquí, hemos tratado la estructura de los elementos de la imagen fija y en movimiento, además de los recursos expresivos, con el fin de fomentar una lectura crítica por parte del receptor. A continuación, proseguimos con el lenguaje y algunos de los recursos empleados por la publicidad.

La publicidad: lenguaje y recursos

La publicidad, que etimológicamente significa «acto de hacer público», pretende *influir en la mente del público* para suscitar una acción favorable al emisor de dicha publicidad. El propósito principal de la publicidad es persuadir a la ciudadanía de que consuma unos productos que inundan el mercado colapsado del sistema económico actual (Bassat, 2003; Montoya, 2005). He aquí lo que dice María, alumna de 2.º de educación secundaria obligatoria (ESO):

«Normalmente los publicistas nos dan una información falsa o exagerada del producto que quieren vender, diciendo que es mejor de lo que en realidad es o añadiendo características que, en realidad, no tiene. La publicidad nos intenta convencer utilizando diferentes maneras: provocando emociones o sentimientos, haciendo que la gente que ve los anuncios sienta una ilusión desesperada para comprar aquel producto. Lo sé porque a mí me pasa».

Curiosa es la afirmación con la que esta alumna termina su texto: «lo sé porque a mí me pasa». María, tras realizar un crédito sobre publicidad, ha ido descubriendo los mecanismos persuasivos de este género que a menudo se ha relacionado con los textos argumentativos.

En realidad, la persuasión se puede conseguir de formas diversas:

- A base de argumentos, demostrando racionalmente que la marca «x» es la mejor opción por una serie de razones objetivas (conocida como publicidad referencial).
- Manifestando que con el producto anunciado nos sentiremos más felices y satisfechos (publicidad emocional).
- · Cargando la marca con un significado concreto que la haga representativa de nuestros deseos (publicidad simbólica).

Bassat afirma que «Hoy, la publicidad ya está asumida por la mayoría de nosotros, porque se ha integrado totalmente en nuestras vidas y forma parte de lo más cotidiano» (2003, p. 51). Luego, la publicidad, como acto y discurso social que es, debe ser tratada en clase de lengua y literatura con el fin de que el alumnado desarrolle la competencia comunicativa lingüística para comprenderla y producir mensajes. A continuación, trataremos las características principales de la publicidad y nos detendremos en algunos elementos de los anuncios verboicónicos.5

El mensaje publicitario, según el canal en que sea emitido,6 combina un sistema semiótico complejo que requiere del conocimiento de diferentes lenguajes: el lenguaje verbal (oral u escrito), el lenguaje no verbal y el lenguaje audiovisual. El primero suele ir acompañado en los anuncios con signos paralingüísticos, como el diseño del logotipo o el color y el tamaño de las grafías. En el componente verbal de los anuncios, tiene especial relevancia el eslogan, una frase breve y fácil de recordar que exalta las bondades del producto. Según Bassat (2003), debe ser corto y memorable, profundo y brillante, simple y único, impactante, perdurable, creíble y relevante. Todos sabemos que el éxito de una frase publicitaria radica, en gran parte, en la facilidad con que pueda ser recordada por el receptor del mensaje. Por ello, el lenguaje publicitario se caracteriza por su brevedad, por el énfasis,

6. Los medios de comunicación tradicionales (radio, prensa y televisión) eran conocidos según su canal de emisión. Por eso, en el mundo de la publicidad se habla de una cuña radiofónica, de un anuncio impreso o de un spot televisivo. Sin embargo, hoy en día, la información nos llega casi únicamente por el canal digital que nos ofrece dos opciones claras: el on-line y el off-line. En el caso de on-line, hallamos todos los recursos ofrecidos por la Web 2.0 en la red. En el segundo caso, contamos con todo el hardware del ordenador y otros dispositivos que podemos conectarle. Hardware que además nos ofrece la posibilidad de colgar la información en el canal on-line. Un anuncio puede llegarnos leyendo la prensa por ordenador, en el móvil, conectándonos a una página web, etc. Un anuncio podemos realizarlo off-line con el ordenador y luego colgarlo en el Youtube, en una web, etc. En ambos casos, el canal es el mismo. A excepción de las vallas publicitarias y la prensa tradicional, el resto de anuncios se emiten por el canal digital en sus dos modalidades. Por ese motivo, hablaremos de anuncios verboicónicos (anuncios impresos); anuncios audio (cuña radiofónica) y anuncios audiovisuales (spot) para evitar confusiones.

^{5.} Véase la nota a pie número 4.

por la concisión y, evidentemente, por su carácter atractivo y persuasivo. Emplea numerosos recursos lingüísticos clásicos procedentes de la lengua y la literatura, de los que a continuacion ofrecemos un resumen:

- Frases hechas: «El sabor no ocupa luga».
- Dilogía o doble sentido: «Olvide los malos tragos y beba X».
- Personificación: «La mejor amiga de mi mamá» (una lavadora).
- Rima: «Colgate, el mal aliento combate».
- Onomatopeya: «La vida en un clic».
- Juego de palabras: «Eristoff provodka cambios en tu bebida».
- Contradicción o antilogía: «El sonido del silencio».
- Aliteración: «El mejor modo de elegir tu moda».
- Repetición. Presencia de diversas imágenes parecidas o iguales.
- Acumulación. Aparición de diversos elementos de forma aparentemente desordenada.
- Elipsis. Supresión consciente de uno o varios elementos de la imagen con la finalidad de conferirles más relieve.

El otro lenguaje empleado en el mensaje publicitario, además del verbal, es el no verbal, que incluye dos tipos de signos: los signos icónicos, formados por imágenes estáticas y en movimiento; y los signos sonoros, es decir, la música y los efectos acústicos que se incluyen en los anuncios radiofónicos y televisivos. De la combinación de los signos del lenguaje verbal y el no verbal surgen los mensajes publicitarios audiovisuales.

Resulta evidente que el lenguaje publicitario tiene como fin llamar la atención del receptor, seducirlo y convencerlo para que compre el producto. Cada anuncio va orientado a un segmento concreto de población, que en el argot publicitario recibe el nombre de target (objetivo, diana). Este término hace referencia a los consumidores potenciales, porque la publicidad segmenta a la población según criterios diversos: sexo, edad, profesión, nivel de ingresos, clase social, etc. Todas las personas y todas las clases sociales tenemos necesidades de la personalidad insatisfechas. Los expertos las descubren con mecanismos diversos y luego ofrecen un producto para satisfacerlas, conectando con nuestras necesidades. Nos ofrecen productos que nos hablan de belleza, higiene, autorrealización, inmortalidad, erotismo, triunfo social...

La identificación y la proyección constituyen dos mecanismos que la publicidad hábilmente manipula. Mediante la identificación, la publicidad consigue que el espectador o espectadora asuma emotivamente el punto de vista de un personaje y haga suyos los sentimientos de aquel. La identificación se basa en el hecho de que el inconsciente de los espectadores descubre similitudes con quien es o con quien quiere ser. En la proyección, el espectador o espectadora vuelca una serie de sentimientos propios sobre un personaje, sentimientos de compasión, odio, rabia, deseo o burla.

Tanto la identificación como la proyección son recursos creativos de los anuncios emocionales (Arconada, 2006, p. 60). Sus principales vías de realización consisten en la presentación de trozos de vida cotidiana que giran alrededor del producto anunciado. Otras veces son partes o imitaciones de películas concretas conocidas por el espectador donde se incluye el producto anunciado, o bien la utilización de historias basadas en el romance y la atracción sexual, que generan una empatía que se transfiere a la valoración del producto, etc.

Este tipo de anuncios contrasta con los anuncios argumentativos (que ofrecen una información objetiva sobre la estricta funcionalidad del producto), los descriptivos (que sólo muestran el producto o parte de él) y los proactivos (que necesitan de la inteligencia y la complejidad del espectador para su comprensión). Sin embargo, lo que tienen todos en común es que pueden analizarse como género discursivo por su intención comunicativa y la diversidad de tipologías.

Para concluir esta introducción al lenguaje publicitario explicaremos tres mecanismos persuasivos que parten de la combinación de palabra e imagen y son empleados en la publicidad impresa (Vellón, 2007).7

El primero de ellos tiene que ver con la relación letra e imagen cuando las letras sufren una iconización al adoptar rasgos propios de la imagen. La conversión semiótica de la letra tiene la función de orientar el acto de recepción hacia la entidad visual del texto y rompe con la linealidad y discursividad del lenguaje verbal. Las implicaciones de letra e imagen en el anuncio actúan como una estrategia perceptivo-argumentativa que iconiza el código verbal. Véase como ejemplo el anuncio de «ECOlógico y ECOnómico» presentado anteriormente en el cuadro 2 (p. 132).

El componente fónico es otro elemento que también puede sufrir el proceso de iconización en un texto impreso. Tal y como afirma Vellón (2007, p. 40), «la voz se transmuta en icono, en signo simbólico proporcionado por el lenguaje; tiende a despojar al signo de todo lo que tiene de arbitrario. El resultado es un texto con aspecto corporal que se transmite como objeto de percepción sensorial».

Existen diferentes posibilidades para conseguir este efecto. Un ejemplo de ello viene representado cuando el prefijo, el sufijo o el guión adquiere autonomía formal en el conjunto semántico de la palabra, de modo que constituye un complejo gráfico-eufónico-icónico que encaja perfectamente con la imagen. Este procedimiento expresivo contribuye a la

^{7.} Para los anuncios audio y audiovisuales véase el material del alumnado de la secuencia didáctica de Ambròs y Ramos Sabaté (2010).

cohesión textual, junto con las aliteraciones y juegos fónicos que quedan iconizados. A menudo aparece en los anuncios de cosméticos. Otra posibilidad la hallamos a partir del dominio reiterado de un fonema vocálico que crea ritmo y protagonismo perceptivo. En el ejemplo de la infusión Info Relax lo vemos claramente con el fonema vocálico /a/, caracterizado por su articulación abierta que se reproduce con la repetición gráfica de la letra *a*, que a su vez está presente en el nombre del producto «Relax». El fonema vocálico alargado mediante la repetición gráfica de as recuerda la posición de bostezo



e hipnosis que queda reforzada por la las diferentes bolsas en posición de péndulo.

Finalmente, las estructuras paralelísticas imagen y oración como estrategia de organización textual favorecen también la persuasión. La tendencia más clásica la hallamos en las estructuras binarias en las unidades oracionales cuando constituyen el eje comunicativo del anuncio. El esquema anafórico, que consiste en la repetición de estructuras sintácticamente equivalentes vinculadas a un elemento común, es el más frecuente en publicidad. Puede construirse en torno a un verbo o un adjetivo. En el anuncio de «Vive soy» vemos cómo se repite tres veces la estructura oracional a partir del verbo «vive» en «vive soy», «vive sano» y «vive salud».



Resumiendo, trabajar la publicidad y analizar sus recursos expresivos en las clases de Lengua y Literatura contribuye al desarrollo de las competencias básicas y se convierte en un elemento motivador y dinamizador de las aulas del siglo xxI.

ACTIVIDADES

Actividad 1

Elige el mejor código para representar los siguientes conceptos: lectura, libro, adolescencia.

