Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Carlos Lomas

El poder de las palabras

Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación

SANTILLANA en el aula

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Carlos Lomas

El poder de las palabras

Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El poder de las palabras.Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación

Carlos Lomas García

Dirección editorial:	Rodolfo Hidalgo Caprile
Subdirección editorial:	Marcelo Cárdenas Sepúlveda
Edición:	Marcelo Cárdenas Sepúlveda Miguelángel Sánchez Barrios
Corrección de estilo:	Paula Lopehandía Marticorena Constanza Valenzuela Flores
Subdirección de arte:	María Verónica Román Soto
Diseño y diagramación:	Raúl Urbano Cornejo
Producción:	Rosana Padilla Cencever
Fotografía de portada:	Shutterstock

La presentación y disposición en conjunto y de cada página de **El poder de las palabras.Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación** son propiedad del editor. Queda estrictamente prohibida la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier sistema o método electrónico, incluso el fotocopiado, sin autorización escrita del editor.

D. R. © por EDITORIAL SANTILLANA, S. A. de C. V.
Avenida Río Mixcoac 274 piso 4, colonia Acacias, C. P. 03240,
delegación Benito Juárez, Ciudad de México.

ISBN: 978-607-01-3680-1
Primera edición: septiembre de 2017

Miembro de la Cámara Nacional de la Industria Editorial Mexicana.
Reg. Núm. 802

Impreso en México/*Printed in Mexico*

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Tabla de contenido

PRÓLOGO: El poder de las palabras 11

El aprendizaje escolar de competencias comunicativas 25

La educación lingüística 47

¿Hablar en clase? 73

Leer y escribir para entender (y hacer) el mundo 91

La educación literaria, entre la realidad y el deseo 137

Pido la palabra: leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas) 169

El valor de las palabras 181

El aprendizaje de la comunicación en la era de la información y en la sociedad del conocimiento 195

El lenguaje de la publicidad en el aula: del cuento tradicional al microrrelato publicitario 211

El poder de las palabras y las palabras del poder: lo lingüístico es político 233

GLOSARIO 247

REFERENCIAS 265

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

A las maestras y a los maestros que, pese a todo,
siguen creyendo que otra educación es deseable (y posible).
A quienes enarbolan el poder de las palabras contra las palabras del poder.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

A mis doce años de edad estuve a punto de ser atropellado por una bicicleta.
Un señor cura que pasaba me salvó con un grito: ¡Cuidado!
El ciclista cayó a tierra. El señor cura, sin detenerse, me dijo:
¿Ya vio lo que es el poder de la palabra?

Gabriel García Márquez,
«Botella al mar para el dios de las palabras». *El País*, 1997.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

PRÓLOGO

El poder de las palabras

Yo no nací en un lugar sino en una historia.

Lolita Bosch, *La familia de mi padre*, 2008: 13.

En las últimas décadas la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria y en la enseñanza media ha experimentado una radical transformación en lo que se refiere tanto a las teorías que la sustentan como a los modos de hacer del profesorado en las aulas. Varios han sido los factores que han contribuido a esa transformación. Por una parte, en el mundo de las lingüísticas se observa de un tiempo a esta parte un mayor énfasis en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. El auge académico y científico de disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio nada desdeñable de un giro copernicano en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación. Por otra, y en paralelo a las indagaciones teóricas de las lingüísticas del uso, los *enfoques comunicativos y socioculturales* de la enseñanza de las lenguas han insistido en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras*) y no solo la adquisición —casi siempre efímera— de un cierto conocimiento académico sobre la lengua (el aprendizaje de un *saber cosas sobre las palabras*) cuyo sentido comienza y concluye a menudo dentro de los muros escolares.

A estos factores de naturaleza lingüística y didáctica se han añadido otros de carácter social: la extensión de la educación obligatoria a adolescentes y a jóvenes hasta hace poco excluidos del sistema escolar ha cambiado de una manera significativa la vida cotidiana en las aulas mientras que los textos de la cultura de masas y el diluvio de información que ofrece Internet han afectado de una manera innegable tanto a las formas tradicionales de acceso a la información como a los contextos (incluido el contexto escolar) en los que se transmite el conocimiento cultural en cada sociedad. Otras actitudes, otros lenguajes, otros contenidos y otras culturas entran en las escuelas de la mano de la televisión y de Internet y subrayan lo

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

obsoleto e inadecuado de muchas de las cosas que se hacen en unas instituciones educativas a menudo ubicadas de espaldas a un mundo en vertiginoso cambio tecnológico y cultural.

En mayor o menor medida, los currículos y los programas de enseñanza de las lenguas se han ido haciendo eco de ese giro copernicano en los estudios del lenguaje, de ese énfasis comunicativo de la educación lingüística y de esas transformaciones de carácter sociocultural. Sin embargo, el cambio en las maneras de entender la enseñanza del lenguaje y en las formas de enseñar en las aulas es lento a la vez que el camino hacia una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa del alumnado está en la hora actual plagado de incertidumbres y de dificultades. ¿Cuáles son las causas que nos ayudan a entender esa lentitud en los cambios y esas incertidumbres y dificultades?

Por una parte, la formación inicial de quienes aspiran a enseñar lenguaje adolece casi siempre (al menos en España, desde donde escribo estas líneas) de una injustificable indiferencia tanto con respecto a la evolución última de las ciencias del lenguaje como a los saberes didácticos que quienes enseñan lengua y literatura deberían dominar para actuar de una manera adecuada en una aulas habitadas por adolescentes y jóvenes que, en ocasiones, muestran un significativo desinterés por el aprendizaje escolar. Por otra, el lastre de las rutinas profesionales, de los intereses corporativos y de las inercias didácticas es innegable e invita a eludir cualquier cambio con respecto a aspectos tan cruciales como la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, las maneras de acercarse a los textos, la indagación sobre los efectos éticos e ideológicos de los usos del lenguaje, los métodos de enseñanza, el modo de organizar el quehacer docente en las aulas, el diseño de las actividades del aprendizaje, las estrategias, instrumentos y fines de la evaluación…

EL DERECHO A LAS PALABRAS Y EL DEBER DE LA EDUCACIÓN

Este libro constituye un reflejo de una voluntad de impulsar una transformación de las enseñanzas lingüísticas que contribuya no solo a una mejora de las destrezas comunicativas del alumnado y, en consecuencia, a su *emancipación comunicativa* sino también al ejercicio del pensamiento crítico y del derecho de las personas a una educación democrática. En mi opinión, el aprendizaje de competencias comunicativas en las instituciones escolares debería estar impregnado de una ética de la equidad, de la democracia y de la libertad sin la cual las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos educativos podrían acabar estando, como en ocasiones ocurre, al servicio del menosprecio y del prejuicio, de las ceremonias de la confusión, de la verdad de las mentiras, de la manipulación política, de las conjuras de los necios, del engaño televisivo, de la seducción publicitaria…

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

No estamos solo ante un cambio didáctico: estamos también, y sobre todo, ante un cambio ético o, si se prefiere, ante una manera de entender la educación que no elude su carácter ideológico y político. Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas cosas u otras, que orientemos las tareas escolares hacia unos u otros objetivos, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado.

En el caso de la educación lingüística, hay quienes se limitan a transmitir el legado gramatical y literario heredado de la tradición académica sin interrogarse sobre el significado de esos aprendizajes en las vidas de sus alumnas y alumnos y sobre su *valor de uso* como herramientas de conocimiento, de comprensión y de mejora de las sociedades actuales. Afortunadamente están también quienes optan por implicarse como docentes en la ardua, lenta y difícil tarea de contribuir a la adquisición gradual de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir, entender lo que se lee y lo que se ve…) en la esperanza de ofrecer al alumnado una oportunidad y unos contextos en los que el aprendizaje del uso de las palabras se ponga al servicio de la comunicación, de la convivencia democrática y de una interpretación crítica del mundo que nos ha tocado vivir.

Es entonces cuando el aprendizaje lingüístico nos ayuda no solo a identificar categorías gramaticales y estructuras sintácticas y a conocer algunos episodios de la historia sagrada de la literatura sino también, y sobre todo, a hacer otro tipo de tareas, a seleccionar la información y a transformarla en conocimiento, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos. De ahí la importancia de contribuir desde las aulas a la *emancipación comunicativa* de las personas (a su *desalienación* expresiva y comprensiva) y de ir construyendo —eso sí, armados de una *ardiente paciencia*— una educación acogedora, igualitaria e igualadora, abierta a la diversidad de las culturas e impulsora de la emergencia de una sociedad democrática en la que se respire una cierta esperanza emancipatoria. En otras palabras, una educación lingüística en la que, como sugiriera Paulo Freire, la lectura de la palabra favorezca una lectura del mundo que constituya la antesala de nuestro inalienable derecho a escribirlo y reescribirlo de otras maneras (Freire, 1984: 105-106).

EL OPTIMISMO DE LA VOLUNTAD EN EL OTOÑO DE LA VIDA

En el otoño de mi vida, en este tiempo de nostalgias, de remembranzas y de memorias en el que «al volver la vista atrás / se ve la senda que nunca / se ha de volver a pisar» —Antonio Machado *dixit*—, todo invita a la incredulidad y al escepticismo. Al volver la vista atrás evoco mis años de rebelde con causa en la Universidad de Oviedo, en la década de los setenta del siglo pasado, años lejanos de insurgencias y de insumisiones contra la dictadura franquista

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

en los que los estudios filológicos dejaron paso a las ilusiones de la libertad y a las utopías de la equidad y de la democracia. Una vez concluida mi licenciatura en Filología Hispánica (especialidad en Literatura Española), el recuerdo viaja en los años ochenta a institutos de formación profesional en Avilés, Gijón y Villaviciosa (sic), escenarios en los que inicié una dilatada singladura docente y en los que comencé a amar el oficio de educar y de enseñar lenguaje a adolescentes y jóvenes.

Con el cambio de década, ya en los años noventa, estreno mi labor como asesor de formación continua en el Centro del Profesorado de Gijón, en el que trabajaría durante veinte años (y no es cierto que veinte años sean nada, como dijera el tango). Allí, y al compás de reformas educativas de orientación progresista, de las luces emancipadoras de la pedagogía crítica y de las estrategias de la investigación/acción, organicé centenares de actividades de actualización científica y didáctica (cursos, talleres, seminarios, grupos de trabajo, conferencias…) en lenguaje, ciencias sociales, coeducación, filosofía… Y desde allí impulsé la edición de *SIGNOS*[1], una revista de teoría y práctica de la educación que surgió en 1990 con la voluntad de indagar, desde un enfoque crítico y con una inequívoca voluntad de innovación didáctica, en torno a los mil y un significados (obvios y ocultos) de los contextos escolares. *SIGNOS* iluminó durante siete años, como si fuera mi tercer hijo, un final del siglo (y quizá de época) teñido de inocentes entusiasmos, de tareas interminables y de ardientes esperanzas en que otra educación era posible. En aquellos años sin tregua acepté la codirección de *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, editada en Barcelona y ya con 23 años de vida, y me doctoré en Filología con una tesis titulada *Pragmática de la comunicación publicitaria*.

En ese tiempo de fulgores y de deslumbramientos comencé a investigar y a escribir sobre asuntos diversos como los enfoques comunicativos y socioculturales de la educación lingüística (*Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Paidós, 1999), el masaje de los mensajes de la comunicación de masas y de la publicidad (*El espectáculo del deseo.* Octaedro, 1996), la construcción escolar y social de la desigualdad cultural entre mujeres y hombres (*¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Península, 2008) y la memoria literaria de la vida en las aulas (*Érase una vez la escuela: Los ecos de la escuela en las voces de la literatura*. Graó, 2007). A la vez coordiné un sinfín de libros colectivos, seleccioné antologías literarias (*La vida en las aulas: Memoria de la escuela en la literatura*. Paidós, 2002) y escribí multitud de ensayos y artículos en prensa, revistas especializadas y libros ajenos[2].

1 Todos los contenidos de los 7 años y 22 números de *SIGNOS* pueden consultarse en la sección Hemeroteca de la revista electrónica *Quaderns Digitals* en: <http://www.quadernsdigitals.net/>.

2 Quien desee conocer esas publicaciones basta con escribir «Currículo Carlos Lomas» en Google y encontrará información actualizada al menos hasta 2014.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Quizá como un efecto inevitable de lo publicado, durante veinticinco años viajé a lo largo de toda la geografía española y a otros escenarios ubicados al otro lado del océano Atlántico (Brasil, México, Venezuela, Puerto Rico, Chile, República Dominicana, Panamá y Colombia), donde compartí afanes, ideas y experiencias con tantas y tantas personas que trabajan en la educación primaria, secundaria, media y universitaria española y latinoamericana.

Aunque lo ignoré entonces, y ya en la edad adulta, era tiempo de metamorfosis. En julio de 2010 constaté que no existe la cuadratura del círculo ni el sexo de los ángeles: mi independencia a ultranza frente a la casta política de turno, en contraste con la adhesión inquebrantable y la obediencia indebida de la mayoría, trajo consigo al cabo de dos décadas mi cese como asesor y formador en el Centro del Profesorado de Gijón. Nunca sabrán el inmenso favor que me hicieron al brindarme la oportunidad de volver otra vez a las aulas del Instituto de Educación Secundaria núm. 1 de Gijón y de convivir a diario con el cóctel hormonal de esas tribus de adolescentes y de jóvenes enloquecidos y ávidos de saber y de saber hacer cosas con las que tanto he aprendido y disfrutado en estos últimos seis años. A ellos debo, entre muchas otras cosas, uno de mis libros preferidos, escrito por mis estudiantes y editado en España y Colombia (*Pido la palabra*. IES núm. 1. Gijón, 2014/ Santillana, Colombia, 2015)[3].

En este otoño de mi vida, en el que la añoranza del tiempo pasado conduce ineludiblemente a la consciencia de lo efímero de un tiempo presente a cada instante más incierto, todo invita a aceptar la idea de que la especie humana no tiene arreglo posible, de que la mentira, la violencia y la injusticia seguirán ahogando en la ignorancia y en la miseria a la inmensa mayoría de la humanidad y de que una especie de maldición fatal e ineludible nos impide construir otras formas de vida en las que el diálogo, la equidad y la democracia tengan al menos una oportunidad. Todo invita, sí, al desánimo, al abandono y a la rendición. Sin embargo, y aunque todo invite al pesimismo de la razón, nos queda —como escribiera Gramsci (1923)— *el optimismo de la voluntad.* Quizá no ya la voluntad de soñar como antaño con paraísos terrenales y con arcadias perfectas que a la postre trajeron consigo los gulags, la tiranía y el fanatismo, pero sí al menos la ilusión y el afán de imaginar una vida vivible y habitable para la inmensa mayoría de las mujeres y de los hombres. Nos queda el derecho a seguir alentado y enmendando la vida, pese a todo y contra algunos. El derecho a seguir creyendo que existen otras vidas dignas de ser vividas. Nos queda, como escribiera el poeta Blas de Otero, la palabra[4].

3 Véase en este sentido el capítulo 6 de este libro.

4 «Si he perdido la vida, el tiempo, todo / lo que tiré, como un anillo, al agua, / si he perdido la voz en la maleza, / me queda la palabra (...) Si abrí los labios para ver el rostro / puro y terrible de mi patria, / si abrí los labios hasta desgarrármelos, / me queda la palabra» (Otero, 1955: 82).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El sueño optimista de la voluntad y el deseo de otras formas de vida y de otra humanidad solo es posible, en mi opinión, gracias al aliento y al fulgor de las luces de la educación y al poder de las palabras. Fuera de la educación y fuera del uso equitativo y democrático de las palabras apenas queda ya nada.

Porque la educación y el uso ético de las palabras tienen un cierto poder. Las palabras en la educación tienen una influencia innegable en la medida en que el lenguaje y la acción educativa se orientan, como cualquier otra acción humana, a hacer algo y a menudo lo hacen. Y lo hacen durante unos cuantos años, de manera obligatoria, les guste o no a quienes acuden a las aulas de lunes a viernes. Y en ese *hacer escolar* con las palabras nada es arbitrario ni nadie es inocente ya que no es igual que hagamos unas cosas u otras, orientemos las tareas escolares hacia unos u otros objetivos, seleccionemos los contenidos de una u otra manera y establezcamos unos u otros vínculos afectivos y éticos con el alumnado.

Frente a ese absurdo escolar aún tan actual al que aludiera hace veinte siglos Lucius Anneus Séneca (*non vitae sed scholae discimus:* «No aprendemos para la vida sino para la escuela»), el poder de la educación ha de orientarse a asegurar el derecho a un aprendizaje de los útiles de la cultura que no excluya una lectura crítica del mundo que nos ha tocado vivir ni el deseo de construir una sociedad equitativa donde la libertad y la dignidad de las personas tengan al fin una oportunidad frente a la ignorancia, a la injusticia y a la violencia. En este contexto, el deber de quien enseña es entrar en las aulas entusiasmado con la idea de que niños, niñas, adolescentes y jóvenes han de ser educados en el deseo de saber y en el placer de aprender. Y ha de hacerlo a sabiendas de que los aprendizajes no están exentos de incertidumbres y de dificultades pero también de que no florecen al margen de los afectos, de las expectativas y de los saberes de cada alumna y de cada alumno, como tampoco lo hacen al margen de los afectos, de las expectativas y de los saberes de las maestras y de los maestros, de los textos utilizados en las aulas y de los contextos socioculturales que hipotecan a menudo la vida escolar. «Amor y pedagogía» sigue siendo una hermosa consigna, aunque estos sean malos tiempos para la lírica. Porque, como escribiera George Steiner, «en la mejor de sus formas, la relación maestro-alumno es una alegoría del amor desinteresado» (Steiner, 1988).

Más allá de los currículos y de los métodos de enseñanza, el oficio de educar y la voluntad de aprender han de tejer urdimbres y complicidades y ponerse de acuerdo si se desea que el viaje del aprendizaje escolar y cultural llegue a buen puerto. Es decir, si el anhelo de educar de quien enseña dialoga con el anhelo de saber de quien aprende. Y si quien enseña sabe que en ese diálogo también tiene mucho que aprender. El aprendizaje escolar no es el efecto de la inoculación de saberes ajenos a quienes aprenden sino el resultado de una conversación interminable entre la cultura del maestro y la cultura del alumno a la búsqueda de respuestas adecuadas y coherentes a los estímulos del entorno escolar y social. Educar es conversar

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

con la voluntad de aprender a mirar el mundo, a encontrar sentido a las cosas y a compartir significados. Por eso el diálogo es la herramienta más útil de la enseñanza y del aprendizaje. Ahí reside el poder de las palabras en la educación. Y por eso no hay mejor método que un buen maestro. O una buena maestra. Porque no solo enseñamos lo que sabemos, sino también, y sobre todo, lo que somos.

AVISO PARA NAVEGANTES

Al cabo de más de tres décadas de enseñar lenguaje a adolescentes y jóvenes, de intervenir en innumerables contextos de formación inicial y continua de docentes a un lado y al otro del océano y de escribir ensayos y libros sobre la educación lingüística y literaria, sobre los efectos de la cultura de masas en la vida de las personas y sobre la construcción cultural de las desigualdades de género, este libro tiene un especial significado para mí. Constituye, por una parte, una oportunidad no solo de mirar hacia atrás, de volver sobre lo hecho y lo escrito y de invitar a quienes lo lean a apasionarse con la tarea de educar y con una alfabetización liberadora que contribuya a la emancipación comunicativa de las personas. Por otra, es una ocasión única para poner al alcance del magisterio latinoamericano una serie de textos dispersos en el tiempo, que no siempre han estado al alcance de la mano (salvo de las manos de una minoría de especialistas) y que ahora he adecuado y actualizado en forma de libro accesible y coherente para que al fin sea posible su consulta y lectura.

Quienes inician ahora una singladura lectora navegando por estas páginas han de saber que en ellas se recogen una serie de textos aparecidos en las últimas dos décadas en España (y en menor medida en México[5] y Colombia) pero que han tenido hasta ahora una insuficiente difusión en el mundo latinoamericano. Con su edición en este volumen se facilita el acceso a su contenido a quienes por una u otra razón no conocen esos textos. Quizá el mayor valor de esta edición resida ahí, en estar ahora al alcance del magisterio latinoamericano de educación básica y media (a quien de manera prioritaria están dirigidas estas páginas) y no solo de especialistas universitarios en educación y en didáctica del lenguaje y de la literatura. En cada uno de los textos, agrupados en diez capítulos, aparece la referencia al origen de su publicación aunque hayan sido corregidos, ampliados y actualizados en esta edición latinoamericana.

Pese a tratarse de una selección efectuada a partir de otros textos anteriores, el arduo esfuerzo de corrección, actualización, adecuación y escritura efectuado en torno a los textos originales ha traído consigo una textura diferente tejida con otros ingredientes que han dado

5 Véase, por ejemplo: Lomas y Tusón (2008).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

lugar a una obra original y autónoma que elude las reiteraciones (salvo cuando son oportunas y significativas) y apunta a otros significados hasta acabar construyendo, en mi opinión, una trama coherente y cohesionada en la que se enuncian de manera ordenada los conceptos, los temas y los dilemas más relevantes hoy en la didáctica del lenguaje en estos albores del siglo xxi. En otras palabras, he mezclado con tanto ahínco e ilusión los ingredientes originales y he añadido con tanto afán y con tanta pasión otras especias y condimentos de última hora que, al final, apenas ya quedan indicios del sabor inicial de los textos anteriores y, por el contrario, lo que ofrezco en este libro es un cóctel de palabras que espero que les agrade y les sea útil. El esfuerzo de adecuación y actualización de lo escrito ha acabado construyendo un libro original cuya estructura de contenidos se corresponde al de un manual en el que se analizan los asuntos que hoy por hoy son cruciales para entender el pasado, el presente y quizás el futuro de la educación lingüística en la enseñanza básica u obligatoria y en la enseñanza media o bachillerato.

Así, por ejemplo, en el capítulo 1 ("El aprendizaje escolar de competencias comunicativas"») se invita quienes lean este libro a reflexionar sobre las finalidades educativas de la enseñanza del lenguaje con la intención no solo de ser conscientes de los objetivos comunicativos de la educación lingüística sino también de extraer algunas ideas y orientaciones que nos ayuden a actuar con la mayor coherencia posible en nuestros quehaceres docentes.

El capítulo 2 («La educación lingüística») indaga sobre el abismo que a menudo se abre entre lo que se piensa sobre los objetivos comunicativos de las enseñanzas lingüísticas y las cosas que en ocasiones se hacen en las aulas, estudia el concepto de *competencia comunicativa* y alude de una manera crítica a la influencia de unos modelos de enseñanza del lenguaje orientados antes al aprendizaje de un saber formal sobre la lengua que al aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras*.

En el capítulo 3 («¿Hablar en clase?») se analizan las causas del olvido en que a menudo habita la enseñanza del uso oral en las aulas y se alude a algunos prejuicios sociolingüísticos y pedagógicos asociados al habla del alumnado y a las variedades lingüísticas de los grupos socialmente desfavorecidos. Por el contrario, es esencial observar, describir y analizar el uso que de las palabras se hace dentro y fuera de las aulas (y no solo en las aulas de lenguaje) y fomentar el acceso del alumnado a la variedad estándar y, en la medida de lo posible, a los registros formales de la lengua cuyo *valor de cambio* es innegable en el mercado de los intercambios comunicativos y en determinados contextos laborales y sociales. Con esa intención se ofrecen al final del capítulo algunas orientaciones teóricas y metodológicas.

El capítulo 4 («Leer y escribir para entender —y hacer— el mundo») insiste en la idea de que al enseñar a leer, al enseñar a entender y al enseñar a escribir, el mundo de la educación no solo contribuye al aprendizaje de los contenidos de las materias del currículo escolar. Al

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también a usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo. En este apartado se analizan con cierto detenimiento los actos del leer y del escribir y se ofrecen algunas actividades orientadas a ilustrar maneras concretas de evaluar la competencia lectora y escritora de adolescentes y jóvenes.

El capítulo 5 («La educación literaria, entre la realidad y el deseo») subraya el consenso pedagógico que existe sobre los objetivos de la enseñanza de la literatura (la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de los textos, la mejora de la competencia lectora, un cierto conocimiento de las obras, autores y autoras más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria) pero insiste en las divergencias que existen pese a ese consenso en el debate pedagógico y en el quehacer docente sobre cómo acercar a la lectura, a la escritura y al disfrute de los textos literarios a adolescentes y jóvenes sometidos a la fascinación de esas otras ficciones y de esos otros relatos que inundan las ventanas electrónicas de la televisión y de lnternet.

El capítulo 6 («Leer para escribir, escribir para ser leídos —y leídas—») constituye un ejemplo de cómo trasladar al aula las ideas y orientaciones enunciadas en los dos capítulos anteriores. En él se relata una experiencia educativa realizada en Gijón (España) en la que los diferentes tipos de textos que el alumnado de educación secundaria (15 y 16 años) escribe a lo largo del curso escolar se reúnen en un libro que se imprime, se difunde en las redes sociales y se divulga en los medios de comunicación. De esta manera las alumnas y los alumnos viven la experiencia de la escritura no solo como una tarea escolar sino como una actividad comunicativa y funcional, y sienten que forman parte de una *comunidad de lectores y escritores* que intercambian y comparten significados en el contexto de las prácticas sociales de la lectura y de la escritura.

