

Jose  
Luis  
Pérez

P  
51  
265  
1993

# SUMARIO

Cubierta de Ferran Cartes

1.ª edición, 1993

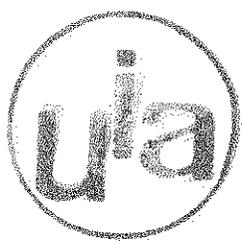
Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier método o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de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

© de todas las ediciones en castellano,  
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,  
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona  
y Editorial Paidós, SAICF,  
Defensa, 599 - Buenos Aires

ISBN: 84-7509-892-4  
Depósito legal: B-15.066/1993

Impreso en Hurope, S.A.,  
Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain



191037

Prólogo . . . . .	7
Introducción . . . . .	11
El estudio de la lengua . . . . .	16
1. Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua . . . . .	23
2. Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos . . . . .	29
2.1. La pragmática: juegos de lenguaje, actos de habla y principio de cooperación . . . . .	32
2.2. Entre la antropología y la sociología: sociolingüística, etnografía de la comunicación, etnometodología e interaccionismo simbólico . . . . .	36
2.3. Lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística interaccional, semiótica textual . . . . .	42
2.4. Psicología del aprendizaje y psicolingüística . . . . .	52
3. La enseñanza de la lengua . . . . .	59
3.1. Los fines sociales de la enseñanza de la lengua . . . . .	59
3.2. Los niveles de planificación y el papel del profesorado . . . . .	62
3.3. La planificación didáctica de la lengua . . . . .	70
Conclusiones . . . . .	107
Referencias bibliográficas . . . . .	109

Ciencias del lenguaje,  
competencia comunicativa  
y enseñanza de la lengua

1. F. Barragán - *La educación sexual. Guía teórica y práctica*
2. Autores varios - *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*
3. J. Delval - *Crecer y pensar*
4. C. Coll - *Psicología y currículum*
5. E. del Río - *Formación y empleo*
6. J. Trilla - *El profesor y los valores controvertidos*
7. P. Tschorne y otros - *Padres y madres en la escuela*
8. J. Ferrés - *Vídeo y educación*
9. L. Molina y N. Jiménez - *La escuela infantil*
10. F. Hernández y J. M. Sancho - *Para enseñar no basta con saber la asignatura*
11. F. Imbernón - *La formación del profesorado*
12. M. López Melero y J. F. Guerrero - *Lecturas sobre integración escolar y social*
13. C. Lomas, A. Osoro y A. Tusón - *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*
14. C. Lomas y A. Osoro - *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*



JAMES  
KING  
P. 1993

P  
51  
265  
1993

# SUMARIO

Cubierta de Ferran Cartes

1.ª edición, 1993

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

© de todas las ediciones en castellano,  
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,  
Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona  
y Editorial Paidós, SAICF,  
Defensa, 599 - Buenos Aires

ISBN: 84-7509-892-4  
Depósito legal: B-15.066/1993

Impreso en Hurope, S.A.,  
Recaredo, 2 - 08005 Barcelona

Impreso en España - Printed in Spain



191037

Prólogo . . . . .	7
Introducción . . . . .	11
El estudio de la lengua . . . . .	16
1. Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua . . . . .	23
2. Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos . . . . .	29
2.1. La pragmática: juegos de lenguaje, actos de habla y principio de cooperación . . . . .	32
2.2. Entre la antropología y la sociología: sociolingüística, etnografía de la comunicación, etnometodología e interaccionismo simbólico . . . . .	36
2.3. Lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística interaccional, semiótica textual . . . . .	42
2.4. Psicología del aprendizaje y psicolingüística . . . . .	52
3. La enseñanza de la lengua . . . . .	59
3.1. Los fines sociales de la enseñanza de la lengua . . . . .	59
3.2. Los niveles de planificación y el papel del profesorado . . . . .	62
3.3. La planificación didáctica de la lengua . . . . .	70
Conclusiones . . . . .	107
Referencias bibliográficas . . . . .	109

## PRÓLOGO

Narra el famoso antropólogo Marvin Harris la historia real de un matrimonio de sordomudos norteamericanos que tuvo un niño oyente, pero que, por padecer asma, debió permanecer en casa y sólo se pudo relacionar con los amigos de sus padres, también ellos sordos. Ante esta situación, los padres decidieron que la criatura había de ver la televisión varias horas al día con el fin de que así pudiera acceder a la lengua inglesa. Pero, a los tres años, el niño manejaba con soltura el sistema de comunicación gestual de los sordos y no pronunciaba ni una sola palabra en inglés.

Esta anécdota, por sí misma, ilustra de manera elocuente sobre una verdad largamente olvidada: que las lenguas humanas no son nada, o casi nada, fuera de su ámbito natural de uso que es la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano. Verdad largamente olvidada, porque más de dos milenios de reflexión lingüística y de práctica docente centraron sus esfuerzos en la escritura olvidando, incluso, los hallazgos excelentes de la vieja retórica que implicaba directamente la dimensión primaria del lenguaje; es decir, la dimensión oral.

Pero, además, la práctica docente (la tradicional y la moderna) concedió un peso excesivo a las excelencias de la expresión escrita y descuidó los usos de cada día, el habla precisa, vivaz y espontánea, por considerarla, acaso, plebeya, informal y carente de interés.

Con todo, el cuadro esbozado hasta aquí queda incompleto porque, además, la práctica docente, dirigida e inspirada por las obras gramaticales, otorgó una importancia desmesurada a la reflexión explícita sobre las unidades y las

estructuras de la lengua, cosa que, de una parte, restó un tiempo precioso a las prácticas del uso (incluso del escrito) y, por otro lado, introdujo una serie de procedimientos (definiciones y análisis) que en la mayoría de los casos estaban muy por encima de las capacidades ocasionales de los alumnos. Éstos se veían obligados a memorizar (que no a entender), con lo cual la enseñanza de la gramática introdujo la solemne aberración de establecerse como la adquisición de un conocimiento *per se*, desvinculado, incluso, de la propia lengua. Casi nunca la enseñanza de la gramática redundó en la mejora del instrumento expresivo.

Y la incorporación de los nuevos métodos elaborados por la lingüística moderna no vino a resolver los problemas. Cabe decir enérgicamente que ni el estructuralismo, ni la gramática generativa, se constituyeron en teorías del lenguaje con la esperanza de verse reflejados, algún día, en la docencia primaria y secundaria. Pero un extraño afán condujo a muchos a adaptar de forma apresurada lo que era inadaptable, y el mundo de la docencia tuvo que sufrir cambios vertiginosos de terminología y de métodos que, en el fondo, volvieron a dejar las cosas como ya estaban: aprendizaje de definiciones rara vez entendidas, práctica del análisis y descuido casi total de los aspectos típicamente comunicativos. Con este panorama a la vista, las voces que regularmente se alzan para denostar la pobreza de los usos lingüísticos de nuestra juventud tendrían que saber ya, y con exactitud, hacia dónde deberían dirigir sus críticas.

*Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua* es el toque de atención necesario. Y es, sobre todo, un muy elaborado programa de principios y de trabajo para enderezar las actividades sobre la lengua en el ámbito de la escuela. El enfoque comunicativo-funcional parece ser hoy la única vía transitable, si de lo que se trata es de evocar y convertir en realidad las capacidades expresivas de los alumnos, de potenciar su competencia comunicativa, de alcanzar cotas razonables de eficacia en la producción de los actos verbales, de saber modular la lengua, en suma, adaptándola constantemente a la gama variadísima de las situaciones de uso.

Pero esta obra no se quiere limitar a proponer un directorio o vademécum de ideas prácticas para incidir en las actividades lingüísticas del aula. Es, muy principalmente, una

reflexión profunda y eficaz sobre las condiciones del uso y sobre la responsabilidad de los docentes en la promoción de esas habilidades comunicativas que, en definitiva, han de estar al alcance de los destinatarios últimos del esfuerzo docente.

Hay aún en esta obra otros rasgos valiosos que merecen ser destacados. Quienes la han escrito son personas con amplia experiencia en la práctica docente, en la reflexión sobre los contenidos y formas de esta práctica y también en el estudio de los vínculos que unen los mecanismos del razonamiento y los mecanismos de la expresión. Pero, además, su experiencia no es la propia de quienes viven en un ámbito cerrado, y por eso incorporan a su propuesta educativa los hallazgos más recientes de las ciencias cognitivas, de la psicopedagogía, de la lingüística textual (ésta sí, aplicable a la enseñanza), del análisis de la interacción comunicativa, de la pragmática y de todo un amplio arco de investigaciones que dan al trabajo la solidez derivada de toda visión propiamente y productivamente interdisciplinaria.

Hoy, en momentos de reforma es ésta una obra importante, llamada a ser punto de referencia inexcusable para todos aquellos que, contra demasiados vientos y mareas, creemos que la enseñanza es aún una vía privilegiada, abierta al conocimiento, a la convivencia y al enriquecimiento de las personas.

JESÚS TUSÓN

## INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

Es innegable el interés de los enfoques gramaticales si de lo que se trata es de dar cuenta de algunos aspectos del sistema de la lengua, como los fonológicos o los morfosintácticos, pero parece obvio que la significativa desatención de estas escuelas al estudio de las modalidades de uso, su olvido intencional de los *actos de habla* o de las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y su escasa contribución al análisis de los procedimientos de creación del sentido, constituyen insuficiencias más que evidentes si de lo que se trata es de entender la enseñanza de la lengua orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices que les permita

la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e iconoverbales, y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción (Lomas y Osoro, 1993).

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

• La noción de *uso* aparece así como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación. Asistimos, pues, a un vasto paisaje científico, proteico e interdisciplinar, que con su estudio de los fenómenos reales del lenguaje y de la co-

municación está influyendo poderosamente en las posiciones sobre la enseñanza de las lenguas, sus métodos y los modelos de planificación.<sup>1</sup>

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

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

En el caso de la enseñanza de la lengua materna parece haber, felizmente, un acuerdo entre lo que son las finalidades recogidas en las disposiciones oficiales sobre el currículo, a las que aludimos al inicio de estas líneas, las que podrían derivarse de planteamientos no especializados sobre la conveniencia de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado, y lo que manifiestan especialistas en asuntos lingüísticos cuando hablan de la enseñanza idiomática en niveles obligatorios de escolaridad. Podríamos decir que, como corolario de esas posiciones, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y com-

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

prensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.

Si estamos de acuerdo en que ésta es la finalidad básica de la enseñanza lingüística, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de *competencia comunicativa*<sup>2</sup> del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos—<sup>3</sup> que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido. La noción de *competencia comunicativa* trasciende así la noción chomskiana de *competencia lingüística* —entendida ésta como la capacidad del *oyente/hablante ideal* para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística *homogénea* (Chomsky, 1965)— y supone concebirla como parte de la *competencia cultural*, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

Si los paradigmas, en fin, en que nos hemos formado como especialistas en lengua y literatura parecen cuanto menos insuficientes o inadecuados a la hora de sintonizar con los enfoques funcionales de la enseñanza de la lengua y con un diseño didáctico de objetivos centrado en capacidades pragmáticas de uso comprensivo y expresivo del alumnado orientadas al desarrollo de su *competencia comunica-*

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

3. Utilizamos aquí la terminología de Hymes (1984). La concepción de la *competencia comunicativa* como la suma integrada de la *competencia lingüística* y la *competencia pragmática* se puede encontrar en Edmonson, W. (1981).

tiva, entonces habrá que rastrear en el panorama de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas afines aquellas aportaciones que, pese a no haber penetrado aún, por razones diversas que sería prolijo ahora intentar justificar pero que sin duda tienen poco que ver con la lógica interna de las disciplinas, en los muros de la inmensa mayoría de las escuelas de formación del profesorado y de las facultades de filología de este país, sin embargo han ido creando a lo largo de las últimas décadas un *corpus* estimable de investigación en torno a los usos comunicativos que intenta dar cuenta, desde perspectivas teóricas, ámbitos de actuación y presupuestos teóricos diversos, de la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores utilizan mediante *acciones* desplegadas con finalidades muy precisas en situaciones concretas de comunicación.

(INTRODUCCIÓN)

## El estudio de la lengua

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

Los estudios sobre el lenguaje y las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación, diversificándose, en función de los diferentes estadios del desarrollo científico e intelectual, de los diferentes objetivos que los propios investigadores se proponían alcanzar y de las necesidades que el desarrollo social exigía.<sup>4</sup> Prueba de ello son, por ejemplo, los trabajos de los *modistae* (Thomas de Erfurt, Martin de Dacia, Siger Courtrai...) situando la gramática en las coordenadas de la filosofía escolástica medieval; la *Grammaire* de Port-Royal en el ámbito del cartesianismo; los desarrollos del historicismo (en especial, Scheicher); el organicismo

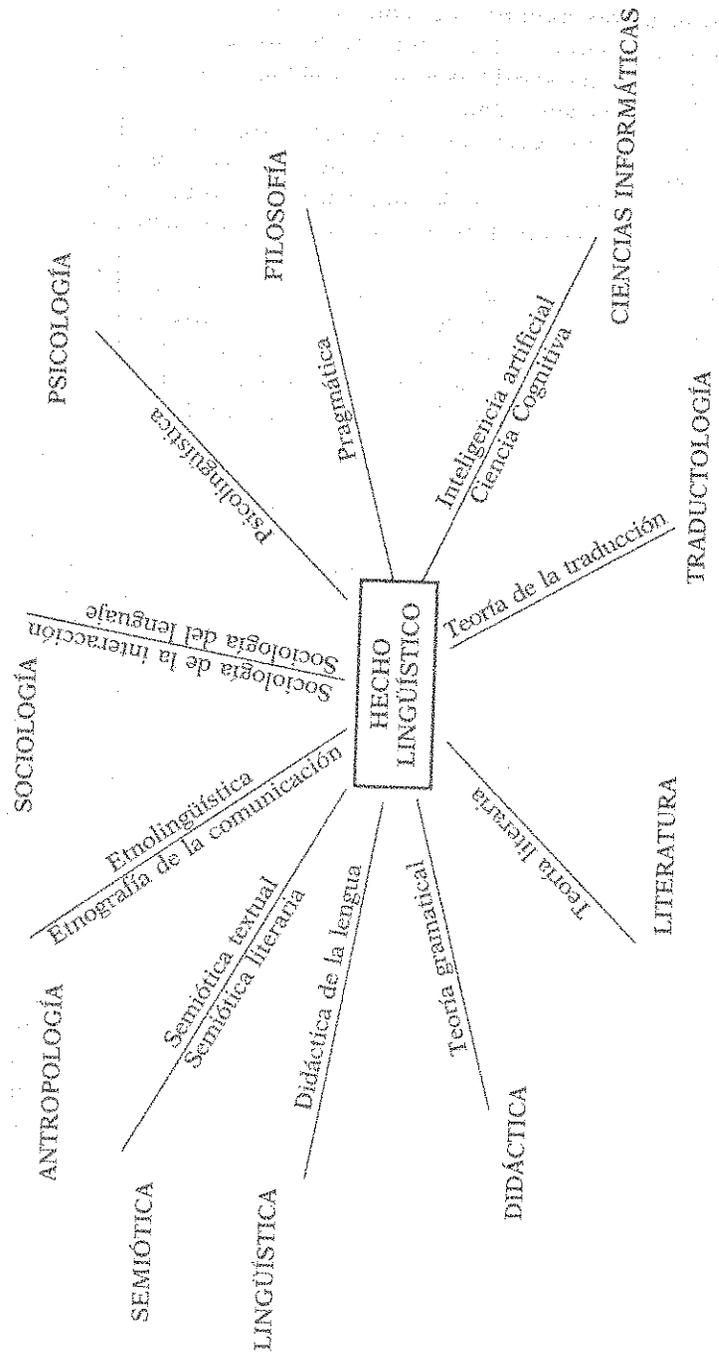
4. Para una visión completa del desarrollo del pensamiento lingüístico, se pueden consultar Robins, R. H. (1967), Sampson, G. (1980) y Tusón, J. (1987).

de Cuvier como componente, entre otros factores, de un clima de opinión que será el caldo de cultivo de la obra saussuriana, que debe también mucho a las aportaciones sociológicas de Durkheim, etc.

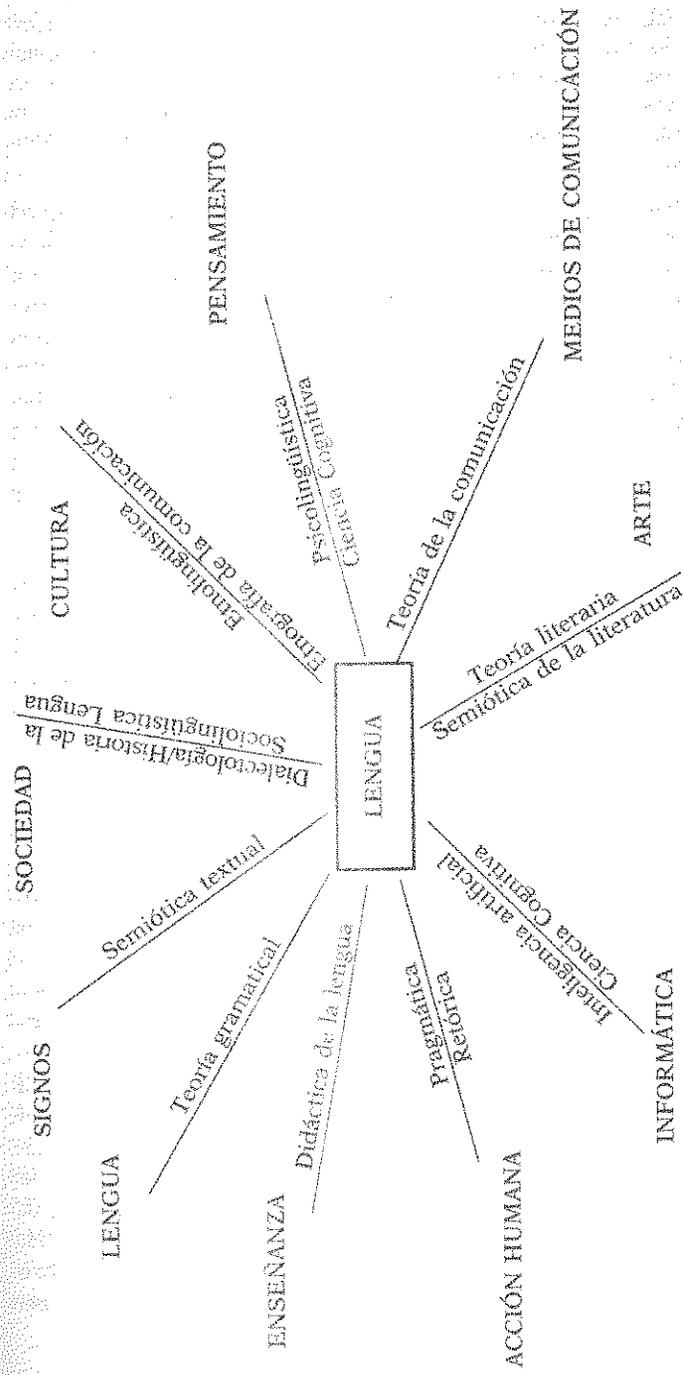
Especulación, descripción y prescripción en los estudios lingüísticos han sido —y son— diversas orientaciones que han convivido —de mejor o peor grado— a lo largo de la historia de la reflexión lingüística (Tusón, 1980, 1987).