- Reflexiona sobre las ventajas e inconvenientes de cada uno de ellos según el cuadro 1 (p. 131).
- Diseña una batería de iconos que puedan aplicarse al mundo escolar. Define el contexto de aplicación y el objetivo principal.
- Busca cinco eslóganes y analiza sus posibilidades didácticas para trabajar en el aula de primer ciclo de secundaria. Redacta los objetivos didácticos.

Actividad 2

Mira estos anuncios y realiza las tres actividades siguientes:

• Comenta cuál es la interacción del texto con la imagen en relación con lo explicado en el apartado «Lenguaje icónico y lenguaje verbal».









• Debate los posibles significados, teniendo en cuenta la posibilidad de ambigüedad.







• Analiza estos dos anuncios a partir del modelo propuesto en el apartado «La imagen fija».





Actividad 3

A continuación te ofrecemos dos opiniones de alumnos de 2.º de la ESO de la Escuela Solc sobre la publicidad. Léelas y piensa qué debates podrías organizar en clase a partir de estas opiniones y qué temas podrían tratarse:

«A veces la publicidad nos engaña, dice que somos feos y que si compramos una crema, una colonia, un pintalabios, un tipo de ropa... nos volveremos guapos y guapas, por eso de los anuncios no te puedes fiar. La publicidad, en ocasiones, aparece dentro de películas o de series, por ejemplo un chico que lleva una camisa marca Lacoste o un personaje que conduce un Audi o que trabaja con un ordenador Toshiba. Aunque no quieras tienes que ver la publicidad porque está dentro de la historia que te cuentan». (Claudia, 2.º ESO)

«Yo hago zápping para no ver tantos anuncios, porque llega un momento que me cansan. Cuando he visto un anuncio 5 o 6 veces ya me lo sé. Ya no es una novedad y me cansa. Incluso

hay gente que les coge manía y entonces procura no comprar el producto que anuncian. Mi abuela lo hace. He leído en Internet que en España cada día los canales emiten 2580 minutos de spots al día». (Arnau, 2.º ESO)

Actividad 4

Luis Bassat (2003, pp. 124-131) resume los diez principios generales de la publicidad que te presentamos a continuación. Léelos y piensa qué objetivos y actividades podrías realizar en clase de Lengua para tratar el tema:

- 1. La buena publicidad vende el producto hoy y construye la marca para mañana.
- 2. La buena publicidad capta la atención del espectador inmediatamente.
- 3. La buena publicidad contiene una fuerte idea de venta y promete un beneficio interesante y alcanzable para el consumidor.
- 4. En la buena publicidad, la idea es simple, clara y se entiende a la primera.
- 5. La buena publicidad destaca de la competencia, del resto de la publicidad y del entorno.
- 6. La buena publicidad es memorable.
- 7. La buena publicidad es relevante para los posibles consumidores del producto.
- 8. En la buena publicidad, la marca está integrada en la idea central.
- 9. La buena publicidad no es un anuncio aislado, sino una campaña, capaz de perdurar y crear un activo publicitario.
- 10. En la buena publicidad el mensaje se adecua a las características de los medios, aprovechando todas sus ventajas y aceptando sus limitaciones.

FUENTES Y RECURSOS

Libros

ALONSO, M. y MATILLA, L. (1990). *Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.

Este libro se erige en otra herramienta clásica y fundamental para el profesorado dedicado a la educación audiovisual. *Imágenes en acción* aborda de una manera completa y entroncada en la práctica, la incorporación de la comunicación audiovisual a las actividades educativas. Los autores, profesionales de la comunicación y de la educación, demuestran que la iniciación al lenguaje audiovisual, a la autoexpresión en los medios y a la comprensión de los procesos

de comunicación masiva no exige necesariamente al educador complicados conocimientos ni recursos sofisticados.

AMBRÒS, A. y BREU, R. (2007). Cine y educación. Barcelona: Graó.

Obra que propone que el mundo educativo debe hacerse cargo de la gestión social del cine, y que propone a este arte como herramienta de ejemplificación, como forma de aprendizaje para saber leer la cultura audiovisual; como lápiz prodigioso para saber escribir imágenes; como vía para la reflexión sobre las ideas... La distribución de los capítulos del libro en dos partes claramente diferenciadas –un bloque teórico para los contenidos del cine y otro con las propuestas didácticas para primaria y secundaria- responde a la intención de facilitar la labor al docente en la educación cinematográfica y comunicativa en el aula.

BASSAT, L. (2003). El libro rojo de la publicidad. Barcelona: DeBolsillo.

Un clásico de la publicidad que ha sido un best seller desde que vio la luz en 1993. De forma clara, rigurosa y, al mismo tiempo entretenida, Bassat explica todos los secretos de la publicidad impresa, la radio y la televisión a partir de su experiencia profesional. El libro ofrece pautas para la construcción del producto junto con la marca e incide especialmente en el proceso creativo y de construcción de ambos conceptos. Contiene «lecciones» y reflexiones que pueden ser de gran interés y valor para cualquiera que ejerza su trabajo en el sector de la comunicación.

BUCKINGHAM, D. (2005). Educación en medios. Barcelona: Paidós.

Obra fundamental de la pedagogía mediática actual. Además de pasar revista a cambios recientes, tanto en el área de los medios de comunicación como en las vidas de los jóvenes, el libro traza de forma clara el conjunto de principios en los que debería basarse el currículo sobre los medios de comunicación social, poniendo especial énfasis en el análisis crítico y en la producción escolar. El profesor Buckingham señala, asimismo, cuál debería ser la respuesta de los educadores mediáticos a los avances sociales, políticos y tecnológicos contemporáneos, así como el papel y la función de la propia educación.

MONTOYA, N. (2005). La comunicación audiovisual en la educación. Madrid: Ediciones del Laberinto.

Se trata de un manual dirigido tanto a los estudiantes de formación del profesorado como al profesorado, educomunicadores, padres y madres, pedagogos y todos aquellos que tienen la responsabilidad de educar y están preocupados por la protección de la ciudadanía frente a la gran influencia que tienen los medios audiovisuales. El libro aporta una amplia perspectiva de las teorías de la comunicación y cómo han sido aplicadas en el mundo de la educación. Hace un recorrido exhaustivo por los grupos y líneas de investigación en comunicación audiovisual y su aplicación en la educación. Plantea, asimismo, las competencias básicas que debe asumir el profesorado que se forme en esta materia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APARICI, R. y GARCÍA MATILLA, A. (1989). Lectura de imágenes. Madrid: De la Torre.
- ALONSO, M. v MATILLA, L. (1990). Imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa. Madrid: Akal.
- AMBRÒS, A. y BREU, R. (2007). Cine y educación. El cine en el aula de primaria y secundaria. Barcelona: Graó.
- AMBRÒS, A. y RAMOS SABATÉ, M. (2011). Práctica escolar creativa de la publicidad. Explorando la persuasión publicitaria desde el aula. En U. Ruiz Bikandi (coord.), Lengua y Literatura: lengua castellana. Investigación, innovación y buenas prácticas 9. Barcelona: Graó.
- ARCONADA, M.A. (2006). Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios. Barcelona: Graó.
- BASSAT, L. (2003). El libro rojo de la publicidad. Barcelona: DeBolsillo.
- BAJTÍN, M. (1982). Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI.
- BUCKINGHAM, D. (2005). Educación en medios. Barcelona: Paidós.
- CINESCOLA, página web coordinada por Ramón Breu y Alba Ambròs. Disponible en: <www.cinescola.info>; <http://elrebostdecinescola.wordpress.com> y <http://llenguatge</p> cinematografic.wordpress. com>.
- CINE Y LITERATURA, página web de Enrique Martínez-Salanova Sánchez. Disponible en: <www.uhu.es/ cine.educacion/cineveducacion/literatura.htm>.
- ENCINAS, J.A. (2000). Lenguaje audiovisual. Madrid: Akal.
- FONT, D. (1985). El poder de la imagen. Barcelona: Salvat.
- GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (2009). Uso didáctico de los medios icónicos. Disponible en: http://web.usal.es/~anagv/arti2.htm.
- HERNÁNDEZ CARRIÓN, P. (1990). Imagen y sonido. Madrid: Alhambra.
- MONTOYA, N. (2005). La comunicación audiovisual en la educación. Madrid: Ediciones del Laberinto.
- ORTEGA, J.A. (1999). Comunicación visual y tecnología educativa. Perspectivas curriculares y organizativas de las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- ROMEA, C. v PUJALS, G. (coord.) (2001). Cine y literatura: Relación y posibilidades didácticas. Barcelona: ICE/Horsori.
- SERRANO, S. (2007). Los secretos de la felicidad. El maravilloso poder de la conversación. Barcelona: Alienta.
- VELLÓN, J. (2007). Estrategias lingüísticas de los textos publicitarios. Barcelona: UOC.

8. EL CURRÍCULO OFICIAL DE LENGUA Y LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

CONTENIDO DE CAPÍTULO

- Descripción del currículo oficial de Lengua castellana y Literatura. Valoración crítica
- Prescripción y programación. Del currículo al aula
- Los nuevos vientos: hacia una educación plurilingüe e intercultural. El currículo integrado de las lenguas

Guadalupe Jover

IES María Guerrero, Collado Villalba (Madrid)

¿Qué aspectos consideramos prioritarios en la educación lingüística y literaria de los chicos y chicas de entre 12 y 16 años? En una escuela que ha ampliado los límites de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, que alberga en su interior personas de las más variadas procedencias sociales, geográficas y culturales; en una escuela habitada por adolescentes y jóvenes nutridos por las formas de la ficción audiovisual y habituados a las nuevas formas de lectura y conversación propiciadas por las tecnologías de la información y la comunicación; en una escuela que dice perseguir un modelo inclusivo, igualitario, plurilingüe e intercultural... ¿qué puede aportar la enseñanza de la Lengua y la Literatura?

El currículo es el instrumento que trata de dar respuesta a esos interrogantes. En sentido amplio, es el documento que traza el plan de estudios de la educación primaria y de la educación secundaria. En él convergen, por una parte, los fines que la sociedad encomienda al sistema educativo; por otra, y ya en el marco de cada una de las materias, las disciplinas teóricas de referencia (en nuestro caso, las últimas orientaciones de la lingüística) y las aportaciones de la psicología cognitiva acerca del modo en que se producen los aprendizajes.

En las últimas décadas, hemos asistido a una confluencia entre las nuevas ciencias del lenguaje (pragmática, lingüística del texto, análisis del discurso) y los nuevos objetivos encomendados al área de Lengua. Aquellas tienen como objeto de estudio no ya el sistema de la lengua sino la lengua en uso; los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas insisten en la necesidad de desarrollar no tanto un saber acerca de la lengua como un saber hacer con las palabras. Es decir, hay una coincidencia en que el objeto de estudio no ha de ser el código sino los usos lingüísticos.