El capítulo 7 («El valor de las palabras») alude a cómo el énfasis comunicativo en la adquisición de conocimientos y de destrezas comunicativas ha olvidado en algunas ocasiones algo tan obvio como que el valor de las palabras varía en función no solo de la intención y de los contextos de comunicación sino también de la lengua (o de la variedad de esa lengua) que se utiliza, de la distribución de poder entre las personas y del grupo social al que pertenecen, de la edad o del sexo de quienes hablan… Por ello, en la educación lingüística no hay que olvidar nunca que en nuestras sociedades el capital lingüístico está injustamente distribuido: no todas las personas, a causa de su origen geográfico y sociocultural, de su sexo y de su diverso grado de instrucción, tienen igual acceso a los bienes de la lengua ni todos

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

los usos lingüísticos (ni todas las lenguas) gozan de idéntica evaluación escolar y social. Una educación lingüística democrática ha de contribuir al aprecio de la diversidad lingüística y cultural de nuestras sociedades y al aprendizaje de una *ética de la comunicación* que fomente la convivencia armoniosa y equitativa entre las personas. En este sentido, se ofrecen en la segunda mitad de este capítulo 7 algunas orientaciones sobre cómo trabajar en las aulas los usos sociales, del lenguaje, el habla de adolescentes y jóvenes, la igualdad de las lenguas o el sexismo lingüístico.

En el capítulo 8 («El aprendizaje de la comunicación en la era de la información y en la sociedad del conocimiento») subraya cómo, en los últimos años, al influjo comunicativo de los textos de la cultura de masas (y especialmente de la televisión y de la publicidad) se añade el auge de las nuevas tecnologías de la información y de los soportes multimedia. Computadoras, Internet, videojuegos, CD y DVD, redes sociales (Facebook, Twitter…), teléfonos celulares, televisión digital, portales de información, periódicos digitales y tiendas *online* invaden los hogares, ocupan el ocio de las personas y construyen otras vías de acceso al aprendizaje y al conocimiento, a la vez que abren las puertas a otras formas de comunicación y de intercambio entre las personas («conversaciones» en *chats* y *messenger*, correo electrónico, *whatsapp*, videoconferencias…). El flujo continuo e indiscriminado de estos mensajes en un entorno audiovisual y digital ajeno a las fronteras geográficas nos obliga en la educación a fomentar la *competencia mediática* del alumnado y a favorecer una mayor consciencia sobre sus efectos inadvertidos en el imaginario social y en los hábitos culturales de nuestro tiempo. Urge una educación específica en torno a los hipertextos de la comunicación audiovisual y digital —a la que la educación lingüística debe contribuir— que enseñe a la infancia, a la adolescencia y a la juventud a leer, a entender y a interpretar de una manera adecuada el significado —a menudo oculto— de sus mensajes.

El capítulo 9, («El lenguaje de la publicidad en el aula: del cuento tradicional al microrrelato publicitario»), invita a fomentar en las aulas unas tareas de aprendizaje orientadas a desvelar las estrategias de la seducción publicitaria y el *espectáculo del deseo* que construyen los anuncios. La educación lingüística debería favorecer unos escenarios de aprendizaje en los que las *formas de decir* (y las *formas de hacer*) de la publicidad merezcan el ojo crítico del profesorado. En este sentido, se muestra cómo a menudo los anuncios son, al igual que los (micro)relatos literarios o los chistes, un subgénero narrativo formado por textos breves, y a menudo infectados de humor, ironía, parodia e intertextualidad, en los que se oculta o atenúa la trama argumentativa sobre el objeto con el fin de conseguir el objetivo último de todo relato: construir mundos posibles (y a menudo deseables) e inscribir al lector o a la lectora en los escenarios del discurso a través de las formas del cuento tradicional otorgando así verosimilitud a lo dicho (y a lo no dicho).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Y en el capítulo 10 («El poder de las palabras y las palabras del poder: lo lingüístico es político»), y quizá como conclusión del objetivo último de este libro, se insiste en la idea de que el aprendizaje del uso de las palabras ha de estar al servicio de la comunicación entre las personas y de la convivencia democrática. Por ello, la educación lingüística debería entenderse no solo como una tarea orientada a enseñar una serie de técnicas y de estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas sino también como una oportunidad para identificar y evaluar en las aulas los efectos culturales del hacer lingüístico y comunicativo de los textos y para fomentar una actitud crítica ante los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, de la injusticia, de la ocultación y de la mentira. En otras palabras, la educación lingüística no debiera disociarse de la enseñanza y del aprendizaje de actitudes éticas y de conocimientos sociolingüísticos que fomenten en las aulas el aprendizaje de la democracia y el aprecio de la diversidad lingüística y cultural de las comunidades de habla.

Cada uno de los diez capítulos del libro concluye con un apartado denominado «Para saber más» en el que se glosa el contenido de libros, revistas y enlaces en Internet cuya lectura y consulta es, en mi opinión, especialmente aconsejable en relación con los conceptos y con las orientaciones didácticas que en él aparecen. En ese afán de sugerir lecturas complementarias he intentado el mayor equilibrio posible entre títulos de orientación teórica cuya referencia es obligada y otros títulos en los que predomina una orientación práctica y un mayor énfasis en las tareas escolares del quehacer docente. De igual manera, la inmensa mayoría de las *Referencias* al final del libro están en lengua española y en ediciones accesibles (a menudo latinoamericanas o disponibles de manera abierta en Internet). Frente a esa funesta tentación académica de citar de manera preferente ediciones en inglés o en otras lenguas europeas y de exhibir fuentes bibliográficas al alcance de una minoría especializada, en nombre de la *excelencia* académica y de la *calidad* investigadora, en estas páginas he optado por manejar ediciones en lengua española al alcance de la inmensa mayoría tanto en su versión impresa como en su vertiente electrónica en Internet.

El *Glosario* con el que concluye este volumen enuncia algunos de los conceptos lingüísticos, pedagógicos y didácticos esenciales con el fin de facilitar una cabal comprensión de los contenidos enunciados en estas páginas.

UNA HISTORIA DE AFECTOS, ILUSIONES Y UTOPÍAS

No hay en estas páginas ningún afán de colonialismo pedagógico. Al fin y al cabo, como escribiera Philippe Sollers, «un enseñante vale lo que vale la forma en que se enseña a sí mismo» (Sollers, 1975: 59). Nada más ajeno a mi voluntad que rendirme a la falacia de pensar que el

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

saber en educación es un monopolio exclusivo y excluyente de los *teóricos* y que la tarea de la educación latinoamericana ha de limitarse a aplicar las ideas y los métodos pedagógicos de la investigación académica española, europea y anglosajona. Nada más ajeno a mi voluntad que sucumbir a esa tentación tan funesta que consiste en exportar enfoques teóricos y maneras de entender la enseñanza a contextos socioculturales y a trayectorias educativas, como los latinoamericanos, tan diferentes a la realidad española, europea y anglosajona[6]. Porque estoy en contra de esa nada inocente *división del trabajo* entre *teóricos* y *prácticos*, entre quienes *piensan* y quienes *hacen*, entre quienes *investigan* en el *limbo* de los laboratorios universitarios y quienes *educan* en el *infierno* de las aulas de la enseñanza obligatoria y media, sigo creyendo que otra educación es posible y deseable y que en ese afán es a cada maestra y a cada maestro, y al magisterio latinoamericano en su conjunto, a quienes corresponde el protagonismo y el liderazgo de las transformaciones escolares. Y ese es un derecho que nada ni nadie debe arrebatarles.

Que estas páginas vean la luz en tierras latinoamericanas no es casual. No podía ser de otra manera. A lo largo de veinte años he viajado con frecuencia a diferentes países latinoamericanos (México, Colombia, Chile, Puerto Rico, Panamá, Venezuela, República Dominicana, Brasil…) y en todas las ocasiones y en todos los lugares he disfrutado del afecto, del saber y de la cortesía del magisterio de esos territorios. Un afecto, un saber y una cortesía que nunca olvidaré. Nombrar en estas páginas a las maestras y a los maestros latinoamericanos a los que conocí y a los que tanto debo, de los que tanto he aprendido y a los que tanto estimo, ocuparía un espacio desmesurado en este libro. Sin embargo, cómo no citar en el capítulo de los agradecimientos a Ysabel Gracida Juárez, a Fabio Jurado, a Areli Flores Martínez, a Olga Rojas, a Eneried Liz, a Olimpia Pérez Basurto, a Martha Lucía Gutiérrez Sáenz, a Carmen Turrent, a Carlos Zaldívar, a Cristina Labra, a Ana Buquet, a Gloria Stella Ramos, a Liliana Díaz, a Gustavo Bombini, a Dulfay Astrid, a María del Consuelo Pérez, a Sonia Cadena Castillo, a Adriana Meléndez Mercado, a Juan Domingo Argüelles, a Lidia García Cárdenas, a Francisco Camilo Sánchez, a Brenda Mejía López, a Marco Esteban Mendoza, a Fernando Lara, a Elsa María Díaz Ordaz, a Elizabeth Hernández, a Carmen García Jorge, a Linda Werner, a Roberto Pulido Ochoa, a Jorge Alberto Chona, a Iraima Georgina Palencia, a Eleonora Achugar, a Daniel Téllez, a Lidia García Cárdenas, a Carmen Larios, a Carmen Ruiz Nakasone, a Vicenta Guerra, a Sandra Patricia Quitián, a Sergio Serrón, a Oscarito

6 Por el contrario, estas teorías y estas prácticas sobre la educación lingüística y literaria se ofrecen en la esperanza de que sean útiles en el debate pedagógico y en la transformación de la educación en el mundo latinoamericano. Aunque inevitablemente, y pese al esfuerzo de adecuación, estas páginas destilen en algún momento una inequívoca mirada española.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Benavides, a Patricia González, a María Eugenia Flores Treviño, a Silvia Andrea Contín, a Yasmín Gómez Moreno, a Hilda Quintana, a Ruth Sáez Vega, a Gilberto Garza, a Fernando Arellano, a Judy Orozco, a Liliana Montenegro, a Negri Guntern, a Carmen Celia Rodríguez, a Ileana Cepeda, a Bertha Mancera, a Felipe de Jesús Ricardo Sánchez Reyes, a Guadalupe Teodora Martínez Montes, a María Antonieta López Villalva, a Tatiana Sule, a Josesito Porras, a Celia Díaz Argüero, a Adriana de Teresa, a Gabriela María Pérez… En este apartado de los afectos y de las gratitudes deseo subrayar el invaluable apoyo del profesor Marcelo Cárdenas a la edición de este libro. Sin su ayuda y sin su cooperación y entusiasmo este volumen no habría sido posible.

«Mi patria son los míos», escribió en su día la escritora española María Teresa León. En estos últimos años mis vínculos afectivos y éticos con las gentes y con las culturas latinoamericanas han sido tan intensos que cada vez que he volado al otro lado del océano he sentido que viajaba hacia mis otras patrias. O, quizá mejor, hacia mis otras *matrias*. Cuánta razón tiene Lolita Bosch cuando señala que uno no nace en un lugar sino en una historia. Y desde hace tiempo sé que he nacido y nazco una y otra vez en mis inolvidables historias latinoamericanas.

Por todo ello, este libro constituye un acto de justicia y una manera de saldar, en la medida de lo posible, mi deuda de gratitud con unos seres humanos y con unos contextos escolares y sociales como los latinoamericanos que están ya definitivamente instalados en mi corazón. Como también habitan en mi corazón las palabras de George Steiner (2011: 26-27) cuando alude a la labor de los maestros y de las maestras:

«Una enseñanza deficiente, una rutina pedagógica, un estilo de instrucción que, conscientemente o no, sea cínico en sus metas utilitarias, son destructivos. Arrancan de raíz la esperanza. Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de sus alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios. El contrapunto ideal de un verdadero Maestro no es ninguna fantasía o utopía romántica fuera de la realidad. Es frecuente que permanezcan en el anonimato: aislados maestros y maestras de escuela que despiertan el don que posee un niño o un adolescente, que ponen una obsesión en su camino»[7].

A esos aislados y anónimos maestros y maestras que encienden el fuego de la pasión por el conocimiento, y al magisterio latinoamericano comprometido con la difícil y emancipadora tarea de educar y de transformar la vida hacia las utopías de la equidad, de la paz y de la democracia, van dedicadas con emoción y con una inmensa gratitud estas palabras y estas páginas.

7 Estas palabras de George Steiner fueron leídas con emoción por la maestra Areli Flores Martínez en el inicio del Segundo Congreso Lecturas y Lectoras Para Otro Mundo Posible, celebrado en la Ciudad de México en febrero de 2107. A Areli Flores debo, entre otras muchas cosas, este hermoso texto.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO I

El aprendizaje escolar de competencias comunicativas

> ¿No nos causa pena, a veces, oír hablar a alguien que pugna, en vano, por dar con las palabras, que al querer explicarse, es decir, expresarse, vivirse, ante nosotros, avanza a trompicones, dándose golpazos, de impropiedad en impropiedad, y solo entrega al final una deforme semejanza de lo que hubiese querido decirnos?
>
> Pedro Salinas, *Defensa del lenguaje*, 1948.

Quizá una de las maneras más adecuadas para entender el mundo en que vivimos es enunciar interrogantes con la esperanza de que en la búsqueda de respuestas a esos interrogantes encontremos claves que nos ayuden a otorgar algún sentido a las cosas. En el caso de quienes enseñamos lenguaje y literatura esos interrogantes podrían ser, entre otros, los siguientes:

¿Para qué enseñamos lenguaje y literatura? ¿Cuál es el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en las aulas de la educación básica u obligatoria y de la enseñanza media? ¿Cómo y con qué criterios se seleccionan los contenidos lingüísticos y literarios? ¿Aprenden de veras las alumnas y los alumnos lo que les enseñamos en las clases de lenguaje? Y si no siempre es así, ¿en qué medida esa ausencia de aprendizajes obedece a factores subjetivos y socioculturales o a un inadecuado quehacer docente? ¿Qué cosas habrían de cambiar en las clases? ¿Qué debe saber y saber hacer un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana? En consecuencia, ¿qué debe saber y saber hacer el profesorado de lenguaje para ayudar al alumnado en la adquisición y mejora de sus habilidades comunicativas (orales y escritas)?

No es fácil encontrar respuestas concluyentes y útiles a cada uno de estos interrogantes. Sin embargo, en las líneas que siguen y a lo largo de las páginas de este libro acompañaré a

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

quienes las lean en esa búsqueda de respuestas a estos dilemas con el objetivo de fomentar una indagación crítica en torno a las teorías y a las prácticas de la educación lingüística.

Cuando un profesor o una profesora entra en un aula lo hace con la intención de que los alumnos y las alumnas aprendan (o aprendan a hacer) algunas cosas. En el caso del profesorado de lenguaje, es obvio que en la educación obligatoria y en la enseñanza media de lo que se trata es de que los alumnos y las alumnas adquieran un conjunto de destrezas comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee y lo que se ve y escribir) que les permitan utilizar su lengua de una manera adecuada, correcta, eficaz y coherente en las diversas situaciones comunicativas de la vida cotidiana.

Si preguntamos a enseñantes de lenguaje, a lingüistas de una u otra tendencia o a pedagogos sobre la finalidad escolar de enseñar lenguas comprobaremos cómo unos y otros estamos de acuerdo (aunque en otras cosas no lo estemos) en subrayar como objetivo esencial de la educación lingüística la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado.

Sin embargo, no basta con estar de acuerdo en ese deseo de contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. En efecto, las cosas no son tan sencillas cuando se pone en relación ese deseo con la realidad de lo que a menudo ocurre en las aulas de lenguaje. Porque, aunque casi siempre estamos de acuerdo en que el objetivo esencial de la educación lingüística es la mejora de las destrezas comunicativas de las alumnas y de los alumnos, no siempre estamos de acuerdo sobre cómo contribuir de la manera más eficaz posible al logro de esos objetivos comunicativos (véase más adelante el capítulo 2 de este libro).

Este desacuerdo, que se traduce en maneras enormemente diferentes (y en ocasiones antagónicas) de entender la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, en las cosas tan heterogéneas que suceden en una u otra clase de lenguaje, en las características tan opuestas que suelen tener las actividades de aprendizaje y, por tanto, en la diversidad de los métodos de enseñanza y evaluación, da lugar a una variedad casi infinita de formas de hacer en las aulas que no son tanto (aunque en ocasiones también) la expresión del estilo personal y de la ideología educativa de cada enseñante como un reflejo de las concepciones (o teorías) tan diversas que tenemos quienes enseñamos lenguaje sobre cómo contribuir desde la educación lingüística a la mejora y al dominio de las habilidades de expresión y comprensión de mensajes orales y escritos de los alumnos y de las alumnas.

En este capítulo inicial reflexionaremos sobre los fines de la enseñanza del lenguaje con la intención no solo de ser conscientes de los objetivos comunicativos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria y media sino también de intentar inferir algunas ideas y criterios que nos ayuden a actuar con la mayor coherencia posible en nuestro quehacer docente.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

¿PARA QUÉ ENSEÑAMOS LENGUAJE? LOS OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

Con el fin de que afloren las concepciones que cada profesor o profesora tiene sobre los fines de la educación lingüística en la enseñanza obligatoria y en la enseñanza media invito a quienes lean estas páginas a responder a la siguiente encuesta. De lo que se trata es de clasificar, por orden de importancia, cada uno de los objetivos que aparecen enunciados en estos dos apartados.

Responda, por favor, a estas preguntas:

1. ¿Sería capaz de clasificar por orden de importancia los siguientes objetivos del aprendizaje lingüístico de los alumnos y de las alumnas?

a) Conocer el sistema formal de la lengua.
b) Saber construir un discurso coherente y adecuado.
c) Saber utilizar diferentes estrategias y recursos para comunicar con eficacia.
d) Conocer y valorar las normas que condicionan el uso social de las lenguas.
e) Comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz.

2. ¿Cuáles son en su opinión los objetivos prioritarios de la educación lingüística en la enseñanza obligatoria y media? Clasifíquelos también por orden de importancia

a) Enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado.
b) Reflexionar sobre la diversidad lingüística y valorarla.
c) Mejorar la coherencia, cohesión y corrección de los usos lingüísticos (orales y escritos) del alumnado.
d) Apreciar las semejanzas y las diferencias entre el habla y la escritura.
e) Enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos…) de la lengua.

Sin duda, este ejercicio no es fácil porque, como es obvio, en ambos casos los objetivos enunciados son objetivos inherentes a la enseñanza del lenguaje y deben figurar en cualquier currículo y en cualquier programación docente de las enseñanzas lingüísticas. Por otra parte, también es obvio que es difícil establecer prioridades entre unos objetivos que, por una parte, son ineludibles y, por otra, no tienen unas fronteras claras entre unos y otros ya que a menudo no cabe entender la adquisición de algunas de las capacidades enunciadas en unos sin el dominio de los saberes enunciados en otros. En cualquier caso, si en este ejercicio se insiste en que se clasifiquen por orden de importancia esos objetivos es porque a menudo el énfasis

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

en uno u otro objetivo es significativo ya que ese énfasis debería condicionar la orientación de la programación didáctica y, por tanto, el quehacer docente en el aula.

He utilizado esta sencilla encuesta en docenas de ocasiones y en diferentes países (México, España, Colombia, Venezuela, Portugal) en cursos, seminarios y talleres de formación con el profesorado de lenguaje. En grupos de cuatro o cinco personas las maestras y los maestros dialogaron sobre el significado de esos enunciados y sobre sus implicaciones didácticas. Al final casi siempre había acuerdo en las respuestas, mientras que las divergencias, si es que existían, se debían más a dificultades de interpretación que a discrepancias en la opinión.

Vayamos con sus respuestas.

Con respecto al primer interrogante, la inmensa mayoría del profesorado seleccionaban el objetivo e) en primer lugar («Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz»), seguido a corta distancia de los objetivos b) y c), que aludían a «saber construir un discurso coherente y adecuado» y a «saber utilizar diferentes estrategias y recursos para comunicar con eficacia». El objetivo d) («Conocer y valorar las normas que condicionan el uso social de las lenguas») aparecía en el penúltimo lugar de la clasificación y en último lugar se situaba el objetivo a), que aludía a «conocer el sistema formal de la lengua», aunque se indicaba con acierto que ello no significaba que no se trate de un objetivo relevante, sino de que era un objetivo que no tenía sentido en sí mismo si no contribuía a la adquisición de las destrezas y habilidades lingüísticas y comunicativas enunciadas en los objetivos antes elegidos.

En cuanto a la segunda interrogante, la unanimidad era absoluta: el objetivo a) ocupaba el primer lugar («Enriquecer las capacidades comunicativas —expresivas y comprensivas— del alumnado»), a corta distancia del objetivo c), que se refería a «mejorar la coherencia, cohesión y corrección de los usos lingüísticos —orales y escritos— del alumnado». En un lugar intermedio se situaban indistintamente el objetivo b) («Reflexionar sobre la diversidad lingüística y valorarla») y c) («Apreciar las semejanzas y las diferencias entre el habla y la escritura»). El «último de la fila» era el objetivo e), que aludía a «enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, léxicos, semánticos…) de la lengua», aunque de nuevo se aclaraba que sin duda era un objetivo inherente a la tarea de enseñar lenguaje, pero debía ponerse al servicio del resto de los objetivos, especialmente de los objetivos a) y c).

Comentaremos más adelante estas respuestas del profesorado.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

¿QUÉ ES LA COMPETENCIA COMUNICATIVA?

Lea con atención estos dos textos:

> La competencia comunicativa es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes (…). La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar (Gumperz y Hymes, 1972).

> Para comunicarse no es suficiente conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social (Hymes, 1971).

Si en sus respuestas a las preguntas del apartado 1 de este capítulo ha contestado que el objetivo esencial de la educación lingüística es que los alumnos y las alumnas sean capaces de «comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz» contribuyendo en consecuencia de esa manera a «enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado», estaremos de acuerdo con Gumperz y Hymes (1972) y Hymes (1971) en la importancia de que los alumnos y las alumnas adquieran y mejoren sus competencias comunicativas de modo que les permitan «saber comunicarse de manera eficaz en contextos culturales significantes» y, por tanto, «saber cómo servirse de la lengua en función del contexto social».

La investigación lingüística y didáctica, y la experiencia docente de quienes enseñan lenguaje a adolescentes y jóvenes en la escolaridad básica y media, acreditan una y otra vez que el conocimiento formal de la lengua (un conocimiento académico y a menudo efímero) no garantiza en sí mismo el dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que hoy se requieren para actuar comunicativamente de una manera apropiada en las diferentes situaciones y contextos de la vida de las personas. Por decirlo de otra manera: el conocimiento gramatical, entendido como el conocimiento de lo que Saussure (1916) denominaba el *sistema abstracto e inmanente* de la lengua, es una condición quizá necesaria pero no suficiente para la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumnado y por tanto para la adquisición y el desarrollo de la competencia comunicativa de las personas.

Por ello, en sus respuestas a la encuesta del epígrafe 1 la mayoría del magisterio consultado opina que «Conocer el aparato formal de la lengua» y «Enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos…) de la lengua» son objetivos que no tienen sentido en sí mismos (salvo en los estudios universitarios de Letras o de Filología), a no ser que se pongan al servicio de los fines esenciales de la educación lingüística: «Comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz», «Enriquecer las capacidades comunicativas (expresivas y comprensivas) del alumnado», «Saber construir un discurso

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

coherente», «Saber utilizar diferentes estrategias y recursos para comunicar con eficacia», «Mejorar el uso lingüístico (oral y escrito)»…, es decir, aprender a usar de una manera apropiada las habilidades de expresión y comprensión de mensajes orales y escritos que están en el origen de una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana.

Un ejemplo quizá nos ayude a entender algo mejor esta idea. Imagínese a una alumna en los inicios de la educación media de un centro escolar ubicado en el centro urbano de una ciudad cualquiera. Es una alumna «aplicada» que supera con éxito curso tras curso las evaluaciones y no tiene aparentemente dificultades en su aprendizaje lingüístico. En la enseñanza básica aprendió a analizar las oraciones y hoy no tiene ninguna dificultad a la hora de resolver los ejercicios de análisis sintáctico que el profesor le pone habitualmente como deber escolar en su cuaderno y en los exámenes. Sin embargo, esta alumna sí tiene dificultades para hablar en público cuando se le pide que exponga un trabajo o que argumente sus opiniones en un debate oral. Por otra parte, cuando escribe lo hace con corrección ortográfica, pero con escasa coherencia y cohesión textual. Dicho de otra manera: *sabe cosas sobre las palabras*, pero en determinadas situaciones comunicativas *no sabe hacer cosas con las palabras*. El conocimiento gramatical no le capacita de forma suficiente a la hora de resolver con acierto algunas tareas comunicativas (exponer en clase, argumentar una idea, escribir con coherencia y cohesión, etcétera).