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

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



Diferentes perspectivas de estudio del hecho lingüístico.



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

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

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

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

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

dillac, Rousseau) y, ya a finales del siglo XIX, de los estudios dialectológicos y también de la fonética.

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

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

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

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

Desde el punto de vista de quien se plantea la enseñanza de la lengua, quizás el error más grave, por sus consecuencias prácticas, que se ha cometido en nombre de la «gramática» resulta de la confusión, a la que aludíamos antes, entre descripción y prescripción. Las clases de la lengua quedaban reducidas a clases de normativa gramatical en las que el concepto de «buen uso» equivalía, muchas veces, a «único» uso aceptable en cualquier ocasión, y este «único uso» tenía como sola referencia el uso escrito. Se despre-

ciaba —implícita o explícitamente—, de esta manera, cualquier uso que se desviara de la norma dictada por la autoridad de la Real Academia de la Lengua Española, coloquialismos o errores propios del proceso de aprendizaje de una lengua. La clase de gramática quedaba, así, divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua.

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

## ESTRUCTURALISMO, GENERATIVISMO Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA

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

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

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

En el área de la filología española, el estructuralismo no tarda en encontrar seguidores que aplican la teoría de esta escuela al análisis de la lengua española. A partir de los años cincuenta,<sup>5</sup> aparecen estudios, tanto de fonología

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

como de gramática, que abordan los problemas del español desde la perspectiva teórica y metodológica del estructuralismo.

Durante los años setenta, y a partir de la reforma que se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación, el estructuralismo pasa a los libros de texto de la Enseñanza General Básica, de la Formación Profesional y del Bachillerato. En un afán de renovación pedagógica, los autores de estos libros intentan adaptar el nuevo modelo de análisis de la lengua a las necesidades educativas. En los libros de texto de esta época se habla de «sistema», de «estructura», y aparecen nuevos términos para las unidades de los diferentes niveles de análisis lingüístico. Desgraciadamente, la falta de coordinación entre los autores y entre las editoriales y la ausencia de unas directrices generales sobre enfoques y metodologías provocan la profusión de terminologías diferentes que, en muchos casos, confunden a alumnos y a profesores. Es de todos conocida la existencia de varias generaciones de estudiantes que, a lo largo de su escolaridad, han tenido que aprender tres o cuatro sistemas terminológicos diferentes.

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

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

prender mejor el complejo proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura.

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

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

La *gramática generativa* intentará superar, desde su nacimiento, a mediados de nuestro siglo,<sup>6</sup> todas esas deficiencias. Lo que se ha dado en llamar el cambio de paradigma en lingüística propone, en efecto, una visión radicalmente diferente del lenguaje y las lenguas. El lenguaje es considerado como una capacidad *innata* de la especie humana

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

que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo, del sistema de reglas de una lengua, entendida como un aparato formal. En consecuencia, la tarea del lingüista ha de consistir en la construcción de un modelo que pueda dar cuenta de la *competencia lingüística* del individuo, de esa competencia que explica la *creatividad* y la capacidad del hablante para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida en su lengua. El objetivo último de la lingüística, así entendida, es el de descubrir, superando las diferencias entre las lenguas —que se entienden como accidentales—, la *gramática universal*.

Puesto que la forma en que se manifiestan las lenguas es diversa y heterogénea, la teoría generativa parte de la abstracción de considerar un *hablante-oyente ideal*, esto es, plenamente competente, miembro de una comunidad lingüística *homogénea*. Los estudios generativos no se ocuparán, por tanto, de la actuación, de la producción concreta de enunciados que realizan los hablantes concretos, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante-oyente ideal y que le permite producir y comprender, de forma creativa, cualquier oración gramaticalmente posible. Acotado de esta manera su campo de estudio, la teoría generativa ha ido construyendo diversos modelos —periódicamente revisados y puestos al día— de gran potencial explicativo que aventajan claramente las posibilidades descriptivas de la teoría estructuralista.

La gramática generativa supera la idea de que la lengua está dividida en niveles estancos y propone una visión modular mucho más integrada, en la que la lengua aparece articulada en diferentes componentes entre los que el componente sintáctico ocupa el lugar central. La importancia de esta nueva forma de acercarse al hecho lingüístico es innegable, y su influencia ha excedido el marco de la lingüística para llegar a otros campos, como el de la psicología.

Dentro del paradigma generativo se han producido trabajos de gran interés aplicados a la lengua española<sup>7</sup> y es

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

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

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

## LOS ENFOQUES PRAGMÁTICOS, SOCIOLINGÜÍSTICOS Y COGNITIVOS

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

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

Actualmente, las aportaciones de este conjunto de disciplinas tienden a integrarse en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada.

Así, la lingüística textual, el análisis del discurso, la sociolingüística interaccional o la semiótica aparecen ante nuestros ojos como disciplinas de gran interés a la hora de abordar un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua. Estos enfoques tienen al menos dos puntos de coincidencia que les configuran como una perspectiva sugerente y útil al acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos, y en consecuencia al programar acciones didácticas en el aula de lengua orientadas al logro de las finalidades descritas en los objetivos generales del área (la competencia de uso comprensivo y expresivo de los aprendices):

— Por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.

— Por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligán el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción.

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

cedentes de estos enfoques comunicativos y funcionales de la lengua y de este interés creciente por el análisis del uso en sus contextos de recepción y producción existen ya, como hemos apuntado, en un pasado remoto con los antiguos retóricos.

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

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

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

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

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

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

Wittgenstein (1953) parte largamente mantenida en la comparación entre lenguaje y pensamiento de un espacio interior, privado, y denota antes de ser expresado a través de un lenguaje, el lenguaje se ordena de un uso público, el significado de las expresiones culturales, regulado y público y, por lo tanto, «formas de vida» —concepto paralelo al de «actos comunicativos»—. La proposición 23 leemos: «La expresión de subrayar aquí que hablar es una parte de una actividad o de una forma de vida».

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

La teoría de los *actos de habla*, formulada por Austin (1962) y desarrollada especialmente por Searle (1964, 1969, 1975), propone una explicación del uso lingüístico basada en la observación de que cuando producimos un enunciado se realizan simultáneamente tres actos: el acto *locutivo* —la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado, el significado *literal*—, el acto *ilocutivo* —la producción de una enunciación, una promesa, una orden, etc., en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresión, la fuerza *ilocutiva*— y el acto *perlocutivo* —el efecto que se produce en la audiencia.

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

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

1. *Cantidad*:

1.1. Haz que tu contribución sea tan informativa como lo exijan los propósitos del intercambio.

1.2. No hagas tu contribución más informativa de lo que se exija.

2. *Calidad*: Trata de que tu contribución sea verdadera.

2.1. No digas lo que crees que es falso.

2.2. No digas aquello para lo que careces de evidencia adecuada.

3. *Relación*: Sé pertinente.

4. *Modo*: Sé claro.

4.1. Evita la oscuridad en la expresión.

4.2. Evita la ambigüedad.

4.3. Sé breve.

4.4. Sé ordenado.

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

Posteriormente, Sperber y Wilson (1986) han señalado que se puede considerar la máxima de relación o *pertinencia* como el principio fundamental del que dependerían las demás máximas. Plantean que, desde un punto de vista cognitivo, la producción y la interpretación de los enunciados se basan en elegir aquel que se considera más pertinente para la situación concreta de comunicación en que se da, es decir, aquel que puede ser interpretado con un mínimo coste de procesamiento. Esta característica del mecanismo cognitivo es la que justificaría que a menudo se transgredan otras máximas.

También muy interesantes resultan los trabajos sobre la *cortesía*, entendida como otro de los principios básicos que regulan el uso comunicativo de las lenguas (Brown y Levinson, 1987). Si partimos de la idea de que la lengua es un conjunto de opciones ligadas al contexto y que tienen un significado social (Gumperz, 1986), convendremos en que la

elección de una opción no se produce al azar sino que existen restricciones de tipo sociocultural e interpersonal que nos conducen a hacer esa elección y no otra. Entre esas restricciones se sitúa la cortesía, la relación entre la imagen que tenemos del otro y la que queremos dar de nosotros mismos; imágenes que construimos —o activamos— a través de la elección que hacemos entre las posibilidades que nos ofrece la lengua. Pensemos, por ejemplo, en las diferencias que nos sugieren —en cuanto a la relación que existe entre los interlocutores— los dos enunciados siguientes, utilizados ambos para conseguir que alguien cierre una puerta:

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

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

La sociolingüística empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lenguas, los de Haugen sobre el comportamiento de los inmigrantes bilingües en Estados Unidos, los primeros análisis de Gumperz sobre la situación sociolingüística en la India y la presentación, por parte de Ferguson, de la distribución social de las variedades lingüísticas.<sup>8</sup>

El objeto de la sociolingüística es el *uso lingüístico*. Esto implica que se presta una atención especial a los agentes de ese uso —los hablantes—. Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de *comunidades de habla*, y una de las características esenciales de la comunidad de habla es su *diversidad lingüística*; se parte de la idea de que sus miembros pueden hablar más de una variedad o más de una lengua. La totalidad de los recursos lingüísticos de los hablantes constituye su *repertorio verbal*. La sociolingüística, pues, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos

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

que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso (Tusón, 1991a: 51-53) así como a los filtros culturales que determinan un acceso desigual a los usos «legítimos» de la lengua —aquellos que generan beneficios en el *mercado de los intercambios comunicativos*— y relegan las variedades *ilegítimas* a las posiciones más bajas de la jerarquía de los estilos expresivos (Bourdieu, 1982).

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

También durante los años sesenta comienzan los trabajos de otra corriente *sociolingüística*, en cierto modo heredera de la dialectología, que hoy conocemos como «teoría de la variación».<sup>10</sup> Los trabajos de Labov sobre el *Black English Vernacular*<sup>11</sup> demuestran que la variación no es caótica, sino que sigue unos patrones y que, por lo tanto, puede ser descrita sistemáticamente. Actualmente, la teoría de la variación —o sociolingüística correlacional— ha desarrollado una metodología muy elaborada que, a partir de unas reglas de variancia, permite analizar y predecir las restricciones de carácter social y cultural a que está sujeta la variación lingüística.

La etnografía de la comunicación —corriente antropoló-

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

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

11. Labov, W. (1969).

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

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

[La competencia comunicativa] es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe —sus capacidades inherentes— y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades.

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adqui-

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

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

Al aprender a hablar, pues, no sólo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera *apropiada* de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente *sociolingüístico*, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente *discursivo*, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente *estratégico*, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.

Las normas comunicativas abarcan, pues, conocimientos verbales y no verbales (cinesia y proxemia), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.). Lógicamente, cuando en un encuentro comunicativo los inter-

locutores poseen normas diferentes pueden producirse conflictos comunicativos y malentendidos (Tusón, 1988).

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

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

Los etnometodólogos<sup>13</sup> se han ocupado especialmente del análisis de la conversación espontánea entendida como una actividad social más. Parten de la idea de que las actividades cotidianas que realizan las personas son métodos que sirven para dar sentido a las diversas situaciones en que se encuentran, y consideran que el lenguaje es un instrumento privilegiado para dar sentido a una situación. Así, pues, orientan su estudio hacia el descubrimiento de las vías a través de las cuales los significados emergen de una situación concreta, los métodos con los que los actores interpretan su entorno de una manera significativa. Uno de los presupuestos teóricos de la etnometodología consiste en la consideración de que la realidad no se descubre, sino que se interpreta, es decir, que se construye, se negocia y se mantiene a través de las interacciones en las que participamos. Advierten que la conversación, como cualquier otra actividad propia del comportamiento humano, es racional y está sujeta a reglas que provienen de nuestro bagaje de experiencias y que constituyen la propiedad estructural de los actos sociales.

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

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

Los etnometodólogos establecen una diferencia entre las conversaciones espontáneas —su objeto de estudio— y otros tipos de interacciones comunicativas, como las que se producen en el aula, en una sala de un juzgado, en un debate con moderador, etc. Estas otras interacciones están también sujetas a unas reglas, pero son de índole diferente. Por ejemplo, una regla fundamental de las conversaciones espontáneas es que, si quien tiene el uso de la palabra no selecciona al próximo participante, cualquiera de los presentes puede autoseleccionarse pero, en cambio, la aplicación de esta regla podría resultar del todo inconveniente en el transcurso de un juicio.

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

El interaccionismo simbólico<sup>14</sup> considera que las interacciones son semejantes a los rituales y, por lo tanto, están altamente estructuradas. Los participantes, al iniciar una interacción, establecen un *compromiso conversacional* (*conversational involvement*) que deberán mantener a lo largo de todo el encuentro y que romperán al final de común acuer-

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

do. Cada participante se presenta a la interacción con una *imagen (face)* determinada y durante el transcurso de la interacción irá *negociando* con el resto de los participantes el mantenimiento o el cambio de esa imagen así como la orientación de la propia interacción (el tema, el tono, etc.). Para entender cómo funciona ese proceso de negociación es fundamental el concepto de *posición (footing)*. Las diversas «posiciones» que adoptan los participantes en un encuentro comunicativo se manifiestan a través de señales lingüísticas y no lingüísticas, como la prosodia, la elección del registro, los gestos, la mirada, etc., y cada cambio de posición es un índice que sirve para descubrir cómo la interacción se organiza en diversas secuencias que provienen de la aplicación de unos *marcos (frame)* determinados. Los marcos son patrones tipo de actuación interactiva, de carácter social y cognitivo y que fundamentan la idea de considerar la interacción como un ritual.

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

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

La lingüística del texto<sup>15</sup> comienza en el punto en que la lingüística oracional deja de proporcionar explicaciones adecuadas a los fenómenos lingüísticos. Si en sus comienzos se ocupó del análisis de ciertos aspectos lingüísticos que operan en la construcción de los tiempos verbales, el uso del artículo, los elementos deícticos situacionales, el orden de

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

las palabras, pronto surgieron cuestiones como la existencia de un plan textual subyacente (Van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressler, Halliday), los mecanismos de coherencia (Coseriu) y la coincidencia de emisión-recepción (Schmidt) que exigían un tratamiento pragmático y, a la vez, la recuperación de los trabajos de retórica.<sup>16</sup>

Mientras que la lingüística oracional considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística textual lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. El texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática. Para Beaugrande (1981) son siete las características básicas de la textualidad: dos de ellas —*cohesión* y *coherencia*— son nociones centradas en el texto, propiamente dicho; las otras cinco —*intencionalidad*, *aceptabilidad*, *informatividad*, *situacionalidad* e *intertextualidad*— son nociones centradas en los usuarios de la lengua. Estas siete características son, para este autor, principios constitutivos de la comunicación textual que actúan junto con tres principios reguladores —*eficiencia*, *eficacia* y *adecuación*—. Beaugrande (1981: 31) ve así la relación entre lo textual y lo pragmático:

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

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

Se suele hablar de *texto* frente a *discurso*, y referirse a ambos como *discurso interactivo*. Uno de los lingüistas del texto más notables, Van Dijk (1977, 1980), utiliza el térmi-

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

no *texto* para referirse al constructo teórico y abstracto que se realiza en el *discurso*: el texto es al discurso lo que la oración es al enunciado; para otros autores, sin embargo, *texto* es el producto meramente lingüístico de un intercambio comunicativo mientras que *discurso* es ese texto *contextualizado*, tomando en consideración todos los elementos que intervienen en el acto de comunicación.

Siguiendo el pensamiento textual de Van Dijk, así como una oración es más que la simple suma de una serie de palabras, también un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Este autor establece una diferencia entre *macroestructuras*, *microestructuras* y *superestructuras*. Las macroestructuras son estructuras textuales globales de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de su significado. Mientras que la secuencia de oraciones debe cumplir la condición de coherencia lineal, el texto debe también cumplir la condición de coherencia global. Cada macroestructura debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles microestructurales para que un macronivel pueda ser, a su vez, micronivel en otro texto. Las macroestructuras tienen un decisivo papel cognitivo en la elaboración y en la comprensión del texto. Sin macroestructura, al oír una serie de enunciados nos sería imposible comprenderlos. La existencia de las macroestructuras es lo que nos permite *resumir* el contenido de un texto: producir otro de extensión menor que guarde relaciones macroestructurales con el original.

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

Lo que tienen en común las macroestructuras y las superestructuras es que no se definen en relación a oraciones o secuencias de oraciones aisladas de un texto, sino en re-

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

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

La mayor diferencia que existe entre el análisis lingüístico oracional y el pragmático textual radica en la consideración del papel de los interactuantes en la situación comunicativa: su mutua contribución a la construcción del sentido y el manejo competente de los contextos comunicativos son esenciales para entender los mecanismos que rigen la producción y la comprensión lingüística. La teoría que estudie la comunicación lingüística deberá investigar el lenguaje en su funcionamiento real —no simulado arbitrariamente— en el contexto comunicativo.

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

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

Los analistas del discurso establecen una diferencia entre *texto* y *discurso*; el texto sería el producto meramente lingüístico mientras que el discurso sería ese texto contextualizado. Parten de datos naturales procedentes del lenguaje ordinario con el objetivo de descubrir *regularidades* y describirlas. Se considera el discurso como el resultado de un proceso activo (el comportamiento lingüístico-comunicativo) que para su análisis exigirá, por lo tanto, que se tomen en consideración las restricciones de la producción y de la recepción textual. Brown y Yule (1983: 36) presentan de este modo el trabajo del analista del discurso:

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

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

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

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

Uno de los aspectos de especial interés de esta escuela para nuestros propósitos es que ha tomado como uno de sus campos de estudio el discurso escolar. Los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975), Stubbs (1976), Edmonson (1981), entre otros, ofrecen un modelo de análisis que permite entender las características específicas de este tipo de discurso frente al discurso espontáneo o a otros discursos más formales. Otras de las preocupaciones de los analistas del discurso —derivada de su interés por el discurso escolar— ha sido la de establecer las diferencias —formales, funcionales, situacionales y estructurales— entre el discurso oral y el discurso escrito. En este campo son de especial interés los trabajos de Brown y Yule (1983) y Perera (1984).

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

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

Desde esta perspectiva, la interacción comunicativa se puede considerar como un tipo específico de texto en el que la *coherencia* se construye a través de la *cooperación con-*

versacional entre los participantes. El análisis de la coherencia textual se lleva a cabo a través del estudio de la *inferencia conversacional*, entendida, en palabras de Gumperz, como «el conjunto de procesos a través de los cuales los participantes en una conversación llegan a interpretar de una manera situada, contextualizada, las intenciones comunicativas de los otros participantes y, a partir de aquí, construyen sus respuestas» (1978: 395). Esta inferencia se basa en las *convenciones contextualizadoras* que son un conjunto de *pistas o indicios* lingüísticos y no lingüísticos que sirven para manifestar que los conversadores están de acuerdo en mantener la interacción en unos determinados términos. Las convenciones contextualizadoras pueden ser la entonación, el ritmo, el tono de voz, las pausas, los gestos, los ruidos de asentimiento o extrañeza, los cambios de lengua o de registro, etc., y permiten que a lo largo de la conversación se vaya negociando su propia estructura y coherencia (mantenimiento o cambio de tema, organización de los turnos de palabra, orientación intencional, etc.).