También en el ámbito de la educación literaria algo se está moviendo, aunque mucho más lentamente. El objetivo de la enseñanza de la Literatura no es ya, como lo fuera en el siglo xix, conformar una conciencia nacional en los ciudadanos, por lo que la pervivencia del canon nacional empieza a cuestionarse. No se trata ya tanto de transmitir un patrimonio como de desarrollar la competencia literaria, es decir, la capacidad de acceder a la lectura de obras cada vez más complejas o a lecturas cada vez más complejas de las obras. También aquí asistimos a una convergencia entre las nuevas corrientes de la teoría de la literatura y la psicología cognitiva en poner el acento en el lector, en los procesos de construcción de sentido y de interpretación de los textos, en la importancia de las narraciones en la apropiación simbólica del mundo.

¿Cómo se recoge todo esto en los currículos? Cada ley de educación suele acarrear un cambio curricular que, aunque puede afectar a aspectos que exceden las pretensiones de este capítulo, se traduce también en un cambio de los objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación de cada una de las materias de la educación primaria y secundaria. Así, bastaría un estudio comparativo del currículo de Lengua y Literatura de las últimas leyes educativas para comprobar hasta qué punto el enfoque dado a la educación lingüística y literaria responde en cada una de ellas a una concepción diferente de lo que se entiende por educación a secas.

Desde hace ya algunos años, los currículos de Lengua y Literatura se adscriben, al menos nominalmente, a los denominados enfoques comunicativos, cuyo objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, lo que implica «conocer no sólo el código lingüístico, sino también qué decir a quién, y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. Tiene que ver con el conocimiento social y cultural que se les supone a los hablantes y que les permite usar e interpretar las formas lingüísticas» (Saville-Troike, citado en Calsamiglia y Tusón, 2001, p. 43).

A esa capacidad de poner en práctica, de forma integrada, un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes de modo que nos permitan identificar y resolver problemas en todo tipo de situaciones es a lo que denominamos competencia. Este enfoque competencial, extendido en la Ley Orgánica de Educación (LOE) al conjunto del currículo, constituye su principal novedad con respecto a las leyes anteriores.

Al desarrollo de las competencias básicas deben contribuir, además de los currículos de cada una de las materias, cuanto tiene que ver con la organización y funcionamiento de los centros: desde los recursos y metodologías didácticas a «la concepción, organización y funcionamiento de la biblioteca escolar». Se destaca asimismo que la lectura es «un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas», por lo que «los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa».

Este preámbulo del Real Decreto de enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria constituye el cimiento desde el que debería levantarse el conjunto del currículo. Son por tanto las necesidades de comunicación lingüística, de alfabetización informacional, de educación cultural y artística de los ciudadanos del siglo xxI, entre otras, las que deben presidir tanto la selección de contenidos como la orientación de los mismos en el área de Lengua y Literatura a lo largo de la educación obligatoria.

Sin embargo, recordemos que el currículo de la educación secundaria se concreta en tres tiempos, lo que puede acarrear mayores o menores dosis de coherencia interna en el proceso:

- Primero, un Real Decreto fija las denominadas *enseñanzas mínimas* para el conjunto del Estado.
- A continuación, cada una de las administraciones educativas establece el currículo para el ámbito de su comunidad. En aquellas con dos lenguas cooficiales, las enseñanzas mínimas deben cubrir un 55% del total; en el resto, un 65%.
- Por último, los centros docentes lo desarrollan y lo completan tratando de dar respuesta a las características de cada contexto escolar.

En el presente capítulo intentaremos ofrecer una lectura crítica del currículo oficial de la materia de Lengua y Literatura atendiendo no sólo al decreto de mínimos sino también a las dificultades y ayudas que podemos encontrar a la hora de trasladarlo a las aulas.

Descripción del currículo oficial de Lengua castellana y Literatura. Valoración crítica

Son dos reales decretos, decíamos, los que fijan las enseñanzas mínimas para la educación secundaria –educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato–. La orientación dada a la enseñanza de la Lengua en ambas etapas es idéntica, y se inscribe con inequívoca voluntad en los denominados enfoques comunicativos:

El objetivo de esta materia es, como en Educación primaria, el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, un conjunto de conocimientos sobre la lengua y de procedimientos de uso que son necesarios para interactuar satisfactoriamente en diferentes ámbitos sociales. Estos saberes se refieren a los principios y normas sociales que presiden los intercambios, a las formas convencionales que presentan los textos en nuestra cultura, a los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, a las reglas léxico-sintácticas que permiten la construcción de enunciados con sentido y gramaticalmente aceptables o a las normas ortográficas.

Es decir, se entiende que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere tanto de un saber (conocimientos sobre la lengua) como de un saber hacer (procedimientos de uso), y que saber comunicarse implica saber hacerlo de manera eficaz en diferentes ámbitos sociales. De ahí que en la somera descripción de estos conocimientos se parta de los principios y normas sociales que rigen los intercambios comunicativos (y que, aun existiendo en todas las culturas, varían de unas y otras), para seguir con los diferentes géneros discursivos asociados a cada ámbito de uso e ir descendiendo a continuación desde aspectos de coherencia y cohesión textual a cuestiones gramaticales y ortográficas.

El currículo de bachillerato repite esta introducción prácticamente en los mismos términos, aunque precisando que en esta etapa se debe conceder especial atención a los discursos científicos y técnicos y a los culturales y literarios, por lo que los ámbitos del discurso en los que se debe trabajar de forma preferente son el académico, el de los medios de comunicación y el literario.

Podemos decir por tanto que el eje vertebrador del currículo son los diferentes ámbitos del discurso y el desarrollo de las habilidades y estrategias implicados en cada uno de ellos. Estos articulan dos de los bloques de contenidos de la ESO (Hablar, escuchar y conversar, y Leer y escribir), y uno del bachillerato (La variedad de los discursos y el tratamiento de la información). Junto a ellos, en ambas etapas se consagra un bloque independiente al discurso literario, y otro al Conocimiento de la lengua. Analizaremos a continuación, separadamente, el decreto de enseñanzas mínimas de la ESO y del bachillerato.

Educación secundaria obligatoria

La estructura del Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, de mínimos es la siguiente para cada una de las materias: en primer lugar, una introducción explicita la orientación del currículo, la correspondencia entre ésta y los bloques de contenidos, y la contribución de la materia al desarrollo de las competencias básicas; a continuación, se precisan los objetivos para el conjunto de la etapa; por último, se establecen los contenidos y los criterios de evaluación para cada uno de los cursos.

Los objetivos son presentados para el conjunto de la etapa (no habrá luego una concreción de los mismos curso a curso) y suman un total de doce. De ellos,

• Seis se refieren específicamente a las habilidades de expresión y comprensión de textos orales y escritos en diversos contextos (objetivos 1, 2, 3, 4, 5 y 6).

- Tres, al desarrollo de la educación literaria (objetivos 8, 9 y 10).
- Dos, a las relaciones entre *lengua y sociedad* (objetivos 3 y 12).
- Finalmente, un objetivo se centra en la necesidad de aplicar la *reflexión sobre la lengua* a la mejora de la comprensión y la expresión oral y escrita (objetivo 11).

La materia se organiza en cuatro *bloques de contenidos*, que se mantienen en cada uno de los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria. Dicha distribución, se nos precisa, «no tiene como finalidad establecer el orden y la organización de las actividades de aprendizaje en el aula».

Los bloques 1 y 2 (Hablar, escuchar y conversar; Leer y escribir) se centran en los usos orales y escritos (y, dentro de estos últimos, en los aprendizajes específicos relativos a la comprensión, por un lado, y a la expresión, por otro), atendiendo a diferentes ámbitos de uso y a las diferentes prácticas discursivas y géneros textuales asociados a ellos. Los ámbitos de uso recurrentes en cada uno de los cursos son los siguientes: el de las relaciones interpersonales y con las instituciones, el de los medios de comunicación y el ámbito académico. La gradación de los aprendizajes se establece en función de tres variables: la mayor o menor proximidad de las prácticas discursivas a la expresión lingüística y cultural del alumnado; la mayor o menor complejidad de los textos en cuanto a su estructura interna; la mayor o menos complejidad de las tareas propuestas (sean éstas de análisis e interpretación o de producción y recreación).

Probablemente, la voluntad de imprimir una orientación comunicativa a los contenidos propuestos condiciona que la enumeración de los mismos tenga siempre que ver con procedimientos –comprensión, narración, composición, etc.– o con actitudes –actitud de cooperación y respeto, actitud reflexiva y crítica, interés por la buena presentación, etc.–.

El bloque 3, denominado Educación literaria, pretende «que se consoliden los hábitos de lectura, se amplíen las experiencias en los campos de la lectura y recreación de textos, adecuándolas a las nuevas necesidades de simbolización de la experiencia y de la expresión de sentimientos; se sistematicen las observaciones sobre las convenciones literarias y se establezca, de forma más sistemática también, la relación entre las obras y sus contextos históricos». Ello se traduce en una relación de contenidos que, si bien apuestan por la educación literaria del alumnado en los dos primeros cursos insistiendo en la lectura de obras adecuadas a la edad, en el recitado y la dramatización, en una inmersión vivencial en los distintos géneros y en actividades de creación y reescritura, vuelven sobre los pilares de la enseñanza de la literatura más tradicional en tercero y cuarto. La organización de contenidos en estos dos cursos remite de nuevo a los índices de las historias nacionales de la literatura, proponiendo para el tercer curso el estudio de la historia de la literatura española desde la Edad Media al siglo XVIII, y para cuarto la de los siglos XIX y XX.

Finalmente, el bloque 4, Conocimiento de la lengua, «integra los contenidos relacionados con la reflexión sobre la lengua y con la adquisición de unos conceptos y de una terminología gramatical». Efectivamente, y tal como se nos promete, encontramos un exhaustivo listado que recoge los contenidos habituales de la gramática tradicional -clases de palabras, sintaxis de la oración simple y de la oración compuesta, relaciones semánticas, ortografía-. Aunque se adivina una intención de invitar a la reflexión metalingüística más allá de los límites oracionales, atendiendo a aspectos textuales (conectores y procedimientos anafóricos de cohesión) y contextuales (marcas de enunciación, modalización del enunciado, etc.), lo cierto es que lo que el profesorado encuentra en este bloque son las habituales referencias a los planos morfológico, sintáctico y léxico-semántico de la lengua, con alguna incorporación tomada de la lingüística del texto. No aparecen, sin embargo, esos otros contenidos procedentes de la pragmática y del análisis del discurso («acto de habla», «significado y sentido», «imagen y territorio», «cooperación conversacional», «cortesía lingüística», «comunicación no verbal») que hubieran permitido orientar, de verdad, la reflexión metalingüística a los usos lingüísticos, y cuyo conocimiento es imprescindible no sólo para mejor controlar las propias contribuciones, sino también para mejor analizar e interpretar las ajenas.

Considerados los cuatro bloques en su conjunto, podemos afirmar que el predominio de contenidos gramaticales de viejo cuño es abrumador. Todo ello no invita a «incrustar» este bloque en los anteriores, como se pretende que se haga: «La interrelación de este bloque con el resto obliga a que la programación de actividades relacionadas con su contenido tenga siempre una justificación desde el punto de vista de su relevancia para la mejora de las habilidades en el uso de la lengua».