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Noam Chomsky (1957) acuñó hace ya seis décadas la noción de *competencia lingüística* para aludir a la capacidad *innata* de un hablante y oyente *ideal* para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en su lengua en una comunidad de habla *homogénea*. Sin embargo, cuando se estudia el conjunto de habilidades comunicativas que se requieren para comportarse lingüísticamente de una manera apropiada y eficaz en los diversos contextos del intercambio comunicativo, algunos autores, como los ya citados Gumpez (1972) y Hymes (1971) —y, posteriormente, la inmensa mayoría de quienes investigan en el ámbito de la didáctica de las lenguas—, advierten de los límites pedagógicos de la noción chomskiana de *competencia lingüística* ya que el hecho de estar capacitados biológicamente para la expresión y la comprensión lingüísticas no garantiza una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación. Como señala Amparo Tusón (1991), las personas somos *iguales ante la lengua* pero *desiguales en el uso*. En otras palabras, es necesaria, junto a esa competencia lingüística inicial de la que hablara Chomsky, una serie de habilidades y de conocimientos textuales, sociolingüísticos y estratégicos cuyo dominio hace posible el uso

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

no solo *correcto* de una lengua sino también *coherente*, *eficaz* y *adecuado* en el contexto en que tiene lugar el intercambio comunicativo.

La *competencia comunicativa* es un conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que adquieren a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). Al aprender a hablar una lengua no solo aprendemos a utilizar la gramática de esa lengua sino también el modo más adecuado de usarla según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada hablante tenga en cada intercambio comunicativo, según el tono (formal o informal) de la interacción, según el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales como los gestos…), según el género discursivo (conversación espontánea, entrevista, conferencia) y tipo de texto (exposición, narración, descripción, argumentación…) y según las normas culturales que condicionan el tipo de interacción comunicativa de la que se trate. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas (como subrayara Chomsky) sino también a *saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar*.

La *competencia comunicativa* integra conocimientos no solo gramaticales sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades. En opinión de autores como Canale y Swain (1980) y Canale (1983), la *competencia comunicativa* está formada por:

1. una **competencia lingüística o gramatical**,
2. una **competencia sociolingüística**,
3. una **competencia textual o discursiva** y
4. una **competencia estratégica**.

Cabría añadir a este desglose en subcompetencias de la *competencia comunicativa*, efectuado hace ya unas décadas en el ámbito de la didáctica de las lenguas por Canale y Swain (1980) y Canale (1983), otras como la **competencia literaria** (Bierwisch, 1965; Colomer, 1996), entendida como la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza o intención literaria, y la **competencia mediática** (Lomas, 1999 y 2014), entendida como la adquisición de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales e hipertextuales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet[1].

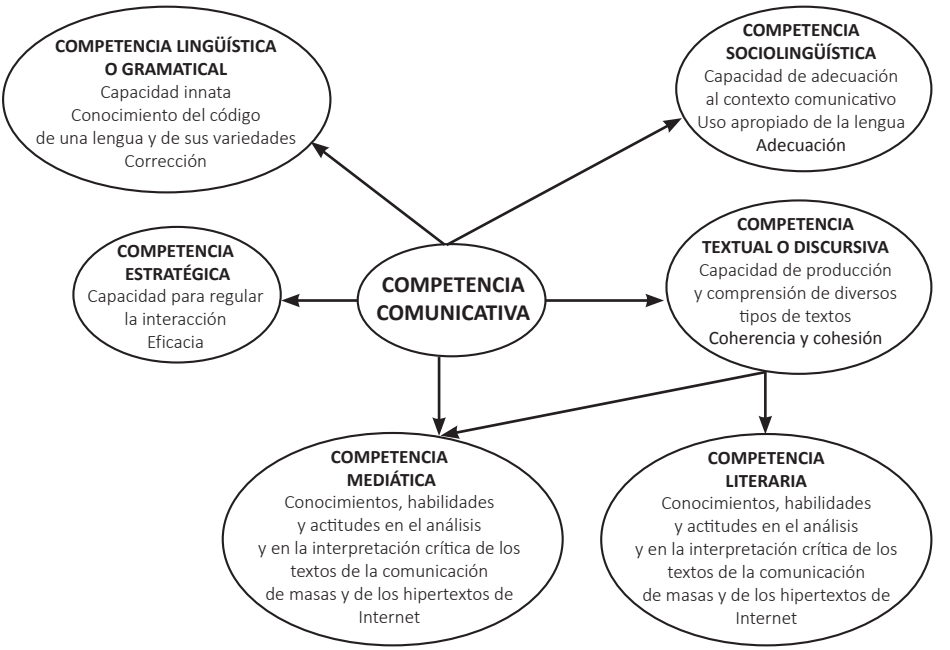
1 Insistiremos en estos conceptos en el capítulo siguiente.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El diagrama *La competencia comunicativa: elementos y características* intenta reflejar gráficamente las subcompetencias asociadas al concepto global de competencia comunicativa (Hynms, 1971; Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Lomas, 1999).

La competencia comunicativa: elementos y características



(Fuente: Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Lomas, 1999)

Volvamos ahora de nuevo al apartado 1. Allí se ofrecían hasta cinco posibles respuestas al siguiente interrogante:

1. ¿Sería capaz de clasificar por orden de importancia los siguientes objetivos del aprendizaje lingüístico de los alumnos y de las alumnas?

a) Conocer el sistema formal de la lengua.
b) Saber construir un discurso coherente y adecuado.
c) Saber utilizar diferentes estrategias y recursos para comunicar con eficacia.
d) Conocer y valorar las normas que condicionan el uso social de las lenguas.
e) Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Como es obvio, algunas de estas respuestas tienen que ver con objetivos asociados a cada una de las subcompetencias (lingüística, estratégica, sociolingüística y discursiva o textual) enunciadas en este epígrafe 3. Otra alude de una manera global a estas subcompetencias y equivaldría a la idea global de *competencia comunicativa*. Veamos a continuación cómo se relacionan cada uno de estos objetivos con cada una de las cuatro subcompetencias antes descritas y con el concepto de *competencia comunicativa*.

¿COMPETENCIAS? ¿QUÉ COMPETENCIAS?

En un intento de encontrar respuestas al interrogante con el que concluía el epígrafe anterior y con el fin de evaluar en qué medida esas respuestas han sido adecuadas, comentaremos a continuación con qué tipo de subcompetencias se relaciona cada uno de los objetivos de la educación lingüística enunciados en el cuestionario del epígrafe 1 (consúltese de nuevo el diagrama *La competencia comunicativa: elementos y características*).

1. «Conocer el sistema formal de la lengua» forma parte de la *competencia lingüística* o *gramatical*, es decir, del conocimiento de la gramática y del código de una lengua en sus aspectos fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Es un objetivo tradicional de la enseñanza del lenguaje y de ahí la presencia de contenidos gramaticales en los currículos, en los programas de enseñanza y, en consecuencia, en los libros de texto. El conocimiento gramatical favorece un uso *correcto* del lenguaje.
2. «Saber construir un discurso coherente y adecuado» forma parte de la *competencia discursiva o textual*, es decir, de los conocimientos y de las habilidades que se precisan para componer tipos diferentes de textos con *cohesión y* con *coherencia.* La adecuación de los textos a la situación de comunicación es una competencia textual que se adquiere en la medida en que existe consciencia sociolingüística sobre el contexto comunicativo. El conocimiento textual favorece un uso *coherente* del lenguaje.
3. «Saber utilizar diferentes estrategias y recursos para comunicar con eficacia» forma parte de la *competencia estratégica*, es decir, del dominio de los recursos verbales y no verbales que utilizamos tanto para adecuarnos a las expectativas del destinatario como para evitar (y en su caso resolver) las dificultades que surjan en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un insuficiente conocimiento del código de una lengua). El conocimiento estratégico favorece un uso *eficaz* del lenguaje.
4. «Conocer y valorar las normas que condicionan el uso social de las lenguas» forma parte de la *competencia sociolingüística*, es decir, del conocimiento de los factores sociolingüísticos y culturales que regulan el comportamiento comunicativo de las personas en los diferentes contextos y situaciones del uso lingüístico. La competencia

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

sociolingüística hace posible la *adecuación* de la conducta comunicativa de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación. El conocimiento sociolingüístico favorece así un uso *adecuado* del lenguaje.

5. «Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz» no es otra cosa que estar en posesión de un grado aceptable de *competencia comunicativa* ya que tal competencia solo es posible mediante el conocimiento lingüístico (corrección) y sociolingüístico (adecuación) y el dominio de habilidades textuales (coherencia) y estratégicas (eficacia).

LA EDUCACIÓN LITERARIA

A lo largo de los epígrafes anteriores insistimos en la idea de que la educación lingüística debería orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza del lenguaje

De igual manera, existe un cierto acuerdo entre quienes enseñan literatura sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria en las aulas de la enseñanza obligatoria y de la enseñanza media: la adquisición de hábitos de lectura y de habilidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras, autores y autoras más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria. Sin embargo, cuando se habla o se escribe sobre cómo enseñar literatura en el contexto de la escolaridad básica y media y sobre cómo acercar a adolescentes y jóvenes a la lectura y al disfrute de los textos literarios, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria. Cualquiera que haya enseñado literatura en la enseñanza secundaria es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes (y en ocasiones antagónicas) maneras de entender la educación literaria que se traducen en maneras distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en maneras diversas de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones aparecen como excluyentes (véase más adelante el capítulo 5 de este libro).

Con el fin de indagar sobre esas opiniones en torno a la educación literaria y sobre esas maneras de organizar las clases de literatura, responda por favor a estas preguntas. De igual manera que ocurría con la encuesta anterior sobre los objetivos de la educación lingüística, es posible estar a la vez de acuerdo con varias respuestas porque unas no excluyen necesariamente

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

a otras. De todas maneras, un mayor énfasis en unas u otras respuestas nos ayuda a visibilizar el origen de las diversas concepciones aún existentes sobre la enseñanza literaria.

1. El objetivo esencial de la enseñanza de la literatura en la educación obligatoria es

a) asegurar el conocimiento del patrimonio literario legado por la historia literaria y, por tanto, el conocimiento de las obras y de los autores más importantes de la literatura.

b) fomentar hábitos de lectura y actitudes de aprecio de las obras literarias y del uso creativo del lenguaje, por lo que enseñar historia literaria no es el único ni en ocasiones el más adecuado camino.

c) instruir a los alumnos y a las alumnas en el análisis científico de los textos a través del comentario explicativo del enseñante y del ejercicio del comentario lingüístico de los textos literarios ya que solo de esta manera es posible descubrir el modo en que aparece la *función poética* del lenguaje y contribuir a la adquisición de las habilidades interpretativas y de las competencias lectoras que caracterizan la competencia literaria de las personas.

2. La selección de los textos literarios

a) debe realizarse teniendo en cuenta el prestigio cultural de los textos acuñados en las historias de la literatura, con un especial énfasis en los autores clásicos, ya que por algo han adquirido un estatuto canónico y no están sujetos a modas ni a opiniones divergentes sobre su calidad artística.

b) debe efectuarse con criterios pedagógicos partiendo del *horizonte de expectativas*[2] de adolescentes y jóvenes y de sus competencias y hábitos culturales (textos de la literatura juvenil y de aventuras…) con el fin de hacer posible que de una manera gradual entren en contacto con otros textos literarios de una mayor complejidad (obras de la literatura clásica y contemporánea…).

c) debe tener sobre todo en cuenta el deseo de los alumnos y de las alumnas, por lo que se les debe dejar leer cualquier cosa ya que lo importante es que lean y que lo que lean les guste.

2 El concepto de «horizonte de expectativas», que en el ámbito de la *Estética de la recepción* Hans Robert Jauss toma de Gadamer, alude a las ideas y prejuicios que el público lector utiliza en sus acciones lectoras. Esas ideas y esos prejuicios —edificados a partir de otras lecturas previas— impiden en el acto de la lectura que la recepción lectora sea un proceso neutral y que todo lo que se lee acabe traduciéndose en expectativa de otras lecturas ya que «el nuevo texto evoca en el lector (oyente) el horizonte de expectativas que le es familiar de textos anteriores y las reglas del juego que luego son variadas, corregidas, modificadas o solo reproducidas» (Jauss, 1967 [1976: 171]).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

3. El modo más adecuado de que los alumnos y las alumnas lean literatura es

a) establecer libros de lectura obligatoria comunes a todo el alumnado porque así no se discrimina a nadie y es más fácil controlar sus lecturas a través de trabajos sobre cada obra y de preguntas sobre su contenido en el examen.

b) acercar la literatura a adolescentes y jóvenes a través de textos adecuados. En este sentido, el tipo de argumentos, personajes, acciones y temas de otras literaturas, como la denominada literatura juvenil o de aventuras, puede favorecer el diálogo del adolescente con el texto, fomentar una actitud más abierta y menos académica ante el libro y estimular su interés por la lectura.

c) comentar textos literarios en clase con método de análisis que les permita profundizar en las formas literarias porque solo de esta manera pueden comprender el texto y por tanto apreciar la literatura.

4. El modo más adecuado de contribuir al aprendizaje literario del alumnado es

a) estudiar las obras, autores y autoras consagrados de la historia de la literatura ya que sin ese conocimiento no hay tal aprendizaje. La organización diacrónica de los contenidos literarios facilita el aprendizaje y el quehacer docente ya que permite ordenar esos conocimientos en torno al eje histórico y adquirir así consciencia de la importancia del contexto cultural en cada movimiento literario.

b) conjugar el análisis de obras canónicas con la lectura de otras obras adecuadas a las características de cada alumno y de cada alumna. Esto último implica sugerir lecturas diferentes a alumnos y alumnas que son diversos en sus gustos, aptitudes académicas y motivación. Para ello es conveniente ofrecer un sabroso y variopinto menú de títulos con el fin de que puedan *leer a la carta* en función de sus diferentes expectativas e iniciar a los alumnos y a las alumnas en el aprendizaje de la escritura literaria (en el escribir *a la manera de*, como en la antigua tradición retórica) con el fin de acercarles a las técnicas expresivas de la creación literaria.

c) evitar organizar la secuencia de contenidos en torno al eje histórico y organizar esos contenidos en torno a los géneros literarios con el fin de analizar los diferentes modos de organizar la expresión literaria. De esta manera estudiarían los mismos textos y autores, pero de una manera menos rígida (así, por ejemplo, cuando se estudie la narración, es posible comenzar por García Márquez o Carlos Fuentes y luego continuar con Bécquer, Cervantes y sor Juana).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Si este ejercicio se hiciera en grupo es probable que hubiera divergencias en las respuestas y en los énfasis que cada profesor o profesora pone en unos u otros objetivos, en unas u otras actividades, en unos u otros textos.

Esas divergencias y esos énfasis en las opiniones del magisterio sobre la educación literaria tienen su origen en el modo en que se han entendido a lo largo del tiempo los objetivos y los contenidos de la enseñanza de la literatura. Si analizamos la evolución de la enseñanza literaria en Europa desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996; Lomas, 1999, entre otros), distinguiremos esencialmente cuatro etapas, como podemos ver en la tabla *Evolución de la enseñanza de la literatura:*

Evolución de la enseñanza de la literatura

Época	Objetivos	Contenidos	Corpus	Actividades	Teorías
Edad Media a siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo.	Retórica.	Texto clásico.	Comentario, imitación de modelos y glosa.	Retórica.
Siglo XIX a siglo XX	Conocimiento de las obras y autores de la literatura nacional.	Obras, autores y movimientos de la historia de la literatura.	Textos épicos, líricos y dramáticos nacionales.	Manual de historia literaria. Antología de textos. Estudio y lectura de fragmentos.	Romanticismo. Positivismo
Siglo XX (años setenta)	Competencia lectora y análisis científico del texto.	Método de análisis.	Textos poéticos y narrativos de literatura nacional.	Comentario de textos.	Poética formalista. Estructuralismo. Estilística.
Siglo XX (años ochenta)	Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia. Manipulación creativa de textos.	Estrategias de lectura. Técnicas de escritura creativa. Lectura y comentario de textos diversos.	Textos de la literatura consagrada, textos de la literatura juvenil, relatos de ciencia ficción y de aventuras, cómics, anuncios, películas. Hipertextos de la literatura digital y narrativa transmedia.	Lectura y comentario. Imitación de modelos. Taller de escritura. Ejercicios de estilo. Estudio y manipulación de formas expresivas.	Semiótica del texto y semiótica de la cultura. Pragmática literaria. Sociocrítica. Psicología cognitiva.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, la educación literaria (al alcance de los hijos de las clases acomodadas e ilustradas) se orienta a la adquisición de las habilidades de elocución ya que la literatura constituye el modelo canónico del discurso oral y escrito. La retórica, en su calidad de *arte del discurso*, educa en el uso correcto, adecuado y eficaz del texto mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministra los referentes culturales y los modelos expresivos del buen hablar y del buen escribir.

El conocimiento de la historia de la literatura nacional ha sido (y sigue siendo a menudo) el objetivo prioritario de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. Si consultamos cualquier manual de enseñanza secundaria y media de las décadas de los setenta y de los ochenta, comprobamos cómo la enseñanza literaria se ha concebido casi siempre, y se sigue concibiendo aún en ocasiones, como el estudio académico de los hechos, características y obras de la historia literaria.

A partir de la década de los sesenta del siglo pasado, se abre paso la idea de orientar las enseñanzas literarias a la adquisición de hábitos lectores y a la formación de lectores competentes. El *comentario de textos* se convierte entonces en una práctica habitual en las aulas de literatura en la idea de que solo mediante el análisis científico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado. El modelo didáctico del comentario de textos convive en cualquier caso con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, ya que el comentario de textos acaba siendo a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria.

A partir de los años ochenta del siglo pasado cobra fuerza la idea de que el texto literario es un tipo específico de uso comunicativo mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa. De ahí el actual énfasis en la construcción escolar de hábitos lectores, en la importancia de utilizar criterios menos convencionales en la selección de las obras de lectura y en el disfrute del texto literario durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento posterior más complejo y reflexivo. Por otra parte, se entiende que la educación literaria debe animar a adolescentes y a jóvenes no solo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación creativa de las formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. El aprendizaje de la escritura literaria en torno a los *talleres literarios* se convierte así en otro de los ejes de la educación literaria.

Si consulta ahora las respuestas a las cuatro preguntas con que se iniciaba este apartado 5 y las coteja con la tabla *Evolución de la enseñanza de la literatura* y con los comentarios a la citada tabla que se enuncian en los párrafos anteriores, comprobará el estrecho vínculo

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

entre las prácticas de la enseñanza de la literatura en la educación obligatoria y media y las maneras diversas en que se ha entendido la educación literaria a lo largo del tiempo (Colomer, 1996).

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y COMPETENCIA MEDIÁTICA

«El aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad», escribió ya hace tiempo Roger Guérin (citado por Furones, 1980). Con tan contundente frase aludía al alto índice de consumo de mensajes publicitarios en nuestras sociedades (en los países desarrollados, un niño o una niña, a la edad de diez años, ha visto ya unos doscientos mil anuncios). Por otra parte, nadie niega ya la influencia determinante de otros mensajes, como los televisivos o los contenidos que aparecen en Internet, en nuestras maneras de entender el mundo ni el hecho de que cada vez más el ocio cultural de las personas se orienta de forma exclusiva al consumo indiscriminado de textos cinematográficos, televisivos o publicitarios y de hipertextos en Internet.

En efecto, en las sociedades actuales, nuestras ideas sobre el mundo y sobre las personas no solo dependen de los saberes adquiridos en los escenarios del aprendizaje escolar o en el seno de la familia. Cada vez más nuestras ideas sobre el mundo y sobre las personas tienen su origen en los mensajes de *industrias de la conciencia*[3] como la televisión y la publicidad y en los contenidos que transmiten las redes de Internet. La exhibición a gran escala, en el escenario de los mensajes de la cultura de masas, de los mitos, de las ideologías, de los estilos de vida y de las imágenes de las sociedades de *libre mercado* orienta así la construcción de la identidad cultural de las personas y de los grupos sociales y hace posible en ese proceso cognitivo y comunicativo un conocimiento compartido —y guiado— del mundo (véanse más adelante los capítulos 8 y 9 de este libro).

De ahí que la enseñanza del lenguaje incorpore a sus currículos cada vez más objetivos, contenidos y actividades de aprendizaje en torno a los textos e hipertextos de los *media* e Internet, en cuya construcción del significado se conjugan tanto los elementos lingüísticos como otros lenguajes audiovisuales, gráficos y digitales.

3 Tomo la expresión «industrias de la conciencia» de un libro de Raúl Eguizábal (2009) sobre la historia social de la publicidad en España. Este concepto es un eco textual del concepto de «industria cultural», desarrollado por Theodor Adorno y Max Horkheimer (1944-1947) y que alude a un conjunto de empresas e instituciones encargadas de la creación, distribución y exhibición a gran escala de servicios y bienes culturales (textos, música, prensa, televisión, cine, publicidad…) cuya influencia estética, ideológica y simbólica en la construcción de las identidades subjetivas y culturales de las personas y en la difusión de unas u otras formas de vida en nuestras sociedades es innegable.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Ante la incorporación de estos contenidos al currículo tradicional de la enseñanza del lenguaje, el profesorado manifiesta, en unas ocasiones, actitudes de rechazo y, en otras, actitudes abiertas a esa incorporación. En la siguiente encuesta se indaga sobre la opinión del profesorado del lenguaje ante estos contenidos referidos a los textos de la cultura de masas.

1. ¿Está de acuerdo con que se analicen en las aulas los lenguajes de los medios de comunicación de masas y de Internet?

a) Sí, porque resultan unas tecnologías enormemente motivadoras a la hora enseñar los contenidos tradicionales de la asignatura.

b) No, porque no forman parte del saber académico (lingüística y teoría e historia literarias) en el que deben basarse los contenidos de la asignatura y además el profesorado apenas tiene formación específica en estos contenidos.

c) Sí, porque la influencia de los medios de comunicación y de Internet en nuestras sociedades justifica una enseñanza orientada al conocimiento de sus lenguajes y a la adquisición de actitudes críticas ante sus mensajes.

2. Cada vez con mayor frecuencia los currículos de lenguaje incluyen como contenidos obligatorios de enseñanza y aprendizaje los lenguajes de los medios de comunicación de masas, de la publicidad y de Internet. ¿Cuál es a su juicio el argumento que justifica la presencia de estos contenidos en el ámbito de la educación lingüística?

a) Porque son contenidos obligatorios de enseñanza y es por tanto obligado incluirlos en la programación de lengua, aunque no se esté de acuerdo.

b) Porque una educación orientada a la formación integral del alumnado no debe ignorar el influjo de los mensajes de los medios de comunicación en la vida de las personas.

c) Porque hoy no es posible contribuir a la adquisición de la *competencia comunicativa* del alumnado si no se fomenta el conocimiento de los códigos verbales y no verbales de los medios de comunicación de masas y de Internet, si no se evalúan los efectos pragmáticos de sus mensajes y si no se impulsa una conciencia crítica con respecto a algunos de sus usos manipuladores o discriminatorios.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

3. El análisis de los lenguajes de los medios de comunicación de masas, de la publicidad y de Internet

a) no es una tarea esencial en la educación lingüística de los alumnos y de las alumnas porque es un contenido que pertenece de una manera natural a otras materias (informática, medios de comunicación…).

b) debería ser una materia optativa y no un contenido obligatorio ya que es un tema delicado por sus implicaciones éticas e ideológicas y la educación debe ser neutral.

c) sí es una tarea esencial en las enseñanzas del lenguaje en la medida en que favorece la adquisición de habilidades comunicativas y de conocimientos vinculados a la competencia mediática y comunicativa de las personas. No obstante, la naturaleza de estos contenidos invita a la colaboración interdisciplinar y a la cooperación en torno a un proyecto de trabajo que haga posible un análisis global de todos los aspectos implicados (sociales, estéticos, éticos, lingüísticos, culturales, psicológicos…).

4. ¿Cómo cree que deben analizarse estos contenidos en el aula de lenguaje?

a) Limitando el estudio a los aspectos lingüísticos de los mensajes de los medios de comunicación y de Internet (figuras retóricas, recursos fónicos, sintácticos y léxico-semánticos, usos incorrectos de la lengua, registros…).

b) Evitando las referencias al contenido ideológico porque la enseñanza debe ser neutral.

c) Analizando tanto los códigos verbales como los códigos iconográficos de los lenguajes de la comunicación de masas e Internet y atendiendo no solo al componente formal de sus textos sino también a las estrategias comunicativas desplegadas con una finalidad pragmática.

Es obvio que quienes están en contra de que estos contenidos sean objeto de enseñanza y aprendizaje en las clases de lenguaje habrán escogido la respuesta b) de la **pregunta 1**, mientras que quienes han elegido la respuesta a) optan por evitar el estudio de los textos e hipertextos utilizando, eso sí, las tecnologías audiovisuales y digitales como herramientas de motivación en la enseñanza de los contenidos tradicionales de la asignatura. Por el contrario, quienes han optado por la respuesta c) argumentan en torno a la necesidad de abordar en las aulas el estudio y el análisis crítico de los lenguajes y de los mensajes de los *media* e Internet a causa de su ubicuidad comunicativa y de sus efectos culturales en la vida de las personas y de las sociedades actuales.

En lo que respecta a la **pregunta 2**, la respuesta a) se limita a subrayar el carácter obligatorio de estos contenidos sin valorar su sentido pedagógico mientras que las respuestas b) y c) sí argumentan a favor de su incorporación a las aulas, en el primer caso por razones

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

sociológicas, y en el segundo por razones didácticas ya que, como analizamos unas páginas atrás, no es posible contribuir a la adquisición de la *competencia comunicativa* del alumnado si esa competencia no integra *competencias mediáticas* (Lomas, 1999 y 2014) en torno a los lenguajes de la cultura de masas (en especial de la televisión y de la publicidad) y de Internet.