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

que son específicos de cada tipo de texto, ya sea oral o escrito.<sup>18</sup>

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

Especialmente útil nos parece la semiótica en su afán de dar cuenta de los procedimientos iconoverbales de creación

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

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

y transmisión del sentido utilizados por las industrias culturales de la comunicación de masas. La *mirada semiológica* de autores como Barthes (1957 y 1965) o Eco (1965) sobre los fenómenos de la cultura de masas (Eco escribirá jugosas páginas sobre la televisión, el cómic o la publicidad, mientras Barthes hará lo propio con la moda, la fotografía o el sistema de objetos) abre el camino a una perspectiva de análisis que trasciende metodologías de origen lingüístico obsesionadas por el puro inventario de recursos formales y atiende al estudio de los significados trasladados por la vía de la connotación y al análisis de las estrategias de enunciación desplegadas en situaciones culturalmente determinadas.

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

Desde la escuela es preciso ir produciendo, a lo largo de toda la educación obligatoria, un saber comprensivo y metacomunicativo en torno a los mensajes de la persuasión de masas, es decir, una competencia lectora (lingüística, dis-

cursiva, sociocultural, espectacular...) mediante la cual los alumnos y las alumnas entiendan la comunicación iconoverbal como un complejo proceso de producción de sentido orientado a producir determinados efectos culturales (Lomas, 1993).

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

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

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

la competencia lingüística del aprendizaje lectoescritor que la escuela ha asumido tradicionalmente desde tempranas edades.

#### 2.4. Psicología del aprendizaje y psicolingüística

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

Por lo que se refiere a los estudios psicolingüísticos sobre adquisición y desarrollo del lenguaje, el panorama hasta los años sesenta refleja el dominio de los modelos conductistas. El paradigma conductual insiste en que el aprendizaje de una lengua se logra con la formación de hábitos lingüísticos mediante la repetición y el refuerzo. En sintonía con las corrientes lingüísticas de signo estructuralista dominantes entonces en los ámbitos anglosajones, se defiende que la adquisición y dominio de una lengua se consigue mediante el refuerzo de emisiones verbales correctas y el rechazo de las expresiones incorrectas. El aprendizaje lingüístico será pues un proceso de adaptación del niño o de la niña a los estímulos externos de corrección y repetición del

adulto en las diversas situaciones de comunicación que sean creadas con estos fines.

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

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

Chomsky (1957 y 1965) parte pues como hipótesis de trabajo de la afirmación de la existencia de una gramática innata, universal, común a todos los seres humanos, entendida como un mecanismo genético (*Language Acquisition Device*) que les permite descubrir las unidades, estructuras y reglas de combinación del lenguaje. El lenguaje, así entendido, es un sistema de reglas para cuyo manejo el ser humano está dotado en condiciones normales de desarrollo. Ello explica una concepción psicolingüística de la creatividad lingüística concebida como la capacidad *natural* de la raza humana para comprender y producir un número infinito de enunciados a partir de un número limitado de reglas combinatorias. De forma innata, los niños y las niñas elaboran hipótesis sobre las formas lingüísticas que van desarrollando y éstas, al ser contrastadas con los principios gramaticales universales, se acaban interiorizando en estructuras sintácticas.

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

En este intento de demostrar la existencia de procesos universales en la adquisición y desarrollo de la *competencia lingüística* del hablante ideal, se inician las investigaciones sobre las gramáticas infantiles y la aparición de las denominadas *gramáticas pivot*. Éstas, al no atender a los problemas de la producción del significado, olvidaban algunos aspectos cognitivos implicados en la codificación del conocimiento por parte del niño o de la niña. El relevo lo asume la semántica, que proclama que el niño o la niña no sólo conocen palabras aisladas sino las relaciones semánticas subyacentes a las estructuras superficiales del discurso y por tanto el sentido de los enunciados. La gramática del caso (Fillmore, 1968) estudiará en términos de significados las estructuras semánticas de las frases nominales en relación con las verbales. De ahí sus trabajos sobre las relaciones semánticas de los primeros enunciados de las hablas de los niños y de las niñas y en consecuencia sobre los condicionantes previos que permiten la aparición del lenguaje.

Algunos enfoques actuales sobre la adquisición y el

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

Especialmente sugerentes nos parecen las concepciones psicolingüísticas que ponen el acento en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1977 y 1979; Luría, 1979) y en la ligazón entre aprendizaje, desarrollo y contextos de relación interpersonal. Estas visiones que ligán la adquisición y el desarrollo de una lengua a las situaciones socioculturales en que tiene lugar el uso comunicativo contribuyen al giro copernicano que desde la filosofía del lenguaje (la teoría de los *actos de habla* de Austin y Searle), desde la antropología lingüística (en especial, desde la etnografía de la comunicación de Gumperz y Hymes) y desde las diversas sociolingüísticas estaba teniendo lugar en los estudios sobre el lenguaje (ver en este sentido

los capítulos 2.1, 2.2 y 2.3 de este volumen). Es a nuestro juicio evidente la solidaridad entre estas teorías funcionales sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje y las concepciones pragmáticas con su énfasis en las determinaciones culturales del uso lingüístico. Hablar una lengua no es sólo conocer las reglas del lenguaje sino saber usarla de forma adecuada en sus contextos de producción y recepción (la competencia lingüística como parte de la competencia comunicativa). Al insistir en el uso verbal como una *acción* orientada a producir efectos en situaciones de comunicación concretas, las ciencias del lenguaje de orientación pragmática iban a coincidir en sus postulados con los derivados de la revolución iniciada con la publicación de las obras de Lev S. Vygotsky. Para el psicólogo ruso, el lenguaje es antes comunicación que representación y el desarrollo del conocimiento humano está íntimamente condicionado por los intercambios comunicativos.

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

Tras el fracaso de los modelos innatistas y sintácticos, el auge de los enfoques sociocognitivos sobre la adquisición del lenguaje y la incorporación de los aspectos semánticos y

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

## LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

A lo largo de la exposición realizada hasta aquí se han ido atisbando algunas relaciones entre la evolución del conocimiento sobre la lengua y la comunicación y su enseñanza. Esas relaciones se han movido, en muchos momentos, tal y como hemos señalado al comienzo de este libro, entre la tentación de hacer lingüística aplicada y la de hacer psicología aplicada (Bronckart, 1985). Al hilo de esa reflexión, hacíamos nuestra la propuesta del lingüista suizo de buscar un espacio específicamente pedagógico para plantear las relaciones entre las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua. Ese espacio se dibuja a partir de la consideración de los fines sociales que se atribuyen —por agentes diversos— a la enseñanza de la lengua y del cotejo entre esos fines y la realidad de los programas, los métodos y los sistemas de control y evaluación que se aplican en las aulas.

### 3.1. Los fines sociales de la enseñanza de la lengua

Señalábamos al comienzo de este libro que, a nuestro juicio, existe una notable coincidencia entre los fines que las disposiciones oficiales atribuyen a nuestra área (formulados en términos de objetivos de Lengua y Literatura para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) y los que proclaman especialistas en asuntos lingüísticos o, incluso, la opinión común no especializada. Y esos fines no son otros que el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del sistema lingüístico y de los códigos no verbales y de sus condiciones de

uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.

Pero, como advertimos anteriormente, esos fines deben ponerse en relación con los programas concretos de Lengua y Literatura y, sobre todo, con los métodos, sistemas de aprendizaje, modelos de planificación didáctica y recursos de seguimiento y evaluación de ese trabajo didáctico. Porque, en cuestión de fines, nadie negará que el más universal, hablando de lengua y de su enseñanza, es el de lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita, y seguramente un análisis detallado de los sucesivos programas o leyes sobre educación confirmaría la relativa inmutabilidad de esa finalidad. Pero habrá que reconocer que ese fin omnipresente se hace corresponder sucesivamente —seguimos hablando de disposiciones oficiales— con una selección de contenidos muy diversa y con orientaciones metodológicas y de evaluación que, en ocasiones, parecen profundamente divergentes. Si del Boletín Oficial pasamos a la diversidad de las prácticas didácticas, la divergencia de métodos, materiales, actividades o enfoques se amplía hasta límites sorprendentes. Queremos decir que no basta, pues, con determinar unos fines con respecto a los cuales se da un notable acuerdo social y hasta una cierta tradición escolar: el problema reside en la plasmación de esos fines en los dos niveles de planificación que desde siempre han existido: los programas o currículos oficiales y su concreción y desarrollo por parte del profesor.

Una buena razón para la existencia de esa diversidad en la interpretación de unos fines aparentemente comunes es que los fines sociales que se atribuyen a la enseñanza de una lengua (o de cualquier materia escolar) no son, por ser sociales, opciones neutras sin significación sociológica o sociopolítica. ¿Qué quiere decir «lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita»? Habrá quien no lo piense dos veces: «conocer la norma lingüística». Entraríamos con ello en la discusión sobre el sentido de la norma y, si logramos ir más allá, en un debate sobre el origen social de esa normativización de los usos y sus consecuencias en el aprendizaje escolar de la lengua. Es una discusión conocida, pero sin duda necesaria. En el mundo

anglosajón se produjo ya hace decenas de años, tomando como referencias contrapuestas las aportaciones de Labov (1969) y Bernstein (1972, 1973 y 1975), recogidas y contrastadas con lucidez por Stubbs (1976) con referencia a las situaciones comunicativas en la escuela.<sup>20</sup> Más recientemente, Bourdieu (1982) ha señalado el lugar de las diferencias de estilos lingüísticos en el marco más amplio de las diferencias sociales y el papel reproductor y sancionador que la escuela ha desarrollado tradicionalmente respecto a estas diferencias. Por desgracia, entre nosotros no es frecuente esta discusión, al menos cuando pasamos del campo lingüístico o sociolingüístico al de la enseñanza de la lengua. Pero, a nuestro entender, la reflexión sobre esta cuestión y las relaciones que implica debería constituir el *avant-propos* de cualquier intento de organización o programación de la enseñanza de la lengua. Lo que parece claro, volviendo a Bourdieu, es que la capacidad de uso de los recursos de expresión y comprensión está desigualmente distribuida, y que el valor social de esos usos se debe «al hecho de que tales usos tienden a organizarse en sistemas de diferencias (...) que reproducen en el orden simbólico de las separaciones diferenciales el sistema de las diferencias sociales» (Bourdieu, 1982 [1985: 28]). Si esa diferencia es real, se produciría, para buena parte de la sociedad, un fenómeno de «alienación» expresiva, en la medida en que hablan una lengua y utilizan determinados recursos expresivos sin tener el control del conjunto de medios y recursos que esa lengua ofrece. Sin caer en el tan denostado vicio de proclamar la tarea redentora de la escuela, permítasenos, al menos, entender que una lectura correcta de esos fines generalmente admitidos para la enseñanza de la lengua sería la que estableciera como objetivo de la misma el avanzar hacia una «desalienación expresiva» de los futuros ciudadanos, en el sentido de que logren (los alumnos y las alumnas) una capacidad comunicativa suficiente para producir discursos adecuados a las diversas situaciones de comunicación en las que puedan encontrarse, con el nivel de coherencia y formalización requerido por esa situación, y puedan entenderlos de forma crítica.

20. Una síntesis de las posturas de ambos autores está recogida en dos artículos sucesivos en Gighioli (1972).

Como veremos con mayor detenimiento más adelante, este problema de los fines de la enseñanza de la lengua es indisoluble del relativo a las concepciones sobre los modos de organizar esta área para su enseñanza y ambos no pueden separarse de la visión que se mantenga en relación con los fenómenos de la comunicación verbal y no verbal. Naturalmente, los fines que se atribuyan al sistema educativo o, lo que es lo mismo, la concepción sobre el papel social de la escuela es el nivel más amplio que explica esas concepciones o fines particulares. En cualquier caso, la plasmación de esos fines en los programas de enseñanza, criterios y medios de evaluación y materiales o enfoques didácticos está condicionada por el marco general de la planificación didáctica y por las opciones que tomemos —en los márgenes que se nos permita o en los resquicios que encontremos— en ese marco.

### 3.2. Los niveles de planificación y el papel del profesorado

Hablábamos antes de la existencia de dos niveles de planificación que han existido siempre, con independencia de la ley o de la regulación que el Estado adopte para la enseñanza: el nivel de los programas o currículos oficiales y el de las programaciones en que el profesorado concreta, desarrolla o matiza esos currículos oficiales.

En el primer nivel de planificación —el programa o currículo oficial— las administraciones se han reservado tradicionalmente la delimitación de objetivos y contenidos y, casi siempre, la de las normas, criterios y hasta instrumentos para la evaluación del alumnado, acompañados normalmente por indicaciones u orientaciones sobre métodos didácticos. Cada programa o currículo de Lengua y Literatura responde siempre —como en cualquier otra área— a la concepción que mantenga el planificador sobre su enseñanza y al conocimiento —o a las opciones de escuela— sobre las ciencias del lenguaje y el aprendizaje, además, claro está, de mantener una coherencia con los postulados ideológicos generales que inspiran una determinada ley educativa o las normas que la desarrollan. Los problemas comienzan a aparecer desde el momento en que lo que es una visión particular, más o menos documentada, pero siempre discutible, se convierte en materia preceptiva en un Boletín Oficial,

porque ese carácter oficial no les dota de coherencia o solidez si originalmente carecen de esas virtudes.

En relación con los decretos que aparecieron durante el año 1991 como desarrollo de la LOGSE (MEC, 1991a y 1991b) ya hemos expuesto en otro lugar un análisis pormenorizado del que corresponde a Lengua y Literatura (Lomas y Osoro, 1991), en el que destacábamos la notable coherencia entre la concepción de la enseñanza del área y los objetivos de la misma, la menor coherencia de algunos de los bloques de contenido (especialmente de los referidos a la reflexión sobre la lengua y a lo literario) y la enorme incoherencia de unos criterios de evaluación que ni se justificaban en sí mismos ni respondían de forma adecuada al planteamiento general del área y a los fines de su enseñanza, además de condicionar en cierto modo determinadas opciones metodológicas frente a otras también legítimas.

El profesorado del área, que debe, según la ley, planificar a partir de ese currículo un proyecto curricular y unas programaciones de aula que lo desarrollen, se encuentra, pues, con dificultades derivadas de las contradicciones que se dan ya en el primer nivel de planificación. Pero esas mismas contradicciones pueden convertirse en argumento para justificar métodos o programas que intenten recuperar la coherencia entre la concepción general del área y los fines sociales de su enseñanza, por una parte, y el resto de los elementos del currículo, por otra. Si además pretendemos que el proceso de planificación sea un proceso consciente que conduzca paulatinamente a una «desalienación» del trabajo del profesor, en el sentido apuntado por Rozada (1989), la búsqueda de la coherencia entre los elementos del currículo, las distintas fuentes y los diversos niveles de planificación se convierten en una exigencia inexcusable. Pero, antes de desarrollar estas ideas referidas específicamente a nuestra área, veamos qué concepto de currículo es el que se nos presenta, qué lugar se atribuye en él al trabajo de planificación del profesorado y qué alternativas podemos plantear si pretendemos mantener la coherencia con nuestras posiciones de partida y perseguimos, como decíamos antes, que el proceso de planificación sea un proceso consciente que permita avanzar hacia el control de nuestros medios de producción como docentes.

El Real Decreto 1345/1991 (MEC, 1991b) que establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria define

como elementos integrantes del mismo «...los objetivos educativos, los contenidos, los criterios de evaluación y la metodología» y así en su articulado establece los objetivos de la etapa y en los anexos los principios metodológicos generales, los objetivos y bloques de contenidos de cada una de las áreas y los criterios de evaluación final de la etapa que corresponden a cada una de ellas. El propio decreto indica que el currículo debe tener posteriores niveles de concreción que deben desarrollar los equipos docentes y cada profesor individualmente. A los primeros les atribuye la elaboración de lo que denomina «proyectos curriculares de carácter general, en los que el currículo establecido se adecue a las circunstancias del alumnado, del centro educativo y de su entorno sociocultural». A cada profesor o profesora, por su parte, les encomienda la elaboración de programaciones «en el marco de estos proyectos». En esquema, los niveles de planificación y el contenido de cada uno serían los siguientes:

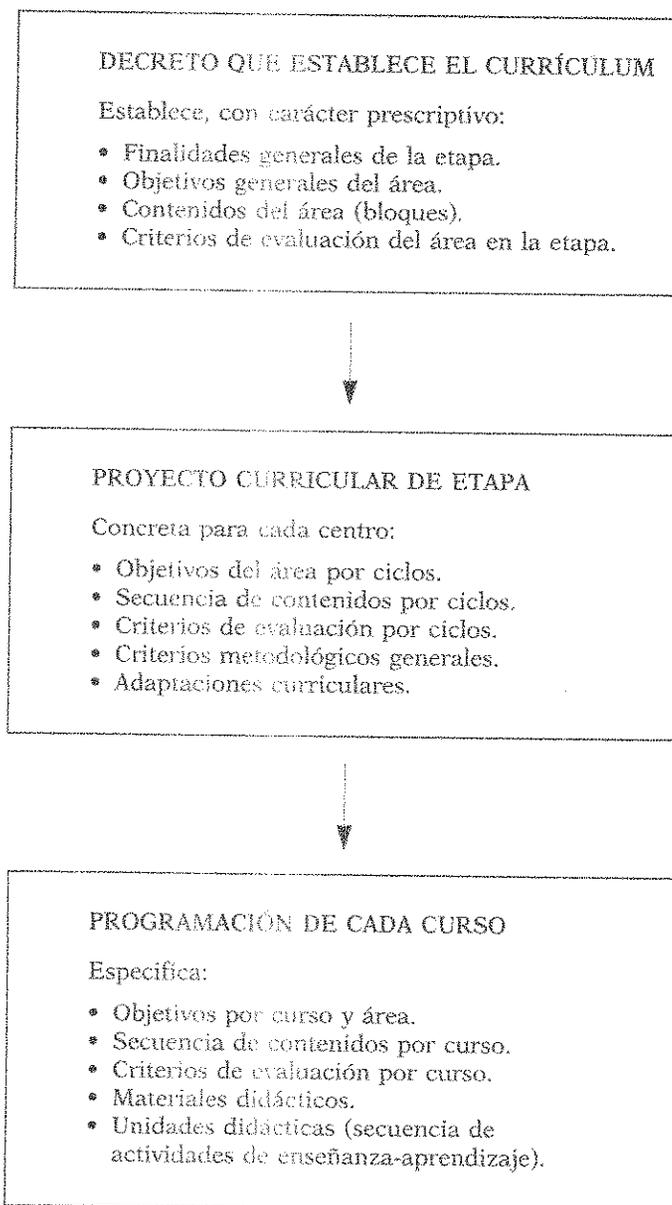


Figura 1

Examinemos ahora la cuestión desde el punto de vista del profesorado: éste se encuentra con una determinada concepción de una área en el marco de una etapa educativa con características propias, la de la Educación Secundaria Obligatoria.<sup>21</sup> De esa concepción se derivan determinadas prescripciones en forma de bloques de contenidos, objetivos del área en la etapa y criterios de evaluación. Además, se le pide que, de modo cooperativo, adecue esas prescripciones al alumnado concreto que tenga y a su contexto educativo y sociocultural. Nada se dice respecto al modo de hacerlo y los instrumentos de planificación que se citan (proyecto curricular y programación) no se describen con detalle y son susceptibles, por ello, de interpretación por parte del profesorado. Éste debe, por lo tanto, y ateniéndose a los *mínimos* impuestos por el marco legal, realizar una tarea de planificación de su práctica docente de manera contextualizada.