Debemos reseñar, por último, que llegamos al final de los bloques de contenidos sin haber encontrado algunos otros que, en cierta manera, nos habían sido anunciados. Por una parte, aquellos contenidos imprescindibles para proceder a la lectura crítica de los mensajes de los medios de comunicación de masas, y muy especialmente a cuantos tienen que ver con la lectura de mensajes icónico-verbales. Por otra, aquellos que hubieran debido desprenderse de los objetivos 3 y 12, referidos a las relaciones entre lengua y sociedad y que incidían, fundamentalmente, en las actitudes lingüísticas: ninguno de los bloques de contenidos del decreto de enseñanzas mínimas da pie para abordarlos con cierto rigor.

En resumen, podríamos decir que la distribución de contenidos en bloques constituye un híbrido en el que los dos primeros responden a enfoques comunicativos, y los dos últimos a los tradicionales planteamientos de enseñanza de la literatura y descripción gramatical. Cuál de los dos acabe teniendo más peso dependerá, en gran medida, de cuanto tiene que ver con el desarrollo de la programación, como más adelante veremos.

Terminaremos esta somera descripción del decreto de enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria con los *criterios de evaluación*. Éstos se establecen para cada uno de los cursos, son siempre nueve, y siguen el mismo esquema. Es decir, los criterios de evaluación tratan de favorecer una progresión en cada uno de los saberes y destrezas puestos en juego. Los cuatro primeros criterios se vinculan con los dos primeros bloques (Hablar, escuchar y conversar; Leer y escribir); los tres siguientes, con el bloque de Educación literaria; los dos últimos, en fin, tienen que ver con el bloque Conocimiento de la lengua.

El primero de los criterios de evaluación tiene que ver siempre, en cada uno de los cursos, con las habilidades relativas a la *comprensión oral*; el segundo, con la *comprensión lecto-ra*; el tercero, con la *expresión escrita*; el cuarto, con la *expresión oral*. En todos ellos se atiende a los diferentes ámbitos de uso –personal, social, académico y periodístico–, y lo que varía es la mayor o menor familiaridad con los géneros discursivos asociados a ellos así como la compeljidad de las tareas requeridas.

Los tres criterios siguientes se refieren al tercero de los bloques, la *Educación literaria*. El criterio número 5 tiene que ver con la lectura e interpretación de obras completas (más o menos breves, más o menos complejas); el 6, con la lectura y análisis de fragmentos, con atención preferente a los aspectos formales de los mismos; el 7, con la elaboración de textos bien de intención literaria, bien de carácter informativo sobre las obras, autores o periodos estudiados.

Finalmente, los dos últimos criterios de evaluación de cada uno de los cursos hacen referencia directa al cuarto bloque de contenidos, *Conocimiento de la lengua*. Así, el criterio número 8 insiste, siempre en los mismos términos, en la necesidad de aplicar los conocimientos sobre la lengua y las normas de uso para solucionar problemas de comprensión de textos orales y escritos y para la composición dirigida de los textos propios de este curso. El último, el número 9, en «conocer la terminología lingüística necesaria para la reflexión sobre el uso». Nunca se insistirá lo bastante en la orientación hacia la reflexión sobre el uso que el documento oficial imprime al conocimiento de la lengua lo que, de llevarse a cabo, podría neutralizar el excesivo énfasis gramaticalista de lo enunciado en los contenidos y desactivar tantas rutinas metodológicas atrincheradas en unos análisis morfológicos y sintácticos absolutamente desvinculados de lo que las personas hacemos con las palabras.

Y llegamos al final de los criterios de evaluación sin haber tropezado con ninguno relativo a «conocer la realidad plurilingüe de España y las variedades del castellano y valorar esta diversidad como una riqueza cultural» (objetivo 3), ni «analizar los diferentes usos sociales de las lenguas para evitar los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas»(objetivo 12). La sensación, por tanto, de que cuanto

tiene que ver con las relaciones entre lengua y sociedad queda de hecho desdibujado en el decreto de enseñanzas mínimas es creciente.

Valoración crítica

Antes de disponernos a hacer una valoración global del decreto de enseñanzas mínimas de la educación secundaria obligatoria conviene no perder de vista de dónde venimos. Recordemos que tras el radical cambio que supuso la Ley de Organización General del Sistema Educativo (LOGSE), que inauguraba una apuesta por los enfoques comunicativos, la LOCE supuso un paso atrás al volver sobre los planteamientos más tradicionales de enseñanza de la lengua y la literatura, poniendo en primer plano la descripción gramatical y la historia literaria y concibiendo el currículo como un larguísimo listado de conceptos que el alumnado debía memorizar y reproducir. La decidida voluntad del currículo de la LOE por recuperar los enfoques comunicativos es, por el contrario, incuestionable. Esta voluntad queda patente en la formulación de objetivos, en dos de los bloques de contenidos, y en los criterios de evaluación. Sin embargo, hay algunos tributos a la tradición que chocan de lleno con los planteamientos expuestos:

- 1. El excesivo énfasis en la gramática oracional. Es cierto que el decreto insiste una y otra vez en la necesidad de orientar la reflexión sobre la lengua más allá de los límites de la frase y atender tanto al ámbito textual como al contextual, en poner el metalenguaje al servicio de la mejora de las propias producciones y el análisis crítico de las ajenas. Sin embargo, y paradójicamente, es en su dimensión pragmática donde tropieza, a nuestra manera de ver, la propia redacción del documento. Porque también este Real Decreto es un discurso, es decir, un uso lingüístico contextualizado, dirigido a unos receptores determinados -el profesorado de educación secundaria-, con determinados conocimientos previos y rutinas profesionales. Si en nuestros intercambios comunicativos nos apoyamos en los implícitos y las presuposiciones de lo que nuestro interlocutor ya sabe para introducir la información novedosa, no es fácil explicarse por qué el documento se detiene tanto en los saberes ya conocidos por sus destinatarios, y pasa sin embargo por alto aquellos otros también pertinentes y necesarios para poder llevar adelante los postulados innovadores.
- 2. La anteposición, a partir de tercero de la ESO, de la enseñanza de la Literatura sobre la educación literaria del alumnado. Si la selección de obras debe hacerse desde la consideración de los lectores a que van destinadas, si el mundo en que vivimos es un mundo plural y globalizado; si apostamos de verdad por una escuela inclusiva e intercultural; si aceptamos que son las nuestras unas identidades múltiples que se construyen también a partir de los relatos que compartimos, entonces quizá ha llegado el momento de abrir el canon literario de la escuela más allá de las propias fronteras nacionales y proceder a una selección de obras que, renunciando a las viejas pretensiones enciclopédicas, apueste por el diseño de itinerarios de lectura adecuados a los lectores adolescentes. Naturalmente que será necesaria la provisión

de un mapa que permita el acercamiento al horizonte de las obras, así como de un metalenguaje que posibilite hablar sobre las obras con voz propia; pero de lo que se trata, en fin, es de enseñar a leer e interpretar, y no a memorizar y reproducir interpretaciones ajenas, lo que es en cierta manera inevitable cuando los textos propuestos en las aulas quedan tan lejos de la competencia lectora y literaria de los chicos y chicas a que van destinados.

Junto a estas dos líneas de fractura, hay algunos desajustes, ya señalados, en lo que hubiera debido ser una correspondencia sostenida entre objetivos, contenidos y criterios de evaluación. En primer lugar, la desdibujada presencia de los contenidos concernientes a las relaciones entre lengua y sociedad. Por una parte, de cuanto tiene que ver con la realidad plurilingüe de España, lo que habría de ser visible, a nuestro parecer, no sólo en las comunidades con dos lenguas cooficiales sino en todo el territorio del Estado. ¿Acaso es exagerado apuntar la posibilidad de que todo el alumnado escolarizado en el sistema educativo español conozca no sólo el origen y distribución geográfica de las lenguas de España, sino también la correspondencia entre sonidos y grafías en cada una de ellas –a fin de pronunciar siquiera correctamente algunos nombres propios- y las fórmulas más elementales de saludo y despedida, de agradecimiento y disculpas? Por otra parte, y teniendo en cuenta los variadísimos orígenes lingüísticos de nuestro alumnado, quizá se hacen necesarios algunos contenidos que inviten a indagar en las lenguas del mundo, las diversas formas de escritura, etc. Probablemente, todo ello contribuiría a desactivar determinadas actitudes lingüísticas poco acordes con la tan reclamada educación plurilingüe. Finalmente, veíamos, se diluyen también a lo largo del decreto los contenidos y destrezas que capacitan para detectar y desactivar los usos sociales de las lenguas que suponen juicios de valor y prejuicios clasistas, racistas o sexistas.

En segundo lugar, la voluntad de abordar los mensajes de los medios de comunicación de masas reclama una formación específica a la que los contenidos establecidos no llegan: la lectura de los mensajes icónico-verbales es un componente esencial en la alfabetización de las nuevas generaciones, y las tareas requeridas no deben detenerse en la capacidad de parafrasear, esquematizar o resumir lo publicado, sino que deben invitar a la reflexión crítica acerca del quién dice qué y con qué intención, es decir, a indagar quién y qué se esconde tras las líneas —o las imágenes— difundidas, para lo que es imprescindible saber leer también las imágenes y los elementos paratextuales de cada uno de los medios.

En tercer lugar, y como saberes necesariamente transversales a todos los bloques, pero especialmente a los dos primeros, se echa de menos la formulación de un conjunto de contenidos necesarios para hacerlos posibles. Por una parte, conceptos relativos a la pragmática y al análisis del discurso, antes reseñados, así como referencias a los usos conversacionales del ámbito personal y familiar, incluidas las nuevas comunidades de habla que las tecnologías de la información y la comunicación propician. En el primero de los bloques, Hablar,

escuchar y conversar, el ámbito de las relaciones interpersonales apenas es abordado, y el predominio de los usos monologados sobre los dialogados, excesivo. Porque no se trata sólo de poner en contacto a los chicos y chicas con prácticas discursivas alejadas de sus usos habituales, sino también de ayudarles a reflexionar sobre sus intercambios comunicativos cotidianos, a fin de contribuir, siempre, a unas relaciones sociales lo más cordiales y respetuosas posible. Y, además, porque no se trata sólo de ser eficaces a la hora de comunicarnos, sino también críticos con los usos manipuladores del lenguaje.

Para evitar una nueva inflación conceptual en las aulas alejada de los usos lingüísticos, quizá hubieran podido reseñarse en un apartado, inexistente en el Real Decreto, de orientaciones metodológicas. Ello hubiera evitado tal vez que el profesorado más inmovilista -así como las administraciones educativas y las editoriales de los libros de texto más conservadoras- hubieran limitado su lectura del currículo a constatar que es posible seguir haciendo lo mismo de siempre, contraviniendo frontalmente la orientación del decreto de enseñanzas mínimas. En este apartado hubiera podido insistirse en la necesaria renovación no sólo de los criterios de evaluación, sino también de los procedimientos de evaluación, sobre lo que más adelante volveremos.