La **pregunta 3** tiene en las respuestas a) y b) el reflejo de la opinión de quienes consideran que los lenguajes y los mensajes de la cultura de masas no deben formar parte de los contenidos de la educación lingüística y de quienes creen deben enseñarse con un carácter optativo (utilizando la falacia del carácter neutral de la educación) mientras que quienes escogen la respuesta c) subrayan la conveniencia de abordar estos contenidos no solo desde la didáctica del lenguaje sino también de una manera interdisciplinar a causa de la complejidad discursiva, social, ética y estética de estos textos.

Finalmente, en la **pregunta 4** encontramos la opinión —respuesta a)— de quienes creen que el análisis en las aulas de estos lenguajes de la comunicación de masas debe limitarse a los aspectos estrictamente lingüísticos, obviando, por ejemplo, el análisis de los aspectos visuales, gráficos narrativos, no verbales…, lo que enlaza con la respuesta a) de la **pregunta 1** y restringe el análisis en las aulas al estudio de los códigos verbales de la comunicación de masas. La respuesta b) elude, enarbolando la falacia de la neutralidad de la educación, el estudio del contenido ideológico de esos textos, como si el uso del lenguaje no estuviera condicionado por las intenciones persuasivas de quien construye el texto y no tuviera efecto alguno en las personas. Por otra parte, ¿debe ser neutral la educación ante los usos manipuladores y discriminatorios que a menudo se observan en la televisión, en la publicidad y en Internet? ¿O debe, por el contrario, fomentar una consciencia crítica ante esos usos, estimular una actitud ética ante la comunicación y contribuir a la emergencia de una ciudadanía democrática? Afortunadamente, quienes escogen la respuesta c) optan por un análisis global de la textura iconoverbal y digital de estos textos que explica en mayor medida el significado global (literal y simbólico, obvio y oculto) de los mensajes de la comunicación de masas e Internet y de los valores que exhiben a gran escala.

En el resto de los capítulos de este libro mostraremos algunas ideas, algunas orientaciones y algunos ejemplos sobre cómo fomentar en las aulas las competencias comunicativas del alumnado, tanto orales (capítulo 3) como lectoescritoras (capítulos 4 y 6), literarias (capítulo 5) y mediáticas (capítulos 8 y 9). Ojalá que la lectura de esos capítulos ayude a quienes lean estas páginas en sus tareas docentes. En ese deseo y esa esperanza los ofrezco a continuación.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

PARA SABER MÁS

Breen, Michael (1987): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas", en *SIGNOS. Teoría y práctica de la educación*, nº 19 y 20. Octubre-diciembre de 1996 y enero-marzo de 1997. Disponible en la sección *Hemeroteca de Quaderns Digitals* (http://www.quadernsdigitals.net)

En este texto Michael P. Breen define la noción de *paradigma* como el conjunto de ideas, problemas y formas de hacer que caracterizan a una comunidad de especialistas que comparte teorías, investigaciones y prácticas. En este contexto, el diseño de un plan de actuación para la enseñanza de las lenguas no es sino la expresión de un determinado paradigma. Más tarde describe las características de los programas formales y funcionales de enseñanza de la lengua. Mientras los primeros se orientan hacia el conocimiento formal del lenguaje y de sus reglas (y por tanto hacia la corrección lingüística), los segundos -a partir de la noción de competencia comunicativa y de la teoría de los actos de habla- se orientan al dominio de las diversas funciones sociales del lenguaje y a la identificación de las intenciones comunicativas de los hablantes. Finalmente Breen alude a la aparición de un tercer paradigma en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (los programas procesuales o comunicativos) que se caracteriza por plantearse como objetivo esencial la mejora de la competencia comunicativa, por integrar en un único proceso el conocimiento formal e instrumental de la lengua, por poner el énfasis en las destrezas del uso lingüístico y por adoptar una perspectiva cognitiva.

Bronckart, Jean. Paul (1985): *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco. París.

En esta obra Bronckart estudia la influencia que las ciencias del lenguaje han tenido en las diversas maneras de entender la educación lingüística. Las relaciones entre lengua y sociedad, desde las gramáticas históricas a la sociolingüística, los intentos de descripción de las lenguas desde la gramática de Port-Royal a Bloomfield, los dilemas del significado, las aportaciones del generativismo y de las corrientes más recientes (las teorías enunciativas, la pragmática, la lingüística del texto, el análisis del discurso o el análisis de la conversación...) constituyen el contenido de un libro que, en su último capítulo, ofrece algunas orientaciones sobre las tareas pedagógicas en el aula de lenguaje.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel. [Segunda edición actualizada, 2012].

Este manual constituye una valiosa introducción a los estudios sobre el uso lingüístico y comunicativo en los distintos ámbitos y situaciones de la vida social. En sus páginas el concepto de discurso se construye a partir del análisis de las características de las prácticas discursivas orales y escritas. Conceptos como discurso oral y discurso escrito, el contexto discursivo, los fines y la interpretación del discurso, la textura discursiva, los géneros y las secuencias textuales, los modos de organización del discurso, el registro, los procedimientos retóricos o los sistemas de obtención de datos orales y escritos son estudiados con abundantes ejemplos de una manera amena y, a la vez, rigurosa.

Canale, Michael y Merril Swain (1980): «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos: la enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II». *SIGNOS: Teoría y Práctica de la Educación*, *17* y *18*, pp. 54-62 y 78-89. [Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

Canale, Michael (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy.» En Richards, Jack y Richard Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Boston: Adison Wesley Longman. [Traducción al español: «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, Miquel (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83. Disponible también en la web del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/>].

Estos dos textos constituyen una referencia ineludible en la historia de los denominados *enfoques comunicativos* de la enseñanza de las lenguas. En ellos se define la *competencia comunicativa* como el conjunto de saberes y habilidades necesarios para comportarse comunicativamente de una manera apropiada. Integra una *competencia lingüística* (conocimiento del código de la lengua), una *competencia sociolingüística* (conocimiento de las normas socioculturales que regulan el comportamiento comunicativo en los diferentes ámbitos del uso lingüístico), una *competencia discursiva o textual* (conocimientos y habilidades orientados a producir diferentes tipos de discursos con *cohesión y coherencia*) y una *competencia estratégica* (saberes y estrategias que utilizamos para reparar las dificultades y los malentendidos en el intercambio comunicativo).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Crystal, David (1987): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus, 1993.

Útil compendio de informaciones sobre el complejo laberinto del lenguaje y de sus usos en una cuidada edición en la que abundan las ilustraciones, los mapas y una ajustada síntesis de los conceptos más relevantes sobre la historia, el funcionamiento y la estructura de las lenguas. El libro se organiza en torno a diez capítulos (ideas sobre el lenguaje, lenguaje e identidad, estructura del lenguaje, hablar y escuchar, leer y escribir, los signos y la visión, trastornos del lenguaje, las lenguas del mundo y el lenguaje…). Concluye este valioso trabajo de divulgación con un apéndice en el que se incluyen un glosario, símbolos fonéticos, mapas y gráficos de las lenguas del mundo, lecturas recomendadas, bibliografía, índice de lenguas, familias y dialectos, índice de autores y personajes citados e índice de materias.

Quienes deseen estudiar a fondo el paisaje de las ciencias del lenguaje pueden consultar los cuatro volúmenes de la obra coordinada por Frederick J. Newmeyer (1988): *Panorama de la lingüística moderna (De la Universidad de Cambridge)*. Madrid: Visor, pp. 1990-1992. De especial interés el volumen 4, *El lenguaje: contexto sociocultural*.

Hymes, Dell (1971): «On communicative competence». En Pride, John y John Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmonsworth: Penguin Books. [Traducción al español: «Acerca de la competencia comunicativa», en Llobera, Miquel (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47. También disponible en: (1996), *Acerca de la competencia comunicativa*. Cuadernos del Seminario en Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia].

En el contexto de las investigaciones de la sociolingüística y de la etnografía de la comunicación, Dell H. Hymes puso en tela de juicio el significado de conceptos como *competencia lingüística*, *hablante-oyente ideal* y *comunidad de habla homogénea*, tal y como los enunciara Noam Chomsky, al entender que tales conceptos no tienen en cuenta los factores socioculturales que influyen en el uso lingüístico y comunicativo de las personas. Con el fin de superar el alto grado de abstracción y el inmanentismo de unas teorías gramaticales que ignoraban lo que las personas hacen con las palabras en situaciones y contextos concretos de comunicación y con diferentes finalidades, Hymes define la *competencia comunicativa* en este, ya clásico, como un saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y en qué forma». Por ello, en opinión de Hymes no se trata tan solo de saber construir enunciados gramaticalmente correctos sino también de saber utilizarlos en

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

contextos concretos de comunicación y de saber evaluar si son o no socialmente apropiados. El concepto de *competencia comunicativa* ha sido y sigue siendo un concepto esencial en el ámbito de los denominados *enfoques comunicativos* de la enseñanza de las lenguas que plantean que las lenguas no han de estudiarse (ni de enseñarse) al margen de las intenciones y de los contextos comunicativos en que tiene lugar el intercambio lingüístico.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO II

La educación lingüística*

El uso total de la palabra para todos me parece
un buen lema, de bello sonido democrático.
No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.

Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*, 1973.

Hasta hace poco tiempo la investigación educativa sobre la vida en las aulas oscilaba entre la argumentación sociológica y la indagación psicológica, es decir, entre el análisis del modo en que la escuela ayuda a difundir algunas ideologías y a transmitir el *conocimiento legítimo* y el estudio de los procesos cognitivos implicados en la adquisición de los aprendizajes y, por tanto, en el diseño de los métodos de enseñanza. En efecto, mientras la sociología de la educación insistía en el estudio de las formas en que la escuela contribuye a la selección y a la transmisión de los saberes, las creencias y las maneras de entender e interpretar el mundo, la psicología se interesaba por las estrategias que los niños y las niñas despliegan con el fin de apropiarse de los conocimientos que la escuela enseña y así sugerir algunas orientaciones didácticas que fueran útiles en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Hoy, sin embargo, el acento comienza a ponerse no solo en las estructuras sociales o en la mente de las personas sino también, y sobre todo, en lo que las personas hacen y dicen (y hacen al decir) en las aulas. La vida en las aulas se convierte así en un ámbito preferente de observación y de análisis: el aula ya no es solo el escenario físico del aprendizaje escolar sino también ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren, donde se hacen amigos y enemigos, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas. En última instancia, es ese lugar donde unos y otros hablan y escuchan, leen y escriben,

* Este texto es una síntesis de otros ensayos anteriores (Lomas, 1994, 1999, 2002b y 2014b).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

donde las formas del decir pedagógico del maestro o de la maestra dialogan con las maneras de decir (y de entender) el mundo de quienes acuden a las aulas de las instituciones escolares de lunes a viernes, les guste o no.

APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN: EL AULA COMO ESCENARIO COMUNICATIVO

Como escribe Philip W. Jackson (1968 [1991: 51]): «Cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo aunque no siempre parezca así (…). En un estudio sobre las aulas de primaria hemos descubierto que el profesor llega a tener hasta mil interacciones personales diarias. Un intento de catalogar los intercambios entre alumnos o los movimientos físicos de los miembros de la clase contribuiría, sin duda, a la impresión general de que la mayoría de las aulas, aunque aparentemente plácidas al contemplarlas a través de una ventana del pasillo, son más semejantes por su actividad a una colmena».

En esas colmenas que son las aulas, niños y niñas, adolescentes y jóvenes no solo están ahí en silencio esperando a *ser enseñados*, sino que también hablan, escuchan, leen, escriben y hacen cosas con las palabras, y al hacer esas cosas con las palabras colaboran unos entre sí en la construcción del conocimiento. Porque al hablar, al escuchar, al leer, al entender y al escribir (al hacer cosas con las palabras) intercambian significados, dialogan con las diversas formas de la cultura, adquieren (o no) las maneras de decir de las distintas disciplinas académicas, resuelven (o no) algunas tareas, y en ese intercambio comunicativo aprenden a orientar el pensamiento y las acciones, a regular la conducta personal y ajena, a conocer el entorno físico y social, a poner en juego, en fin, las estrategias de cooperación que hacen posible el intercambio comunicativo con las demás personas y la construcción de un conocimiento compartido del mundo.

Desde esta perspectiva, el currículo no es solo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados: es también hablar, escuchar, escribir, leer, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir a quién, cómo y cuándo decirlo (y cuándo callar), qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. Es el habla, es la lectura, es la escritura y son las formas de cooperación mediante las cuales quienes enseñan y quienes aprenden intercambian significados y se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de los aprendizajes. El currículo es, en este sentido, un contexto de comunicación (Lomas, 2002). De ahí que el lenguaje sea algo más que una materia escolar al constituirse en herramienta de adquisición y de transmisión de cualquier aprendizaje escolar y social.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

ENSEÑAR LENGUAJE PARA APRENDER A COMUNICAR(SE)

En lo que se refiere al contexto específico de las clases de lenguaje, quizá en pocas ocasiones estamos tan de acuerdo quienes enseñamos lengua como cuando hablamos o escribimos sobre los fines comunicativos de la educación lingüística en las aulas de la enseñanza obligatoria y de la enseñanza media. En efecto, si consultamos al profesorado de lenguaje, a lingüistas de una u otra tendencia lingüística y a especialistas en asuntos pedagógicos sobre la finalidad del aprendizaje escolar de la lengua, en todas las respuestas encontraremos, aunque sea con énfasis y matices diversos, una idea reiterada y coincidente: el objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza obligatoria y en la enseñanza media ha de ser la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado.

Una especie de sentido común pedagógico (aunque ya se sabe que el sentido común es en ocasiones el menos común de los sentidos) orienta la opinión de quienes coinciden en la idea de que la enseñanza del lenguaje debe contribuir a la adquisición y al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir). De igual manera, existe un cierto acuerdo entre quienes enseñan literatura sobre cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria en las aulas de la educación obligatoria y media: la adquisición de hábitos lectores y de habilidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras y de los autores y autoras más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria[1].

Quizá por ello, en la mayoría de los currículos lingüísticos que regulan en la actualidad la enseñanza del lenguaje tanto en Latinoamérica como en Europa se alude una y otra vez a la conveniencia de afianzar y desarrollar las capacidades comunicativas del alumnado atendiendo en las programaciones de aula a la diversidad de usos orales y escritos que los alumnos y las alumnas utilizan habitualmente (como oyentes, hablantes, lectores o autores de textos de diversa índole e intención), a los procesos cognitivos implicados en la comprensión y en la producción de los mensajes y a las normas socioculturales que condicionan esos usos. En consecuencia, la educación lingüística y literaria debería orientarse a favorecer el dominio expresivo y comprensivo de las herramientas verbales y no verbales de comunicación y de representación que constituyen el eje de toda interacción social y, por ende, de todo aprendizaje.

Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético

1 La educación literaria es objeto específico de estudio en el capítulo 5 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

que connota un anuncio, conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión, seleccionar y evaluar de manera crítica la información que ofrece Internet y dominar los géneros de la escritura digital y el tejido intertextual de las herramientas que ofrece la red: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas y de los conocimientos metacomunicativos que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos intervenir de una manera competente en los diferentes intercambios verbales y no verbales de la comunicación humana.

En otras palabras, la educación lingüística ha de orientarse de forma prioritaria a mejorar el uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y a contribuir desde las aulas al fomento de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer, entender lo que se lee y lo que se ve y escribir) en la vida de las personas. En consecuencia, y de acuerdo con esos objetivos comunicativos[2], la selección de los contenidos, los métodos de enseñanza, el tipo de tareas de aprendizaje, las formas de interacción en el aula y los criterios de la evaluación deberían subordinarse a esas finalidades comunicativas que el sistema escolar —y el conjunto de la sociedad— encomienda a quienes enseñamos lenguaje.

PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA: DECIR Y HACER

Sin embargo, como sabemos desde la más tierna infancia, entre la realidad y el deseo, entre las prosas de la vida y los afanes más nobles, se abre casi siempre un abismo. Al asomarnos a él nos invade con frecuencia el vértigo de una consciencia que nos recuerda la enorme distancia que media entre lo que debe ser y lo que es, entre el decir y lo hecho. Porque si en las intenciones estamos de acuerdo en que de lo que se trata es de mejorar las capacidades comunicativas de los alumnos y de las alumnas, cuando ponemos en relación los fines comunicativos de la educación lingüística con los contenidos, los métodos, las tareas escolares y los sistemas de evaluación que aún persisten en los programas escolares, en los libros de texto y, por tanto, en las maneras de hacer en las aulas, comprobamos que entre lo que se *dice* y lo que se *hace* se abre un abismo.

2 Esta orientación comunicativa de las enseñanzas lingüísticas no es nueva ya que ha sido inherente a la tarea educativa de enseñar lenguaje. Véanse, por ejemplo, estas palabras del mexicano Rafael Ramírez (1964: 21), hace ya más de medio siglo, sobre los propósitos de la enseñanza del lenguaje: «El objetivo perseguido por los maestros en la enseñanza del lenguaje no es otro que el de ayudar a los niños a empeñarse más satisfactoriamente en aquellas actividades del lenguaje que son muy comunes en la vida social en que diariamente participan, y revelarles otras actividades de igual naturaleza, y menos usuales que las anteriores, en las que también pueden empeñarse, proporcionándoles la capacitación inicial para el objeto».

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

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

Cualquiera que haya enseñado lenguaje en la educación media o en el bachillerato, al menos en España, sabe que en ocasiones en las aulas el aprendizaje lingüístico se ha orientado, de forma casi exclusiva, al conocimiento académico del sistema formal de la lengua en detrimento de otros aprendizajes orientados al dominio de los usos comunicativos más habituales (escuchar, hablar, leer, entender y escribir) en la vida de las personas.

¿Cuáles son las causas de esta situación? ¿Es el profesorado de lenguaje especialmente insensato desde un punto de vista pedagógico? ¿O son otras las razones que nos ayudan a entender esta evidente inadecuación entre lo que *se piensa* sobre los objetivos de la educación lingüística y lo que en realidad *se hace* en las aulas?

Enunciaré a continuación algunas posibles causas que nos ayuden a entender esta situación.

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

Por otra, si consultamos algunos manuales escolares de los últimos cursos de la educación obligatoria o si hojeamos los libros de texto más utilizados en las enseñanzas medias o en el

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

bachillerato, constataremos la presencia casi exclusiva de contenidos referidos a la fonética de la lengua, a la morfología de las palabras, a las funciones sintácticas o a la historia literaria. En consecuencia, en las clases de lenguaje y de literatura se dedica un tiempo casi absoluto a la descripción de la estructura interna de las palabras (mediante el reconocimiento de fonemas, monemas y morfemas), al estudio de las categorías gramaticales, a la corrección ortográfica, al análisis sintáctico de las oraciones o al estudio diacrónico de los textos canónicos de la literatura.

Sin duda estos asuntos pertenecen al conocimiento lingüístico y literario, pero cuando se aíslan y se sacralizan como únicos contenidos de enseñanza del lenguaje y de la literatura resultan insuficientes a la hora de acercarse al complejo proceso de la creación y de la recepción de mensajes y, por tanto, en poco favorecen el logro de unas intenciones educativas orientadas al desarrollo de las capacidades comunicativas de los alumnos y de las alumnas. La lengua en la escuela es con frecuencia una larga retahíla de conceptos lingüísticos y de hechos literarios cuya selección se efectúa teniendo en cuenta las aportaciones de las teorías gramaticales, del formalismo y del estructuralismo literarios y de la historia canónica de la literatura que casi nada tiene que ver con el uso que de esa útil herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje hacemos fuera de los muros escolares.

VALOR DE CAMBIO Y VALOR DE USO DE LOS SABERES LINGÜÍSTICOS

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

Por ello quizá convenga preguntarse qué es lo que realmente se enseña y se aprende en las aulas de lenguaje, cuáles son los conocimientos lingüísticos *legítimos* y por qué, cómo y a quién benefician (Bourdieu, 1982), cómo se seleccionan y sancionan los usos de la lengua en la escuela, en qué medida los contenidos lingüísticos reflejan o no la diversidad de formas

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de la comunicación humana, cómo se evalúan los prejuicios (socio)lingüísticos o los usos estereotipadores y manipuladores del lenguaje, qué lugar ocupan en todo aprendizaje los usos lingüísticos —y los significados culturales asociados a esos usos— de adolescentes y jóvenes… Con su limitado *capital lingüístico*, el alumnado comprueba una y otra vez cómo las clases de lenguaje se orientan a la adquisición de un conjunto de conocimientos gramaticales o de habilidades sintácticas mientras apenas se les enseña a hacer cosas con las palabras (Lomas, 1999 y 2014a) y siguen sin saber cómo hacer frente a ese *miedo textual* que nace ante un texto con el que no se sabe qué hacer y del cual no se sabe qué decir.

La psicología del lenguaje de orientación cognitiva ha demostrado la escasa utilidad de una enseñanza de los contenidos lingüísticos ajena al pensamiento, al conocimiento cultural y a la acción comunicativa del alumnado. El aprendizaje de la comunicación solo es posible, en consecuencia, si se construye a partir del *capital comunicativo* que los alumnos y las alumnas ya poseen y si tiene en cuenta lo que en cada momento son capaces de hacer, decir y entender. Si no es así, unos y otras se limitarán a memorizar de forma fugaz un enunciado gramatical o a glosar un texto literario sin que la apropiación temporal de esos saberes se inscriba de forma duradera y significativa en sus acciones comunicativas futuras y sin que, por tanto, adquieran sentido en sus vidas cotidianas. Por ello, los contenidos de la enseñanza del lenguaje y de la literatura no son solo un conjunto de *saberes* (conceptos gramaticales y hechos literarios), sino también y sobre todo un repertorio de destrezas expresivas y comprensivas (un *saber hacer* cosas con palabras, un *saber decir*, un *saber entender)* orientado a afianzar y fomentar las competencias comunicativas del alumnado, sin olvidar, en fin, la enseñanza de los *valores* democráticos y de una ética de la comunicación que hagan posible el aprendizaje de *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las estrategias de manipulación y engaño utilizadas en los intercambios comunicativos (véanse más adelante los capítulos 7 y 10 de este libro).

CONTENIDOS ESCOLARES Y ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Y, sin embargo, esta tradición didáctica a la que aludimos de forma crítica no es fruto del azar ni de una suerte de «perversión pedagógica» que afecte especialmente a quienes enseñamos lenguaje y literatura. Hay razones más profundas referidas a la visión que de los fenómenos lingüísticos y comunicativos se mantiene aún en la mayoría de las instituciones que tienen a su cargo la formación inicial de quienes enseñan lenguaje —o de quienes aspiran a hacerlo en el futuro— en nuestro país. En efecto, quienes enseñan lenguaje y literatura tienen casi siempre como único *saber teórico* de su *hacer práctico* una tradición académica ligada a la teoría gramatical, a los estructuralismos lingüísticos y al formalismo e historicismo literarios.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Esta actitud inmanentista ante los fenómenos lingüísticos y esta concepción formalista del texto literario ha traído como secuela didáctica en la enseñanza una atención pedagógica casi exclusiva a los aspectos fonéticos, léxicos y morfosintácticos de la lengua en detrimento de un trabajo escolar orientado a la mejora de los usos verbales y no verbales que constituyen la comunicación habitual entre los seres humanos (Lomas, 1994). La escuela es en este sentido ese lugar donde con la lengua se hacen cosas que nada tienen que ver con las cosas que niños, niñas, adolescentes y jóvenes hacen con el lenguaje fuera de las aulas.

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

En nuestras aulas, quizá como herencia del olvido intencional por parte de los estructuralismos de las modalidades orales del uso (Saussure, 1916 [1971: 49-66]) y de la *actuación* lingüística (Chomsky, 1965), los asuntos relativos a los *actos de habla*, a los aspectos no verbales de la comunicación, a los factores socioculturales que regulan los intercambios comunicativos, a los procesos implicados en la comprensión y en la emisión de mensajes o a los procedimientos lingüísticos y no lingüísticos, en fin, de creación del sentido han permanecido ajenos con frecuencia a un trabajo escolar centrado, por el contrario, en las actividades gramaticales, en la normativa escrita, en el análisis sintáctico y en los modelos canónicos de la historia literaria. E inmersos en tales tareas hemos olvidado casi siempre algo tan evidente como que «nuestra capacidad para aprender una lengua sobrepasa en mucho nuestra capacidad de describir y explicar cómo está hecha esa lengua» (Roulet, 1976: 55).

USOS Y ABUSOS DE LA ENSEÑANZA DE LA GRAMÁTICA

Conviene aquí aludir en este sentido a las sensatas reflexiones pedagógicas realizadas a principios del siglo xx por ilustres filólogos y escritores como Miguel de Unamuno (1907), Rodolfo Lenz (1912), Américo Castro (1924) o Juan José Arreola (1976) sobre los usos y abusos de la enseñanza gramatical en la enseñanza obligatoria.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Así, por ejemplo, en opinión del filólogo, filósofo y escritor vasco Miguel de Unamuno (1907), «me llevaría una larga disertación el explicar el valor de la gramática para el conocimiento de una lengua, y ni aun así lograría desarraigar de las mentes de los más de mis lectores la superstición gramaticista, que es uno de los más resistentes restos del escolasticismo. Gentes de muy buen juicio y no escasas de cultura se escandalizan cuando los que nos dedicamos a los estudios lingüísticos y filosóficos proclamamos la escasa o nula importancia de la gramática para el conocimiento del idioma propio y que el saber que *había amado* es pluscuamperfecto o que el tal pronombre es de régimen directo o indirecto no ayuda en nada a saber escribir mejor» (Unamuno, 1907 [1979: 32-33]).