Este trabajo de planificación no es nuevo para una parte importante del profesorado. Los profesores y profesoras siempre han tenido que seleccionar y organizar contenidos, establecer actividades de enseñanza-aprendizaje, secuenciarlas y evaluar, en ocasiones de un modo más mecánico, seleccionando determinado libro de texto, o de otra forma, de un modo más autónomo, elaborando y construyendo sus propios programas. De una u otra manera, estos procesos están condicionados por las ideas o concepciones del profesorado respecto a la enseñanza y el aprendizaje en general, las relaciones entre escuela y sociedad, la propia concepción de la función docente y la visión o concepción concreta del área específica y de su enseñanza, porque, aunque parezca una perogrullada, conviene recordar, como hace Nunan, que «aunque no sea inmediatamente evidente, todo lo que hacemos en la clase está basado en creencias sobre la naturaleza del lenguaje y sobre el aprendizaje de la lengua» (Nunan, 1989: 12).

21. A lo largo de toda la exposición tomaremos como referencia la etapa de Educación Secundaria Obligatoria por ser ésta común a la experiencia de los actuales profesores y profesoras de EGB y de Enseñanza Secundaria y por darse la circunstancia de ser, por una parte, la última de la educación obligatoria y, por otra, por tratarse de una etapa en la que ya cabe hacer un planteamiento específico o diferenciado en un área.

Al comentar los niveles de planificación que figuran en el Real Decreto antes citado (MEC, 1991b), hemos visto que el segundo nivel es el que corresponde a lo que allí se denomina Proyecto Curricular de Etapa. El proyecto curricular, así entendido, es, en el mejor de los casos, un mero instrumento técnico que puede resolver de modo eficaz el problema de la planificación desde las disposiciones más generales sobre el currículo a la programación de un curso concreto. Su finalidad no es otra que la de que el profesorado de un centro adecue unas disposiciones más generales y dé lugar a programaciones de aula coherentes con lo dispuesto en el currículo oficial. Esta forma de entender el proyecto curricular responde a lo que Cascante (1989) denomina currículos entendidos como producto, en los que el papel del profesorado es el de mero consumidor o adaptador de dichos currículos. Con esa concepción, el papel del profesorado sigue siendo, como en otras épocas, el de quien aplica de modo mecánico o realiza matizaciones o pequeñas adaptaciones en propuestas didácticas que han sido elaboradas por otros, al menos en los aspectos fundamentales. Le queda la posibilidad de «adecuar» (con las dificultades que plantea adaptar algo que es preceptivo) esas disposiciones más generales al contexto escolar inmediato y a su aula concreta. En este marco, la programación didáctica propiamente dicha pertenece a un nivel inferior a los anteriores niveles de decisión (el del currículo y el del proyecto curricular) y es una adaptación individual, con un pequeño margen de maniobra, de decisiones sobre contenidos, objetivos, métodos y criterios de evaluación tomados por otros en esos niveles anteriores.

Cabe, sin embargo, manejar otro concepto más ambicioso de lo que es un proyecto curricular. Se puede entender éste, como lo hace entre otros Cascante (1989), no como producto, sino como proceso. Con esta concepción, el proyecto curricular se entiende como un instrumento para producir conocimiento en los alumnos, pero también en el propio profesor sobre cómo se están produciendo los procesos de enseñanza, de modo que pueda modificar su práctica continuamente y modifique, incluso, el instrumento del que dispone. Además, el proyecto curricular debe permitir la relación entre pensamiento general, pensamiento educacional y tecnologías adecuadas a las opciones que se tomen

en el propio desarrollo del proyecto. De este modo, el profesorado podrá ir avanzando en el dominio de los instrumentos de su trabajo y ejercerá un control de las relaciones entre la teoría y la práctica y entre los diversos momentos de la planificación y su práctica real de aula.

El proyecto curricular así entendido difiere, pues, sustancialmente de lo que en el Real Decreto (MEC, 1991b) se denomina del mismo modo. Hablamos de proyecto curricular como instrumento de trabajo cooperativo de los profesores, pero no para cumplir simplemente un requisito administrativo, sino como un instrumento de aprendizaje y control sobre el propio trabajo, como un mecanismo de desarrollo del currículo y como un recurso para la innovación y la investigación docente. Frente a la concepción de Proyecto Curricular que aparecía en el Real Decreto, en el que, so capa de respeto a la autonomía de los centros, se potenciaba el simple papel adaptador o «consumidor» de propuestas administrativas del profesorado, surge el término homónimo entendido como un instrumento de aprendizaje y desarrollo e innovación curricular, pero también como un instrumento de planificación de la práctica diaria que permite establecer relaciones entre esa práctica y los fundamentos teóricos, explícitos o implícitos, de la misma. Del mismo modo, frente a la programación individual, entendida como último «nivel de concreción» de un diseño curricular en vertical, surge la idea de programación como elemento de planificación más próximo a la acción práctica, pero íntimamente ligada a las decisiones teóricas y a las concepciones, conocimientos, fuentes utilizadas u opiniones de un colectivo de profesores y profesoras que pretenden romper esa dinámica de simple consumidores semiinconscientes de programas o currículos elaborados por expertos ajenos a esas concepciones u opiniones y al contexto concreto de la enseñanza. Con esta visión, además, la programación no consiste únicamente en adaptar, con estrecho margen de maniobra, decisiones sobre contenidos, objetivos o evaluación tomados en un nivel anterior de planificación.

La concepción que defendemos es la de la programación como un nivel más próximo a la práctica, pero equivalente en importancia a las decisiones más generales o más teóricas, pues, como veremos, se da entre esos dos niveles una dependencia recíproca y una estrecha relación. Además, se

ha discutido, con razón, la separación tradicional entre la definición de contenidos de la enseñanza, atribuida por convención a los diseñadores del currículo, y la definición de una metodología, reservada tradicionalmente a las programaciones del profesorado. Y esta separación entre diseño curricular y programaciones no es muy distinta a lo que podemos encontrar en el currículo actualmente vigente del Estado español, con la distinción ya citada entre disposiciones oficiales (MEC, 1991b) y programaciones de aula, que concretan la metodología que se ha de emplear.

Conviene recordar aquí la aportación de Postman y Weingartner: «El contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar (...); lo que importa no es lo que cuentas a la gente; es lo que tú les obligas a hacer» (citados por Breen, 1987a). La tendencia, pues, al hablar de planificación es entender que ésta afecta tanto a los objetivos como a los contenidos, la metodología y la evaluación de los programas. El diseño de programas debe ser, por tanto, parte integrante del desarrollo de un currículo de lengua.

En el trabajo de planificación didáctica, entendido ya como un instrumento de reflexión sobre su propia práctica del profesorado, cabe distinguir tres momentos o niveles relacionados entre sí, de acuerdo con lo sugerido por Cascañte (1989): un primer nivel corresponde a la definición de un *método* general, en el que, partiendo de los fines que se asumen para la enseñanza del área y de una concepción general de la misma —de carácter, por tanto, pedagógico—, se toman decisiones a la luz de las distintas fuentes (sociolingüísticas, psicolingüísticas, disciplinares y psicopedagógicas) en relación con un *modelo didáctico* descriptivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El segundo nivel corresponde a la planificación estricta de la práctica, en el que, de acuerdo con el método previamente diseñado, se toman decisiones sobre la estructura general de las lecciones o unidades didácticas que, organizadas en secuencias de aprendizaje, darán lugar a las distintas programaciones del curso, ciclo o etapa de que se trate. Finalmente, el tercer nivel supone la previsión de los mecanismos de seguimiento y evaluación del propio proyecto didáctico, que deben permitir establecer relaciones entre el método, las programacio-

nes y los resultados de la práctica diaria, de modo que sea siempre posible una revisión de cualquiera de estos instrumentos —o de todos ellos— en función de ese análisis de sus relaciones. Un planteamiento semejante encontramos en Candlin (1987) cuando plantea la existencia de una relación dialéctica entre dos niveles tradicionalmente separados: las directrices del currículo y el diseño de programas, que para este autor están íntimamente ligados a través de la evaluación de proyectos didácticos o programas.

### 3.3. La planificación didáctica de la lengua

Pretendemos presentar a renglón seguido algunas sugerencias para la planificación didáctica que resulten coherentes con el enfoque de tipo comunicativo que adoptábamos en las primeras páginas de este libro, con la pretensión pedagógica de desarrollar la competencia comunicativa del alumnado. A nuestro entender es fundamental respetar la coherencia entre las decisiones que se toman en los diversos niveles de planificación, la expresión de los fines generales del área y el enfoque general que hayamos adoptado para su enseñanza.

Como señala Vila (1989), la pretensión de desarrollar un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua requiere no quedarse en la mera etiqueta, pues bajo la denominación de «enfoques comunicativo-funcionales» se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias. En el mismo sentido afirma Nunan<sup>22</sup> que «hay algo erróneo en hablar de *enfoque comunicativo* cuando se trata de un conjunto de enfoques, cada uno de los cuales se proclama comunicativo (¡es difícil encontrar enfoques que afirmen no ser comunicativos!)» (Nunan, 1989: 12). Si adoptamos esa visión para la enseñanza de nuestra área, junto con unos fines generales como los expuestos más arriba, las decisiones que tomemos en cada nivel de planificación deberán respetar el principio general de coherencia al que nos referíamos. Y esa coherencia debe manifestarse, entre otras cosas, en la selección de fuentes lingüístico-literarias que puedan aportar procedimientos, contenidos o apreciaciones sobre

los usos comunicativos, verbales y no verbales, contextualizados.

Conviene, pues, antes de seguir adelante, señalar cuáles son las características del enfoque que asumimos como nuestro, puesto que de esa definición dependerá en buena medida el tipo de decisiones que tomemos en los diversos niveles de planificación. Breen (1987a) realiza un análisis de la evolución de las tendencias en el diseño de programas de lenguas, en el que alude a un tipo de programas de aprendizaje, denominados *formales o nocionales*, que corresponden a la década de los sesenta y se asocian a una concepción de la lengua y de su enseñanza de tipo formal, centrada en el conocimiento del sistema lingüístico. En los años setenta la influencia de la filosofía del lenguaje a través de la teoría de los *actos de habla*, junto con una interpretación restringida del concepto de competencia comunicativa, da lugar a los programas de tipo funcional, que hacen hincapié en un repertorio de ejecuciones comunicativas, interpretando el componente comunicativo de la propuesta de Hymes y Gumperz en términos de exponentes lingüísticos de las funciones sociales del lenguaje. Siempre según Breen, a mediados de los ochenta se empiezan a manifestar los síntomas de la aparición de un nuevo paradigma en el diseño de programas de lenguas. Este paradigma, que ya puede llamarse *comunicativo* en sentido estricto, se caracteriza por los siguientes rasgos: centran su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, ponen el énfasis en los procedimientos más que en el producto, integran el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental y adoptan una perspectiva cognitiva. Estas señas de identidad, junto con los fines señalados, constituyen las líneas básicas sobre las que desarrollaremos nuestra propuesta de planificación para la enseñanza de la lengua.

Aun a riesgo de ser reiterativos, y antes de entrar plenamente en la propuesta de planificación, queremos volver a formular la finalidad esencial de la enseñanza de la lengua en los niveles no universitarios: desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, entendida, tal y como señalábamos al comienzo de este libro, como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso signo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante deberá poner en juego para producir o com-

22. La traducción, como en todas las citas de Nunan, es nuestra.

prender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido.

### 3.3.1. *Los elementos de la planificación*

Indicábamos antes tres niveles o tres momentos (puesto que no tienen un carácter jerárquico o, sobre todo, pertenecen al mismo nivel de decisión: el del colectivo de profesores que desarrolla conjuntamente un proyecto curricular entendido como proceso).

El primer nivel (el de la estrategia, en palabras de Cascante [1989]) es el del *método*: se entiende por tal el resultado de tomar decisiones sobre los distintos elementos y subelementos de un *modelo didáctico* descriptivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales decisiones deben responder a una integración coherente de las diversas aportaciones de las diferentes fuentes a las que podemos recurrir (pedagógicas, sociológicas, psicológicas y epistemológicas o disciplinares). El conjunto de decisiones tomadas en este apartado configuran un primer nivel de organización general de un área: al elaborar el método decidimos sobre aspectos tales como la concepción de los objetivos y su selección, la organización y secuencia de contenidos, los tipos de actividad, su organización secuenciada y su relación con la evaluación... En otras palabras, establecemos simultáneamente el marco general de la enseñanza del área en una etapa y los *principios de actuación* que nos permitirán posteriormente diseñar y evaluar la planificación más detallada del trabajo en el aula.

El segundo nivel es el más próximo a la planificación de la práctica diaria en el aula. En el diseño del programa de enseñanza se incluirá tanto la estructura general de una unidad didáctica como la explicación del proceso seguido por el profesorado para elaborar dicha unidad. Huelga decir que debe darse necesariamente un alto grado de coherencia entre lo que hayamos acordado en el método y las decisiones que tomemos en el nivel de la organización de la unidad didáctica. En este nivel se toman las últimas decisiones sobre la planificación de la práctica que darán lugar a la elaboración de unidades didácticas y, mediante la articulación de éstas, a plasmar de modo detallado una programación.

El tercer y último nivel del proyecto curricular es el correspondiente al seguimiento y evaluación del proyecto y a la posibilidad de comenzar verdaderos procesos de investigación en el aula. Este último nivel es el que determina la validez del proyecto curricular como instrumento de relación entre la teoría y la práctica. El seguimiento de los procesos, mediante los instrumentos adecuados, permitirá revisar la validez de las decisiones tomadas en el método, la viabilidad del diseño del programa de enseñanza (marco general de programación de unidades didácticas) que hemos adoptado y la adecuación de las programaciones a las que esos niveles hayan dado lugar.

Si intentamos representar gráficamente los distintos elementos de la planificación y las fuentes de decisión a las que podemos acudir, tendremos el siguiente esquema:

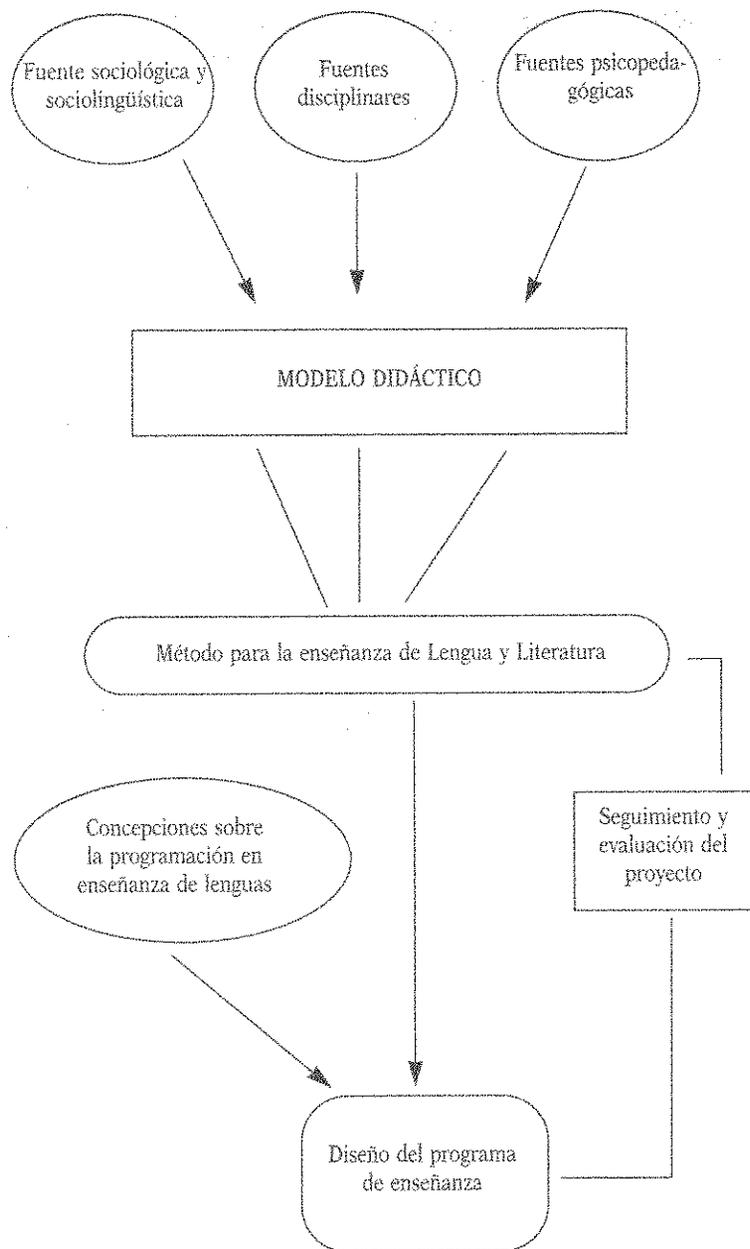


Figura 2

Veamos ahora con más detalle cada uno de estos elementos en la planificación de la enseñanza de nuestra área.

### 3.3.1.1. La selección de un modelo didáctico

Al definir el método como el primer componente del proyecto curricular decíamos que por método se entiende el resultado de la toma de decisiones en el marco de un modelo didáctico y a la luz de las distintas fuentes curriculares. Debemos entonces delimitar qué se entiende por modelo didáctico y qué opción u opciones tomamos entre los varios modelos que citan los diversos autores.

Por modelo didáctico se entiende un modelo descriptivo de los elementos que intervienen en un proceso de enseñanza y aprendizaje. Según Gimeno Sacristán (1981), un modelo didáctico debe reunir dos características: ser *omni-comprendivo* (es decir, incluir todos los aspectos relevantes de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje) y ser *sistémico* (o sea, que sus elementos estén interrelacionados). Son muchos los modelos didácticos que ofrecen diversos autores y que cumplen las dos características exigidas por Gimeno (1981). Éste establece un modelo con seis elementos (objetivos, contenidos, relaciones de comunicación, organización, medios técnicos y evaluación), cada uno de los cuales se subdivide a su vez en varias dimensiones, que son los aspectos relevantes de cada uno de ellos, con respecto a los cuales se deberán tomar decisiones. Un modelo semejante, pero más simplificado, es el que ofrece V. Benedito (1987), en el que los cuatro elementos principales (objetivos, contenidos, evaluación y medios) se organizan en torno a un quinto elemento, que es central, y que él denomina «vida del aula».