Finalmente, y en cuanto a la relación con las competencias básicas, parece incuestionable la contribución de la materia a la competencia en comunicación lingüística, así como a la competencia cultural y artística. También el tratamiento de la información y la competencia digital se abordará si el trabajo de aula no se limita a proponer proyectos de investigación, sino que tutela oportunamente cada una de las fases del proceso y sale al paso de los principales obstáculos con que chicos y chicas se tropiezan en el análisis de fuentes documentales. Ello contribuirá, además, a desarrollar la competencia para aprender a aprender. Sin embargo, y en cuanto a la competencia social y ciudadana, encontramos algunas fallas en el desarrollo del currículo ya que, como hemos señalado reiteradamente, ni uno solo de los criterios de evaluación hace referencia a situaciones dialógicas, a intercambios comunicativos plurigestionados. La esfera personal queda, de hecho, al margen. Ello repercute inevitablemente en la otra de las competencias transversales a todas las materias: la relativa a la autonomía e iniciativa personal.

Por último, y con respecto a la principal intersección explicitada en el decreto entre la materia de Lengua castellana y Literatura y el resto de las áreas, la lectura, quizá hubiera hecho falta también algunas orientaciones metodológicas. Recordemos lo que se decía al respecto en la introducción: «La lectura constituye un factor primordial para el desarrollo de las competencias básicas. Los centros deberán garantizar en la práctica docente de todas las materias un tiempo dedicado a la misma en todos los cursos de la etapa». La tradicional identificación entre lectura a secas y lectura literaria hace que en muchos centros se esté dedicando esta hora a la lectura silenciosa y autónoma de textos de ficción, desatendiendo

acaso la necesidad de enseñar a leer, desde todas las áreas del currículo, aquellos textos específicos de cada ámbito de conocimiento. Puesto que *saber leer* es siempre, no lo olvidemos, saber leer determinado tipo de textos, el abordaje de la enseñanza de la lectura ha de hacerse desde diferentes frentes y de manera complementaria.

Bachillerato

La principal novedad del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, de enseñanzas mínimas del Bachillerato con respecto al de la educación secundaria obligatoria la constituye el hecho de que en este caso se formulan no sólo los *objetivos*, sino también los *contenidos* y los *criterios de evaluación* para el conjunto de la etapa. Habrán de ser las diferentes administraciones educativas –las de cada comunidad autónoma– las que lleven a cabo la distribución por cursos. La existencia de las pruebas de acceso a la universidad imposibilita –como sin duda hubiera sido deseable y factible en la etapa anterior–, que sean los centros quienes realicen su propia distribución de contenidos.

Por lo que respecta a la materia de Lengua castellana y Literatura, la introducción insiste en la continuidad con la ESO, aunque recordando la especial relevancia que en esta etapa tienen los discursos científicos y técnicos y los culturales y literarios, por lo que los ámbitos del discurso en los que se debe trabajar de forma preferente son el académico, el de los medios de comunicación y el literario. Se repite que «el aprendizaje se centrará en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas; es decir, el trabajo sobre procedimientos debe articular el eje de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje», precisando que «las actividades de comprensión y de expresión, tanto oral como escrita, y la reflexión sobre las mismas deben alcanzar un cierto nivel de rigor y profundidad, en orden a lograr una autonomía en el control de la propia expresión y en la interpretación crítica de los discursos que se reciben».

Los objetivos son, en este caso, diez. Los tres primeros tienen que ver con la comprensión y expresión oral y escrita en diferentes contextos de la vida social y el cuarto, específicamente, con el tratamiento de la información. El objetivo 5 se consagra a la reflexión sobre la lengua, aunque conviene tener presentes los términos en que se formula: «Adquirir unos conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y discursivos para utilizarlos en la comprensión, el análisis y el comentario de textos y en la planificación, la composición y la corrección de las propias producciones». Los dos siguientes se centran en las relaciones entre lengua y sociedad (muy semejantes en su redacción a los que aparecían en la etapa anterior); y, finalmente, los tres últimos objetivos orientan a la educación literaria o, más exactamente, al conocimiento de la historia literaria nacional.

Los contenidos se organizan en tres bloques, aunque de nuevo se indica que esta organización no pretende establecer el orden ni la organización de las actividades de aprendizaje en el aula puesto que todos ellos están interconectados:

- La variedad de los discursos y el tratamiento de la información, «recoge los contenidos relativos a las habilidades lingüísticas de comprender y expresarse en los diferentes ámbitos del discurso y de forma especial en los ámbitos académico y periodístico, así como al análisis de los géneros textuales más representativos de cada ámbito y al reconocimiento de sus características. También se presta una atención especial a los procedimientos de tratamiento de la información».
- El discurso literario, se ciñe una vez más a la historia de la literatura nacional, insistiendo en que sería deseable conceder más espacio en las aulas a la lectura, análisis y comentario de obras y autores representativos que a la mera exposición de contextos, formas y contenidos temáticos. En cuanto a la posible distribución de contenidos, el decreto aconseja seguir el orden cronológico y sugiere que se haga especial hincapié en la literatura del siglo xx. Sin embargo, en el desglose de epígrafes la presentación no se atiene a movimientos culturales o artísticos sino a la evolución de los diferentes géneros literarios: formas narrativas, poesía, teatro, ensayo.
- Conocimiento de la lengua, recoge contenidos tomados de la pragmática (modalidades oracionales y actos de habla), la lingüística del texto (procedimientos de cohesión textual), la sociolingüística (variedades sociales y geográficas del español, lenguas de España) y la lingüística tradicional (morfología, sintaxis, semántica), y el propio decreto es taxativo a la hora de determinar cuál debe ser la orientación que se dé a estos contenidos en el aula: la reflexión sobre el uso. Por ello acaso quepa leer en clave de sugerencias metodológicas las indicaciones que se dan a la hora de establecer los aspectos que deben abordarse:

[...] la variación lingüística y los factores que la explican, la adecuación de los registros y usos sociales, las exigencias de los discursos científicos en el uso de terminologías, las formas lingüísticas que indican la presencia de los factores del contexto, los procedimientos que contribuyen a cohesionar el texto, las diversas posibilidades léxicas y sintácticas que son utilizables para expresar un mismo contenido, los procedimientos gramaticales para integrar diferentes proposiciones en un enunciado cohesionado, los mecanismos para la formación de palabras, el conocimiento de las relaciones entre sonidos y grafías en relación con la variedad y con las normas sociales en los usos orales y escritos.

Los criterios de evaluación se establecen en el bachillerato para el conjunto de la etapa y son, como en la educación secundaria obligatoria, nueve. Los cuatro primeros criterios se vinculan con el bloque de contenidos relativo a La variedad de los discursos y el tratamiento de la información; los dos siguientes criterios tienen que ver con El discurso literario; y los tres últimos, en fin, con el bloque Conocimiento de la lengua.

Todos ellos tienen que ver con habilidades que hay que desarrollar, y tan sólo los dos últimos criterios optan por el infinitivo conocer. Incluso en estos casos, en que el objeto de conocimiento son las lenguas de España y sus variedades dialectales, por una parte, y el español de América por otra, se insiste en la necesidad de desarrollar actitudes lingüísticas respetuosas con la diversidad y conscientes de la necesidad de una norma común en los usos formales. El último de los criterios relativo al bloque Conocimiento de la lengua recalca que de lo que se trata es de «utilizar sistemáticamente los conocimientos sobre la lengua y su uso en la comprensión y el análisis de textos de distintos ámbitos sociales y en la composición y la revisión de los propios, empleando la terminología adecuada». Nada que ver, por tanto, con el tradicional análisis sintáctico de frases descontextualizadas aún tan frecuente en las aulas de bachillerato.

Entre los criterios referidos al primero de los bloques, dos de ellos tienen que ver con las habilidades de comprensión de textos orales y escritos –preferentemente de los ámbitos periodístico y académico–, y reclaman no sólo identificar su tema y estructura, sino también caracterizar el género discursivo en que se inscriben y analizar la adecuación del registro al contexto. El tercero se refiere a la capacidad de realizar exposiciones orales sobre algún contenido del currículo o un tema de actualidad, y atiende a cada una de las fases del proceso que desembocan en ellas: consulta de fuentes, selección de información y organización de la misma en un esquema propio, y capacidad de comunicarla oralmente utilizando el registro adecuado y con el apoyo de recursos audiovisuales y de las tecnologías de la comunicación. El cuarto es complementario de éste, pues se refiere específicamente a la capacidad de componer textos expositivos y argumentativos (una exposición académica, un breve ensayo o un artículo de opinión) «sobre temas lingüísticos, literarios o relacionados con la actualidad social y cultural, utilizando procedimientos de documentación y tratamiento de la información».

Finalmente, los criterios referidos al discurso literario hablan de interpretar obras literarias y fragmentos representativos de la literatura canónica, aunque limitando los márgenes de dicha interpretación a los tradicionales enfoques historicista –relación con otras obras de la misma época o del mismo autor– y formalista –reconocimiento de las características del género en que se inscriben y los tropos y procedimientos retóricos más destacados–.

Valoración crítica

En esta etapa, por tanto, cabe apreciar *mayor correspondencia entre objetivos, contenidos, criterios de evaluación*, coherentes todos ellos con el enfoque comunicativo del decreto de enseñanzas mínimas. El desarrollo del currículo sí *responde a la voluntad anunciada de que el aprendizaje se centre en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas*. Bien es verdad que la lectura crítica de los textos propios del ámbito periodístico y publicitario reclama, como señalábamos anteriormente, unos contenidos específicos de los que no se da cuenta en el decreto de enseñanzas mínimas. No obstante, en este caso no se producen las quiebras que veíamos en la etapa anterior entre objetivos previstos y caminos propuestos. De ahí que se hace a menudo en las clases de Lengua y Literatura en el bachillerato

no responde a estos planteamientos no podrá esgrimirse la coartada del currículo. Más allá de las rutinas escolares, reforzadas y perpetuadas por una insuficiente formación inicial y continua y unos manuales escolares inmunes a los cambios curriculares, en el caso del bachillerato no podemos olvidar que el elemento determinante a la hora de dictar lo que se hace (y lo que no se hace) en las clases de Lengua y Literatura de la educación secundaria postobligatoria es, sin duda alguna, el diseño de las pruebas de acceso a la Universidad. Mientras éstas no sean coherentes con el enfoque del currículo, la práctica docente seguirá anclada en modelos de educación lingüística y literaria de corte decimonónico.

Quizá el mayor «pero» que quepa hacerle a este decreto de enseñanzas mínimas tiene que ver con el tratamiento que se le da al discurso literario, reducido aún al canon nacional, y constreñido a un enfoque demasiado deudor de planteamientos historicistas y formalistas, como hemos visto. En los últimos años del siglo xx hemos asistido, afirma el profesor Guido Armellini, a la caída de dos de los presupuestos que han sostenido, hasta hace bien poco, la enseñanza de la Literatura. En primer lugar, la consideración de la palabra escrita como forma privilegiada de la experiencia estética. En segundo lugar, la consideración de la historiografía literaria como ingrediente esencial en la conformación del «buen ciudadano» (Armellini, 2000). Ello hubiera podido traducirse en el currículo en una doble apertura: una relativa al qué leer y otra al qué hacer con lo leído.