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

Américo Castro señala diez años después: «La gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia, lo mismo que el estudio de la fisiología y de la acústica no enseñan a bailar, o que la mecánica no enseña a montar en bicicleta. Esto es de tal vulgaridad que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez: pero como esa desdichada Academia sigue imprimiendo en cada nueva edición de su libro el mismo disparate; como ese libro es el preferido por la mayoría de nuestros maestros; y sobre todo, *como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así el lenguaje materno*[3], no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto» (Castro, 1924 [1987: 122-123])[4].

Y desde México Juan José Arreola (1976: 73) escribe: «Hace veinticinco años que declaré mi guerra a la gramática. Bueno, digamos, a la enseñanza de la gramática. Porque no sirve para nada. Cuando mucho, para crear profesores que a su vez engendrarán nuevos profesores

3 La cursiva es de Américo Castro.

4 Si Castro aludía al «Epítome de gramática» de la Academia Española de la Lengua, también podríamos citar los programas oficiales de enseñanza del lenguaje en la educación básica y media a lo largo de la década de los años ochenta para demostrar la vigencia entre nosotros de esa creencia tan arraigada en nuestra tradición didáctica en que el conocimiento gramatical por sí solo contribuye a la mejora de la competencia comunicativa de los hablantes.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de gramática. Y que seguirán atormentando con su enseñanza a las criaturas indefensas. ¿Ustedes saben lo que es un pluscuamperfecto? (…) ¿Se han dado cuenta ustedes de cómo los niños aprenden a hablar? Pues aprenden hablando, como a caminar caminando. Porque nos oyen hablar y se dan cuenta de que nos entendemos (o cuando menos fingimos entendernos). Y comienzan a usar el lenguaje, a veces con facilidad sorprendente, a pesar de todo ese complejo sistema de las conjugaciones y los tiempos… En vez de toda esa nomenclatura de verbo y adverbio, de sujeto y complemento, de caso y de género, de tropo y sinonimia, de sindéreton, solecismo, anacoluto y gerundio, yo quisiera que se les ayudara a los niños a escribir. ¡Por favor, enseñemos a los niños a escribir sin que se den cuenta, tal y como les enseñamos a hablar! Y si quieren saber un día cómo se llaman las palabras, y qué nombre le damos a los aciertos y disparates del lenguaje, allá ellos».

No debe interpretarse que, al citar a tan ilustres autores, estoy sugiriendo la inutilidad de la enseñanza de la gramática en las aulas sino el abandono de ciertas formas de entender la enseñanza gramatical desligadas de la reflexión sobre el uso lingüístico de las personas y del objetivo de mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas.

DE LA LINGÜÍSTICA FORENSE A LA ENSEÑANZA COMUNICATIVA DEL LENGUAJE

Una lengua no es solo una gramática sino también, y sobre todo, una casi infinita diversidad de *actos de habla* entre personas que establecen vínculos y construyen sus identidades culturales a través del uso de las palabras en contextos concretos de comunicación. Pese a ello, durante demasiado tiempo el lenguaje ha sido estudiado como si fuera un cadáver. A lo largo de la mayor parte del siglo xx, y en nombre de un rigor científico que en ocasiones evocaba un cierto *rigor mortis*, la lingüística observó el mundo de las palabras con una mirada forense y empleó un tremendo esfuerzo (absolutamente justificado, por otra parte, teniendo en cuenta sus objetos de estudio)[5] en la disección del cadáver del lenguaje a la búsqueda de sus células fonológicas, de sus tejidos morfológicos y de su anatomía sintáctica. De ahí ese afán por identificar las enfermedades y malformaciones del lenguaje que se tradujo en la enseñanza

5 No conviene olvidar que, como señala Raffaele Simone, «muchas de las principales teorías lingüísticas de hoy nacen precisamente sobre la base de excluir algunos campos de fenómenos de su gama de intereses» (1988 [1992: 11]) por lo que el intento de traducir al aula los planteamientos especializados de disciplinas que se construyen desde la negación de que la actividad del hablante pueda ser estudiada desde la lingüística (Saussure, 1916 [1971: 64]) o desde la voluntad de describir la *competencia lingüística* de «un hablante/oyente ideal en una comunidad lingüística del todo homogénea» (Chomsky, 1965 [1971: 5]) no parece el mejor camino para contribuir al logro de las finalidades comunicativas de la enseñanza del lenguaje.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de la lengua en un énfasis a menudo desmesurado a favor de la (hiper)corrección lingüística y en una obsesión casi policial contra los usos geográficos y sociales ajenos a la norma culta y a la variedad estándar. Sin embargo, de la misma manera que hace tiempo que sabemos que un cuerpo es, afortunadamente, algo más que una anatomía, el lenguaje es, afortunadamente también, algo más que una gramática (Lomas, 2015a).

Una lengua es ante todo un repertorio de usos comunicativos que forman parte de la acción humana, por lo que comunicarse es *hacer cosas con las palabras* (Austin, 1962) con determinadas intenciones: al emitir un enunciado, su autor intenta hacer algo, el destinatario interpreta (o no) esa intención y sobre ella elabora una respuesta, ya sea lingüística o no lingüística (Gumperz, 1982). Lo dijo Humboltd hace casi dos siglos («el lenguaje es esencialmente *enérgeia*, no *ergon*», actividad, no producto), y lo reiteró hace poco Jakobson (1963 [1974: 15 y 21]) al recordar que «la lengua debe concebirse como parte integrante de la vida en sociedad» por lo que el discurso «no se da sin intercambio». O, como escribiera Tullio di Mauro (1980 [1982: 142]), «la lógica profunda del lenguaje verbal es la lógica de la cooperación para entenderse». Pese a ello, con demasiada frecuencia se ha olvidado, en la historia de la lingüística y en las escuelas, algo tan obvio como que lo que justifica la creación de un texto es la intención de producir un efecto y de construir un sentido en la interacción[6].

Es obvio que las personas, como afirmara Chomsky (1965), somos *iguales* en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para adquirir y aprender las reglas del lenguaje, pero también lo es que esa adquisición y ese aprendizaje tienen lugar en el seno de contextos socioculturales que hacen que en el uso los hablantes seamos no solo diversos sino también *desiguales*. Por ello, nuestra tarea como enseñantes de lenguaje debería consistir en favorecer desde las aulas el desarrollo de las capacidades lingüísticas y comunicativas del alumnado de forma que avancen hacia una *desalienación expresiva* (o *emancipación comunicativa*) que les permita comprender y expresar de forma adecuada los mensajes que tienen lugar en ese complejo *mercado de intercambios* que es la comunicación humana y adoptar actitudes críticas ante los usos y formas que denoten discriminación o manipulación entre las personas.

Concluiré estos argumentos con la ayuda de Mario Benedetti (1992: 71), quien en el siguiente texto subraya con ironía nada inocente los límites de una mirada lingüística sobre el mundo que ignora el estudio de las destrezas comunicativas que nos permiten comportarnos de una manera adecuada y eficaz en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana.

6 Pese a ello, en las aulas se ha hecho con demasiada frecuencia *lingüística aplicada* pese a que, como dijera Saussure a comienzos de este siglo, «el lenguaje es una cosa demasiado importante para dejársela a los lingüistas» (citado por Simone, 1988 [1992: 74]) y pese a que Chomsky (1966) negara una y otra vez que la lingüística generativa fuera útil «para servir de base a una *tecnología* de la enseñanza de las lenguas».

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Lingüistas

Tras la cerrada ovación que puso término a la sesión plenaria del Congreso Internacional de Lingüística y Afines, la hermosa taquígrafa recogió sus lápices y sus papeles y se dirigió a la salida abriéndose paso entre un centenar de lingüistas, filólogos, semiólogos, críticos estructuralistas y deconstruccionistas, todos los cuales siguieron su garboso desplazamiento con una admiración rayana en la glosemática. De pronto, las diversas acuñaciones cerebrales adquirieron vigencia fónica:

—¡Qué sintagma!

—¡Qué polisemia!

—¡Qué significante!

—¡Qué diacronía!

—¡Qué cetera ceterorum!

—¡Qué zungespitze!

—¡Qué morfema!

La hermosa taquígrafa desfiló impertérrita y adusta entre aquella selva de fonemas. Solo se la vio sonreír, halagada y, tal vez, vulnerable, cuando el joven ordenanza, antes de abrirle la puerta, murmuró casi en su oído: ¡Cosita linda!

¿Quién actuó con *competencia comunicativa* en el Congreso de Lingüística y Afines? ¿Los lingüistas? ¿Los filólogos? ¿Los semiólogos? ¿Los críticos estructuralistas y deconstruccionistas? ¿El ordenanza?

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

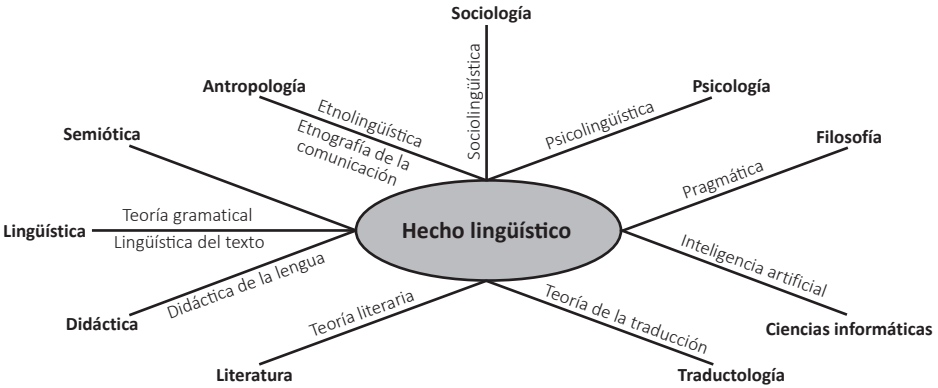
En las últimas décadas, las ciencias del lenguaje y otras disciplinas colindantes (Lomas, Osoro y Tusón, 1993, González Nieto, 2001; Casamiglia y Tusón, 1999) han evolucionado muy rápidamente siendo muy significativo a este respecto el auge de las corrientes sociolingüísticas y pragmáticas —que entienden el uso comunicativo como un lugar de encuentro entre las diversas manifestaciones discursivas y las variables de naturaleza situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos— y de los enfoques cognitivos sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje (véanse junto a estas líneas el esquema 1: «Diferentes perspectivas de estudio del uso lingüístico», y el esquema 2: «El estudio de la lengua en relación con otros aspectos de la vida humana»). Estas teorías sobre el lenguaje investigan el modo en que se producen los intercambios lingüísticos y comunicativos y los fenómenos de la expresión y

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

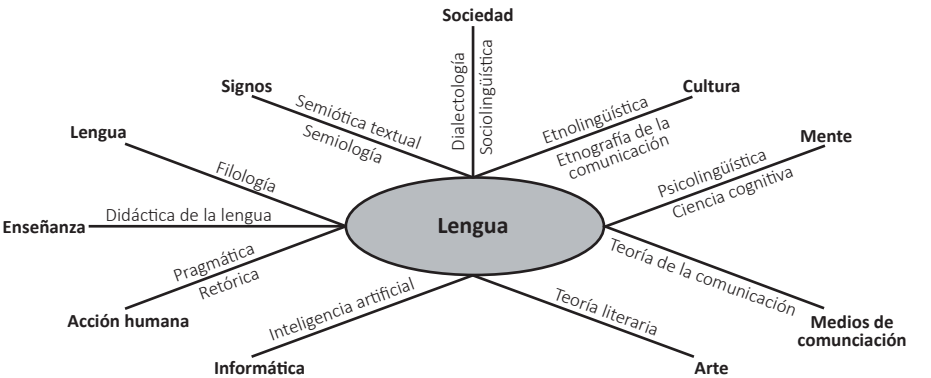
de la comprensión, y en cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje y en el estudio del papel que desempeña en todos esos procesos la interacción social[7].

Esquema 1: Diferentes perspectivas de estudio del hecho lingüístico



(Adaptado de Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 18)

Esquema 2: El estudio de la lengua en relación con otros aspectos de la vida humana



(Adaptado de Lomas, Osoro y Tusón, 1993: 19)

7 Véase la tabla «El estudio del uso lingüístico y comunicativo» en el capítulo 10 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Las diversas disciplinas a que nos referimos podrían agruparse dentro de cuatro grandes bloques: en primer lugar, la filosofía del lenguaje y la pragmática, que, heredando el legado de la retórica clásica, abordan el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana (de ahí nociones tan reveladoras como *juegos del lenguaje, actos de habla* o *principio de cooperación*); en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y las sociolingüísticas, que se ocupan de la lengua en relación con los usos lingüísticos y comunicativos de los hablantes en comunidades de habla concretas; en tercer lugar, los enfoques discursivos y textuales que, desde su diversidad metodológica y analítica, parten del estudio de unidades supraoracionales al considerar que la significación se construye en el uso discursivo que se da en la interacción social (la lingüística del texto, el análisis del discurso, la semiótica textual…); y, en cuarto y último lugar, la psicología del lenguaje (tanto los estudios de psicología evolutiva como la psicolingüística de orientación sociocognitiva), que se ocupa de los procesos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.

No se trata, sin embargo, de sustituir ahora las referencias gramaticales de antaño por las aportaciones de las últimas corrientes lingüísticas o psicológicas, ni de incorporar ahora a los programas escolares, a los libros de texto y a las clases de lenguaje el glosario conceptual y la hojarasca terminológica de unas disciplinas como las citadas que —no lo olvidemos— no han sido creadas con fines didácticos. Conviene además insistir, ante la confusión y ansiedad que cualquier cambio educativo crea entre el magisterio, en que poner el énfasis en los usos comunicativos del lenguaje no debe significar ni la ausencia de actividades de reflexión metacomunicativa ni el olvido de las referencias disciplinares en las que nos hemos formado quienes enseñamos lenguaje. El bagaje lingüístico, literario y didáctico que hemos ido adquiriendo a lo largo de años de estudio y de docencia constituye un capital profesional de enorme valor que debe animarnos a abrir nuestras miradas a otras formas de entender el estudio de la lengua y del uso comunicativo.

De lo que se trata, en fin, es de ampliar nuestra visión de los fenómenos comunicativos con las aportaciones de un conjunto de ciencias del lenguaje que intentan dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión de mensajes en el seno de situaciones concretas de comunicación. Si hasta ahora hemos enseñado lo que sabemos, otorgando un estatuto incuestionable a los saberes lingüísticos en los que nos hemos formado, no parece razonable negar ahora el pan y la sal a otras perspectivas de estudio desde una desconfianza a ultranza con respecto a la utilidad didáctica de otras teorías lingüísticas. Porque, como señala Eagleton (1983 [1988: 10]), con frecuencia «la hostilidad a lo teórico equivale a una oposición a las teorías de los demás y al olvido de las propias».

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

EL SABER LINGÜÍSTICO Y EL SABER HACER COSAS CON LAS PALABRAS: COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ENSEÑANZA DEL LENGUAJE[8]

Si la enseñanza del lenguaje debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades comunicativas del alumnado, entonces es obvio que no basta con el aprendizaje (a menudo efímero) de un *saber lingüístico* que por sí solo no garantiza la mejora de las capacidades de uso expresivo y comprensivo de las personas. Si de lo que se trata es de ayudar a los alumnos y a las alumnas en el difícil y arduo aprendizaje de la comunicación (aprendizaje que se inicia antes de la escuela y continúa fuera de los escenarios escolares), entonces la educación lingüística y literaria en las aulas debe contribuir sobre todo a ayudarles a *saber hacer cosas con las palabras* y, de esta manera, a mejorar su *competencia comunicativa* en las diversas situaciones y contextos de comunicación.

La *competencia comunicativa* es en este sentido el eje pedagógico en torno al cual debe girar la educación lingüística en la enseñanza básica y media.

Noam Chomsky (1957) acuñó la noción de *competencia lingüística* para aludir a la capacidad *innata* de un hablante y oyente *ideal* para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en su lengua a partir de una serie de reglas morfológicas y sintácticas en una comunidad de habla *homogénea*. Ahora bien, ¿son las alumnas y alumnos que acuden a las aulas *hablantes y oyentes ideales*? Es obvio que el hecho de estar capacitados biológicamente para la expresión y la comprensión lingüísticas y de conocer el código de una lengua no garantiza una conducta comunicativa adecuada y competente en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación. Se requiere, junto a esa competencia lingüística inicial, una serie de habilidades textuales, sociolingüísticas y estratégicas cuyo dominio hace posible el uso no solo *correcto* sino también *adecuado*, *coherente y eficaz* de diversos tipos de textos en los diferentes contextos de la comunicación humana (Gracida Juárez y Ruiz, 2004). Como señala Dell Hymes, «para comunicarse no es suficiente con conocer la lengua, el sistema lingüístico; es necesario igualmente saber cómo servirse de ella en función del contexto social» (Hymes, 1971).

La *competencia comunicativa* es un conjunto de conocimientos y de habilidades lingüísticas y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). Al aprender a hablar no solo aprendemos a utilizar la gramática o el código de una lengua sino también el modo más adecuado de usar sus diferentes registros según las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, según los fines que cada uno persiga en el intercambio comunicativo, según el tono (formal

8 En este epígrafe insistiremos en algunas ideas a las que aludimos en el capítulo anterior.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

o informal) de la interacción y el canal utilizado (oral, escrito, formas no verbales como los gestos…), según el género discursivo (conversación espontánea, entrevista, exposición, narración, descripción, argumentación…) y según las normas que rigen el tipo de situación comunicativa de la que se trate.

Como señalan Gumperz y Hymes (1972), «mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, 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». En la misma dirección, Muriel Saville-Troike (1982) considera que «la competencia comunicativa incluye tanto el conocimiento como las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos no verbales adecuados en diferentes contextos, cuáles son las rutinas para tomar la palabra en una conversación, cómo preguntar y proveer información, cómo pedir, cómo ofrecer o declinar ayuda o cooperación, cómo dar órdenes, cómo imponer disciplina, etcétera. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado». Dicho de otra manera, al aprender a usar una lengua no solo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a *saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo de manera apropiada* (*y qué y cuándo callar*).

Si la educación lingüística debe orientarse a favorecer la adquisición gradual de las *destrezas comunicativas* por parte del alumnado, entonces habrá que saber cuáles son en concreto esas destrezas que hemos de fomentar con el fin de contribuir de una manera apropiada al desarrollo de su competencia comunicativa. En este sentido, nos puede ser útil el análisis de Canale y Swain (1980), luego completado por Canale (1983), sobre las distintas *subcompetencias* o saberes integrados en el concepto global de competencia comunicativa.

A juicio de estos autores, la adquisición de la competencia comunicativa se alcanza cuando se usan de forma apropiada un conjunto de conocimientos, destrezas y normas que son esenciales para comportarse comunicativamente no solo de una manera *correcta* sino también, y sobre todo, *adecuada* a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo. O sea, cuando se posee (véase el diagrama *La competencia comunicativa: elementos y características* en la página 32):

- una **competencia gramatical** o **lingüística**, entendida como capacidad innata para hablar una lengua y a la vez como conocimiento de la gramática de esa lengua y de sus variedades: el dominio de esta competencia favorece la *corrección* expresiva de los enunciados lingüísticos;

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

- una **competencia discursiva** o **textual**, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diversos tipos de textos con *cohesión y coherencia;*
- una **competencia sociolingüística**, referida al conocimiento de las normas socioculturales que condicionan el comportamiento comunicativo de las personas y de los grupos sociales en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística está asociada a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación;
- y una **competencia estratégica**, que se refiere al conjunto de recursos que podemos utilizar para reparar los diversos problemas que se pueden producir en el intercambio comunicativo (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código) y cuya finalidad es hacer posible la *negociación* del significado entre los interlocutores.

Convendría añadir a esta división en subcompetencias de la competencia comunicativa, efectuada hace ya casi tres décadas en el ámbito de la didáctica de las lenguas (Canale y Swain, 1980 y Canale, 1983), otras dos subcompetencias especialmente relevantes desde un punto de vista educativo: la **competencia literaria** (Bierwisch, 1965; Colomer, 1996), que integra los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria y constituye un tipo específico de **competencia textual**, y la **competencia mediática** (Lomas, 1999 y 2014c), formada por los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales e hipertextuales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet.

La adquisición de este conjunto de subcompetencias, referidas tanto al *saber* lingüístico y literario como al *saber hacer* cosas con las palabras, constituye el eje en torno al cual cobra sentido un trabajo educativo en las aulas de lenguaje orientado al desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas.

EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS

En el contexto de la investigación didáctica sobre la enseñanza de las lenguas, Michael Breen (1987) ha descrito con especial agudeza la evolución de las diversas concepciones en el diseño del currículo de lenguaje. En las últimas décadas, según este autor, es posible distinguir hasta tres momentos en la evolución de los programas de enseñanza de las lenguas.

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

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

aparecen los *programas funcionales*, que ponen el acento en un repertorio de ejecuciones comunicativas que intentan constituirse en exponentes lingüísticos de las diversas funciones sociales del lenguaje. El tercer momento, a mediados de la década de los años ochenta, corresponde en opinión de Breen a la aparición de un nuevo paradigma en el diseño de programas de enseñanza de las lenguas: los *programas procesuales*, adscritos al ámbito de los denominados *enfoques comunicativos* de la enseñanza de las lenguas.

Según Breen (1987), las características más significativas de estos enfoques comunicativos o procesuales son las siguientes:

- Plantean como objetivo esencial el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas.
- Conjugan el conocimiento formal de la lengua con el conocimiento instrumental o funcional.
- Conceden una importancia fundamental a los *procedimientos o destrezas*, en la medida en que centran su atención en los *usos lingüísticos y comunicativos* con el fin de que los alumnos y las alumnas adquieran no solo un *saber* lingüístico, sino sobre todo un *saber hacer cosas con las palabras*.

Si hojeamos algunos de los libros de texto utilizados hasta hace poco y aún hoy en día constatamos la presencia casi exclusiva en sus índices de lecciones referidas a la morfología de las palabras, al léxico, a las categorías gramaticales, a las funciones sintácticas y a la historia literaria. De esta selección de los contenidos lingüísticos y literarios es posible deducir que, a menudo, el aprendizaje de la lengua, en el contexto de un *programa formal* de enseñanza, se orientaba de forma casi exclusiva —y aún se orienta en muchos casos— a la descripción de la estructura interna de las palabras, al estudio de las categorías gramaticales, al análisis sintáctico, a ejercicios de vocabulario y al conocimiento de las obras, características y autores y autoras consagrados de nuestra historia literaria.

En las clases de lenguaje se ha insistido en exceso —y aún se sigue insistiendo— en el análisis de ese objeto formal que es el sistema lingüístico desde la idea de que el estudio de la gramática y de la teoría lingüística de turno constituye el único camino eficaz a la hora de mejorar las capacidades comunicativas del alumnado. Aunque nada avale tal idea, se piensa a menudo que solo aprendiendo gramática se aprende a usar una lengua. De ahí a introducir en el aula la descripción gramatical de las lingüísticas estructural o generativa (o incluso de la

9 Quienes se interesen por el origen de los *enfoques comunicativos* de la educación lingüística, por sus fundamentos teóricos y didácticos y por su influencia en los currículos y en las prácticas de la enseñanza del lenguaje en España y en Latinoamérica encontrarán en Lomas (2014b) una síntesis y evaluación en torno a estos asuntos.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

lingüística del texto y de la pragmática) no hay más que un paso, convirtiendo así las aulas de la educación lingüística en aulas de lingüística aplicada.

Los *programas funcionales* de enseñanza han sido, por su parte, especialmente utilizados en la enseñanza de lenguas extranjeras durante los años setenta mientras los programas *procesuales* o *comunicativos* han ido incrustándose en los currículos lingüísticos europeos y latinoamericanos durante la década anterior a este siglo. ¿En qué medida se han trasladado desde el limbo de los currículos y de la investigación didáctica al quehacer docente en las aulas?

El cambio en las maneras de entender la educación lingüística y en las formas de enseñar lenguaje en las aulas no es fácil ya que, a menudo, entre el deseo de impulsar una didáctica comunicativa de las lenguas y la realidad de lo que ocurre en las aulas se abre un abismo. Por ello, el camino hacia una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa del alumnado está en la hora actual plagado de incertidumbres y de dificultades. De ahí que, al cabo de casi tres décadas de currículos lingüísticos de orientación comunicativa y de una innegable influencia de los enfoques pragmáticos, textuales y discursivos en los estudios del lenguaje, convenga preguntarse por lo que sucede más allá de las disposiciones legales y de la investigación didáctica, es decir, por la coherencia (e incoherencia) entre lo que se enuncia en teoría y lo que ocurre en la práctica, entre lo que se dice que se hace y lo que en realidad se hace, entre las orientaciones comunicativas de la educación lingüística y las tareas del aprendizaje lingüístico en las instituciones escolares.