En todo caso, como señala Arrieta (1989: 48), «los diferentes modelos didácticos resaltan el papel de ciertos elementos sobre los restantes en función de las concepciones educativas y curriculares de las que parten». El mismo autor señala que «como las decisiones relativas a las fuentes y a los elementos de la enseñanza dependen de valores y supuestos siempre susceptibles de deliberación (...), no existe, ni puede existir, un modelo de diseño y desarrollo curricular superior en eficacia, rigor y/o nivel de cientificidad a

otro» (1989: 47). Partiendo de esta consideración, añadiríamos otra característica a las dos que exigía Gimeno (1981) para un modelo didáctico: que, además de omnicompreensivo y sistémico, sea manejable, en el sentido de que su tamaño permita una planificación de la práctica que no resulte engorrosa para el profesorado. Ello será posible si el profesorado puede manejar un número no demasiado elevado de variables, de modo que el trabajo de planificación no consuma un esfuerzo desmesurado y permita avanzar, efectivamente, en el control de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, optamos por un modelo didáctico simplificado, como el que ofrece Rozada (1991) para la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este modelo contempla únicamente tres elementos: finalidades (objetivos), contenidos y actividades de enseñanza-aprendizaje. Con este modelo no quedan fuera otros elementos como los contemplados por Gimeno, puesto que, por ejemplo, a la hora de decidir sobre tipos o secuencias de actividades habrá que hacer referencia necesariamente a cuestiones como los modos de relación, los medios técnicos que se han de utilizar o la relación entre las actividades y la evaluación. El modelo, ya adaptado al área de lengua y literatura, tendría estos elementos y dimensiones:

ELEMENTOS Y DIMENSIONES DEL MODELO DIDÁCTICO		
Objetivos	Contenidos	Actividades
— Concepción de los objetivos.	— Tipos de contenidos. — Selección de contenidos. — Secuencia de contenidos.	— Tipos de actividades.  — Organización y secuencia de actividades.
— Los objetivos comunicativos en la enseñanza de la lengua.	— Relaciones entre contenidos y evaluación.	— Actividades, seguimiento y evaluación.

Figura 3

### 3.3.1.2. La definición de un método para la enseñanza de la lengua

Antes de entrar en la discusión sobre el tipo de decisiones que cabe tomar en un modelo didáctico como el que se representa en la figura 3, conviene señalar qué alcance y qué sentido tiene una propuesta de método en un libro de estas características. No es éste un libro de didáctica del lenguaje, entre otras cosas porque, como plantean Gil y Gené (1987), las didácticas específicas están aún por construir y lo que cabe hacer es entenderlas como «dominios específicos de investigación y docencia». Nuestra pretensión es más modesta: dar cuenta de la evolución reciente de las ciencias del lenguaje señalando su relación con el concepto central de competencia comunicativa y procurando establecer algunas conclusiones válidas para construir propuestas didácticas coherentes con el fin de desarrollar en los alumnos y alumnas esa competencia comunicativa. No pretendemos, por tanto, definir un método de validez general para la enseñanza de la lengua y de la literatura en cualquier nivel, sino ilustrar posibles soluciones a los problemas de la planificación didáctica desde la perspectiva de la adopción de un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua materna. Entiéndase, pues, lo que sigue como una tentativa de establecer un método, seguramente entre otros posibles o alternativos, como una de las etapas o momentos en el trabajo de planificación didáctica que tienen que realizar todos los profesores y profesoras de nuestra área.

En el epígrafe anterior habíamos optado por un modelo didáctico simplificado de tres elementos: finalidades u objetivos, contenidos y actividades. Decíamos allí que tal modelo suponía una elección, entre otras posibles, de los elementos que nos parecían relevantes a la hora de tomar decisiones sobre la planificación didáctica. Y justificábamos esa elección por la necesidad de contar con un modelo explicativo suficiente y a la vez que fuese asequible para el profesorado, de modo que la deliberación sobre los elementos del modelo no consumiera un esfuerzo excesivo y supusiera una complicación técnica insuperable. Si pretendemos que todo el profesorado pueda acceder a esa manera de trabajar, elaborando y desarrollando un proyecto curricular propio, habrá que recurrir a modelos que eviten caer en un

nuevo tecnicismo de programación compleja y abstrusa. En todo caso, queda dicho que ese modelo no desconoce la relevancia de otras decisiones como las relativas a organización, medios técnicos o relaciones de comunicación. Simplemente, esas decisiones corresponden a un nivel diferente —el del diseño del programa de enseñanza— y están de algún modo subordinadas a las elecciones que se hagan al configurar el método.

Veamos ahora, pues, qué decisiones cabría tomar en cada uno de esos tres elementos para configurar ese primer nivel de la estrategia en el que las fuentes que se reflejan en la figura 2 se ponen en relación con el modelo didáctico de la figura 3. Veremos sucesivamente cada uno de los tres elementos y discutiremos tanto las dimensiones o aspectos particulares sobre los que habría que tomar decisiones como las opciones concretas que, a la luz de las fuentes y de los fines que perseguimos con la enseñanza de la lengua, podremos tomar en cada una de esas dimensiones.

## Objetivos

A los objetivos corresponde convencionalmente en la planificación la misión de establecer los fines o metas que se persiguen con un proceso de actuación determinado. Lo mismo ocurre cuando el proceso de acción que se planifica es el de enseñanza y aprendizaje, en este caso de la lengua.

Al hablar de objetivos para enseñar lengua en la educación secundaria (o en cualquier otra etapa educativa) conviene reflexionar, al menos, sobre dos aspectos: por una parte, qué papel atribuimos a los objetivos o finalidades en el proceso de planificación didáctica, de qué naturaleza son y qué relación tienen con el desarrollo y, sobre todo, con la valoración del proceso de enseñanza y aprendizaje; por otra, qué tipos de objetivos podremos formular para una enseñanza de la lengua que asume como referencia el enfoque comunicativo que caracterizábamos anteriormente. Estamos, por tanto, ante dos dimensiones o dos campos de decisión en relación con los objetivos: la concepción misma que de ellos tenemos y la selección de objetivos comunicativos para la enseñanza de nuestra área.

## Concepción de los objetivos

A quienes nos hemos formado didácticamente en la tradición de la tecnología educativa que arranca del conductismo en cuanto a sus bases psicológicas y que se inscribe en la perspectiva técnica del currículo en cuanto a su caracterización en el campo de la teoría curricular (Kemmis, 1986; Rozada, 1989), nos han dicho en muchas ocasiones que los objetivos eran especificación de las metas a las que debía llegar el aprendizaje del alumnado. Aprendíamos, además, una compleja tipología de objetivos que distinguía diversos niveles jerarquizados, según su lugar en el proceso de planificación y su relación más o menos directa con las tareas de evaluación de los alumnos. En esa misma tradición de corte tecnicista las decisiones sobre objetivos generales correspondían a los planificadores del currículo mientras los profesores y profesoras se ocupaban de delimitar el contenido de los objetivos de menor rango. En cuanto a su formulación, por la base psicológica que tenían como referencia más o menos remota, se redactaban en términos de conductas observables que se esperaban como consecuencia del aprendizaje. Ello suponía una estrechísima relación con las tareas de evaluación de los alumnos, puesto que la adecuación o no de las conductas a lo deseable era un criterio preferente de evaluación. Este lugar privilegiado de los objetivos en el proceso de planificación dio lugar a un tipo de enseñanza —la denominada «pedagogía por objetivos»— en la que la consecución de aprendizajes concretos, predeterminados con exactitud, condicionaba el proceso de planificación didáctica en sí mismo y las decisiones que se pudieran tomar en relación con otros elementos. Huelga decir que el papel del profesorado en esa tradición tecnicista era, en teoría, el de un simple reproductor de métodos de planificación y de enseñanza ideados y diseñados por otros, y sobre los cuales se le instruyó en los cursos de capacitación o aptitud pedagógica.<sup>23</sup>

El lugar que ocupan hoy los objetivos en los nuevos currículos (MEC, 1991a, 1991b y 1992a) que han entrado en

23. Para una caracterización de las implicaciones que tienen las propuestas o perspectivas técnicas sobre el currículo se pueden ver las obras de Kemmis (1986) y de Gimeno Sacristán (1982).

vigor como desarrollo de la LOGSE es bastante diferente. Por parte de los planificadores del currículo se establecen los objetivos generales de cada una de las etapas, que se concretan para cada área curricular en unos objetivos generales de área. Unos y otros están formulados en términos de capacidades que el alumnado debe alcanzar como consecuencia de los aprendizajes realizados en la etapa correspondiente. Además, se indica que los objetivos deben ser contextualizados o adecuados a las circunstancias concretas del centro y del alumnado de cada aula o nivel. Dejando aparte las dificultades reales que plantea la adaptación de objetivos que, además, son prescriptivos, sí es cierto que se reconoce al profesorado de un centro la posibilidad de «reinterpretar» esos fines.

Haciendo uso de esa posibilidad de reinterpretar los objetivos, podemos recurrir a las abundantes críticas que, tanto desde la perspectiva práctica del currículo como desde la denominada «crítica», se han apuntado sobre las consecuencias de conceder a los objetivos un papel predominante en la planificación. Una línea de argumentación común en esas críticas es que los procesos de enseñanza y aprendizaje, por pertenecer al amplio campo de la actividad humana, están afectados por un alto grado de impredecibilidad o incertidumbre, puesto que en multitud de ocasiones se producen efectos no buscados y no se logran los fines que expresamente se buscaban. Además, y a pesar del refinamiento de las más recientes teorías sobre el aprendizaje, el campo de la psicología sigue sin proporcionar un conocimiento científico sólido e incontrovertible sobre cómo se produce ese fenómeno que denominamos «aprender».

Por las razones expuestas, preferimos concebir los objetivos al modo en que lo hace Rozada (1991) al definir un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales, es decir, como una explicitación de los fines más generales que se persiguen con la planificación didáctica o como una manifestación de las intenciones genéricas del profesor o colectivo de profesores que realizan esa planificación, pero teniendo en cuenta que sobre esos fines no se tiene más certeza «que la suposición de que ciertos contenidos y actividades de enseñanza pueden favorecer la consecución de tales intenciones» (Rozada, 1991).

Por otra parte, hay que considerar el tipo de fines que se desprenden de la adopción de un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua. Ya hemos dicho que el más general es el de desarrollar la competencia comunicativa de cada alumno y alumna, de modo que sean capaces de interpretar y producir discursos adecuados a las distintas situaciones y contextos de comunicación y con un grado diverso de planificación y formalización en función de cada situación comunicativa. Una finalidad de este tipo es difícilmente diseccionable en finalidades parciales, a más corto plazo o con un mayor grado de concreción. El aprendizaje de las destrezas discursivas es un proceso que arranca de la competencia ya adquirida por el alumno o la alumna y aumenta progresivamente su grado de complejidad, formalización o necesidad de planificación de las diversas manifestaciones discursivas a medida que se plantean nuevas necesidades de comunicación derivadas de situaciones o contextos también nuevos. Los propios documentos ministeriales hablan del carácter «cíclico» o «en espiral» que deben tener esos aprendizajes, remitiendo así a la idea de un proceso único sucesivamente más complejo. Ese proceso de aprendizaje se puede, sin duda, planificar, puesto que se debe ordenar el acceso a las estrategias, recursos y procedimientos discursivos que sean necesarios en cada caso, pero esa planificación no debe hacerse, a nuestro entender, en el nivel de delimitación de unos objetivos generales, sino en otras dimensiones del método (como la secuencia de contenidos o el tipo y secuencia de los aprendizajes) o en el diseño del programa de enseñanza. En este último nivel sí será posible, como veremos, establecer fines concretos para cada unidad de aprendizaje, en términos de las capacidades que debe lograr cada alumno y alumna para desempeñar correctamente la tarea que se le presenta.

Insistimos, pues, en que para nosotros la expresión de los objetivos no tiene más sentido que la plasmación de los fines que persiguen los profesores y profesoras que elaboran y desarrollan un proyecto curricular y en este nivel apenas cabe otra cosa que señalar como fines los que se desprenden del que hemos citado como fin más general: el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión de mensajes producidos en situaciones y contextos diversos y la capacitación simultánea para la reflexión sobre esos men-

sajes y sobre los procedimientos discursivos que los conforman.

### Los objetivos comunicativos en la enseñanza de la lengua

Partiendo de las consideraciones que hemos hecho en el párrafo anterior sobre la naturaleza y el modo de entender los objetivos, trataremos, al discutir esta dimensión del método, de identificar qué tipo de objetivos o finalidades son los más acordes con unos fines genéricos como los que hemos expuesto reiteradamente y con el enfoque que hemos asumido para la enseñanza de nuestra área.

Si aceptamos la convención de definir los objetivos en términos de capacidades, tendremos que delimitar cuáles son las que debemos desarrollar en el alumnado para poder incrementar, en los términos descritos, su competencia comunicativa. Para ello deberíamos recurrir a las distintas fuentes que ponemos en juego al definir el método: las psicolingüísticas, las sociológicas y sociolingüísticas y las entendidas en un sentido estricto como disciplinares.

Un buen punto de partida puede ser el análisis que realiza Hymes (1984) de las competencias o subcompetencias que se integran en el concepto de competencia comunicativa: las denominadas lingüística (que se refiere al conocimiento del sistema de la lengua), sociolingüística (que proporciona mecanismos de adecuación a la situación y el contexto), discursiva (que rige la coherencia y cohesión de los diversos tipos de discurso) y estratégica (que regula la interacción y permite reparar o contrarrestar las dificultades o rupturas en la comunicación). Este conjunto de competencias o de saberes, referidos tanto al *saber* como al *saber hacer*, no están muy lejos de los tres tipos de conocimiento que cita Breen (1987a [1990: 10]), cuando, al hablar de los retos del diseñador de programas que pretende moverse en el nuevo paradigma, dice que éste «no sólo necesita reinterpretar diversas descripciones del conocimiento del lenguaje —lingüístico, sociolingüístico y pragmático— en función de un plan pedagógico, sino que también está obligado a representar las capacidades que subyacen al conocimiento y no simplemente los resultados superficiales que se derivan de ellos».

Para desarrollar esas competencias que constituyen conjuntamente lo que denominamos «competencia comunicativa», el hablante oyente/lector/escritor tendrá que desarrollar, entre otras capacidades, las de reconocer los elementos característicos de la situación de comunicación y del contexto en que ésta se desarrolla. Deberá también conocer, reconocer y ser capaz de utilizar registros y estilos diversos, que configuran tipologías específicas del discurso oral, escrito e iconográfico. Ello requiere un conocimiento textual o lingüístico, pero también sociocultural y pragmático, puesto que, como señala Breen (1987a), las capacidades de interpretar y expresar significados residen en la capacidad básica de negociar el significado, tanto a nivel público o interpersonal como a nivel intrapersonal. De las fuentes disciplinares podemos, pues, derivar algunas capacidades que darán pie a formular objetivos comunicativos coherentes con el enfoque adoptado.

La fuente psicológica, por su parte, nos ofrece la interpretación de Vygotsky (1979) sobre el lenguaje como instrumento de mediación semiótica de los procesos psicológicos superiores, con el énfasis en el origen social de esos procesos y mecanismos semióticos y en las funciones intra e interpersonales de dichos procesos. De estas aportaciones surgen otro conjunto de capacidades, muy próximas, sin embargo, a las citadas en el párrafo anterior y que hacen referencia a la capacidad de usar la lengua como instrumento de las relaciones personales, como recurso para la construcción del propio pensamiento, como mecanismo de conocimiento e interpretación de la realidad extralingüística y como instrumento de mediación e intercambio social.

Por último, las fuentes sociológica y sociolingüística nos permiten volver a insistir en la necesidad de la «desalienación expresiva» de los hablantes de una lengua y de desarrollo, por tanto, las capacidades de producción e interpretación de discursos adecuados a la diversidad de situaciones y contextos, asociada a la capacidad de reconocer el valor y el origen y funciones sociales de las prácticas discursivas socialmente clasificadoras o diferenciadoras (Bourdieu, 1982).

Antes de terminar con este apartado dedicado a los objetivos, quizá convenga incluir un juicio sobre los que aparecen en las disposiciones oficiales sobre nuestra área. Como hemos comentado en otro lugar (Lomas y Osoro,

1991), este nivel de formulación de objetivos es en el que el currículo oficial resulta más coherente con su declaración preliminar de adopción de un enfoque comunicativo. Por ello, no es fácil discrepar con los que allí se plantean. En todo caso, esa coherencia con el enfoque adoptado también por nosotros permitirá que la tarea de «adecuación» de los objetivos oficiales al contexto escolar concreto se haga con referencia a las capacidades que hemos ido señalando en esta dimensión.

### Contenidos

La selección y organización de los contenidos constituye, con independencia de los enfoques adoptados para ello, un elemento de importancia decisiva en la planificación didáctica. Se trata de dilucidar qué tipo de saberes es deseable que adquieran los alumnos y cómo organizar esos saberes para favorecer su aprendizaje. Por otra parte, el conjunto de saberes de cualquier área de conocimiento es demasiado vasto para quedar recogido en el currículo escolar. Ni siquiera el conjunto de contenidos que aparecen en las disposiciones oficiales son, muchas veces, desarrollados en su totalidad. Por ello, el profesor o colectivo de profesores que planifica la actividad de enseñar y aprender debe proceder, además, a seleccionar, de entre ese conjunto de saberes, aquellos que mejor se adecuan a los fines que se persiguen y a la situación de los alumnos y de las alumnas con que trabaja. Finalmente, habrá que reflexionar sobre las relaciones que conviene (o no) establecer entre los contenidos y la evaluación.

Trataremos, entonces, sobre cuatro dimensiones: las decisiones sobre los tipos de contenidos que debemos seleccionar, las fuentes para la selección de esos contenidos, los criterios para organizar la secuencia de esos contenidos y, por último, la ya citada relación entre contenido y evaluación.

### Decisiones sobre los tipos de contenidos

Una de las características más novedosas del nuevo marco curricular es la distinción que se establece entre tres ti-

pos distintos de contenidos: en primer lugar, los hechos, principios y conceptos; en segundo lugar, los procedimientos; por último, las actitudes, los valores y las normas. Esta distinción supone la superación de la identificación tradicional entre contenidos y conceptos y el reconocimiento de que en el aprendizaje no sólo es importante el *saber*, sino también el *saber hacer* y los aspectos relativos a los valores, individuales y sociales, asociados a esos saberes o a determinados hechos.

En el caso de la enseñanza de la lengua ya hemos dicho que el desarrollo de la competencia comunicativa precisa tanto del conocimiento lingüístico y literario como del dominio de determinados procedimientos discursivos, así como del conocimiento sociolingüístico, asociado a la reflexión sobre las normas y las actitudes necesaria para ser competente en términos de adecuación.