Porque si el objetivo de la enseñanza de la Literatura no es ya «forjar una conciencia nacional en los ciudadanos», no habría por qué reducir el perímetro del canon literario escolar al de las propias fronteras nacionales, ello sin menoscabo tampoco de que se dedique una atención preferente a la lectura de los clásicos de ese primer círculo concéntrico de nuestras identidades múltiples. La posibilidad de abrir el canon más allá de las fronteras nacionales obligaría a renunciar a las ambiciones enciclopédicas que acompañan el cabalgar por los mil y un epígrafes de la historia de la literatura, y abocaría a la selección de títulos y el diseño de itinerarios bajo unos criterios tal vez diferentes al cronológico.

Ello habría de conducirnos, inexorablemente, a abrir las clases de Literatura a otras formas de experiencia estética, lo que implicaría combinar la lectura de textos con la asistencia a representaciones teatrales y recitales poéticos; tender puentes entre los libros, el cine, la canción, y todo ello no en función de los vínculos ya presentes en los contextos de producción sino en función de sus efectos en la recepción, lo que permitiría que fueran los lectores quienes establecieran esas relaciones en un auténtico ejercicio de interpretación.

Para concluir con este primer epígrafe, debemos decir que mucho nos tememos que el denominado enfoque competencial del currículo sea a día de hoy nada más que una novedad introducida en los documentos, pero no una piedra angular sobre la que se levantan el conjunto de las programaciones de área. Y es que a menudo la lectura que el profesorado hace de estos decretos queda limitada a la relación de contenidos, olvidando que la justificación inicial, los objetivos y los criterios de evaluación constituyen con aquellos un todo que no se puede fragmentar sin adulterar.

Prescripción y programación. Del currículo al aula

El decreto de enseñanzas mínimas es el documento base a partir del cual las diversas administraciones educativas establecen el currículo de cada una de las materias. Posteriormente, cada centro escolar lo desarrolla para adaptarlo a las características de su alumnado. Esto es lo que establece la ley. En este epígrafe nos detendremos en el proceso que conduce del currículo legislado al efectivamente desplegado en las aulas viendo cuáles son los instrumentos de apoyo a la programación con que contamos y los principales problemas ligados a ellos.

El desarrollo que cada comunidad autónoma hace del decreto de mínimos puede conducir, decíamos antes, a que el currículo varíe extraordinariamente de unos lugares a otros. En el desarrollo de la LOE ha habido algunas administraciones educativas –fundamentalmente aquellas del mismo color que el gobierno que promulgó la ley, el Partido Socialista—, que se han limitado prácticamente a transcribir cada uno de sus puntos. Otras –algunas de las gobernadas por el Partido Popular—, han aprovechado para volver sobre los currículos de la ley anterior, la LOCE, por más que su contenido pueda estar en abierta contradicción con los objetivos que inspiran la LOE. Por último, otras administraciones se han aventurado a desarrollar el currículo en la dirección apuntada por el decreto de mínimos optando por una presentación conjunta de los contenidos del área de lenguas (Cataluña y Euskadi, entre otras) (Osoro, 2008).

Bien es verdad que a menudo estas sustanciales diferencias quedan neutralizadas por el más poderoso –hasta hora– instrumento de mediación entre el currículo y el aula: *el libro de texto*. Los manuales escolares con que trabajan chicas y chicos de unos lugares y otros son prácticamente idénticos. Imaginemos el currículo como un conjunto de orientaciones acerca de las necesidades nutricionales de la infancia y adolescencia y una despensa bien provista de los ingredientes con que podemos cocinar platos que las satisfagan. ¿Cuál es el problema de esos útiles recetarios que hubieran podido ser los libros de texto? En primer lugar, que en la mayor parte de los casos no hacen otra cosa que empaquetar bellamente los ingredientes sin llegar a elaborarlos y combinarlos, sin llegar a dibujar un menú saludable y equilibrado. De ahí que el pretendido enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas de las últimas leyes educativas rara vez se haga efectivo: los contenidos no se integran, se yuxtaponen; la reflexión sobre la lengua queda al margen de los usos lingüísticos; las aportaciones de las nuevas corrientes de la lingüística no se incorporan como instrumentos de análisis sino como nuevos objetos de conocimiento.

El hecho es que si tomamos varios libros de texto correspondientes a diferentes momentos legislativos mucho nos costará diferenciar a cuál de ellos pertenecen: en lo esencial son idénticos a sí mismos. Y mucho nos tememos que los libros electrónicos no hagan sino ofrecer bajo un nuevo formato los mismos contenidos de siempre. La función que cabría esperar de los libros de texto como mediadores entre el currículo y el aula, como vía de acceso a las nuevas aportaciones de la lingüística, como instrumento y orientación para la renovación metodológica, no se está cumpliendo (Ferrer y Margallo, 2010).

Lejos, sin embargo, de responsabilizar en exclusiva a la industria editorial, bien podríamos preguntarnos por el margen de responsabilidad que le cabe al propio profesorado en todo esto. Recordemos que los libros tienen un doble destinatario: de un lado, el alumnado de primaria y secundaria; de otro, el profesorado que lo propondrá o no como obligatorio en sus clases. Las editoriales, por tanto, guiadas por sus intereses comerciales, siguen elaborando los manuales que el profesorado está dispuesto a comprar. Mientras éste no se decida a recuperar la iniciativa en el diseño de sus programaciones de aula, a beber directamente en las fuentes del currículo y a discriminar qué materiales didácticos son coherentes con éste y cuáles lo contravienen abiertamente, poco podrá cambiar.

Porque, a menudo, el currículo programado en los departamentos de Lengua y Literatura de colegios e institutos no es más que la transcripción pormenorizada del índice del libro de texto elegido. En nada queda, por tanto, la disposición que confiaba a los centros escolares el tercer momento de concreción de aquel ya lejano decreto de enseñanzas mínimas de la LOE. Lo que debiera ser una auténtica adaptación del currículo a cada contexto escolar no se produce.

¿Qué es, entonces, programar? Programar no es sino diseñar secuencias de aprendizaje, «cocinar» los contenidos del currículo insertándolos en proyectos de trabajo que busquen un equilibrio entre lo que los alumnos ya saben hacer con las palabras y la ampliación de su repertorio comunicativo y su conciencia lingüística. Programar es, sobre todo, tener siempre claro para qué hacemos lo que hacemos y estar seguros de que tiene alguna repercusión en la mejora de las destrezas comunicativas de alumnas y alumnos.

De ahí que, por más que las programaciones de los departamentos sean a menudo intercambiables, lo que varía notablemente es lo que Gimeno Sacristán denomina «el currículo en la acción». La diversidad de los contextos escolares y, quizá sobre todo, la diversidad del profesorado, puede conducir a que unas clases de Lengua y Literatura difieran notablemente de

^{1.} Gimeno Sacristán (2002) establece una útil distinción entre el currículo legislado, el editado por los libros de texto, el moldeado por las programaciones, el currículo en la acción y el finalmente evaluado.

otras. En la mayoría, es verdad, la descripción gramatical y la historia literaria ocupan la mayor parte del tiempo escolar. Pero cada vez son más las clases en las que se lee y se escribe, se argumenta y se dialoga, se elaboran colectivamente programas de radio, documentales audiovisuales o hipertextos electrónicos. Otra cosa es que se hagan siguiendo una línea coherente de actuación, o que se yuxtapongan sin más unas actividades que responden a un enfoque comunicativo con otras de corte más tradicional sin que quede claro el nexo entre unas y otras.

Entran aquí en juego otros instrumentos de apoyo al desarrollo de la programación que paulatinamente van cobrando mayor importancia. En primer lugar, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la enseñanza está favoreciendo, sin duda alguna, una mayor diversidad de los materiales didácticos. La presencia de ordenadores en las aulas, de pizarras digitales, contribuye a introducir la variedad de los discursos en nuestras clases, y la importancia de esto para el análisis y reflexión sobre usos lingüísticos contextualizados, para la definitiva consideración de la oralidad en el área de Lengua y Literatura, es enorme. Además, la proliferación de herramientas para trabajar la lengua en el marco de proyectos significativos para el alumnado y, a menudo, de carácter cooperativo (wikis, blogs, webquests, etc.) abre las posibilidades de una renovación metodológica tan necesaria como inevitable. Pero todo ello, sólo será posible si además de llevar ordenadores a las aulas se sabe bien qué hacer con ellos. Porque de la misma manera que antaño entraron los televisores y los vídeos sin que eso se tradujera siempre en la necesaria alfabetización audiovisual del alumnado -que requiere no sólo poner telediarios o películas en las clases sino enseñar a desmontar el lenguaje de la imagen y de los medios de comunicación-, también hoy corremos el riesgo de olvidar que la familiaridad del alumnado con los ordenadores queda bien lejos de la alfabetización digital crítica que los tiempos reclaman, y que tiene una doble dimensión –la informacional y la puramente comunicativa– que debe trabajarse de manera consciente y planificada.

En segundo lugar, y en estrecha relación con las tecnologías de la información y la comunicación, debemos hablar de la *contribución de las bibliotecas escolares* al desarrollo de las programaciones de cada una de las materias. La LOE insiste en la importancia que su concepción, organización y funcionamiento tienen en el desarrollo de las competencias básicas, por lo que de nuevo aquí las administraciones educativas desempeñan un papel decisivo a la hora de implementar los planes de uso de la biblioteca dotando a los centros de la infraestructura necesaria para que ello sea posible. Algunas comunidades autónomas están siendo modélicas en ello; otras les quedan bien a la zaga. Pero bien es verdad que son en definitiva los equipos de profesores quienes pueden optar por hacer de la biblioteca el motor del desarrollo curricular o desentenderse de ella salvo en ocasiones excepcionales o «fuera de programa».

En tercer lugar, y más allá de la imprescindible coordinación de los miembros de un mismo departamento de Lengua y Literatura (o, mejor aún, de los departamentos de lenguas de un

mismo centro) y de los equipos docentes (es decir, de todas aquellas personas que dan clase a un mismo grupo), dos herramientas clave en el proyecto educactivo de centro recogen la corresponsabilidad de todo el claustro en torno a los contenidos del área: el plan de lectura y escritura y el proyecto lingüístico de centro. El primero pretende coordinar esfuerzos y, partiendo de lo que ya se hace, asegurar que desde cada una de las áreas del currículo se enseñan a leer los textos específicos de ese ámbito; propicia, al abrigo de las pruebas PISA, una formación también en el profesorado acerca de cómo desarrollar en los aprendices las estrategias de comprensión lectora; y reclama, además, la implicación de las familias y el entorno en actividades de diversa naturaleza en torno a la lectura de todo tipo de textos y con todo tipo de propósitos. Muchas comunidades autónomas se han apresurado a elaborar su propio plan de lectura pero, como decíamos antes, es de nuevo el profesorado quien tiene la capacidad de convertirlo en papel mojado o adaptarlo a su contexto y transformarlo en oportunidad de trabajar corresponsablemente la lectura y la escritura. En cuanto al proyecto lingüístico de centro, su objetivo preferente es, como veremos en el próximo epígrafe, el abordaje transdiciplinar de la enseñanza de las lenguas para que, partiendo de las lenguas del alumnado y del entorno, podamos caminar hacia una educación verdaderamente plurilingüe, donde los aprendizajes lingüísticos no se yuxtapongan, sino que se transfieran de unas lenguas a otras siempre que sea posible.