Quizá estemos asistiendo en la actualidad a una transición (véase Lomas, 2015b) entre un *enfoque formal* de la enseñanza del lenguaje —orientado al estudio de la gramática de la lengua y de la historia canónica de la literatura— y un *enfoque comunicativo* orientado a la mejora de las habilidades orales, lectoras y escritoras del alumnado, al análisis de la conducta comunicativa de los seres humanos y a la evaluación del hacer lingüístico y discursivo de los (hiper)textos en su afán de hacer cosas con las palabras (aunque no solo con las palabras). Casi nadie niega ya que no basta con el estudio de la gramática ni con el aprendizaje efímero de habilidades escolares como el análisis morfosintáctico y el comentario filológico de los textos literarios a la hora de mejorar las competencias comunicativas de adolescentes y jóvenes. Por fortuna, cada vez son más las profesoras y los profesores que entienden que el objetivo esencial de la educación lingüística es contribuir en la medida de lo posible a la adquisición gradual de las destrezas lingüísticas y comunicativas habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir y entender lo que se oye, lo que se lee y lo que se ve) y al aprendizaje de actitudes críticas con respecto a algunos usos y abusos de los que es objeto el lenguaje.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

¿COMPETENCIAS PARA QUÉ? ENFOQUES COMUNICATIVOS Y ÉTICA DE LA COMUNICACIÓN

El fomento escolar de *competencias comunicativas* no debe olvidar que el uso de las palabras no es inocente ni eludir una indagación crítica sobre los efectos éticos de la acción comunicativa de las personas. Por ello, y una vez que la inmensa mayoría de los currículos latinoamericanos y europeos de enseñanza de las lenguas (Lomas y Osoro, 2014; Díaz, Gracida y Sule, 2014; Bombini, 2014, entre otros) han declarado en las últimas décadas su adscripción a enfoques comunicativos de la enseñanza del lenguaje orientados a la mejora de las destrezas orales y escritas del alumnado, conviene recordar que, como señalan algunos estudios (véase, por ejemplo, Martín-Barbero, 2003), en educación el uso del concepto de *competencia* (y en concreto, el concepto de *competencia comunicativa*) tiene un doble origen. Por una parte, y como acabamos de ver, *un origen lingüístico y didáctico* a partir de las teorías de Noam Chomsky (1957) sobre la *competencia lingüística*, actualizadas y orientadas en un sentido sociocultural gracias a las aportaciones de la antropología lingüística y de la etnografía de la comunicación (Hymes, 1971) y de los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983). Por otra, un *origen empresarial* en la medida en que a menudo, y de un tiempo a esta parte a partir de los resultados de evaluaciones internacionales como PISA, se vincula el concepto de *competencia* o de *competencias básicas* a las destrezas del *saber hacer* con eficacia y del *saber hacer cosas* que sean rentables y medibles. No conviene olvidar que tanto en Europa, Australia y Norteamérica (OCDE) como en América Latina (Tratado de Libre Comercio y Mercosur), «no resulta extraño que en el campo educativo la idea de competencia que predomina sea aquella que se mueve en la lógica del competir más que en las dinámicas del crear, aquella que supedita la capacidad de innovar a la de rentar y que liquida la creatividad social que está en la base del concepto de competencia lingüística y comunicativa» (Martín-Barbero, 2003: 23-24).

Como hemos señalado en otro lugar (Jover y Lomas, 2015), asistimos a un alarmante deslizamiento entre una acepción y otra del término «competencia»: frente al significado de «pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado», pasa a impregnarse de este otro: «Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo» o, incluso, «situación de empresas que rivalizan en un mercado ofreciendo o demandando un mismo producto o servicio» (Diccionario de la Real Academia Española). Si hasta hace bien poco el término «competencias» —esto es, la capacidad de transferir lo aprendido en las aulas más allá de los muros escolares— había sido, en boca de enseñantes progresistas, una herramienta de emancipación, en manos de la OCDE —una organización, no lo olvidemos, de carácter exclusivamente económico— ha quedado reducido a una herramienta de adaptación

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

a los mercados. Para la OCDE la comprensión lectora es importante en tanto que requisito en la formación de trabajadores eficaces, sumisos y versátiles.

El problema no es que la OCDE pretenda el desarrollo de una capacidad que estima indispensable para sus objetivos. El problema es que los países de medio mundo han abandonado su soberanía educativa y se han doblegado ante un organismo que carece de legitimidad democrática para decidir qué se entiende por una «buena educación» y para orientar y condicionar sus políticas educativas. Políticos, periodistas y un sector del mundo de la educación se rasgan las vestiduras cada vez que se publican los resultados de los informes PISA —cuya lectura se reduce además a la obsesión por el lugar que cada país ocupa en relación con otros países en un perverso *ranking* de competencias lectoras— ignorando que lo que se evalúa apenas se enseña en nuestro sistema educativo.

Como señalan Bronckart y Dolz (2007), de un tiempo a esta parte «la lógica de la formación por competencias nos llega desde los poderes económicos y está asociada a un proyecto de desregulación neoliberal al que hay que resistir firmemente y denunciar sus objetivos sociopolíticos» por lo que urge oponerse a tal afán con el fin de que «la elección del objeto y de los propósitos de enseñanza se realice no en función de las competencias solicitadas a un alumno para que se adapte al carácter fluctuante de las situaciones laborales sino en función del análisis de los conocimientos prácticos requeridos para participar plenamente en la vida social y comunicativa».

Frente a la *lógica del competir*, en educación el aprendizaje de la competencia comunicativa ha de entenderse como un largo proceso de apropiación de las habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias que permiten a las personas actuar de una manera activa, coherente, eficaz, creativa y crítica en la construcción de sus identidades subjetivas y socioculturales. En otras palabras, como un itinerario de aprendizajes que ha de orientarse a facilitar la *emancipación comunicativa* del alumnado, su autonomía expresiva, su competencia lectora y mediática, su independencia de juicio, su consciencia del valor de las palabras y su actitud crítica ante los usos y abusos discriminatorios y manipuladores del lenguaje (Jover y Lomas, 2015).

LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y EL APRENDIZAJE DE LA DEMOCRACIA

Como señala Rodari (1973) en el inicio de este capítulo, la enseñanza del lenguaje en una educación emancipadora ha de fomentar el uso democrático de las palabras «para que nadie sea esclavo». Entre otras cosas porque, como escribiera el poeta Pedro Salinas, «no habrá ser humano completo, es decir, que se conozca y se dé a conocer, sin un grado avanzado de posesión de su lengua. Porque el individuo se posee a sí mismo, se conoce, expresando lo que lleva dentro, y esa expresión solo se cumple por medio del lenguaje. (…) Hablar es

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

comprender, comprender es construirse a sí mismo y construir el mundo. A medida que se desenvuelve este razonamiento y se advierte esa fuerza extraordinaria del lenguaje en modelar nuestra misma persona, se aprecia la enorme responsabilidad de una sociedad humana que deja al individuo en estado de incultura lingüística» (Salinas, 1948 [1986: 282]).

Por todo ello, la educación lingüística debería orientarse a favorecer no solo la adquisición de *competencias comunicativas* entre el alumnado, sino también a fomentar la adquisición de una *consciencia lingüística* sobre el papel que desempeña el lenguaje en la construcción de las identidades humanas, en el aprendizaje cultural y en la vida social. Una educación lingüística implicada con la *emancipación comunicativa* de los alumnos y de las alumnas (Freire, 1984) debería contemplar como un objetivo esencial el afán ético de convertir al lenguaje y a las lenguas en herramientas de comunicación y de convivencia entre las personas y entre los pueblos en el contexto de una alfabetización orientada a enseñar en las aulas los útiles de la cultura que favorecen una lectura crítica del mundo que nos ha tocado vivir.

PARA SABER MÁS

González Nieto, Luis (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra, 2011.

El objetivo de este libro es ofrecer un panorama actualizado de las teorías lingüísticas y de sus implicaciones en la enseñanza de la lengua materna, en especial en la educación secundaria o media. Tras aludir a los contenidos y a los fines de la enseñanza del lenguaje, Luis González Nieto analiza las aportaciones de las diferentes ciencias del lenguaje (filosofía del lenguaje, análisis del discurso, lingüística del texto, psicolingüística, lingüística de la enunciación, sociolingüística…) y evalúa su utilidad pedagógica en una enseñanza del lenguaje orientada a la mejora de las capacidades verbales del alumnado. El libro concluye con un apéndice sobre la enseñanza de la literatura y con un anexo de ejercicios escolares sobre determinación de contextos, sobre léxico, coherencia y cohesión, sobre el resumen, sobre las marcas de enunciación y sobre comprensión de textos.

Lomas, Carlos (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós. (Dos volúmenes), 2001, 2014.

¿Cuál es el objetivo esencial de la educación lingüística? ¿Enseñar lingüística o enseñar a hacer cosas con las palabras? ¿Cómo se seleccionan los contenidos lingüísticos y literarios?

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

¿Qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de una manera adecuada en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación? El objetivo de este manual en dos volúmenes es contribuir a una indagación crítica sobre la educación lingüística en las aulas e intentar encontrar algunas respuestas a estos y a otros interrogantes. En él se conjuga el estudio teórico sobre los usos comunicativos de las personas y sobre la enseñanza del lenguaje con la voluntad de contribuir al cambio de algunas de las formas habituales de enseñar lengua y literatura, aportando algunas ideas y sugiriendo algunas lecturas y actividades.

Lomas, Carlos (Ed.) (2014a): *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro. [Edición mexicana en Flacso, 2015].

El objetivo de este libro colectivo es evaluar en qué medida los *enfoques comunicativos* de la enseñanza del lenguaje han influido en la transformación de las prácticas de la educación lingüística tanto en España como en Latinoamérica. En él se invita a un cambio no solo didáctico sino también ético, al defender que la educación lingüística ha de orientarse tanto a favorecer las *competencias comunicativas* del alumnado como a construir una *ética de la comunicación* vinculada al aprendizaje de la democracia y al aprecio de la diversidad lingüística y cultural. El concepto de competencia *comunicativa*, el origen y evolución de los *enfoques comunicativos* de la enseñanza de las lenguas y su influencia en los currículos lingüísticos y literarios, el estudio de la competencia oral, lectora, escritora, literaria, mediática e hipertextual o la evaluación de los cambios (y de las resistencias al cambio) en la enseñanza del lenguaje en España, Colombia, México o Argentina son algunos de los contenidos de este libro.

Martínez Montes, Guadalupe Teodora, María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez (2002): *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*. Ciudad de México: Edere.

En este libro, escrito por tres profesoras mexicanas de bachillerato, se resumen y exponen con claridad algunos de los conceptos esenciales de las ciencias del lenguaje y de los denominados *enfoques comunicativos* de la educación lingüística. En el primer capítulo se ofrece un panorama diáfano e inteligible de la evolución reciente de las ciencias del lenguaje sin olvidar las aportaciones de las teorías psicológicas sobre el aprendizaje y de la pedagogía constructivista. El segundo capítulo constituye un acercamiento a los conceptos esenciales del *enfoque comunicativo* de la enseñanza de la lengua (competencia comunicativa, texto, contexto, habilidades lingüísticas, género, registro, tipologías textuales…) y una invitación a convertir las aulas

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

en escenarios de interacción comunicativa donde se favorezca el desarrollo de las destrezas comunicativas del alumnado y por tanto su capacidad para comprender y producir diversos tipos de textos de una manera adecuada, correcta y coherente. Finalmente, el tercer y último capítulo evalúa el tratamiento de la enseñanza de la escritura en los programas oficiales y en los materiales didácticos utilizados por el alumnado mexicano entre los 10 y los 18 años.

Con una intención divulgativa semejante y con una estructura diferente de contenidos (modelos psicológicos del aprendizaje, antecedentes del enfoque comunicativo, competencia comunicativa y enfoque comunicativo funcional, lectura y escritura…) puede consultarse el libro de Ana María Maqueo (2005), *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. UNAM/Limusa. México.

PIAGET, Jean y Bärbel Inhelder (1969): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Para Piaget e Inhelder, los niños y las niñas, en el curso de su relación con el entorno, van desarrollando procesos psíquicos en los que trascienden el contenido particular de los objetos o de las acciones para dotarlos de función simbólica o semiótica, es decir, de una capacidad que «consiste en poder representar algo (un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual…) por medio de un significante diferenciado y que solo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico… etcétera». El niño o la niña aprenden pues una lengua en su interacción con el medio físico a la vez que construyen su inteligencia y elaboran estrategias de conocimiento y de resolución de problemas.

VYGOTSKY, Lev (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
—— (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Desde la psicología de orientación sociocognitiva, Vygotsky demuestra que las interacciones verbales «desempeñan un papel esencial en la organización de las funciones psicológicas superiores» facilitando el desarrollo de «las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta». El lenguaje es una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Revistas

Cuadernos de Pedagogía, <http://www.cuadernosdepedagogia.com/>.

A lo largo de cuatro décadas, *Cuadernos de Pedagogía* ha dedicado cerca de 250 artículos a la enseñanza y al aprendizaje del lenguaje. Sobresalen por su interés los monográficos de los números 66 y 113 (sobre la enseñanza de la literatura), 168 (sobre reforma y currículo), 181 (sobre la didáctica de la Lengua y de la Literatura) y 216 (sobre lectura y escritura). Entre los más recientes sobresalen las monografías sobre «Comunicación y educación» (núm. 343, febrero de 2005), «Comunicación oral en el aula» (núm. 423, mayo 2012) y «Enseñanza del lenguaje y ética de la comunicación» (núm. 465, marzo de 2016).

Lectura y Vida, <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/>.

Desde 1980 y hasta 2010, *Lectura y Vida*, revista trimestral en español de la Asociación Internacional de Lectura, tuvo como objetivo esencial la difusión de teorías, investigaciones y experiencias de lectura y escritura que se hayan llevado a cabo especialmente en América Latina y España. Sus páginas estaban dirigidas a enseñantes y especialistas en investigación que se interesaban en la enseñanza de la lectoescritura y en el fomento de hábitos lectores sustentados en el placer de leer. Su labor al servicio de la formación y actualización en lectura y escritura de la comunidad docente latinoamericana ha sido inestimable y no tiene equivalente en el mundo hispanoparlante.

Lulú Coquette, Revista de didáctica de la lengua y la literatura.

En opinión de sus impulsores, «la lengua y la literatura, en tanto saberes y prácticas son objetos de enseñanzas y de aprendizajes, merecen un lugar delimitado, un espacio particular, un universo disciplinario» por lo que el objetivo de esta revista es traer «la novedad, proponer un diálogo, abrir un canal para la circulación de las ideas, instalar la polémica y, por fin, construir un público».

Revista Iberoamericana de Educación, <http://www.rieoei.org/>.

De especial interés son los textos, disponibles en formato PDF, de los números 7 y 8 («Educación y democracia»), 13 («Educación bilingüe intercultural»), 17 («Educación, Lenguas, Culturas») y 32 («Escuela y medios de comunicación»).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

SIGNOS: *Teoría y Práctica de la Educación*, disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net/>.

Editada entre 1990 y 1997, tienen un especial interés los números 2 y 12 (sobre los usos y formas de la comunicación oral), 16 (sobre lenguaje, género y coeducación), 20 (sobre lectura y escritura) y 21 (sobre medios de comunicación de masas y educación). Algunos de estos textos están recogidos en Carlos Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós. Barcelona 2002; y en Carlos Lomas (Comp.), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se).* 2 volúmenes. Magisterio. Bogotá, 2006.

TEXTOS *de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, <http://textos.grao.com/>.

Alineada con los enfoques comunicativos de la enseñanza del lenguaje, se ocupa desde hace veintidós años del estudio de los contenidos más relevantes de la didáctica de la lengua y de la literatura conjugando el análisis teórico con las orientaciones didácticas, el análisis y difusión de materiales escolares y la divulgación de prácticas innovadoras. En una dirección semejante y en lengua catalana, véase *Articles de Didáctica de la Llengua i de la Literatura* en <http://articles.grao.com/>.

En lengua francesa cabe subrayar el interés de *Pratiques:* <http://pratiques.revues.org> mientras que en inglés sobresalen *Applied Linguistics:* <https://academic.oup.com/applij> y *Language and Education:* <http://www.tandfonline.com/toc/rlae20/current>.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO III

¿Hablar en clase?*

Después de un período de intenso estudio del lenguaje
como construcción filosófica idealizada, los lingüistas comienzan
a tener en cuenta el hecho de que las personas hablan entre sí.

Michael Alexander Kirkwood Halliday,
El lenguaje como semiótica social, 1982: 248.

Hace ahora un siglo el patriarca de la lingüística contemporánea, Ferdinand de Saussure, escribió en las últimas páginas de su *Curso de Lingüística General* (1916) que el objeto de la lingüística era el estudio del sistema abstracto e inmanente de la lengua y que el estudio del habla, al estar sujeta a variación, no era posible en el contexto de una disciplina empeñada entonces en adquirir un estatuto científico. Aunque algunos años después la teoría de los *actos de habla* y otras ciencias del lenguaje como la pragmática, la sociolingüística[1], la etnografía de la comunicación o el análisis del discurso mostraran de una manera irrefutable que sí era posible el estudio del uso lingüístico y comunicativo y, en consecuencia, también era posible una lingüística del habla que explicara lo que los seres humanos hacemos con las palabras al hablar y al escuchar, el peso de una tradición filológica atenta tan solo al análisis de los entresijos gramaticales de la lengua y al estudio de la escritura ha traído consigo tanto una insuficiente formación lingüística de lingüistas y enseñantes como unas maneras de entender la educación lingüística en las que todo comienza y concluye en la instrucción gramatical,

* Este texto amplía ideas enunciadas de manera más breve en trabajos anteriores (Lomas, 1999 y 2002b).

1 «Al observar el uso lingüístico, lo primero que salta a la vista (o, mejor, al oído) es la diversidad, la variedad de dialectos, registros o estilos. Por lo tanto, la diversidad se entiende como algo intrínseco a las lenguas *en tanto que son usadas*». En consecuencia, «se hace imprescindible tomar en consideración a los usuarios de la lengua, a los hablantes. Pero, frente al "hablante-oyente ideal", la construcción abstracta del generativismo, a la sociolingüística le interesan los hablantes concretos, miembros de grupos sociales también concretos, y con características específicas: sexo, edad, clase social, grupo étnico, estatus, papeles, valores, creencias, intenciones, etcétera» (Tusón, 1991).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

en ejercicios de sintaxis y en la corrección de la escritura. Y, en consecuencia, a menudo en las clases de lengua se *habla de la lengua* en vez de *hablar la lengua*.

Afortunadamente, en los últimos tiempos la educación lingüística ha experimentado un giro copernicano en lo que se refiere a sus teorías, a sus métodos didácticos y a sus prácticas de enseñanza. Varios han sido los factores que han contribuido a ese giro. Por una parte, el ya aludido énfasis lingüístico en el estudio del uso comunicativo de las personas[2]. Por otra, y en paralelo a los estudios de las lingüísticas del uso, los enfoques comunicativos de la enseñanza de las lenguas han subrayado como objetivo esencial de la educación lingüística el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras*) y no solo la enseñanza de un cierto conocimiento formal —y a menudo efímero— sobre la lengua (el aprendizaje de un *saber sobre las palabras*)[3]. Finalmente, la extensión de la educación obligatoria a sectores adolescentes y juveniles hasta hace poco excluidos del sistema escolar —con su diversidad casi infinita de actitudes, conocimientos y aptitudes— ha cambiado el paisaje tradicional del aprendizaje escolar y ha traído consigo cambios en las cosas que habitualmente se hacen en las aulas.

¿ENSEÑAR A HABLAR EN CLASE?

En mayor o menor medida, en las últimas décadas los currículos latinoamericanos y europeos de enseñanza de las lenguas se han ido haciendo eco de ese énfasis comunicativo de la educación lingüística y, en consecuencia, han otorgado una mayor relevancia a los contenidos y a las tareas vinculadas a la competencia oral de las personas. Por ello, y afortunadamente, cada vez es menos verosímil esa anécdota contada en clave de humor por Jaume Perich en la que un profesor se dirigía a sus alumnos y alumnas al comienzo de cada clase de esta manera: «¡Silencio! Comienza la clase de lengua». Por el contrario, cada vez en mayor medida el profesorado se anima a convertir las aulas en un escenario comunicativo en el que el uso compartido de las palabras se convierte en una herramienta preferente e inestimable de aprendizaje y de reflexión. Pero también es cierto que, a menudo, *hablar en clase* y *enseñar a hablar en clase* sigue siendo algo esporádico e improvisado que se incrusta de vez en cuando en la vida cotidiana de las aulas como un soplo de aire fresco cuando la enseñanza gramatical y el trabajo con los textos escritos aconsejan una tregua y abren a las palabras un espacio y un tiempo específicos en las clases de lengua. En este contexto, un

2 Véase más adelante en el capítulo 10 de este libro la tabla *El estudio del uso lingüístico y comunicativo*.

3 A estos dos factores nos referimos de una manera extensa y argumentada en los capítulos 1 y 2 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

sector nada desdeñable del magisterio sigue mostrando su desánimo porque, en su opinión, «los alumnos no saben hablar» o «hablan muy mal y no se les entiende nada»[4], a la vez que critica la insuficiencia del horario de la asignatura para educar en las complejas destrezas del habla y de la escucha, insiste en el caos que se instala en las aulas cuando se habla en clase y en la dificultad de organizar un trabajo sistemático y coherente orientado a la mejora de la competencia oral del alumnado.

No es difícil identificar el origen tanto del valor secundario otorgado en los currículos, en los libros de texto y en las clases de lenguaje a los contenidos referidos a los usos y formas de la comunicación oral como de la queja continua (y un tanto apocalíptica) de un sector del magisterio sobre el escaso nivel de competencia oral de sus estudiantes. Como señalamos al comienzo de estas líneas y en el capítulo anterior, la formación lingüística de quienes enseñan lenguaje ha sido en buena medida un consecuencia de la hegemonía académica de las teorías gramaticales y de los estructuralismos lingüísticos, que menosprecian el habla y la actuación lingüística como objetos de estudio, por lo que los asuntos relativos a las modalidades orales del uso lingüístico, a los aspectos no verbales de la comunicación, a las determinaciones culturales que regulan los intercambios comunicativos y a los procesos implicados en la emisión y en la recepción de los diferentes tipos de textos y géneros de la comunicación oral han sido casi siempre ajenos a un trabajo escolar cuyo énfasis se situaba en el aprendizaje de los conceptos gramaticales, en el dominio de los usos escritos y de sus normas ortográficas, en el análisis sintáctico y en la lectura y el comentario de las obras canónicas de la historia literaria. Por ello, el magisterio a menudo adolece de carencias teóricas y metodológicas evidentes en el ámbito del análisis, de la observación y de la evaluación del habla de las personas. Por otra parte, entre el profesorado existe la idea de que los usos orales se adquieren de forma natural a tempranas edades, por lo que, si los niños y las niñas ya saben hablar cuando acuden a la escuela, entonces no tiene ningún sentido que el aprendizaje lingüístico se oriente hacia tales menesteres y, en consecuencia, la enseñanza del lenguaje ha de restringirse a los contenidos lectoescritores.

Pese a ello, y pese a esas insuficiencias de formación entre el magisterio, pese a algunos prejuicios y pese a las inercias de una tradición didáctica en la que el énfasis se sitúa en la enseñanza gramatical, en la corrección escrita y en la literatura, hoy constatamos una mayor atención pedagógica al desarrollo de la competencia oral en la escuela. Porque si bien es cierto

4 Sobre algunas falacias lingüísticas en torno al habla de las personas y de los grupos sociales y sobre algunos prejuicios culturales —y generacionales— sobre las jergas de adolescentes y jóvenes, véase más adelante el capítulo 7 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

que los niños y las niñas «ya saben hablar» al comenzar su vida escolar, no lo es menos que esa habilidad se limita a géneros orales como la *conversación espontánea* (Tusón, 1995), útil en las situaciones comunicativas coloquiales o familiares pero insuficiente o inadecuada en contextos más complejos de comunicación (como la escuela, por ejemplo) donde se requiere un uso oral con una mayor grado de elaboración formal.

Saber hablar es una destreza esencial en la vida de las personas y su aprendizaje exige un uso constante, dentro y fuera de las aulas (Rodríguez, 1995). La adquisición de la competencia oral de los alumnos y de las alumnas es un proceso arduo y difícil en el que no solo interviene el profesorado de lenguaje sino también el profesorado de las diferentes materias del currículo escolar y, de una manera especial, una serie de factores sociales (como el origen sociocultural de los hablantes y los contextos de uso lingüístico en que intervienen habitualmente) que a la postre condicionan el desigual acceso de las personas a los registros, sociolectos, estilos y habilidades lingüísticas del uso oral de las palabras. Y no es una destreza que se adquiera con facilidad ni en un tiempo corto.

El uso competente de los diferentes géneros orales (conversación, debate, tertulia, conferencia, entrevista, clase magistral, sermón…) exige el dominio de conocimientos y de habilidades de tipo lingüístico, cognitivo y cultural enormemente complejos (Calsamiglia y Tusón, 1999: 27-70). De ahí la importancia de fomentar desde la escuela habilidades en el uso oral del lenguaje que favorezcan el manejo de la variedad estándar y del registro formal de la lengua que gozan en nuestras sociedades de un valor de uso y de un valor de cambio innegables en el mercado de los intercambios comunicativos. Nunca, eso sí, desde el menosprecio de la variedad social de origen del alumnado ni desde la condena de sus usos coloquiales e informales[5] sino desde la conciencia sociolingüística de su inadecuación en determinados contextos comunicativos y culturales. El acceso a competencias en el uso de la variedad estándar y del registro formal del lenguaje es compatible con una conciencia crítica de las mediaciones culturales y políticas que otorgan prestigio a unos usos sociales del lenguaje mientras condenan a la exclusión o al olvido a otros usos sociales en situación de desventaja (Bourdieu, 1982).