Podría decirse que, de acuerdo con el concepto de competencia comunicativa que hemos incorporado a los fines de la enseñanza del área, hay dos macrocontenidos que definirían el campo de actuación didáctica: los usos comunicativos, diversos en complejidad, formalización, planificación y condiciones de situación, y la reflexión sistemática sobre esos usos. Los tipos de contenidos asociables al primer bloque son, principalmente, los procedimientos, que en nuestro caso deberán entenderse como competencia en el uso de la diversa tipología de discursos orales, escritos e iconográficos y de las convenciones socioculturales y reglas de tipo pragmático en la producción y recepción de tales discursos. La reflexión sobre la lengua y la comunicación, por su parte, remite fundamentalmente a los principios, los conceptos y los valores y las normas, en tanto que recursos para formalizar el conocimiento que es producto de esa reflexión y para emitir juicios consistentes sobre las producciones concretas, verbales o no verbales, orales o escritas, literarias o no literarias, planificadas o espontáneas.

Los tres tipos de contenidos citados tienen, para nosotros, la misma relevancia, pues sólo de la asociación entre conocimientos y destrezas múltiples puede surgir la capacidad para ser competentes en la comunicación. Sin embargo, como veremos al hablar de otras dimensiones de los contenidos, mientras en otros campos del saber los contenidos conceptuales o factuales ocupan una posición de re-

levancia, por razones epistemológicas, en nuestro campo, entendido al modo en que aquí lo hacemos, esa primacía correspondería, al hablar de criterios para organizar los procesos de aprendizaje, a los procedimientos. Además, en nuestra área se dan peculiaridades que incitan a matizar la pretensión de establecer métodos o principios «universales» para el aprendizaje. Porque el conocimiento requerido para ser correcto, adecuado y coherente en la comunicación requiere poner en juego no sólo conceptos, principios, valores y procedimientos directamente relacionables con la lengua y su uso, sino también estrategias, normas y reglas de origen sociocultural que regulan multitud de aspectos de la comunicación como los turnos de conversación, la cortesía, los aspectos proxémicos o las presuposiciones e implicaturas conversacionales. Si bien muchos de estos aspectos se aprenden en situaciones sociales, fuera del aula, sí es cierto que son, al menos, contenidos para las actividades de reflexión, si queremos llevar hasta sus últimas consecuencias el tomar la comunicación como eje o foco del aprendizaje en nuestra área.

#### Fuentes para la selección de contenidos

Puede parecer extraño introducir esta dimensión al tratar sobre los contenidos cuando éstos vienen ya fijados, de modo prescriptivo, por los decretos que establecen el currículo del área (MEC, 1991a, 1991b y 1992a). Sin embargo, la formulación que tienen esos contenidos en los decretos citados es, en la mayoría de las ocasiones, muy genérica. Por poner un ejemplo (MEC, 1991b), en el primer bloque («Usos y formas de la comunicación oral»), aparecen, en el apartado de *conceptos*, tres grandes epígrafes: «La comunicación oral: elementos y funciones», «Tipos y formas del discurso en la comunicación oral» y «Diversidad lingüística y variedades dialectales de la lengua oral». Para cada uno de estos epígrafes aparecen un conjunto de ítems que no agotan el contenido que correspondería a ese epígrafe. Por ejemplo, en el segundo de los citados, se incluye un ítem redactado del siguiente modo: «La conversación, el coloquio, el debate, la entrevista, etc.». Parece evidente que el desarrollo de tales contenidos exige la selección de, por seguir con el

ejemplo, aquellos elementos definidores de la situación conversacional que parezcan relevantes de acuerdo con los fines y el enfoque adoptado. Habrá, por tanto, que decidir qué contenidos, de todos los referidos en potencia a cada uno de los bloques, son relevantes para nuestros fines y nuestro enfoque.

Además de esta primera selección de contenidos, habrá que proceder a otra de distinto rango. Nos referimos a la necesidad de organizar jerárquicamente los contenidos, en cuanto que habrá algunos más amplios o integradores o que sean de mayor relevancia según la concepción de la enseñanza de la lengua que defendamos.

Tanto para una como para otra tarea, el profesorado tendrá que contar con criterios y fuentes de decisión que le permitan realizar esa selección. Esos criterios deberán venir dados por el conjunto de fuentes que mencionábamos anteriormente. Al hacerlo, planteábamos que la principal eran los fines que perseguíamos con la enseñanza de la lengua, y de acuerdo con estos fines habíamos definido, en la dimensión anterior, dos grandes tipos de contenidos: los referidos al uso de la lengua y los relativos a la reflexión sobre el uso.

En el sentido señalado, usar la lengua en relación con distintas situaciones y contextos supone actualizar en cada caso competencias discursivas específicas. La competencia discursiva requiere la capacidad de codificar o decodificar mensajes atendiendo a las finalidades de la comunicación, la situación comunicativa que se presenta ante el hablante/oyente/lector/escritor, las condiciones impuestas por los contextos lingüístico y extralingüístico, las disponibilidades del código expresivo que se utiliza y los valores pragmáticos implicados en cada uno de esos niveles. La interrelación de todas esas dimensiones define una tipología de los discursos en la que pueden quedar englobados todos los aspectos sobre los que nos interesa trabajar desde el enfoque comunicativo que hemos adoptado.

Los tipos de discursos son, pues, un elemento básico en el conjunto de contenidos posibles en el área, que aglutinan además aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este sentido, las prácticas discursivas que configuran la comunicación cotidiana son de una extraordinaria diversidad, por lo que es conveniente, desde un enfoque funcional, agrupar los variados tipos de discurso que pueden y

deben ser tratados en el aula. Habrá que efectuar una selección de tipos discursivos susceptibles de ser tratados en la doble vertiente de uso lingüístico y reflexión metalingüística, teniendo en cuenta no sólo criterios disciplinares (a partir de opciones concretas en el campo de las teorías del lenguaje, en la línea señalada en la primera parte de este libro), sino también criterios psicopedagógicos y sociológicos, ya que se trata de partir del desarrollo psicosocial del alumnado (que muestra situaciones asimétricas en sus competencias discursivas) para realizar aprendizajes significativos que modifiquen sus esquemas cognitivos. De lo anterior se deduce la conveniencia de abordar en el aula los discursos de índole práctica, sin relegar por ello el trabajo con discursos más formalizados o teóricos, propios de los usos escolares, con los discursos literarios o, en fin, con los discursos iconoverbales insertos en los *media*. El trabajo riguroso y sistemático en el aula con diferentes tipos de prácticas discursivas nos permite, pues, recorrer una amplia gama de situaciones de comunicación y de usos específicos del sistema de la lengua y abordar, en consecuencia, la reflexión educativa sobre las variables lingüísticas y extralingüísticas insertas en cada acción comunicativa.<sup>24</sup>

La opción por la tipología de los discursos como contenidos preferentes en la organización didáctica del área presenta implicaciones en relación con los aspectos sociológicos y sociolingüísticos que habíamos citado como otra fuente de decisión. Pues si el adiestramiento en los distintos tipos de discurso implica sobre todo el ejercicio de contenidos de tipo procedimental, la reflexión sobre las condiciones y consecuencias del uso de esos diversos tipos de discurso supone entrar de lleno en el apartado de *valores*. Y en este sentido deben considerarse las aportaciones que se pueden hacer desde la reflexión sociolingüística.

En relación con los diversos tipos de discurso, Bourdieu (1982 [1985: 13]) apunta que «lo que circula en el mercado lingüístico no es *la lengua*, sino discursos estilísticamente caracterizados», y ya hemos visto que para este autor la no-

24. Un desarrollo amplio y riguroso sobre la organización del área basada en la tipología de los discursos se puede encontrar en Alcalde, González Nieto y Pérez (en prensa). Los párrafos que preceden a esta nota son deudores en buena medida de las ideas que en este documento se exponen.

ción de *mercado lingüístico* remite a los conceptos del *valor de cambio simbólico* de la capacidad de producción lingüística del individuo y, por tanto, a los *beneficios de distinción* asociados a la valoración social concedida a esos usos. Por tanto, un contenido expreso en la reflexión sobre la caracterización de los diversos tipos de discurso deben ser esos aspectos de valoración social. De este modo, el carácter funcional que pretendemos darle a la enseñanza de nuestra área no lo será sólo en relación con los intereses de dominación simbólica de los grupos sociales hegemónicos, sino que adquirirá una dimensión crítica en la medida que permita al alumnado llegar a la constatación de que los discursos reales están socialmente «marcados» y que de esa valoración social se deriva en buena medida la ubicación social del hablante.

Antes de terminar con esta dimensión conviene volver a la distinción que planteábamos entre los tres tipos de contenidos. Decíamos allí que optábamos por una organización de los contenidos que ponía en primer lugar a los de tipo procedimental. Ello se explica no sólo por el hecho de que la competencia comunicativa es, principalmente, competencia de uso y, por lo tanto, un *saber hacer*, sino también porque, por razones pedagógicas elementales, el uso debe preceder a la reflexión sobre el mismo. De aquí puede derivarse un tercer y último criterio para la selección de contenidos, pues si optamos por decidir en primer lugar qué contenidos procedimentales queremos abordar, las decisiones sobre los *conceptos* y *valores* requeridos para la reflexión vendrán, en cierto modo, dadas por el tipo de procedimiento que hayamos elegido.

#### Criterios para una secuencia de contenidos

Antes de aludir a los criterios que nos parecen más oportunos para abordar la tarea de establecer secuencias de contenidos, tal vez sea conveniente una reflexión sobre la ubicación en el proceso de planificación del tema denominado ya habitualmente «la secuenciación». En los documentos emanados de la administración se establece la obligatoriedad de plasmar en el denominado «Proyecto Curricular de Etapa» la secuencia de objetivos y contenidos por ciclos,

primer paso de ese proceso de organización de contenidos que se completa en las programaciones al establecer la secuencia para cada curso (MEC, 1992c). Incluso se ofrece una propuesta de secuencia para cada área, con carácter «orientador», pero con la advertencia de que pasará a ser normativa «en la hipótesis de que (...) un equipo docente no llegue a diseñar su propio proyecto curricular» (MEC, 1992d: 2). Se vuelve a repetir aquí el esquema de desarrollo del currículo entendido como producto al que aludíamos unas páginas más atrás, mediante la separación de las decisiones que corresponden a cada «nivel de concreción», de modo que al profesor o profesora que realiza una programación no le quedan sino pequeños ajustes. Y por si falla ese nivel intermedio, el legislador, siempre desconfiado, prevé convertir en norma lo que antes era orientación.

Por otra parte, parece discutible que la secuencia principal de la programación sea la que se ocupe de los contenidos, y no la de los aprendizajes. Aunque pueda resultar una discusión bizantina, no podemos olvidar que una fuente principal de decisión es la posibilidad de que, en un momento determinado, los alumnos y las alumnas sean capaces de desarrollar determinado aprendizaje y eso tiene que ver, principalmente, con la realización de aprendizajes previos, aunque, naturalmente, esos aprendizajes versarán sobre algún contenido específico.

En todo caso, cuando adoptamos la perspectiva del proyecto curricular entendido como proceso, la secuencia de contenidos pertenece, en sentido estricto, a lo que hemos denominado «diseño del programa de enseñanza», puesto que esa secuencia es, en definitiva, un elemento constitutivo de la programación. Lo que cabe hacer en el nivel del método en que nos encontramos es establecer criterios generales para elaborar esas secuencias en el nivel de planificación posterior.

Para nosotros los criterios que podemos utilizar para establecer esa secuencia son, principalmente, dos: la atención al punto de partida del alumnado y al modo en que suponemos que se producen los aprendizajes, por una parte, y la lógica de desarrollo de los contenidos que hayamos seleccionado en la dimensión anterior, por otra.

La fuente psicológica tiene, en este asunto, varias aportaciones que hacer. Unas, referidas al modo en que se pro-

ducen los aprendizajes, y otras más específicas referidas a la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En el primer aspecto es relevante la interpretación que hace Vygotsky (1979) de la construcción de los procesos psicológicos superiores (en los que la lengua, como instrumento de mediación, es un elemento fundamental). Para Vygotsky, tal y como señalamos al referirnos a los enfoques sociocognitivos de la psicolingüística (véase apartado 2.4 del capítulo 2), el desarrollo psicológico es un proceso fundamentalmente social: los signos externos se «internalizan» en un proceso de control de los mismos, a partir de su conocimiento y manejo en el medio social. La internalización de un signo (o de un complejo signico estructurado) supone una reformulación completa de las estructuras mentales en que se inscribe ese signo, de modo que la explicación de la situación anterior al aprendizaje no es válida para la posterior. La creación de estructuras más complejas exige el dominio previo de las más sencillas y anteriores. De ello podemos deducir un primer criterio general, común, por lo demás, a cualquier teoría del aprendizaje: la presentación de contenidos tendrá que moverse desde lo general y simple hacia lo particular y complejo.

Otra consecuencia se puede derivar de la explicación psicológica de la construcción de los aprendizajes: si la construcción de aprendizajes significativos supone la «reordenación» del conocimiento anterior, con vistas a la integración en nuevas estructuras explicativas de los nuevos conocimientos, ese conocimiento anterior será el punto de partida necesario para el aprendizaje. Por tanto, nuestra secuencia de aprendizajes debería partir de aquellas prácticas discursivas más próximas al alumno, las que mejor domina, y sobre las cuales puede tener, con los apoyos adecuados, mayor capacidad de reflexión para avanzar progresivamente hacia formas discursivas más complejas, elaboradas y descontextualizadas. En otras palabras, se trata de partir del uso y de la reflexión sobre los discursos prácticos y de los *media*, más habituales en el entorno comunicativo del alumnado, para proporcionar los apoyos (y retirarlos después) que permitan iniciar de forma gradual el trabajo de producción, comprensión y reflexión de discursos más formales, teóricos y literarios, más cercanos a la norma culta y al beneficio social derivado de su uso.

En el campo de las fuentes disciplinares es necesario también tomar decisiones relativas a la secuencia de los contenidos. En efecto, no basta como único criterio con optar por abordar inicialmente las prácticas discursivas más habituales, más cotidianas o más sencillas para progresar después hacia formas más complejas de discurso. Al abordar las prácticas discursivas habrá que considerar los dos tipos de actividad que habíamos señalado como ejes del trabajo en el área de lengua: el uso (comprensión y expresión) y la reflexión, teniendo en cuenta, además, que ambos deben ser funcionales, es decir, al servicio de las necesidades de comunicación de los alumnos y de las alumnas. Quiere ello decir que habrá que tomar decisiones relativas al modo en que deben alternarse los aspectos lingüísticos y metalingüísticos, y al momento en que se introducen los distintos niveles de reflexión en relación con el tipo de discurso de que se trate: situación de comunicación, elementos de la comunicación, lenguajes y paralinguajes utilizados, organización textual, aspectos pragmáticos, etc.

### Contenidos y evaluación

La aparición de esta dimensión de los contenidos no es tanto una exigencia del método que intentamos diseñar como una decisión impuesta, por un lado, por la tradición escolar, que tiende a unir evaluación de alumnos con consecución de objetivos y contenidos; por otro lado, por los planteamientos que aparecen tanto en los decretos que establecen el currículo (MEC, 1991a, 1991b y 1992a) como en las orientaciones didácticas y para la evaluación que hizo públicas la misma Administración (MEC, 1992d). Estos documentos relacionan, en diversos momentos, la evaluación del alumnado con la consecución de determinados objetivos, expresados en términos de capacidades que «no son directamente, sino indirectamente, evaluables» a través de los «indicadores oportunos». Esas capacidades se manifiestan en determinados aprendizajes y el concepto de aprendizaje que manejan los documentos del Ministerio de Educación y Ciencia remite finalmente a la adquisición significativa de los contenidos.

Como comentaremos después, al hablar más detenidamente de la evaluación en relación con las actividades, la evaluación concreta del alumnado, especialmente si se entiende por tal sólo la evaluación sumativa con carácter sancionador, no forma parte de los intereses del profesorado que pretende reflexionar sobre su práctica con el instrumento del proyecto curricular como mediador. En todo caso, esa exigencia de evaluar al alumnado es algo que viene dado por otras consideraciones, como su relación funcional o laboral con las estructuras educativas. Pero dado que nuestro interés principal es evaluar el valor de nuestro proyecto a través de nuestra propia práctica, lo fundamental será ante todo recoger datos relativos a los aprendizajes producidos en relación con las finalidades que pretendíamos, los contenidos que seleccionamos y las actividades de aprendizaje que llevamos a cabo. Posteriormente, y con carácter subsidiario, podríamos utilizar esos datos para evaluar los avances individuales de cada alumno o alumna con la pretensión de que esa información contribuya a su proceso individual de aprendizaje, pero sin establecer una relación directa entre objetivos, contenidos y evaluación.

### Actividades

El tercer elemento del método presenta algunas dificultades a la hora de ser abordado, puesto que los límites entre el nivel estratégico que ese método pretende cubrir y los de la planificación concreta de actividades de aprendizaje no resultan a veces claros. Digamos, como en los elementos anteriores, que en el método sólo se pretende definir criterios generales y que la decisión concreta sobre la realización de esta o aquella actividad corresponde al segundo nivel o componente del proyecto curricular, el diseño del programa de enseñanza.

Mientras a los otros elementos del método correspondían las decisiones sobre los fines y sobre los saberes necesarios para la consecución de esos fines, a las actividades corresponden las decisiones relativas a cómo lograr esos fines y la adquisición de esos saberes mediante las actividades de enseñanza y aprendizaje más adecuadas para ello.

Estamos, por tanto, en el elemento del método más directamente relacionado con los problemas metodológicos.

En este campo tres son, a nuestro entender, los asuntos sobre los que hay que tomar decisiones: los criterios para decidir qué tipo de actividades son más acordes con los fines que perseguimos y con los contenidos que hemos seleccionado, los criterios para organizar esas actividades de modo que se produzca un recorrido de aprendizaje en el sentido deseado y, por último, las relaciones que podemos establecer entre las actividades, la evaluación de los alumnos y de las alumnas y el seguimiento y evaluación del propio proyecto didáctico.

### Criterios para la selección de las actividades

Si hemos entendido los procesos comunicativos como actividades en las que los usuarios de diversos sistemas signícos ponen en marcha procedimientos, estrategias y acciones orientadas a la producción y comprensión de una amplia gama de discursos en situaciones y contextos concretos con arreglo a finalidades específicas, entonces el objetivo central del trabajo didáctico en el área de Lengua y Literatura (el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa) requiere una serie de nociones y destrezas orientadas a la cualificación del alumnado para planificar y crear sus propias producciones textuales, orales y escritas. Se trata, por tanto, de establecer un conjunto de actividades en las que los alumnos puedan poner en juego normas y procedimientos estratégicos orientados a un uso textual que aúne la expresión, la comprensión y la reflexión, permitiendo integrar —interiorizar— sus propias prácticas discursivas, con arreglo a principios como los de *coherencia*, *adecuación* y *cohesión*, en sus acciones cotidianas de interacción comunicativa. Este enfoque implica que la reflexión sobre el uso no supone tanto dar prioridad al aprendizaje de procedimientos o técnicas de análisis de los elementos del sistema cuanto a la adquisición de estrategias que les permitan la comprensión de los aspectos semánticos y pragmáticos implicados en cualquier práctica comunicativa.