En cuarto lugar, también las tecnologías de la información y la comunicación facilitan la creación de redes entre el profesorado más allá de los muros del propio colegio e instituto. Estas redes pueden cumplir una triple función: intercambiar experiencias, formarse juntos y crear, cooperativamente, nuevos materiales curriculares verdaderamente acordes con los enfoques comunicativos del currículo. Probablemente, uno de los retos de formación permanente del profesorado es el de impulsar estas líneas de trabajo.

Por último, y tras haber pasado revista a los elementos de continuidad y ruptura entre el currículo legislado, el editado, el programado, el desplegado en las aulas, nos falta referirnos al otro gran responsable de las inmensas resistencias a los cambios: el currículo evaluado.

Podemos decir que las rutinas escolares están apuntaladas por unos instrumentos de evaluación -pruebas escritas, contrarreloj e individuales- en gran medida inmunes a los cambios. De poco sirve que el currículo en la acción, el efectivamente desplegado en las aulas, incorpore actividades centradas en la oralidad, los procesos de escritura, la consolidación de hábitos lectores, el trabajo colaborativo, si los instrumentos de evaluación no se adecuan a las nuevas prácticas. Los exámenes acaban consagrando los saberes legítimos, aquellos que gozan de consideración social, y podemos decir que no sólo en aquellos elaborados por los centros escolares -pensemos, por ejemplo, en las pruebas extraordinarias de septiembre-, sino incluso en las pruebas diseñadas por las diferentes administraciones educativas (evaluaciones de diagnóstico) y en los exámenes de acceso a la universidad la inflación de descripción gramatical y de historia literaria es contradictoria con el enfoque comunicativo de la LOE. Podemos por tanto afirmar que estas pruebas de evaluación pueden acabar convirtiéndose en un mecanismo de control del currículo al servicio de los enfoques más tradicionales de enseñanza de las lenguas, en los que los saberes gramaticales y literarios pueden verse reducidos a mero filtro de selección escolar.

Quizá una de las claves de la renovación, por tanto, esté en programar desde los criterios de evaluación fijados por la ley, éstos sí coherentes con los enfoques comunicativos, y que poco tienen que ver con los fosilizados por las rutinas pedagógicas. E incluso en alentar, estirando las costuras mismas del currículo, la realización de proyectos de carácter interdisciplinar que superen, de una vez por todas, la asignaturización del plan de estudios.

Los nuevos vientos: hacia una educación plurilingüe e intercultural. El currículo integrado de las lenguas

En el sistema educativo español son muchos los alumnos y alumnas bilingües. Algunos porque viven y estudian en comunidades con dos lenguas cooficiales. Otros, porque debido a los diversos orígenes geográficos familiares tienen como lengua materna una diferente de la(s) de la escuela. Durante los años de su escolarización aprenderán además una o varias lenguas extranjeras.

Un panorama como el descrito no puede ser percibido como una suma de monolingüismos. Las *transferencias entre los aprendizajes de unas lenguas y otras* son constantes en la mente de los hablantes. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) insiste en ello y lo plantea en los siguientes términos:

La competencia plurilingüe y pluricultural hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina –con distinto grado– varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja o incluso compuesta que el usuario puede utilizar.

Por ello, en los últimos años viene extendiéndose la idea –no aún la práctica– de caminar hacia un currículo integrado de las lenguas en la enseñanza, planificando conjuntamente desde una única perspectiva y programando transdiciplinarmente a fin de aprovechar las coincidencias, favorecer las complementariedades, y evitar las repeticiones:

En el ámbito de la gramática, de la descripción del sistema y de la reflexión sobre este sistema y su uso, el tratamiento integrado nos empuja a prestar atención a la continuidad del conocimiento de las diversas lenguas curriculares en la mente de los estudiantes, y a la necesidad de unificar los aparatos teóricos para poder referirse a ellos. (Guasch, Gràcia y Carrasco, 2006, pp. 91-92)

¿Qué transferencias son no sólo posibles, sino inevitables entre unas lenguas y otras? Ruiz Bikandi y Tusón Valls formulan las siguientes (2008):

- En todas las lenguas existen mecanismos pragmáticos que intervienen en la construcción discursiva y en el uso lingüístico.
- Los procesos cognitivos necesarios para la elaboración y la comprensión textual son semejantes cualquiera que sea la lengua.
- En todas ellas existen leyes que aseguran la adecuación, la coherencia y la cohesión de los textos.
- Los géneros asignados entre las lenguas occidentales a las distintas situaciones discursivas participan de aspectos en gran medida comunes.

Simultáneamente, añaden, aquellos elementos de orden pragmático que varían de una lengua a otra -comunicación no verbal, cortesía lingüística, etc.- ayudan, por contraste, a afinar la reflexión sobre cada una de ellas. La necesidad de coordinar los aprendizajes, unificar el metalenguaje, facilitar la reflexión interlingüística hace que el tratamiento integrado de las lenguas en el currículo se revele como inexcusable.

En un mundo globalizado e interconectado, crecientemente mestizo, la única educación posible es una educación plurilingüe. Así, y en consonancia con los postulados del MCER, parece extenderse la voluntad de asegurar desde la escuela obligatoria el dominio de al menos una lengua extranjera. Sin embargo, y pese al empeño de algunas administraciones educativas de impulsar secciones bilingües (o trilingües) en colegios e institutos, debemos alertar acerca de dos peligros a los que no siempre se está escapando:

- Seguir programando de manera independiente en cada una de las lenguas del currículo, convirtiendo el pretendido enfoque plurilingüe en una suma de monolingüismos y prescindiendo, lo cual es aún más grave, de las lenguas del alumnado.
- Utilizar el pretexto del bilingüismo como un perverso mecanismo de exclusión social, reservando los centros -o las aulas- bilingües para aquel alumnado con mayor éxito escolar (lo que se traduce, por ejemplo, en dar más inglés a quien más inglés sabe) y dejar, paradójicamente, al alumnado realmente bilingüe –aquel que además de la(s) lengua(s) de la escuela, domina el rumano, o el árabe, o el búlgaro, o el romaní, o el chino-, del otro lado.

Por último, de la misma manera que nos hemos venido refiriendo reiteradamente a la diferencia entre multilingüismo (como yuxtaposición) y plurilingüismo (como integración), quizá conviene alertar acerca de la necesidad de impulsar políticas, también desde el currículo, que permitan que la educación secundaria deje de ser mero reflejo de una sociedad multicultural para apostar por una auténtica educación intercultural de todo el alumnado. Para ello, como señalábamos líneas arriba, la apertura del canon literario de la escuela más allá de las propias fronteras nacionales debería ser una apuesta irrenunciable.

ACTIVIDADES

Actividad 1

El decreto de enseñanzas mínimas de la LOE es posteriormente desarrollado por las administraciones educativas hasta desembocar, en ocasiones, en currículos con notables diferencias entre sí. En equipos de trabajo, realizad las siguientes actividades y discutid luego las conclusiones en gran grupo.

Leed el desarrollo curricular que del decreto de mínimos de la LOE hacen dos administraciones educativas autonómicas y señalad semejanzas y diferencias (entre sí y con respecto a la LOE) en cuanto a objetivos, organización de contenidos y criterios de evaluación. Argumentad cuál parece más acertado. Recursos de apoyo:

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado (05/01/2007).
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundaria obligatòria a Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (29/06/2007).
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidades Auntónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* (13/07/2007).
- Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (29/05/2007).
- Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra (23/05/2007).
- Decret 95/2010, de 30 de juliol, pel qual es modifica el Decret 73/2008, de 27 de juny, que estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. *Boletín Oficial de Baleares* (7/08/2010).
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía* (30/08/2007).

Haced una valoración crítica del decreto de mínimos de la LOE atendiendo, entre otras posibles, a estas dos cuestiones: ¿hubiera sido aconsejable incrustar el bloque de contenidos Conocimiento de la lengua en los correspondientes a Hablar, escuchar y conversar y Leer y escribir? Y dos: en cuanto a la educación literaria, ¿canon nacional o canon universal? Señalad razones a favor y en contra de cada una de las opciones.

Actividad 2

Tradicionalmente, la tarea de mediación entre el currículo prescrito y el programado en los centros ha sido confiada a los libros de texto, no siempre fieles, como hemos visto, a lo dispuesto en la ley. Poco a poco vienen abriéndose paso en la red otro tipo de materiales curriculares que pueden servir de apoyo al desarrollo del currículo. En equipos de trabajo, realizad las siguientes actividades y discutid luego las conclusiones en gran grupo:

- Tomad tres libros de texto de diferentes editoriales, escoged dos unidades didácticas al azar y argumentad si son coherentes con el enfoque comunicativo del currículo.
- Ved con detenimiento la secuencia y argumentad si es coherente con el enfoque comunicativo del currículo didáctica titulada «Princesas de ayer y hoy», recogida en la página Bloggeando.es. La página es accesible a través del siguiente enlace:
 - http://poesiaymusi ca.word press.com

Actividad 3

El currículo en la acción varía en función de cada contexto escolar, y muy especialmente del estilo personal del docente y de las herramientas de apoyo presentes en el proyecto educativo de centro.

- Buscad en el entorno algún instituto que esté trabajando el currículo integrado de las lenguas y estudiad en qué actividades concretas se proyecta.
- Visitad la biblioteca escolar de un centro de la zona e indagar acerca de en qué medida contribuye al desarrollo del currículo de Lengua y Literatura. Precisad acciones.

Actividad 4

Aunque aparentemente al final del proceso, el currículo evaluado es, como ya sabemos, el que realmente determina lo que se hace y lo que se deja de hacer en las aulas. En equipos de trabajo, realizad las siguientes actividades y discutid luego las conclusiones en gran grupo.

• Solicitad en varios centros los exámenes extraordinarios (de junio o septiembre), así como las pruebas correspondientes a las evaluaciones de diagnóstico previstas en la LOE de la propia comunidad autónoma y las pruebas de acceso a la universidad, y determinad si son coherentes con los criterios de evaluación propuestos en el decreto de enseñanzas mínimas. ¿Están todos los que son? ¿Son todos los que están?

FUENTES Y RECURSOS

Libros

CAMPS, A. y FERRER, M. (coords.) (2000). Gramàtica a l'aula. Barcelona: Graó.

El libro está organizado en dos partes. En la primera «Teories lingüístiques i ensenyament de llengües» se nos presentan, en un encomiable esfuerzo de síntesis, las aportaciones de cada una de las modernas corrientes de la lingüística a la enseñanza de las lenguas, seguidas de algunas reflexiones en torno a su trasposición didáctica. En la segunda «L'ensenyament de la gramática» se ofrecen diferentes propuestas y experiencias de lo que debiera ser un nuevo abordaje de la gramática en las aulas. Este libro constituye, por tanto, un excelente ejemplo de la proyección de las teorías lingüísticas en las aulas y, simultáneamente, del anclaje de las secuencias didácticas en las corrientes lingüísticas más actuales.

LOMAS, C. (coord.) (1996). La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria. Barcelona: ICF Universitat de Barcelona/Horsori.