DE LA RETÓRICA A LOS ACTOS DE HABLA Y A LOS EVENTOS COMUNICATIVOS

El estudio del uso oral de las palabras surge con los estudios retóricos de autores como Aristóteles, Cicerón y Quintiliano (Mortara, 1988) pero es objeto de cierto abandono en el último siglo a partir del auge de una lingüística que, a la búsqueda de su cientificidad, elude

5 Véase más adelante el capítulo 7 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

el análisis del habla de las personas. Afortunadamente, otros enfoques contemporáneos, como la pragmática a través de la teoría de los *actos de habla* o la etnografía de la comunicación, han estudiado lo que las personas hacemos al hablar cuando intercambiamos significados con otras personas.

Hace veinticuatro siglos, Aristóteles inició la tarea de edificar una *retórica* capaz de estudiar el arte de la persuasión entre las personas y las formas que adquiere el discurso del orador en su afán de convencer a un auditorio. Según el filósofo estagirita, en el análisis del discurso del orador (aquel que expone un tema o un argumento con una finalidad de persuasión) hay que tener en cuenta el tema del que se habla, el auditorio a quien va dirigido el discurso y las características de lo dicho. De acuerdo con los preceptos de la retórica, en la construcción del discurso conviene considerar al menos cinco fases:

- En la primera fase —*heuresis* (griego) o *inventio* (latín)— hay que reunir los temas y subtemas que se desean tratar y el tipo de argumentos que se van a utilizar. Es, en consecuencia, una fase de «invención».
- En la segunda fase —*taxis* (griego) o *dispositio* (latín)— se organiza el contenido y se determina el orden de presentación de los temas y de los argumentos. Dicho de otra manera, se «dispone» de manera adecuada el material que va a utilizarse en la intervención oral.
- En la tercera fase —*lexis* (griego) o *elocutio* (latín)— se selecciona el tipo de lenguaje que va a usarse y, en consecuencia, se elige la variedad lingüística y el estilo apropiados al discurso y a las características del auditorio.
- En la cuarta fase —*mneme* (griego) o *memoria* (latín)— se trabaja con el fin de recordar los temas, el orden en que van a ser expuestos y los recursos lingüísticos y estilísticos que van a utilizarse.
- Finalmente, la quinta fase —*hypocresis* (griego) o *actio* y *pronunciatio* (latín)— consiste en la «preparación» para «actuar» verbalmente utilizando los elementos prosódicos y gestuales adecuados a la situación de comunicación[6].

En palabras de Cicerón (1992), y de manera más breve: «Tres cosas tiene que mirar el orador: qué decir, en qué ocasión cada cosa y de qué modo».

Más de dos mil años después, y desde la etnografía de la comunicación, Muriel Saville-Troike (1982) escribe que la competencia oral incluye el conocimiento sobre «las expectativas respecto a quién puede o no puede hablar en determinados contextos, cuándo hay que

6 Sobre los elementos prosódicos, proxémicos y cinésicos de la comunicación no verbal en los intercambios orales, véanse los trabajos de Davis (1976), Goffman (1979) y Poyatos (1994).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

hablar y cuándo hay que guardar silencio, a quién se puede hablar, cómo se puede hablar a personas de diferentes estatus y roles, cuáles son los comportamientos verbales adecuados en diferentes contextos».

Es obvia la semejanza entre las palabras de Cicerón y de Muriel Saville-Troike, una semejanza que acredita la vigencia de los estudios de la antigua retórica clásica sobre el uso lingüístico (y no solo sobre el uso lingüístico ya que en los tratados retóricos abundan las alusiones a los aspectos cinésicos, proxémicos y prosódicos de la conducta no verbal del orador). Basta, por ejemplo, con asomarse a las aportaciones de la filosofía del lenguaje y de la teoría de los *actos de habla* para observar las analogías entre el acercamiento retórico al uso oral y los estudios de orientación pragmática.

La pragmática se ocupa, en palabras de Levinson (1983), del estudio de la capacidad de los hablantes de una lengua para usar oraciones adecuadas a las características del contexto de comunicación en que tiene lugar la interacción verbal. El objeto de la pragmática es, en consecuencia, el estudio de la lengua en sus contextos de producción y recepción. Desde esta perspectiva se entiende por contexto no solo el «escenario» físico en que ocurre la interacción sino también, y sobre todo, el conocimiento compartido entre quienes intervienen en el intercambio comunicativo. Es este conocimiento compartido el que hace posible la comunicación entre los hablantes de una lengua a través de un sutil juego de presuposiciones e implicaturas.

El intercambio comunicativo entre las personas se caracteriza por la voluntad de quienes hablan de cooperar en la interpretación de las intenciones. En efecto, al emitir un enunciado, el hablante *intenta hacer* algo, el interlocutor *interpreta* (o no) esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. La teoría de los *actos de habla*, formulada por Austin (1962) y desarrollada especialmente por Searle (1964 y 1969), analiza el uso oral de las personas desde la idea de que al hablar se producen de forma simultánea al menos tres actos:

1. Un acto *locutivo* (lo que se dice): consiste en la emisión de una oración con un significado literal y un referente determinado.
2. Un acto *ilocutivo* (lo que se hace al decir): al emitir un enunciado, gracias a la fuerza *ilocutiva* de las palabras, quien habla no solo dice, sino que hace al decir ya que promete, amenaza, ofrece, solicita, ordena…
3. Un acto *perlocutivo* (el efecto del decir): alude al efecto verbal o no verbal de la expresión en las personas a quien va dirigida.

Por otra parte, en cualquier interacción oral existe el riesgo de incomodar a la otra persona mediante un uso verbal inadecuado, la ofensa a su *imagen* o la invasión de su *territorio*. En este contexto aparece la *cortesía*, es decir, un conjunto de estrategias discursivas que las personas despliegan en la interacción con el fin de asegurar el éxito en la comunicación interpersonal. La cortesía es uno de los principios esenciales que regulan el uso de las lenguas

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

(Leech, 1983; Brown y Levinson, 1987; Haverkate, 1994) ya que refleja la relación entre la imagen que el hablante tiene del otro y la imagen que ese hablante desea transmitir de sí mismo en la interacción[7].

En el ámbito de la sociolingüística[8] y de la etnografía de la comunicación (una corriente de la antropología lingüística que se ocupa de la observación de la conducta verbal en los grupos humanos) se estudian las pautas interactivas que constituyen los hechos de habla (*speech events*) o eventos comunicativos (*communicative events*) entre las personas. Dell Hymes (1972), uno de los fundadores junto con John Gumperz de la etnografía de la comunicación, sugiere que se estudien los hechos comunicativos a partir de ocho componentes que, a su juicio, se dan en todo tipo de interacciones orales:

S*ituation:* Situación
P*articipants:* Participantes
E*nds:* Finalidades
A*ct sequences:* Secuencia de actos
K*ey:* Clave
I*nstrumentalities:* Instrumentos
N*orms:* Normas
G*enre:* Género

Las iniciales de los nombres en inglés de los ocho componentes del hecho comunicativo constituyen un acróstico con la palabra SPEAKING.

En el siguiente texto, que cito por su interés de una manera extensa, Amparo Tusón (1991: 53-57) describe cada uno de estos componentes y justifica su utilidad pedagógica como marco teórico y metodológico en el análisis del habla en el aula:

7 Por falta de espacio, y porque no es ese el objeto de este capítulo, no aludiremos con una mayor extensión a otras aportaciones de la pragmática como los estudios sobre el *principio de cooperación* y las *máximas* conversacionales de Grice (1975), la *teoría de la relevancia* de Sperber y Wilson (1986) o la *teoría de la argumentación* de Anscombre y Ducrot (1983). Por su afán divulgativo son aconsejables los trabajos de Escandell (1996) y Reyes (1990 y 1995).

8 «La sociolingüística ofrece un marco donde situar los diferentes elementos que intervienen en el uso lingüístico. Desde un punto de vista "macro" permite analizar y comprender las relaciones que existen entre lengua, cultura y sociedad, relaciones complejas y dinámicas que tienen un reflejo directo en la institución escolar. Pero, además, desde un punto de vista "micro", proporciona instrumentos de análisis de la interacción verbal cotidiana —dentro y fuera del aula— integrando elementos socioculturales, lingüísticos y cognitivos. Este análisis es el requisito previo para cualquier planteamiento de intervención didáctica que tenga como objetivo el desarrollo de las capacidades discursivas de los estudiantes» (Tusón, 1991: 53).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Todos tenemos la experiencia de organizar determinadas actividades orales, como exposiciones, debates, etcétera, pero seguro que todos estaremos de acuerdo en que ese tipo de trabajo no nos satisface e, incluso, a veces, más bien lo consideramos como algo que viene a romper la organización habitual de nuestras clases, casi como una pérdida de tiempo. Y es que, efectivamente, resulta difícil establecer los objetivos de una actividad oral y, sobre todo, establecer los criterios para su evaluación. Gran parte del problema reside en que pasamos a realizar actividades sin haber reflexionado antes seriamente (como hemos hecho en lo que se refiere a la normativa o a la gramática) sobre las características del uso oral de la lengua. Nos falta un marco teórico y metodológico que dé sentido a nuestra práctica docente en este campo y, de ahí, ese sentimiento de impotencia o de desorientación que, muchas veces, nos embarga (…).

Lo que presentaré a continuación es una propuesta que permite situar el uso oral dentro de sus coordenadas. Y considero que es útil porque proporciona elementos para, en primer lugar, reflexionar y analizar lo que hacemos al hablar y los diferentes tipos de discurso oral que utilizamos, y, en segundo lugar, porque ofrece un punto de referencia para programar el trabajo de lengua oral en el aula sabiendo qué hacemos, para qué lo hacemos y proporcionando, asimismo, criterios para la evaluación de las actividades de lengua oral (…).

La unidad de análisis es el *hecho* —o acontecimiento— *comunicativo*. Si tomamos el aula como una situación de comunicación, como un escenario, manteniendo la metáfora teatral, los hechos comunicativos —o hechos de habla— serían las diferentes escenas que se van sucediendo (exposición de un tema, preguntas sobre un tema, organización de una actividad, desarrollo de la actividad, trabajo en grupos, puesta en común, etcétera).

Estructura del hecho comunicativo

Hymes (1972) plantea que todo hecho comunicativo se estructura a partir de ocho componentes: situación, participantes, finalidades, secuencia de actos, clave o tono, instrumentos, normas y géneros. Veamos en qué consiste cada uno de estos componentes.

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

Aquí es necesario distinguir las fronteras externas e internas, ya que la estructura del tiempo y el espacio puede afectar al tipo de comunicación que se está produciendo. Pensemos en el aula: la frontera espacial externa estará marcada por las paredes, las

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

ventanas y la puerta; la frontera temporal externa sería la hora de clase. Pero, internamente, existen otras fronteras. Por ejemplo, los límites que marcan las diferentes zonas de la clase: la zona del profesor y la de los alumnos; o el tiempo dedicado a las diferentes actividades que se pueden realizar en una hora de clase. Además, las fronteras internas se pueden alterar, reorganizar; por ejemplo, cuando se realiza trabajo de grupos o cuando un alumno se dirige al resto de la clase desde el «sitio del profesor». Con mucha frecuencia, el paso de una actividad a otra se marca por piezas lingüísticas que sirven, precisamente para señalar las fronteras. Me refiero a piezas del tipo «bueno», «bien», «vale», etcétera.

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

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

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

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

En el aula podríamos decir que la finalidad global, de carácter social, es enseñar y aprender. Pero existen, también, finalidades concretas, como las de cada actividad, o, a veces, las de engañar, disimular, pasar el rato, o todas las que comporta el «currículo

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

escondido», etcétera. Cabría preguntarse si esas finalidades son siempre compartidas y aceptadas por los participantes —y qué sucede cuando no es así—, si se hacen explícitas las metas que los profesores perseguimos con cada actividad —o, incluso, si siempre las tenemos nosotros mismos claras—, porque a veces el éxito o el fracaso de una actividad puede depender de aspectos como estos.

4. **Secuencia de actos**: La secuencia de actos se refiere a la *organización* y *estructura de la interacción*, tanto por lo que respecta al contenido como a la forma en que se estructuran los temas.

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

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

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

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

En todo trabajo de lengua oral, hay que prestar una atención especial a los recursos expresivos que se utilizan para cada actividad. La selección de la variedad apropiada a un hecho comunicativo concreto adquiere así una especial relevancia. Una exposición formal o una entrevista a un personaje del mundo de la cultura, por ejemplo, exigirán el uso de la variedad estándar, mientras que para un comentario de tipo personal o

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

para entrevistar a un cantante de *rock* puede resultar mucho más apropiado utilizar un registro más coloquial o un dialecto determinado. El uso de la normativa oral y el de los usos más cultos quedan, pues, situados en el lugar que les corresponde. Esta manera de plantear el discurso oral permite ver el interés de adquirir esas formas de hablar más formales porque son las adecuadas para determinadas situaciones de comunicación.

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

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

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

En el aula se ponen en funcionamiento diferentes conjuntos de normas, según el tipo de actividad: clase magistral, trabajo en grupos, puesta en común, flujo de ideas, etcétera. Además, el discurso académico presenta una característica muy especial:

El profesor hace preguntas sobre aquello que ya sabe —y mejor— y exige a los alumnos que respondan sin tener en cuenta ese conocimiento por su parte. Pensemos en que muchas veces evaluamos negativamente una respuesta de un estudiante porque «dice las cosas a medias», y es que no resulta fácil obviar que existe un conocimiento compartido y, sabiendo que el otro sabe, ser completamente explícitos, porque esto es algo que nunca hacemos en la vida cotidiana. Esta norma de interpretación es específica de la interacción en el aula y los estudiantes tienen que tenerla muy clara si quieren comportarse de forma apropiada en la vida académica. La estructura interactiva «pregunta-respuesta-evaluación» es algo también muy típico, si bien no exclusivo, del mundo escolar. Fuera de las aulas —excepto en la relación adulto-niño—, normalmente no se da la tercera parte, la evaluación; sin embargo, en el aula, si es el profesor quien pregunta y

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

el alumno quien responde, habitualmente se espera un comentario evaluativo por parte del profesor, de otra manera el intercambio parecería incompleto o se interpretaría que la respuesta ha sido incorrecta.

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

En este contexto didáctico y metodológico, «dar cabida en el aula a los usos orales no consiste solo en propiciar situaciones en que los estudiantes puedan conversar entre ellos. Implica, además, abrir espacios en la clase de lengua para la reflexión teórica acerca del modo en que conversamos, acerca de qué cosas facilitan o entorpecen la comunicación, acerca del modo, en fin, en que podemos mejorar nuestros intercambios comunicativos» (Jover y García, 2009: 14).

IGUALES ANTE LA LENGUA, DESIGUALES EN EL USO

Los usos lingüísticos de las personas son *diversos* en función de la pertenencia de cada hablante a una determinada clase o grupo social, a una generación, a un sexo, a una u otra comunidad geográfica… Dicho de otra manera, en el habla se reflejan (y se reproducen) las características socioculturales, geográficas y personales de quienes hablan una lengua.

El habla de las personas cumple entonces una doble función: por una parte, es un exponente simbólico de la pertenencia de quienes hablan a una clase social, a un sexo, a una generación, a un lugar, a un gremio, etcétera; por otra, y en consecuencia, contribuye a crear y a mantener la identidad sociocultural de las personas. Mediante el uso de unas u otras variedades lingüísticas, del uso de unos u otros registros, sociolectos y dialectos y de unos u otros estilos expresivos las personas subrayan su identidad cultural, contribuyen a la cohesión interna del grupo social al que pertenecen y delimitan con claridad las fronteras que les separan de otros grupos sociales: «Los usos sociales de la lengua (…) reproducen en el orden simbólico el sistema de las diferencias sociales. Hablar es apropiarse de uno u otro de los estilos expresivos ya constituidos en y para el uso, y objetivamente caracterizados por su posición en una jerarquía de estilos que expresa la jerarquía de los correspondientes grupos sociales» (Bourdieu, 1982 [1985: 28]).

Como señala Amparo Tusón (1991), somos *iguales ante la lengua*, pero *desiguales en el uso*. El poder de las palabras consiste no solo en su utilidad para transmitir ideas, sentimientos y

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

fantasías sino también en su capacidad para conservar y reproducir tanto la diversidad cultural como la desigualdad social de las personas. Aunque solo sea porque al hablar no todas las personas tienen acceso al mismo capital de *bienes lingüísticos* ni todos los usos de la lengua gozan de semejante aprecio y consideración en nuestras sociedades.

En efecto, en el mercado lingüístico de los intercambios comunicativos no todas las personas poseen el mismo *capital lingüístico*. Mientras algunas personas (por su origen sociocultural y su nivel de instrucción) dominan las variedades lingüísticas de los grupos más favorecidos (la *lengua legítima*) y en consecuencia gozan de los *beneficios de distinción* (Bourdieu, 1979) que estos usos lingüísticos tienen en nuestras sociedades, otras utilizan las *formas del decir* de los grupos desfavorecidos (la *lengua ilegítima*) y, en consecuencia, «quedan excluidas de los universos sociales en los que la lengua legítima se exige o condenados al silencio» (Bourdieu, 1982 [1985: 29]).

En una dirección semejante, el sociólogo británico Basil Bernstein (1975 y 1977) estudió en su día las relaciones entre clase social, usos de la lengua, socialización y fracaso escolar en la educación primaria. Según Bernstein, los niños y las niñas de las clases trabajadoras no utilizan habitualmente el código *elaborado* de la lengua (la variedad estándar) que exige la escuela. Por ello, y a causa del uso exclusivo de su código *restringido*, los niños y las niñas de origen humilde tienen en la escuela dificultades de comprensión y de expresión lingüísticas que dificultan enormemente tanto la adquisición de los aprendizajes escolares como en consecuencia su éxito académico.

Una educación democrática y emancipadora ha de estar a favor de la igualdad de las lenguas y de quienes las hablan y contra el menosprecio de los usos lingüísticos que no se ajustan a la variedad estándar, a la norma culta o a los usos *legítimos* de la lengua. De ahí la importancia de conjugar el aprecio del *valor de uso* de las variedades de origen de cada hablante con el aprendizaje de los usos de la lengua que gozan en nuestras sociedades de un indudable *valor de cambio* en el mercado de los intercambios lingüísticos[9]. Las personas tienen el derecho a construir su identidad sociocultural a partir del cotidiano de sus variedades lingüísticas de origen, pero han de ser conscientes de la utilidad social de saber usar cuantas más variedades, registros y estilos mejor (incluyendo la variedad estándar y el registro formal de la lengua). Como señalan Jover y García (2009: 8), «el reto de la escuela debiera ser facilitar el acceso a todas aquellas prácticas discursivas que quedan lejos de la cotidianeidad de muchos niños y niñas».

En este sentido, el fomento escolar de competencias orales entre el alumnado ha de situarse en el contexto de una voluntad ética de poner las palabras al servicio de la comunicación y

9 Aludiremos con mayor amplitud a estos asuntos en el capítulo 7 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de la convivencia entre las personas y entre las culturas. De ahí que en última instancia una pedagogía de la conversación[10] es esencial en la construcción escolar de una ciudadanía no solo competente para la comunicación sino también sensible a la utopía democrática de hacer de este mundo un lugar más equitativo y habitable.

CONTRA EL SILENCIO

Nada es más ajeno a la vida en las aulas que el silencio: el habla de las personas debe entrar en las aulas de forma que sea posible, como sugiere Luci Nussbaum (1991), «recuperar la palabra en clase» (aunque no solo en las clases de lenguaje). Pese a la mayor comodidad del quehacer docente en torno a los usos y formas de la escritura, no conviene olvidar las palabras de un amante de los libros y de la literatura como Jorge Luis Borges: «Aquella frase que se cita siempre —*scripta maner verba volat*[11]— no significa que la palabra oral sea efímera, sino que la palabra escrita es algo duradero y muerto. En cambio, la palabra oral tiene algo de alado, de liviano; alado y sagrado, como dijo Platón. Todos los grandes maestros de la humanidad han sido maestros orales» (Borges, 1980 [1999: 10]).

De ahí que la memoria personal del escritor portugués Miguel Torga (1986: 386-387) constituya una oportuna invitación a la reflexión sobre el lugar del habla y del aprendizaje de las habilidades orales en la educación:

«Obcecado por el lenguaje escrito, monólogo gráfico esperanzado únicamente en la réplica mental de hipotéticos lectores, casi me había olvidado ya del milagro de la voz viva, de la comunicación directa, franca, libre, sin ambiciones quiméricas de antologías ni de perennidad. La palabra condimentada con la sal de la boca, redondeada por la gracia de los labios, ágil o morosa según la urgencia del momento, y siempre ayudada por la presencia y la atención de los oyentes».

10 Por falta de espacio (véase en este sentido el capítulo 8 de este libro) no aludiremos a los géneros conversacionales inaugurados en herramientas y aplicaciones informáticas (*chats*, *whatsapp*, *messenger,* correo electrónico…) que no exigen ya la coincidencia en el tiempo y en el espacio de quienes «hablan» y dan lugar a un tipo específico de textos mestizos entre la oralidad y la escritura (el gesto de teclear con las manos un imaginario teclado de escritura que hacen quienes prometen hablarse en breve es el mejor ejemplo de ese mestizaje).

11 Quizá sea una errata de imprenta pero en realidad la cita correcta es *Verba volant, scripta manent*. Esta cita latina forma parte de un discurso de Cayo Tito en el Senado de Roma y significa «las palabras vuelan, lo escrito queda». Se subraya de esta manera lo efímero de oralidad, que se lleva el viento, frente a la permanencia de la escritura. En español se dice: *lo escrito, escrito está*, y *a las palabras se las lleva el viento*. Sin embargo, Alberto Manguel (2005: 99) destaca que esa clásica frase constituye un elogio de las palabras dichas en voz alta, que tienen alas y vuelan desde las bocas de quienes hablan, frente al silencio de la palabra escrita sobre la página, inmóvil y muerta. Es en este sentido en el que hay que situar las palabras de Borges.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

PARA SABER MÁS

Cazden, Courtney (2001): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/mec.

Interesante estudio sobre los modos en que los intercambios orales entre maestros y alumnos influyen en los aprendizajes escolares. La autora, en su análisis del uso lingüístico en las aulas, aporta en su libro transcripciones de conversaciones grabadas en las distintas etapas educativas (desde preescolar hasta la universidad) y describe, desde un enfoque etnográfico y sociolingüístico, algunos de los rasgos que ayudan a entender los usos escolares de la lengua.

Davis, Flora (1976): *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

Este libro constituye una útil introducción al conjunto de fenómenos que se han agrupado bajo el rótulo de «comunicación no verbal». La autora nos ofrece de forma amena y clara un resumen de distintos trabajos sobre cinesia, proxemia y la dimensión pública del comportamiento no verbal.

Goffman, Erving (1979): *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.

Desde la etnografía de la comunicación, Goffman aborda el análisis de los rituales de interacción social, de las normas y comportamientos verbales y no verbales que regulan los intercambios comunicativos y de las relaciones en el orden social o público.

Jover, Guadalupe y Jesús María García (2009): *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Barcelona: Octaedro.

Con el aprendizaje dialógico y el trabajo cooperativo como ejes metodológicos, Jover y García abordan el estudio en las aulas del uso oral espontáneo en tres ámbitos (el personal y familiar, el escolar y el de los medios de comunicación) y organizan el libro en ocho capítulos que insinúan una cierta progresión temática: 1. «Presentarnos y conocernos (Los saludos)»; 2. «Seguir hablando (Aspectos generales de la conversación)»; 3. «No solo palabras (La comunicación no verbal)»; 4. «Hablar de mil maneras»; 5. «Cooperar en el intercambio de información»; 6. «Tratar bien al interlocutor: las estrategias de cortesía»; 7. «Lenguaje, poder y discriminación», y 8. «Encuentros, desencuentros y encontronazos (Habilidades comunicativas y resolución de conflictos)». Cada uno de los capítulos del libro se inicia con

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

una guía para el profesorado en la que se justifican los contenidos incluidos y se introducen los materiales didácticos, en los que encontramos los objetivos del aprendizaje, una retahíla diversa y sugerente de actividades y textos diversos cuya finalidad es fomentar el debate en el aula en torno a los asuntos que en ellos se enuncian.

Mortara, Bice (1988): *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra, 1991.

Este excelente manual es especialmente recomendable por dos razones. En primer lugar, porque ofrece a los lectores una introducción al desarrollo de la retórica clásica y a su actual renacimiento. En segundo lugar, porque, a partir del gran número de ejemplos que presenta y analiza tomados de la vida cotidiana (conversaciones, radio, televisión, etcétera), demuestra que la retórica no solo tiene interés para abordar los usos literarios sino que se puede convertir en una herramienta teórica de gran ayuda para la interpretación de cualquier tipo de uso lingüístico.

Tusón, Amparo (1991): Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. *signos: Teoría y Práctica de la Educación*, *2* y *12*, pp. 30-39. [Reedición en: Lomas, Carlos (Comp.) (2001), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, y en Lomas, Carlos (Comp.) (2006), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Volumen 1. Bogotá: Magisterio. Disponible también en Internet consultando el número 2 de la revista *signos*, en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net/>].