En primer lugar, si hemos planteado, al tratar de los contenidos, la necesidad de partir de los conocimientos que

ya posee el alumno o la alumna, será necesario prever, al comienzo de cada bloque temático, unidad o lección, una actividad de prospección de las ideas o concepciones previas relativas a esos temas, que no debería limitarse a una simple prueba objetiva, sino que debería contribuir a la propia autoconciencia de alumnos y alumnas. Además, como veremos al tratar del diseño del programa de enseñanza, un presupuesto principal en el buen éxito de un programa basado en un enfoque comunicativo es la necesidad de implicar activamente a los alumnos en las tareas de aprendizaje, de modo que se creen verdaderas situaciones de comunicación que tengan sentido por sí mismas o que se refieran al propio proceso de aprendizaje. Aunque para ello se puede recurrir a técnicas de negociación de contenidos o actividades con el alumnado, las dificultades que plantea en ocasiones esa negociación pueden hacer aconsejable que se recurra a la explicitación y discusión con alumnos y alumnas de sus conocimientos previos, y ello puede ser un elemento importante tanto para la motivación como para hacer realidad, y no puro nominalismo, las tareas de autoevaluación.

Al examinar las implicaciones del enfoque comunicativo en relación con los contenidos habíamos delimitado dos tipos básicos de actividad: el uso lingüístico y la reflexión metalingüística. Es necesario, por tanto, prever una tipología de actividades que supongan para el alumno situaciones de comunicación en las que se impliquen los procesos de expresión y comprensión y sobre las que quepan momentos de reflexión. La relación entre uso y reflexión (y, por tanto, entre las actividades relacionadas con uno y otro asunto) debería considerar la explicación que proporciona Vygotsky (Wertsch, 1988) en relación con la apropiación de los instrumentos de mediación: el signo mediador aparece primeramente contextualizado, lingüístico y socialmente, y su apropiación requiere un proceso de progresiva descontextualización hasta llegar a dominar la capacidad de recontextualización en situaciones o estructuras diferentes a la inicial. Habrá entonces que prever actividades diversas que permitan, debidamente organizadas, el recorrido señalado. Por otra parte, para que las actividades de reflexión o metalingüísticas tengan sentido en un proceso que se proclama comunicativo, no pueden presentarse de manera desgajada de aquellas otras que tienen por fin una actividad de comu-

nicación. La reflexión tiene sentido si ayuda a mejorar las capacidades de corrección, cohesión, coherencia o adecuación. Como veremos al tratar sobre el diseño del programa de enseñanza, la relación entre unas y otras actividades tendrá que darse en el marco de unas lecciones o unidades didácticas que tendrán por fin último la realización de una tarea de comunicación.

Ya queda dicho que por actividades de uso se entienden básicamente las de expresión y comprensión referidas al tema de que se trate en cada caso. Para dilucidar qué tipo de actividades favorecen uno y otro proceso puede sernos útil la explicación que ofrece Luria (1979) del proceso psicológico que se sigue en cada caso. Para explicar el proceso de expresión, Luria establece tres momentos diferenciados: la motivación, o estímulo que lleva al hablante a manifestarse oralmente o por escrito, la elaboración de los núcleos semánticos, que serían los elementos básicos del discurso que se va a comunicar y, finalmente, la comunicación verbal desplegada, que constituye el acto propiamente dicho de la elocución. En cuanto al proceso de comprensión, establece cuatro momentos o situaciones: la comprensión del sentido general del texto o mensaje de que se trate en cada caso, la detección de las ideas clave sobre las que se constituye orgánicamente el texto, la comprensión del significado de las palabras, dotadas de sentido o desprovistas de ambigüedad significativa por esa comprensión previa del sentido general y de las ideas clave y, por último, la captación de lo que Luria denomina «subtexto», que no es otra cosa que la identificación del sentido último del texto en relación con los fines de quien lo emite y con la situación y el contexto en que se da esa emisión (Luria, 1979). Si el proceso descrito es efectivamente como lo plantea el psicólogo soviético, habrá que prever actividades diferenciadas que favorezcan, en cada momento, el logro de esa comprensión o de la comunicación verbal desplegada. El modo de hacerlo podrá hallarse en los criterios para la organización de las actividades y en los referidos a la organización de las unidades didácticas, cuando tratemos del diseño del programa de enseñanza.

La fuente psicológica nos sirve, por último, si consideramos la progresión, ya señalada, en la apropiación de los instrumentos semióticos de mediación que, tanto en lo filo-

genético como en lo ontogenético, va de lo social a lo individual, en un proceso de internalización. Podemos deducir de ello que tendremos que prever actividades de presentación de problemas, explicación, discusión colectiva, trabajo cooperativo, etc., que favorezcan el desarrollo posterior de otras en que los conceptos, las capacidades o los procedimientos en juego se apliquen de modo individual a la resolución de tareas o situaciones distintas.

La opción anteriormente realizada por una organización del área centrada en la tipología de los discursos supone también la necesidad de considerar actividades relativas a los distintos elementos de génesis, enunciación, transmisión y recepción del discurso, planteando situaciones de aprendizaje en que el alumnado se vea obligado a desplegar en su totalidad las estrategias discursivas más adecuadas a la situación, finalidad y contexto de la comunicación.

Para terminar con esta dimensión, conviene hacer referencia a las implicaciones, también citadas, de las decisiones tomadas en relación con la fuente sociológica. Si pretendemos que los alumnos desarrollen capacidades interpretativas y actitudes críticas en el nivel pragmático, habrá que concretar qué tipo de actividades pueden favorecer, en cada nivel de la planificación, el desarrollo de tales capacidades y actitudes.

#### Criterios para la organización de las actividades

Buena parte de las decisiones que se han de tomar en esta dimensión vienen dadas por lo que se dijo en el apartado anterior respecto a los tipos de actividades. Así, parece claro que toda unidad, lección o bloque de actividades debe comenzar por la detección de ideas previas. El principio de progresiva descontextualización implica también el respeto a la secuencia contextualización-descontextualización-recontextualización que hemos señalado. El mismo carácter secuencial se debería mantener en la planificación de los procesos de expresión y comprensión y, finalmente, en el orden actividades colectivas-actividades individuales que marca el proceso de internalización.

La interrelación entre dos de los conceptos ya manejados, el de «zona de desarrollo próximo» y el del principio de «descontextualización» de los instrumentos de mediación, es pertinente para delimitar aspectos diversos en la organi-

zación de las actividades. Uno de ellos es el papel que juega en el proceso de aprendizaje la figura del profesor o de la profesora. Si la «zona de desarrollo próximo» se definía como el espacio entre la capacidad autónoma del aprendiz y lo que podía realizar recibiendo apoyos específicos, el tránsito por esa zona deberá contar con la ayuda que en este proceso presten el profesor o la profesora, principalmente, y los compañeros y compañeras. Pero como la figura del profesor o profesora forma parte también del contexto del aprendizaje, el proceso de descontextualización supone la autonomía progresiva del alumnado y la consiguiente disminución gradual de los apoyos prestados por los docentes.

En todo caso, la organización de las actividades suele presentarse, al menos ante los alumnos, como un conjunto de ejercicios, tareas o problemas integrados en una lección o unidad didáctica. No es éste el momento de entrar en una discusión pormenorizada sobre el modo de elaborar esas unidades o lecciones, pues de ello nos ocuparemos en seguida. Sin embargo sí puede adelantarse que las decisiones que tomemos a este respecto deben responder no a la intuición o a la costumbre, sino a criterios coherentes con los fines que perseguimos y con el enfoque que hemos adoptado.

#### Actividades, seguimiento y evaluación

De la evaluación del alumnado, como exigencia del sistema organizado de educación, ya hemos apuntado algunas cosas al tratar de los contenidos. Decíamos allí que nuestro interés principal no era el sancionar los logros o insuficiencias del alumno o alumna con una nota concreta, aunque nos veyamos obligados a ello por la institución escolar en que se desarrolla nuestro trabajo.

Cosa distinta es la detección de los logros o insuficiencias en los aprendizajes, tanto a nivel individual como colectivo, con fines distintos a los de la mera calificación. Esos fines están relacionados con lo que se suele denominar «evaluación formativa», que tiene como finalidad poner en conocimiento de cada alumno o alumna cuál es su proceso personal de avance o aprendizaje, contribuyendo de este modo a la autoevaluación del mismo y a la aparición de actitudes o estrategias personales para superar las dificultades.

Independientemente de su uso (evaluación formativa o evaluación sumativa), la evaluación del trabajo y de los avances o dificultades de los alumnos no debería requerir pruebas específicas o actividades especiales, al margen de las que en cada unidad se prevean como actividades de aprendizaje. Dicho de otro modo, las actividades deben estar diseñadas de tal forma que permitan al profesor o profesora recoger datos de los procesos de aprendizaje que se producen en cada unidad. Por ello es importante que los aspectos relativos a la evaluación del alumnado queden incluidos claramente en las tareas o actividades que constituyen globalmente una unidad o lección. Si ésta está bien construida, debería proporcionar información variada y suficiente para que el profesor o profesora e incluso cada alumno o alumna pueda valorar los logros o aprendizajes que se hayan producido.

Esos datos pueden y deben ser utilizados también para realizar la valoración de la unidad o lección de que se trate y del proyecto curricular en su conjunto. Los datos a que nos referimos son tanto de carácter cuantitativo, como, sobre todo, cualitativo. Este segundo tipo de datos requiere la previsión de instrumentos específicos para su recogida. Siguiendo lo sugerido por Cascante (1989), habría que disponer, al menos, de un «diario de clase», para anotar todas aquellas incidencias, comentarios, etc., que surgen de modo imprevisto en cada actividad y de un «fichero de observaciones», en el que se anotarían de modo más sistemático los aspectos referidos a los elementos del modelo didáctico y sus dimensiones, es decir, lo más sistemático o previamente planificado del proceso. La revisión de la unidad o del proyecto curricular, a la luz de esos datos o de la información derivada de registros de «observación externa» realizados por otros docentes, habría de debatirse colectivamente en el grupo o seminario que sea autor de la propuesta. De ese contraste de experiencias deberían surgir conclusiones suficientes para validar o reformular el proyecto.

#### 3.3.1.3. Diseño del programa de enseñanza

A lo largo de nuestra exposición hemos comentado en varias ocasiones cómo la evolución de los estudios relacio-

nados con la comunicación, el lenguaje y la literatura está siendo acompañada por una evolución paralela de las concepciones sobre la enseñanza de la lengua. Y estos nuevos planteamientos no afectan sólo al nivel teórico o a lo que hemos denominado método o aspectos estratégicos de la planificación. Los diseñadores de programas, sean expertos o «prácticos» empeñados en el desarrollo del currículo de lenguas, han explorado también en los últimos años las consecuencias de esa evolución en el campo de la elaboración de programas y materiales de enseñanza.<sup>25</sup> Analizando esa evolución, Breen (1987a) relata cómo, en cuanto a concepciones sobre la enseñanza de la lengua, se ha pasado, en los últimos 30 años, de los enfoques formales o nocionales a los funcionales, y de éstos a los comunicativos (véase capítulo 2, apartado 2.4). A estos dos grandes modos de concebir la enseñanza de una lengua (el nocional-funcional, por un lado, y el comunicativo, por otro) corresponden, según Breen, dos tipos también diversos de programas: los *proposicionales*, asociados al primer enfoque, y los *procesuales*, relacionables con el enfoque comunicativo.

Los programas de tipo proposicional buscan un conocimiento de tipo esencialmente lingüístico, bien *per se*, como conocimiento del sistema formal de la lengua, o como dominio de las funciones que éste cumple de modo más habitual, entendiendo por función el exponente lingüístico de la supuesta función social. Los nocionales darán lugar a ejercicios de conocimiento y uso de los paradigmas propios de una lengua y de la diversidad de estructuras sintácticas y recursos léxico-semánticos de la misma. Los funcionales buscarán la repetición sistemática, en diversos contextos, de las estructuras sintácticas correspondientes a la función que se intenta adquirir.

• Los programas de tipo procesual, en cambio, entienden la adquisición de una lengua como apropiación de un conjunto de capacidades o competencias diversas (lingüísticas, sociolingüísticas, discursivas, pragmáticas...). Su fin, por tanto, es el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz. Además de caracterizarse por esa finalidad prin-

cipal, sus rasgos son el énfasis en los procedimientos, la integración del conocimiento formal del lenguaje con su conocimiento instrumental y la adopción de una perspectiva cognitiva que atribuye un papel relevante a los aprendices en la construcción de sus propios aprendizajes. Este conjunto de rasgos coincide, como se ve, con lo que hasta aquí hemos venido propugnando como rasgos definitorios de nuestra concepción de la enseñanza de la lengua.

Antes de seguir adelante con esta exposición sobre los tipos de programas procesuales, tal vez convenga salir al paso de una crítica que un lector avezado puede formular en cualquier instante: los autores que estamos citando (Breen, Candlin, Nunan...) y los planteamientos que comentamos sobre enseñanza de las lenguas pertenecen al campo de la enseñanza de segundas lenguas, y surgen, específicamente, del campo de la enseñanza del inglés para extranjeros. Es cierto, pero no parece objeción suficiente para no aplicar planteamientos semejantes al aprendizaje de la propia lengua, porque si el concepto de competencia comunicativa es universal, es decir, si el dominio de una lengua supone la adquisición de ese conjunto de capacidades que se engloban bajo esa etiqueta, el enfoque didáctico definido por los rasgos que hemos citado en el párrafo anterior tendrá el mismo carácter universal. La diferencia entre el aprendizaje de una nueva lengua y el de la materna no reside en el enfoque didáctico sino en el diferente grado de dominio o conocimiento inicial de la misma, en la distinta competencia de la que parte el aprendiz. Cuando el objeto del aprendizaje es la lengua materna, el aprendiz ya domina, al menos, el léxico básico, el sistema fonológico (o un subsistema del mismo), un buen número de estructuras sintácticas y multitud de reglas y convenciones necesarias para su comunicación habitual. Pero no tiene el mismo dominio de los recursos de expresión y comprensión para situaciones de comunicación que no le son habituales, para un uso adecuado de discursos más formalizados, más complejos y que requieren un grado más alto de planificación y estructuración. No pretendemos enseñarle a un adolescente español cómo hablar con sus amigos (aunque la conversación puede y debe ser objeto de análisis y reflexión en el aula de lengua), pero sí cómo participar en un debate, como elaborar una instancia, realizar un informe, redactar una monografía o acceder a la

25. Un panorama amplio, con aportaciones teóricas diversas y propuestas de trabajo, sobre los nuevos enfoques puede verse en el número 7/8 de *Comunicación, lenguaje y educación* (1990).

comprensión crítica de una obra literaria o de los mensajes de los *media*. Lo que cambia, pues, es el nivel del que partimos, los aspectos concretos de la competencia comunicativa que pretendemos desarrollar, pero no la propia concepción de la enseñanza de la lengua y el enfoque adecuado para lograr esos fines.

Volvamos, pues, tras este inciso largo pero necesario, al análisis de los tipos de programas que son coherentes con esos fines y ese enfoque didáctico. En el artículo de Breen que citábamos antes, este autor distingue dos tipos de programas dentro de la tendencia de programaciones procesuales: los programas basados en tareas y los denominados procesuales en sentido estricto (Breen, 1987a). La diferencia básica entre los dos tipos de procedimientos procesuales citados por Breen reside en que el segundo tipo constituye una programación permanentemente abierta a la negociación con los alumnos de contenidos, procedimientos y tareas, ofreciendo en todo momento una serie de tareas o actividades alternativas para adecuarlas a la situación o deseos de los alumnos. Su objeto no es sólo la comunicación y el aprendizaje, sino también el proceso de comunicación grupal en el aula.\*El programa concreto de enseñanza se construye a través de la negociación entre alumnos y profesor. El programa mínimo del que parte éste está constituido por un plan sobre las decisiones que deben tomar alumnos y profesores y por un banco de actividades de clase, que son conjuntos o bloques de tareas categorizadas. Una programación de este tipo lleva, desde luego, a sus últimas consecuencias los principios que inspiran el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, y resuelve adecuadamente el problema de la motivación de los alumnos y del tratamiento de la diversidad en el aula (puesto que se pueden disponer tareas alternativas para un mismo fin). Sin embargo, muchos profesores y profesoras, especialmente si se están iniciando en un nuevo esquema de planificación de su trabajo, encontrarán excesivamente complejo programar de ese modo. Por ello, parece más adecuado estudiar la posibilidad de adaptar la llamada programación basada en tareas al campo de la enseñanza de la lengua materna.

La programación basada en tareas coincide casi plenamente con los planteamientos que habíamos hecho al tratar

del método. En efecto, tanto el tipo de conocimiento que se requiere para la comunicación (textual, interpersonal e ideacional) como la distinción entre tareas comunicativas y metacomunicativas, la voluntad de contemplar relacionadamente ambos tipos de tareas o la secuenciación que parte de lo más habitual o conocido a lo menos y de lo general a lo particular, coincide con decisiones tomadas por nosotros al definir el método.

### Programación basada en tareas

Para asumir el proceso de programación basada en tareas debemos tener clara la definición del concepto de tarea. Para Breen (1987b: 23) una tarea es «cualquier actividad estructurada de aprendizaje de una lengua que tiene un objetivo particular, un contenido apropiado, un procedimiento de trabajo específico y una serie de soluciones posibles para aquellos que realizan la tarea». Para Nunan, en cambio, la tarea comunicativa es «una parte del trabajo de aula que implica a los alumnos en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua objeto, mientras su atención se dirige principalmente al significado más que a la forma» (Nunan, 1989: 10). Podemos asumir esta última definición, con la salvedad de que es válida para lo que llamamos tareas de comunicación, pero debe matizarse para las tareas de tipo comunicativo, pues en ellas la atención se centra a la vez en el significado y en los aspectos formales.

Otro aspecto que debemos considerar es el de los elementos que integran una tarea, definida de acuerdo con la concepción que acabamos de citar. Para Candlin (1987), los elementos de una tarea son el *input*, los papeles o roles de los participantes, los escenarios (organización espacial y temporal), las acciones (procedimientos para la comprensión, ejecución y finalización de una tarea), la corrección (quién y qué corrige), los resultados, expresados como fines, y el *feedback*, a través de la evaluación. A pesar de su exhaustividad, o quizá por ella, la definición de una tarea concreta con este esquema se hace demasiado engorrosa. Por eso preferimos la que ofrece Nunan que, adaptada, responde al siguiente esquema:

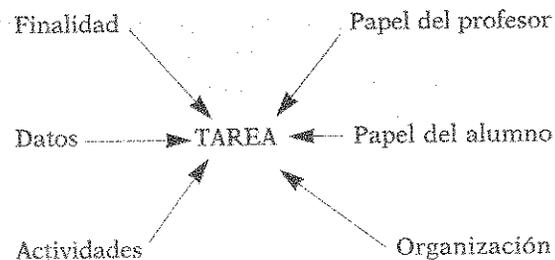


Figura 4

Los datos (*input*) para Nunan pueden ser «verbales (por ejemplo, un diálogo o un pasaje de lectura) o no verbales (por ejemplo, una secuencia de imágenes)» (Nunan, 1989: 10). En definitiva, cualquier material que permita una actividad sobre él y que prefigure la acción que los aprendices han de realizar.