Este libro, publicado cuando los currículos emanados de la LOGSE introducían por primera vez en nuestra área los modelos comunicativos de enseñanza de las lenguas, pretende servir de puente entre las teorías y las prácticas. En él encontramos tres capítulos destinados a explicar las nuevas corrientes de investigación en la didáctica de la Lengua y la Literatura (A. Tusón, L. Nussbaum, T. Colomer); otros tres que ofrecen un detenido análisis del currículo, algunas pautas para su traslación a las programaciones de aula y una revisión e instrucciones de uso de materiales didácticos (C. Lomas y A. Osoro); y un último capítulo que recoge la bibliografía recomendada para profundizar en algunos de los aspectos que han ido surgiendo a lo largo del libro (C. Lomas). Pese a que fue publicado hace ya algunos años es aún hoy una excelente herramienta para *aprender a leer* los currículos de lenguas.

PÉREZ ESTEVE, P. y ZAYAS, F. (2007). Competencia en comunicación lingüística. Madrid: Alianza.

¿Qué se entiende por competencia en comunicación lingüística? La primera parte del libro describe qué habilidades y estrategias desplegamos en las actividades de comprensión lectora, de expresión escrita, de interacción oral. En la segunda parte se procede a un análisis del currículo de educación infantil, primaria y secundaria con el objetivo de constatar que en su desarrollo se toman como eje las subcompetencias anteriormente enunciadas. La tercera parte ofrece algunas claves metodológicas para el trabajo en el aula con cada una de ellas, incluida la alfabetización digital, reservando un capítulo para las lenguas extranjeras y otro para la interrelación de todas las áreas en su contribución al desarrollo de la competencia en comunicación lingüística. Una recopilación de sugerencias bibliográficas y sitios web cierra el volumen.

Revistas

Articles. Didàctica de la llengua i de la literatura. Barcelona: Graó.

Se recomiendan especialmente los monográficos dedicados a La formació del professorat de llengües (núm. 49, julio-agosto-septiembre 2009), coordinado por Oriol Guasch y Montserrat Fons y Nous Ilibres de text? (núm. 50, enero-febrero-marzo 2010), coordinado por Montserrat Ferrer y Ana María Margallo. Uno y otro indagan en lo que hasta ahora han sido dos de los grandes lastres para la renovación real de las prácticas de aula: la formación inicial y los manuales escolares.

Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Barcelona: Graó.

Se recomiendan especialmente dos monográficos: «El tratamiento integrado de las lenguas» (núm. 47, enero-febrero-marzo 2008), coordinado por Ruiz Bikandi y Tusón Valls y «Currículo, ;qué currículo?» (núm. 48, abril-mayo-junio 2008), coordinado por Gracida y Lomas. El primero incluye reflexiones teóricas y prácticas acerca de cómo avanzar hacia un currículo integrado de las lenguas a partir de las propuestas que emanan del Marco Común Europeo de Referencia. El segundo, incluye colaboraciones de diversos docentes de secundaria en torno a los currículos de lengua y literatura de la LOE.

TORRES, J. (2008). Diversidad cultural y contenidos escolares. Revista de Educación, 345, 83-110. Disponible en: <www.revistaeducacion.educacion.es/re345/re345_04.pdf>.

De todas las posibles miradas sobre el currículo que pueden recomendarse, la de Jurjo Torres incide en una de sus dimensiones fundamentales: la inclusiva e intercultural. Torres aborda la interrelación entre la pretendida justicia e igualdad de oportunidades del sistema educativo y la selección de contenidos efectuada en los currículos escolares, hecha aún a imagen y semejanza de unos grupos sociales en detrimento de otros. Su lectura activará, a buen seguro, los detectores de prácticas segregadoras tanto en el desarrollo de las programaciones como en la organización y prácticas de los centros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMELLINI, G. (2000). Letteratura e altro: tra aperture teoriche, trappole burocratico-pedagogiche e artigianato didattico. En Italiano di frontiera. Seminario di formazione per Docenti. Pisa: Ministero della Pubblica Istruzione.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (2001). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- FERRER, M. y MARGALLO, A.M. (2010). Llibres de text nous? Articles. Didactica de la llengua i la literatura, 50, 5.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata
- GUASCH, O., GRÀCIA, C. y CARRASCO, P. (2006). El aspecto verbal en las narraciones de ficción. Una reflexión interlingüística. En A. Camps y F. Zayas (coords.), Secuencias didácticas para aprender gramática. Barcelona: Graó.
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.
- OSORO, A. (2008). Del currículo a los currículos, de la teoría a las prácticas. Textos. Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 48, 36-48.
- RUIZ BIKANDI, U. y TUSÓN, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 47.

Normativa legal

- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado (05/01/2007), 5, 677-773. También disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/ 01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>.
- Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado (06/11/2007), 266, 45381-45477. También disponible en: http://www.boe.es/boe/dias/2007/11/06/pdfs/ A45381-45477.pdf>.
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundaria obligatòria a Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya (29/06/2007), 4915. También disponible en: http://www.gencat.cat/eadop/imatges/4915/ 07176092.pdf>.
- Decreto 133/2007, do 5 de xullo, polo que se regulan as ensinanzas da educación secundaria obrigatoria na Comunidades Auntónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia (13/07/2007), 136. También disponible en: http://www.xunta.es/linguagalega/arquivos/ Ref.ED_7.pdf>.
- Decreto 23/2007, de 10 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial de la

- Comunidad de Madrid (29/05/2007), 126. También disponible en: http://www.ma drid.org/dat_este/novedades/historico/mayo2007/curricu_primaria_29052007.pdf>.
- Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra (23/05/2007), 64. También disponible en: http://www.navarraedu caenlibertad.com/wp-content/uploads/2007/10/bon_64-2007.pdf>.
- Decret 95/2010, de 30 de juliol, pel qual es modifica el Decret 73/2008, de 27 de juny, que estableix el currículum de l'educació secundària obligatòria a les Illes Balears. Boletín Oficial de Baleares (7/08/2010), 116. También disponible en: http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN 15737/3-15737.pdf>.
- Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (30/08/2007), 117. También disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/boja/boleti nes/2007/171/d/updf/d2.pdf>.

Colección Formación del Profesorado. Educación Secundaria

Director: César Coll

1. Volúmenes correspondientes al módulo genérico y al prácticum

Vol. I Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria

Coordinador: César Coll

Vol. II Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria

Coordinador: Francisco Imbernón

Vol. III Sociología de la educación secundaria

Coordinador: Rafael Feito

Vol. IV Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación

en la educación secundaria

Coordinador: Ángel Pérez Gómez

Volúmenes correspondientes al módulo específico

2. Biología y Geología

Coordinador: Pedro Cañal

Vol. 1 Biología y Geología. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Biología y la Geología

Vol. III Biología y Geología. Investigación, innovación y buenas prácticas

3. Dibujo: Artes plásticas y visuales

Coordinadores: Francisco Esquinas y Mercedes Sánchez

Vol. 1 Dibujo: Artes plásticas y visuales. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica del Dibujo: Artes plásticas y visuales

Vol. III Dibujo: Artes plásticas y visuales. Investigación, innovación y buenas prácticas

4. Educación física

Coordinadores: Carlos González Arévalo y Teresa Lleixà Arribas

Vol. 1 Educación física. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Educación física

Vol. III Educación física. Investigación, innovación y buenas prácticas

5. Física y Química

Coordinador: Aureli Caamaño

Vol. I Física y Química. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Física y la Química

Vol. III Física y Química. Investigación, innovación y buenas prácticas

6. Filosofía

Coordinadores: Luis María Cifuentes y José María Gutiérrez

Vol. 1 Filosofía. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Filosofía

Vol. III Filosofía. Investigación, innovación y buenas prácticas

7. Francés

Coordinadora: Carmen Guillén

Vol. 1 Francés. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica del Francés

Vol. III Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas

8. Geografía e Historia

Coordinador: Joaquim Prats

Vol. I Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Geografía y la Historia

Vol. III Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas

9. Inglés

Coordinadora: Susan House

Vol. I. Inglés. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica del Inglés

Vol. III Inglés. Investigación, innovación y buenas prácticas

10. Lengua castellana y Literatura

Coordinadora: Uri Ruiz

Vol. I Lengua castellana y Literatura. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura

Vol. III Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas

11. Llengua catalana i Literatura

Coordinadora: Anna Camps

Vol. I Llengua catalana i Literatura. Complements de formació disciplinària

Vol. II Didàctica de la Llengua catalana i la Literatura

Vol. III Llengua catalana i Literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques

12. Matemáticas

Coordinador: Jesús María Goñi

Vol. 1 Matemáticas. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de las Matemáticas

Vol. III Matemáticas. Investigación, innovación y buenas prácticas

13. Música

Coordinadora: Andrea Giráldez

Vol. 1 Música. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Música

Vol. III Música. Investigación, innovación y buenas prácticas

14. Tecnología

Coordinador: David Cervera

Vol. I Tecnología. Complementos de formación disciplinar

Vol. II Didáctica de la Tecnología

Vol. III Tecnología. Investigación, innovación y buenas prácticas

15. Orientación educativa

Vol. I Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención

Coordinadoras: Elena Martín e Isabel Solé

Vol. II Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva

Coordinadoras: Elena Martín y Teresa Mauri

Vol. III Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza

Coordinadores: Elena Martín y Javier Onrubia

VOLÚMENES COMPLEMENTARIOS

Vol. II. Didáctica de la Lengua castellana y la Literatura

Vol. III. Lengua castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas

VOLÚMENES CORRESPONDIENTES AL MÓDULO GENÉRICO Y AL PRÁCTICUM

Vol. I. Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria

Vol. II. Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria

Vol. III. Sociología de la educación secundaria

Vol. IV. Aprender a enseñar en la práctica procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria

VOLÚMENES CORRESPONDIENTES A ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Vol. I. Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención

Vol. II. Orientación educativa. Atención a la diversidad y educación inclusiva

Vol. III. Orientación educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza

FORMACIÓN DEL PROFESORADO. EDUCACIÓN SECUNDARIA

Esta colección tiene por objetivo principal contribuir a la formación del profesorado y reflejar una visión coherente de la educación secundaria (obligatoria y bachillerato), tanto en lo que concierne a las finalidades de las etapas y enseñanzas que la conforman como a los planteamientos curriculares, didácticos y psicopedagógicos. Asimismo, sugiere nuevos enfoques en la formación del profesorado compaginando el rigor científico de los contenidos con una presentación práctica de los mismos, que puede ser útil tanto para el futuro profesor (Máster de Secundaria) como para el docente en ejercicio que desee potenciar su desarrollo profesional.

El presente volumen trata del lenguaje y de la lengua en sus vertientes de instrumento para la comunicación humana y de medio de pensamiento, y pretende contribuir a establecer los fundamentos para una enseñanza lingüística que presenta hoy gran complejidad y altos niveles de exigencia. En él se discuten asuntos centrales de la sociolingüística, de la psicolingüística, de los estudios del discurso y de la lengua, de la literatura y de la imagen, del plurilingüismo, y de las prescripciones curriculares para la enseñanza lingüística en la educación secundaria.