De acuerdo con lo que planteábamos en el método, son dos los tipos de tareas que debemos planificar: las comunicativas y las metacomunicativas. Las primeras coinciden en su denominación con la que les dan Estaire y Zanón (1990). Deben ser representativas de procesos reales de comunicación, formar una unidad de aprendizaje y tener una finalidad, una estructura y una secuencia de trabajo. Las tareas comunicativas, como decíamos al hablar del método, se ocupan preferentemente de los contenidos procedimentales. Las tareas metacomunicativas (o posibilitadoras, como las denominan Estaire y Zanón) tienen por objeto los contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales) que se requieren para la realización de las tareas de comunicación.

La organización del trabajo en la resolución de la tarea puede presentar variaciones en función del tipo de tarea (de entre los dos señalados) y del objeto concreto de la misma. En todo caso, podemos proponer la siguiente secuencia de trabajo como el proceso más común:

1. Presentación de la tarea.
2. Comprensión del texto (o de las instrucciones para la realización de la tarea).

3. Trabajo sobre el texto o datos iniciales (en actividades comunicativas o metacomunicativas).
4. Actividades de comunicación (expresión/comprensión) que permitan manipular los contenidos propios de la tarea.
5. Producción oral o escrita (individual o grupal) de tipo comunicativo y/o metacomunicativo.

La planificación de una lección o unidad didáctica supone el establecimiento de una serie de tareas con un objetivo, formulado en términos de tarea final global, y un tema común. La secuencia de tareas debe representar la correspondiente a los aprendizajes que deseemos alcanzar con el desarrollo de esa lección o unidad. Para la elaboración de la unidad didáctica puede seguirse el esquema que ofrecen Estaire y Zanón (1990: 66), que podemos adaptar del siguiente modo:

## CONCLUSIONES

Elección de tema /  
área de interés

Especificación de finalidades

Programación de tareas finales (comunicativas o metacomunicativas) que demuestren la consecución de las finalidades

Especificación de componentes temáticos y de contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) necesarios para realizar las tareas finales

Planificación del proceso: secuenciación de pasos a seguir a través de tareas comunicativas y metacomunicativas

Evaluación incorporada como parte del proceso de aprendizaje

Adaptado de Estaire y Zanón (1990).

Figura 5

Un intento de aplicación de este enfoque al trabajo didáctico en Lengua Española puede verse en Cueto y otros (1993).

En este trabajo<sup>26</sup> hemos intentado mostrar, a partir de las disposiciones oficiales que regulan en la reforma educativa la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escolaridad obligatoria, la conveniencia de entender como finalidad prioritaria del trabajo escolar en el aula de lenguaje el desarrollo de las capacidades comprensivas, expresivas y metacomunicativas del alumnado.

En esta labor de mejora de la *competencia comunicativa* de los aprendices hemos acudido a las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han dirigido sus *miradas* al estudio de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación, señalando el interés de la tradición retórica, las limitaciones didácticas de los enfoques estructuralistas y generativistas y la utilidad de las aportaciones de la pragmática, la psicolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual, la sociolingüística o la semiótica, entre otras, por su descripción y análisis de los usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación con arreglo a diversas finalidades, a la vez que por su contribución al conocimiento de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, de los mecanismos implica-

26. Una versión más breve del contenido de este libro puede encontrarse en Lomas, Osoro y Tusón (1992). Por su parte, en un trabajo colectivo recientemente editado (Lomas y Osoro, comps., 1993), los lectores pueden encontrar tanto las bases disciplinares (lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas, literarias y semióticas) de una enseñanza de la lengua concebida desde un enfoque comunicativo como una propuesta de secuencias de aprendizaje y algunas reflexiones y materiales didácticos sobre los contenidos del área.

dos en la comprensión y producción de los mensajes y de los factores socioculturales que regulan los intercambios comunicativos.

Finalmente hemos insistido en la utilidad *pedagógica* de las aportaciones de estas disciplinas a la hora de la planificación educativa en el aula de lengua, en el papel que ha de cumplir todo proyecto curricular como instrumento de reflexión teórica sobre los procesos prácticos de enseñanza y aprendizaje, en la conveniencia de disponer de un modelo didáctico que ayude a la descripción de los elementos que intervienen en el trabajo escolar y en la necesidad de disponer de una concepción global del área que dé sentido al diseño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y las tareas de aprendizaje y sirva como referente para las actividades de evaluación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBALADEJO, T. (1989): *Retórica*. Madrid, Síntesis, col. Textos de Apoyo.
- ALCALDE CUEVAS, L., GONZÁLEZ NIETO, L. y PÉREZ GONZÁLEZ, S.: «Secuenciación de contenidos de Lengua y Literatura para Educación Secundaria Obligatoria». MEC/Escuela Española (en prensa).
- ARRIETA, J. (1989): «Elementos de la enseñanza», en ROZADA, CASCANTE y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón, Cyán.
- ATTEWELL, P. (1974): «Ethnomethodology since Garfinkel», en *Theory and Society*, 1, págs. 179-210.
- AUSTIN, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós, Barcelona, 1982.
- BAKHTIN M. M.: *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, 1982 (del mismo autor, véase VOLOSHINOV, V. N. [1976]).
- BARTHES, R. (1957): *Mitologías*. Madrid, Siglo XXI, 1980.
- BARTHES, R. (1965): *Elements de sémiologie*. París, Gonthier.
- BEAUGRANDE, R. A. (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Londres, Longman.
- BENEDITO, V. (1978) : *Introducción a la didáctica*. Barcelona, Barcanova.
- BENVENISTE, E. (1964 y 1974): *Problemas de lingüística general*. México, Siglo XXI, 1978.
- BERNARDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid, Espasa Calpe.
- BERNSTEIN, B. (1972, 1973 y 1975): *Class, Codes and Control* (3 vols.). Londres, Routledge (puede encontrarse una versión breve en castellano de las concepciones socioló-

- gicas de Bernstein en «Clase social, lenguaje y socialización», en *Educación y Sociedad*, n. 4, págs. 129-143, Madrid, Akal, 1989).
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid, Akal, 1985.
- BREEN, M. P. (1987a): «Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 7-8, 1990.
- BREEN, M. P. (1987b): «Learner contributions to task design», en CANDLIN, C. y MURPHY, D. (comps.): *Language Learning Tasks*. Prentice Hall.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* París, Unesco.
- BROWN, P. y LEVINSON, S. C. (1987): *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge University Press. Cambridge.
- BUHLER, K. (1934): *Teoría del lenguaje*. Madrid, Revista de Occidente, 1950.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): «El estudio del discurso oral», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 2. Gijón.
- CALSAMIGLIA, H. y TUSÓN, A. (1991): «Sociolingüística i pragmàtica», en *Treballs de sociolingüística catalana*, 9, págs. 21-30.
- CANDLIN, C. (1987): «Hacia la enseñanza de lenguas basada en tareas», en *Comunicación, Lenguaje y Educación* n. 7-8, 1990: 33-53.
- CASCANTE, C. (1989): «Los diseños para la acción y la investigación», en ROZADA, CASCANTE y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón, Cyán.
- CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras Sintácticas*. Madrid, Siglo XXI, 1974.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar, 1970.
- CHOMSKY, N. (1974): *Selected Readings*. O. U. P. Oxford.
- COLL, C. (1986): «Hacia la elaboración de un modelo de diseño curricular. Bases psicológicas», en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 139, págs. 8-16.
- COLL, C. (1990): «Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza», en C. COLL, J. PALACIOS y A. MARCHESI (comps.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid, Alianza.
- COTS, J. M., NUSSBAUM, L., PAYRATÓ, L. y TUSÓN, A. (1990): «Conversa (r)», en *Caplletra (Volum monogràfic sobre Anàlisi del Discurs)*, n. 7, Valencia.
- CUETO, J. A. y otros (1993): «El discurso televisivo», en LOMAS y OSORO (comps.) (1993).
- DUCROT, O. (1984): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Barcelona, Paidós, 1986.
- Eco, U. (1965): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona, Lumen, 1968.
- Eco, U. (1968): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Barcelona, Lumen, 1972.
- Eco, U. (1976): *Tratado de semiótica general*. Barcelona, Lumen, 1977.
- Eco, U. (1979): *Lector in Fabula*. Barcelona, Lumen, 1981.
- EDMONSON, W. (1981): *Spoken Discourse. A model for analysis*. Londres, Longman.
- ESTAIRE, S. y ZANÓN, J. (1990): «El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 7-8.
- FERGUSON, C. A. (1959): «Diglossia», en D. Hymes (comp.): *Language in Culture and Society*, Nueva York, Harper and Row, 1964.
- FIDALGO, S., GARCÍA DOMÍNGUEZ, E., LOMAS, C., MARTÍNEZ, J. A. y OSORO, A. (1989): «Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura». *Revista CEPs de Asturias*, n. 4.
- FILLMORE, C. (1968): «The case for case». En BACH y HARNIS (comps.): *Universal in Linguistic Theory*. Holt, Rinehart & Wilson. Nueva York.
- FIRTH, J. R. (1968): *Selected Papers of J. R. Firth, 1952-1959*. F.R. Palmer, Indiana University, Bloomington.
- FISHMAN, J. (1975): *Language and Nationalism: Two integrative essays*, Rowley, Newbury House.
- FISHMAN, J. A., FERGUSON, C. y DAS GUPTA, J. (comps.) (1968): *Language Problems in Developing Nations*, Nueva York, John Wiley and Sons.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- GIGLIOLI, P. P. (1972): *Language and Social Context*. Londres, Penguin.

- GIL, D. y GENÉ A. (1987): «Tres principios básicos en el diseño de la formación del profesorado», en *Andecha Pedagógica* 18.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del curriculum*. Madrid, Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982): *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, Nueva York, Anchor Books.
- GOFFMAN, E. (1974): *Frame Analysis*, Nueva York, Harper & Row.
- GOFFMAN, E. (1981): *Forms of Talk*, Oxford, Basil Blackwell.
- GREIMAS, A. J. y COURTES, J. (1979): *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette. París (trad. cast. *Semiótica*, Madrid, Gredos, 1982).
- GRICE, H. P. (1975): «Logic and conversation», en COLE y MORGAN (comps.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York Academic Press (trad. cast: «Lógica y Conversación», en L. M. Valdés Villanueva: *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos-Universidad de Murcia, págs. 511-530, 1991).
- GRUPO m (1987): *Retórica general*. Barcelona, Paidós.
- GUMPERZ, J. J. (1972): «Preface» y «Introduction», en J. J. GUMPERZ y D. HYMES (comps.): *Directions in Sociolinguistics*. Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- GUMPERZ, J. J. (1978): «Dialect and conversational Inference in Urban Communication», en *Language and Society*, vol. 7, n. 3.
- GUMPERZ, J. J. (1982a): *Discourse Strategies*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J., comp. (1982b): *Language and Social Identity*. Cambridge, Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. (1986): «La sociolingüística interaccional en el estudio de la interacción», en J. COOK-GUMPERZ y J. J. GUMPERZ (comps.) (1986): *La construcción social de la alfabetización*, Barcelona, Paidós/MEC, 1988, págs. 61-83.
- GUMPERZ, J. J. y HYMES, D. H. (1964): *The Ethnography of Communication*, en *American Anthropologist*, vol. 66, n. 6, parte 2.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Barcelona, Editorial Médica y Técnica, 1982.

- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México, Fondo de Cultura Económica, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Londres, Edward Arnold.
- HAUGEN, E. (1953): *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- HAUGEN, E. (1966): *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*, Cambridge, Harvard University Press.
- HYMES, Dell H. (1984): *Vers la compétence de communication*. París, Hatier.
- JAROBSON, R. (1963): *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Seix Barral, 1981.
- KEMMIS, S. (1986): *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata, 1988.
- LABOV, W. (1969): «The logic of nonstandard English», en *Georgetown Monographs on Language and Linguistics*, vol. 22, págs. 1-22 y 26-31 (trad. cast. en *Educación y Sociedad*, n. 4, Akal, 1989, págs. 145-168).
- LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- LABOV, W. (1972): *Sociolinguistic Patterns*, Filadelfia, University of Pennsylvania Press.
- LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge, Cambridge University (trad. cast: Barcelona, Teide, 1989).
- LOMAS, C. (1990): «La imagen: instrucciones de uso para un itinerario de la mirada», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 1, Gijón.
- LOMAS, C. (1991): «Estética, retórica e ideología de la persuasión», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 3, Gijón.
- LOMAS, C. (1992): «Publicidad y escuela», en *EL PAÍS*, 15 de diciembre de 1992.
- LOMAS, C. (1993): «Sistemas iconoverbales de comunicación y enseñanza de la lengua», en LOMAS, C. y OSORO, A. (comps.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1991): «Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 4, Gijón. Con ligeras va-

- riantes, este texto puede encontrarse también en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 203, Barcelona, 1992.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1993): «Enseñar Lengua, hoy». En LOMAS y OSORO (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós, 1993.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (comps.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- LOMAS, C., OSORO, A., y TUSÓN, A. (1992): «Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 7. Gijón.
- LOZANO, J., PEÑA-MARÍN, C. y ABRIL, G. (1982): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid, Cátedra, 1986 (2ª ed.).
- LURIA, A. R. (1979): *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, Visor, 1984 (2ª ed.).
- MCCARTHY (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991a): *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Real Decreto 1007/1991 que define las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 26 de junio de 1991. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1991b): *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de Educación Primaria. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 13 de septiembre de 1991. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992a): *Real Decreto 1178/1992 de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato*. BOE, 21 de octubre de 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992b): *Real Decreto 1179/1992 de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato*. BOE, 21 de octubre de 1992.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992c): *Resolución de la Secretaría de Estado de Educación de 5 de marzo de 1992*. BOE del 25 de marzo de 1992.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1992d): *Secundaria Obligatoria. Lengua Castellana y Literatura*. Madrid.
- MORTARA GARAVELLI, B. (1988): *Manual de Retórica*. Madrid, Cátedra, 1991.
- MURPHY, J. J. (1974): *La retórica en la Edad Media*. México, Fondo de Cultura Económica, 1986.
- NUNAN, D. (1989): *Desining Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Language Teaching Library.
- NUSSBAUM, L. (1991): «De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 2, Gijón.
- OSORO, A. (1991): «Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 2, Gijón.
- PERELMAN, C. y OLBRECHTS-TYTECA L. (1958): *Tratado de la argumentación*. Madrid, Gredos, 1989.
- PERERA, K. (1984): *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. Londres, Basil Blackwell.
- PIAGET, J. e INHELDER, B. (1969): *Psicología del niño*. Madrid, Morata.
- QUINTILIANO: *Instituciones Oratorias*. Traducción de Ignacio Rodríguez y Pedro Sandier. Imprenta de Perlado Báez y Cía., Madrid, 1911.
- REYES, G. (1990): *La pragmática lingüística*. Barcelona, Montesinos.
- RIGAU, G. (1981): *Gramàtica del discurs*, Bellaterra, Universidad de Barcelona.
- ROBINS, R. H. (1967): *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Paraninfo, 1974.
- ROZADA, J. M. (1989): «Hacia un modelo dialéctico-crítico», en ROZADA, CASCANTE y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Gijón, Cyán.
- ROZADA, J. M. (1991): «Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales», en *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, n. 7-8. CEP's de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo.
- SAMPSON, G. (1980): *Schools of Linguistics*, Stanford, Stanford University Press.
- SANKOFF, D. (comp.) (1978): *Linguistic Variation, Models and Methods*, Nueva York, Academic Press.
- SAUSSURE, F. (1916): *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires, Losada, 1971.

- SAVILLE-TROIKE, M. (1982): *The Ethnography of Communication* Oxford, Basil Blackwell.
- SCHANK, R. C. (1982): *Reading and Understanding: Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- SEARLE, J. R. (1964): *¿Qué es un acto de habla?* Valencia, Cuadernos Teorema, 1977 (también trad. cast. en VALDÉS VILLANUEVA, LUIS M. (comp.), *La búsqueda del significado*. Madrid, Tecnos-Universidad de Murcia, 1991, págs. 431-448).
- SEARLE, J. R. (1969): *Actos de habla*. Madrid, Cátedra, 1980.
- SEARLE, J. R. (1975): «Indirect Speech Acts», en COLE y MORGAN (comps.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Nueva York, Academic Press.
- SINCLAIR, J. M. y COULTHARD, R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Londres, Oxford University Press.
- SPEERBER, D. y WILSON, D. (1986): *Relevance. Communication and cognition*. Londres Basil Blackwell.
- STUBBS, M. (1976): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.
- STUBBS, M. (1983): *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of natural language*. Oxford, Basil Blackwell (trad. cast.: *Análisis del discurso*. Madrid, Alianza, 1987).
- TRNKA, B., MATHESIUS, V., TRUBETZKOY, N. S., VACHEK, J. y JAKOBSON, R.: *El Círculo de Praga*. Barcelona, Anagrama, 1971.
- TUSÓN, J. (1980): *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona, Teide.
- TUSÓN, J. (1987): *Aproximación a la historia de la lingüística*. Barcelona, Teide.
- TUSÓN, A. (1988): «El comportament lingüístic: L'anàlisi conversacional», en A. Bastardas y J. Soler (comps.): *Sociolingüística y llengua catalana*. Barcelona, Empúries, págs. 133-154.
- TUSÓN, A. (1991a): «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 2, págs. 50-59. Gijón.
- TUSÓN, A. (1991b): «Las marcas de la oralidad en la escritura», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 3, págs. 14-19. Gijón.
- USANDIZAGA, H. (1991): «La formación semiótica del lector escolar», en *Signos. Teoría y práctica de la educación*, n. 3, Gijón, págs. 20-28.
- USANDIZAGA, H. (1993): «Semiótica y teorías de la literatura», en LOMAS y OSORO (comps.), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- VAN DIJK, T. A. (1977): *Texto y contexto*. Madrid, Cátedra, 1980.
- VAN DIJK, T. A. (1980): *La ciencia del texto*. Barcelona, Paidós, 1987.
- VILA, I. (1989): «La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo», en *Comunicación, lenguaje y educación*, n. 2.
- VILA, I. (1993): «Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística», en LOMAS y OSORO, (comps.) (1993), *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós.
- VOLOSHINOV, V. N. (1929): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje (El marxismo y la filosofía del lenguaje)*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1976.
- VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.
- WEINREICH, V. (1953): *Languages in Contact*, La Haya, Mouton, 1974.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Investigaciones filosóficas*. Madrid, Crítica, 1988.