En este texto Amparo Tusón analiza las aportaciones de la sociolingüística al estudio del uso lingüístico y su utilidad pedagógica a la hora de contribuir desde la escuela al desarrollo de la competencia oral del alumnado, a la vez que da algunas orientaciones para el análisis y la observación del uso oral en el aula. Tanto en la edición impresa y electrónica de *signos* como en los dos libros citados pueden consultarse también las colaboraciones de Helena Calsamiglia («El estudio del discurso oral») y Luci Nussbaum («De cómo recuperar la palabra en clase de lengua»).

Tusón, Amparo (1995): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel, 1997.

Con claro afán divulgador, la autora reflexiona sobre las características de la conversación, forma primera y primaria de la interacción humana. Destacan, entre los contenidos del libro, los referidos a la organización de la conversación, a los tipos de interacciones, a la adquisición

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

y desarrollo de la competencia comunicativa y a cómo se crea y recrea la diferencia y la desigualdad social a través de los usos orales de las personas y de los grupos sociales.

Vilà Santasusa, Montserrat y Josep María Castellá (2014): *Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.

«Saber hablar en público y en situaciones formales es una competencia crucial en la formación lingüística y comunicativa de las personas. Y, a pesar de ello, es una de las capacidades más desatendidas en la enseñanza». Por ello, el objetivo de este libro «es ofrecer elementos de análisis, reflexiones pedagógicas y recursos didácticos variados para afrontar las situaciones que surgen al enseñar a hablar en público en las aulas y abordar de una vez por todas el tan necesario aprendizaje de la oralidad formal en nuestro sistema educativo». Por ello, se presentan en este libro diez ideas claves agrupadas en tres bloques: en el primero se plantea la importancia de la competencia oral, se subraya la escasa tradición didáctica en relación con el aprendizaje de las destrezas orales y se defiende un enfoque planificado y sistemático de su enseñanza; en el segundo, se estudian los elementos de la oralidad formal; y en el tercero, se ofrecen estrategias didácticas y actividades de aula orientadas a hablar un repertorio variado de géneros orales (en especial, géneros explicativos y argumentativos) con indicación de sus características discursivas y sus recursos retóricos más habituales.

Zebaldúa Valencia, María de Lourdes y Ernesto García (2011): *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Ciudad de México: UNAM. [Disponible en: <http://portalacademico.cch.unam.mx/>].

El objetivo de este libro es ofrecer al profesorado algunas ideas y herramientas para la mejora de la producción y de la comprensión orales en el aula. En el primer capítulo —de orientación más teórica— se estudian conceptos como los de *enfoque comunicativo*, *competencias lingüística*, *comunicativa* y p*ragmática*, niveles de la lengua, habla y escritura. En el segundo capítulo se subraya la importancia de la habilidad del habla y de la planificación didáctica de la exposición oral. En el capítulo tercero se describen las características de la habilidad de la escucha y se insiste en la diferencia entre oír y escuchar. Por último, en el capítulo cuatro se concretan los criterios que intervienen en el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de la exposición oral.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO IV

Leer y escribir para entender (y hacer) el mundo*

> Entre el pasado imperfecto y el futuro simple está el germen de un presente continuo que puede gestar un futuro complejo; o sea, nuevas maneras de dar sentido (democrático y pleno) a los verbos leer y escribir.
>
> Emilia Ferreiro, *Pasado y presente de los verbos «leer» y «escribir»*, 2001.

Enseñar a leer y a escribir es hoy, como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria, quizá porque saber leer (y saber escribir) ha constituido en el pasado y constituye también en la actualidad el vehículo por excelencia a través del cual las personas acceden al conocimiento cultural en nuestras sociedades. Es desde esta idea desde la que surgió en el siglo XIX tanto el afán de alfabetización de toda la población como la vindicación de una educación básica que actuara como herramienta de igualdad entre las personas y como instrumento de compensación de las desigualdades sociales. Desde entonces el impulso de las campañas de alfabetización y la extensión de la escolaridad obligatoria constituyen el eje prioritario de las políticas educativas de gobiernos e instituciones internacionales como la Unesco.

Leer y escribir son tareas habituales en las aulas de las instituciones escolares. Si observamos esa cultura en miniatura —ese escenario comunicativo— que es un aula y nos fijamos en las cosas que los alumnos y las alumnas hacen en las clases comprobaremos cómo la lectura, la comprensión de textos y la escritura constituyen algunas de las actividades más habituales en todas y en cada una de las asignaturas del currículo escolar. Al fin y al cabo, «la familiaridad con lo escrito es un factor decisivo del destino escolar» (Petit, 2015: 44). Sin embargo, conviene

* Este texto constituye una revisión y ampliación de trabajos anteriores (Lomas, 1999, 2004b y 2004c).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

no olvidar que, al enseñar a leer, al enseñar a entender y al enseñar a escribir, la escuela no solo contribuye al aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las materias escolares. Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también durante la infancia, la adolescencia y la juventud a usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir aprenden a orientar el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo. Como señala Juan José Millás (2000), «no se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas».

En palabras de Michèle Petit (2015: 47):

> Leer sirve quizá ante todo para elaborar sentido, dar forma a la propia experiencia, o a su parte de sombra, o a su verdad interior, secreta; para crear un margen de maniobra, ser un poco más sujeto de su historia; para abrir un camino hacia territorios de la fantasía sin los cuales no hay pensamiento, no hay creatividad.

Por ello, leer, entender lo que se lee y escribir constituyen acciones lingüísticas, cognitivas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito escolar y académico al insertarse en su calidad de prácticas sociales del lenguaje en los diferentes ámbitos de la vida personal y social de los seres humanos (Díaz, 1999). De ahí la casi infinita diversidad de los textos escritos y de ahí también los diferentes usos sociales de la lectura y de la escritura en nuestras sociedades: desde la lectura habitual de los textos escritos de la vida cotidiana de las personas (noticias, crónicas, catálogos, correos electrónicos, instrucciones de uso, reportajes, entrevistas, anuncios…) hasta el disfrute menos habitual de la lectura literaria, desde el uso práctico de la escritura (avisos, cartas, contratos, informes, instancias…) hasta los usos más técnicos (informes, ensayos, esquemas…) o artísticos de los textos escritos (escritura de intención literaria…).

ENSEÑAR A LEER Y A ENTENDER: UNA TAREA COLECTIVA

En el ámbito escolar adquirir los conocimientos de las áreas del saber cultural, científico y tecnológico exige antes que nada apropiarse de las *formas del decir* del discurso académico. Dicho de otra manera, el aprendizaje de los contenidos escolares exige como condición previa el conocimiento de la textura de los textos (casi siempre escritos) en que se enuncian los contenidos de las disciplinas académicas y, por tanto, el dominio expresivo y comprensivo de los textos habituales en la vida cotidiana de las aulas (expositivos, instructivos,

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

argumentativos…) cuya función es facilitar el acceso al saber cultural que se transmite en el seno de las instituciones escolares. De ahí que la enseñanza de la lectura y de la escritura y la reflexión sobre el uso del lenguaje en las aulas no sean tareas exclusivas del profesorado de lenguaje sino una labor que implica a todas y a cada una de las personas que enseñan en el contexto de las diferentes áreas y materias escolares. Al fin y al cabo, y sea cual sea el objeto de enseñanza y de aprendizaje en las clases, el profesorado y el alumnado en las aulas habla, escucha, lee, entiende (o no) lo que lee y escribe, y en esas acciones utiliza el lenguaje —con mayor o menor grado de competencia académica y comunicativa— como herramienta de enseñanza y aprendizaje (Lomas, 2002b).

Le guste o no, todo el profesorado es profesorado de lenguaje en la medida en que usa la lengua como vehículo de transmisión de los contenidos educativos de las diferentes áreas y materias escolares, constituye un modelo de lengua a los ojos (y a los oídos) de los alumnos y de las alumnas (en la medida en que usa en clase uno u otro registro, un léxico específico, uno u otro estilo…) y evalúa el uso lingüístico (oral o escrito) del alumnado cuando este utiliza la lengua (al hablar o al escribir) con el fin de responder a las preguntas orales o escritas con las que se evalúa su dominio (o no) de los contenidos de la asignatura de turno.

Cualquiera que enseñe con cierta voluntad de indagación sobre lo que ocurre en las aulas sabe que, a menudo, las dificultades de aprendizaje del alumnado tienen su origen en una inadecuada expresión lingüística de los contenidos escolares. No hace falta ir demasiado atrás en el tiempo para evocar los años en que éramos alumnos y escuchábamos atónitos o indiferentes a tal profesor o a tal profesora a los que no se entendía nada cuando explicaban la lección en clase. Y cuántas veces, al intentar ayudar a un hijo o a una hija a resolver un problema de matemáticas o a comprender un concepto filosófico, constatamos que no entendemos lo que se enuncia en ese problema o en ese concepto. Dicho de otra manera, las dificultades en la resolución de ese problema matemático o en la comprensión de ese concepto filosófico no tienen su origen en una insuficiente competencia matemática o filosófica sino en una inadecuada enunciación verbal que dificulta el aprendizaje escolar y desorienta al alumnado en la selva oscura e intrincada de un lenguaje obtuso e ininteligible.

De ahí la conveniencia de reflexionar sobre los usos lingüísticos (orales y escritos) en el escenario comunicativo del aula y sobre el modo en que se transmite verbalmente el conocimiento escolar en las instituciones escolares. Y de ahí también la urgencia de una formación inicial y continua del profesorado que se ocupe del análisis del discurso en las aulas (Cazden, 1988; Calsamiglia y Tusón, 1999) como un elemento esencial de las competencias profesionales de cualquier enseñante. Conocer qué conocimientos y habilidades se requieren para entender cabalmente un texto y qué características textuales favorecen o dificultan la comprensión de los diferentes tipos de textos en las aulas constituye un saber lingüístico y pedagógico del

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

que no debieran carecer quienes enseñan unos u otros contenidos a través de la palabra y, por tanto, utilizan la lengua como vehículo de enseñanza y aprendizaje.

La enseñanza de la lectura es, en este contexto, una tarea educativa que a todos y a todas afecta (y no solo a quienes enseñan lenguaje). Y ello es especialmente cierto en esta época de omnisciencia audiovisual y de acceso indiscriminado a Internet. Entre otras cosas porque entender lo que se lee es hoy algo más que interpretar adecuadamente el contenido de los textos impresos en un libro de texto. Es también no extraviarse en las intrincadas sendas y en los falsos atajos de Internet o en la ilusión especular y en los espejismos analógicos que construyen las imágenes televisivas y publicitarias (Lomas, 1996).

A través de la lectura y de la escritura, adolescentes y jóvenes expresan sentimientos, fantasías e ideas, se sumergen en mundos de ficción, acceden al conocimiento de su entorno físico y cultural y descubren que saber leer, saber entender y saber escribir es algo enormemente útil no solo en la vida escolar sino también en su vida personal y social. De ahí que en los últimos años se haya subrayado «la contribución de la lectura y la escritura a una actitud reflexiva y crítica, a una capacidad de elaboración y de argumentación y, de este modo, a una ciudadanía activa» (Petit, 2015: 45).

LECTURA, TELEVISIÓN E INTERNET

En las últimas décadas asistimos al espectáculo cotidiano de los mensajes de la cultura de masas y al diluvio de información en Internet. Un aluvión inevitable e interminable de series y de concursos televisivos, de videoclips y de anuncios, de películas y de juegos de computador, de *blogs*, webs y redes sociales exhiben a todas horas formas verbales y visuales de una indudable eficacia comunicativa y nos invita a consumir fragmentos de esa otra realidad que construyen los textos de la comunicación de masas e Internet. Los mensajes de los medios de comunicación, de la publicidad y de Internet invaden espe(cta)cularmente la vida cotidiana de las personas con esos textos e hipertextos a medio camino entre la realidad y la ficción y reflejan en nuestras sociedades ese *acto de poder* que consiste en contar las cosas desde la *visión* (y en consecuencia desde la *versión*) de quienes controlan no solo lo dicho sino también los canales de difusión a gran escala de esos mensajes.

Las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (especialmente la televisión e Internet) están creando en la actualidad actitudes de sumisión y contextos de manipulación

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

que exigen un tipo específico de competencias lectoras en la selección e interpretación de la información y otras maneras de entender la educación[1]. Como escribiera Umberto Eco (1996),

> en nuestra sociedad los ciudadanos estarán muy pronto divididos, si no lo están ya, en dos categorías: aquellos que son capaces solo de ver la televisión, que reciben imágenes y definiciones preconstituidas del mundo, sin capacidad crítica de elegir entre las informaciones recibidas, y aquellos que saben entender la televisión y usar el ordenador y, por tanto, tienen la capacidad de seleccionar y elaborar la información. El usuario de televisión y de Internet no puede seleccionar, al menos de un vistazo, entre una fuente fiable y una absurda. Se necesita una nueva forma de destreza crítica, una facultad todavía desconocida para seleccionar la información brevemente con un nuevo sentido común. Lo que se necesita es una nueva forma de educación[2].

Nada más absurdo, sin embargo, que instalarse en la nostalgia de una arcadia lectora que nunca existió y enarbolar actitudes *apocalípticas* ante las nuevas formas de lectura y escritura electrónicas en la red. Como señalan autores como Cassany (2012) y Monod (2013), quizá nunca se haya leído y escrito tanto como en este tiempo en el que se lee y escribe a diario en las múltiples pantallas de los teléfonos celulares, de las tabletas digitales y de las computadoras. Jean-Claude Monod (2013) alude en este sentido a la *grafomanía electrónica* de las actuales generaciones digitales y combate el prejuicio de menospreciar el valor alfabetizador de la lectura y de la escritura en línea con estas palabras:

> Lejos de la civilización de analfabetos descrita por el género inagotable de la filosofía de la pérdida y de los panfletos contra la decadencia, y si se está dispuesto a hacer el esfuerzo de distinguir la cuestión general de la escritura de aquella de la *buena escritura*, o de la escritura adecuada al código letrado y culto, capaz y deseosa de seguir la gramática y la ortografía, se puede decir, por el contrario, que somos una sociedad de *alfabetos* que se entrega a la escritura de mensajes como ninguna época anterior.

1 Un asunto especialmente interesante (y al que aludiremos en el capítulo 8 de este libro) es el que tiene que ver con la lectura y escritura en la Red, es decir, con los itinerarios lectores de los hipertextos en Internet y con los procesos de escritura digital en torno a los géneros escritos en las herramientas y aplicaciones informáticas. En este sentido véanse los trabajos de Daniel Cassany (2006, 2012, 2014).

2 Véase en este sentido el capítulo 8 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

LECTURA EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: CUALQUIER TIEMPO PASADO NO FUE MEJOR

La lectura comprensiva vinculada al estudio, a la resolución de problemas y a las actividades del comentario de textos ha constituido una actividad habitual en las clases. Sin embargo, hoy las cosas no son tan fáciles ya que, al compás de la incorporación a la enseñanza obligatoria de adolescentes y jóvenes de muy diverso origen sociocultural y con diversas capacidades, motivaciones y actitudes, el profesorado constata una y otra vez —a menudo hasta la desesperanza— tanto el escaso interés por la lectura escolar de un sector significativo del alumnado como sus dificultades a la hora de interpretar de una manera correcta, adecuada y coherente el significado de los textos escritos.

Daniel Pennac (1992 [1993: 93 y 94]) resume a la perfección esta situación con las siguientes palabras:

> *Hay que leer:* Es una petición de principio para unos oídos adolescentes. Por brillantes que sean nuestras argumentaciones…, solo una petición de principio. Aquellos de nuestros alumnos que hayan descubierto el libro por otros canales seguirán lisa y llanamente leyendo. Los más curiosos guiarán sus lecturas por los faros de nuestras explicaciones más luminosas.
>
> Entre los «que no leen», los más listos sabrán aprender, como nosotros, a *hablar de ello*, sobresaldrán en el arte inflacionista del comentario (leo diez líneas, escribo diez páginas), la práctica jíbara de la ficha (recorro 400 páginas, las reduzco a cinco), la pesca de la cita juiciosa (en esos manuales de cultura congelada de que disponen todos los mercaderes del éxito), sabrán manejar el escalpelo del análisis lineal y se harán expertos en el sabio cabotaje entre los «fragmentos selectos», que lleva con toda seguridad al bachillerato, a la licenciatura, casi a la oposición… pero no necesariamente al amor al libro.
>
> Quedan los otros alumnos.
>
> Los que no leen y se sienten muy pronto aterrorizados por las irradiaciones del *sentido*.
>
> Los que se creen tontos.
>
> Para siempre privados de libros…
>
> Para siempre sin respuestas…
>
> Y pronto sin preguntas.

Constatar este hecho no significa —como afirman algunos con cierta nostalgia de un tiempo escolar en el que no todo el mundo acudía a las instituciones escolares y en el que tan solo los hijos e hijas de las clases acomodadas accedían a la enseñanza media y superior— que

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

ya no se lee como antes[3] y que en educación cualquier tiempo pasado fuera mejor sino que hoy la extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años, el acceso a las aulas de todos los alumnos y alumnas, sean como sean y vengan de donde vengan, el escaso atractivo de la cultura impresa ante el espectáculo seductor de la cultura audiovisual y digital a los ojos de adolescentes y jóvenes —esos «depredadores audiovisuales», en palabras de Gil Calvo (1985) y a la vez «nativos digitales», en opinión de Marc Prensky (2001)— y la mayor diversidad (y la mayor complejidad) de los usos sociales de la escritura y de sus contextos de emisión y recepción hacen cada vez más compleja y difícil la tarea de enseñar y la tarea de aprender en las aulas a leer y a entender lo que se lee.

CONOCIMIENTOS Y DESTREZAS EN LECTURA

Un efecto del interés por conocer el grado de competencia lectora de quienes acuden a las aulas es la evaluación de sus conocimientos y destrezas en las diversas áreas instrumentales. Así, por ejemplo, el Proyecto PISA (OCDE, 2002b) constituye un intento de evaluar el rendimiento escolar de los estudiantes de 15 años (ya al final de la escuela obligatoria) de los treinta países de la OCDE —y de otros países— en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias. Pese a que esa evaluación y otras evaluaciones internacionales de competencias lectoras no son inocentes y se inscriben en un contexto económico y sociopolítico[4] neoliberal que desvirtúa su sentido estrictamente educativo (Benejam, 2007), el Proyecto PISA aporta algunas conclusiones que no por obvias deben dejar de citarse:

- Una minoría significativa de jóvenes de 15 años tiene una actitud insumisa e indiferente ante el aprendizaje escolar;
- el alumnado con entornos familiares favorables a la cultura escolar tiende a obtener mejores resultados académicos;
- aunque el origen sociocultural del alumnado influye en su éxito o en su fracaso escolar, también es cierto que las desventajas académicas de quienes por su origen social desfavorecido *parecen haber nacido para perder* varían de un país a otro —y

3 «La frecuencia de los discursos de la queja, la culpabilización de los jóvenes, a quienes se hace (erróneamente) responsables de doblar las campanas de la lectura y la voluntad de controlar su tiempo de ocio han contribuido, junto a otros factores, a la caída que tanto se deplora: si muchos de ellos se resisten a la lectura es también porque se quiere a toda costa hacerles tragar los libros» (Petit, 2015: 148 y 149).

4 Véase en este sentido el apartado: «¿Competencias para qué? Enfoques comunicativos y ética de la comunicación» del capítulo 2 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de una escuela a otra— según las estrategias escolares y las políticas educativas que en unos u otros casos se desarrollen;

- un clima escolar agradable, unas programaciones educativas adecuadas a las características personales y socioculturales del alumnado y unos recursos didácticos apropiados influyen favorablemente en el aprendizaje escolar y en el rendimiento académico;
- quienes leen habitualmente fuera del ámbito escolar suelen ser mejores lectores, aunque no está claro si su mayor competencia lectora es una consecuencia de ese hábito lector o de su pertenencia a un determinado entorno familiar y sociocultural;
- en igualdad de condiciones educativas y culturales, las alumnas suelen ser más competentes en lectura que los alumnos.

A los alumnos y a las alumnas de 15 años que participan en PISA y en evaluaciones semejantes se les formulan preguntas en torno a diversos tipos de textos escritos con el fin de evaluar su capacidad para interpretar lo leído y para reflexionar sobre el texto y valorar su contenido a partir de sus conocimientos previos. En última instancia, se evalúan los conocimientos y destrezas que se requieren para «leer para aprender» antes que los conocimientos y destrezas que se adquieren al «aprender a leer».

En una escala de 1 a 5 que intenta medir los diversos grados de competencia lectora, «aproximadamente tres cuartas partes de los alumnos de 15 años se sitúan en los niveles 2, 3 y 4» (OCDE, 2002a: 15), lo cual nos permite concluir que las cosas no están tan mal como algunos apocalípticos proclaman a los cuatro vientos, casi siempre al servicio de políticas educativas de carácter segregador y excluyente. Sin embargo, es obvio que hay dificultades en la alfabetización lectora que afectan tanto al rendimiento escolar de un sector significativo del alumnado como a su capacidad para disfrutar del ocio lector y a su consciencia sobre la importancia de la lectura como herramienta de acceso al conocimiento del mundo.

De cualquier manera, conviene subrayar que el extravío del lector escolar en los laberintos del texto no es algo nuevo sino una realidad que apenas ahora se comienza a diagnosticar, a investigar, a evaluar y a tener en cuenta en las tareas docentes, en la investigación académica y en las políticas educativas. Si antes a menudo se abandonaba a su suerte al lector escolar en su viaje hacia el significado del texto y hacia el aprendizaje escolar a través de la lectura y del estudio (al que llegaba o no según las circunstancias, tanto personales como familiares y sociales), en la actualidad se insiste en el fomento escolar y social de la lectura en la escuela obligatoria y en la enseñanza media, en la investigación psicológica y lingüística sobre las estrategias y los conocimientos que se activan en la interacción entre el lector, el texto y sus

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

contextos, y en la urgencia de impulsar programas y actividades de enseñanza de la lectura que conviertan la lectura en un objeto preferente de reflexión y de aprendizaje en las aulas.

¿QUÉ ES LEER?

En los últimos tiempos diversas disciplinas han venido ocupándose del estudio de los complejos mecanismos que subyacen a la comprensión y a la producción de los textos escritos. En sus investigaciones (casi siempre en el ámbito de la lingüística del texto, de la psicología del lenguaje y de la didáctica de las lenguas) analizan cómo se producen las acciones del leer y del escribir, cuáles son las estrategias y los conocimientos implicados en la interpretación del significado en la lectura y de qué manera es posible contribuir desde las instituciones escolares a la mejora de las competencias lectoras y escritoras de los alumnos y de las alumnas.

Más allá de las divergencias y de los énfasis que es posible advertir en las actuales investigaciones sobre lectura y escritura (véase Colomer y Camps, 1996), en todas ellas encontramos la idea de que la enseñanza de la lectura y de la escritura tenga en cuenta los usos y funciones de la lengua escrita en nuestras sociedades, se oriente a favorecer el dominio expresivo y comprensivo de los diversos tipos de textos escritos y se adecue a las diferentes situaciones de comunicación en que tiene lugar el intercambio comunicativo entre las personas (Lerner, 2001, Bas y otros, 2005; Galabarri, 2005). Por eso, enseñar a leer, a comprender y a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y con diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se enseña en la escuela y lo que ocurre fuera de los muros escolares, así como una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas (Lomas, 1999).

La lectura es la interacción entre un lector, un texto y un contexto. El lector, al leer, incorpora los conocimientos que posee, es decir, lo que es y lo que sabe sobre el mundo. El texto incluye la intención del autor, el contenido de lo dicho y la forma en que se estructura el mensaje. El contexto, en fin, incluye las condiciones de la lectura, tanto las estrictamente individuales (intención del lector, interés por el texto, efectos de la lectura del texto en el *horizonte de expectativas* del lector…) como las sociales (en el caso de la lectura escolar, si la lectura es compartida o no, el tiempo que se le destina en las aulas, el contraste entre las diversas interpretaciones del texto….). La dialéctica entre lector, texto y contexto influye de una manera significativa en la posibilidad de comprensión de un texto y, por tanto, en las actividades escolares debería velarse por su adecuada vinculación.

En opinión de Isabel Solé (1997), la lectura es un proceso interactivo en el que quien lee construye de una manera activa su interpretación del mensaje a partir de sus experiencias

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

y conocimientos previos, de sus hipótesis y de su capacidad de inferir determinados significados. De ahí que en la enseñanza y en el aprendizaje escolar de la lectura haya que tener en cuenta algo tan obvio como la claridad y la coherencia de los contenidos de los textos, es decir, la adecuación suficiente del léxico, de la sintaxis y de la estructura de los textos a los conocimientos y a las habilidades lectoras del alumnado.

¿Cómo concretar estas ideas en unas orientaciones didácticas que nos ayuden en las tareas escolares en torno a la lectura en nuestras escuelas e institutos? No es fácil enunciar criterios infalibles y eficaces a la hora de planificar la enseñanza de la lectura en el ámbito escolar ya que, como han mostrado investigaciones e informes internacionales (OCDE, 2002b), estamos en un ámbito en el que tanto las variables personales (actitud, capacidad, motivación…) como sexuales y sociales (origen sociocultural, contexto familiar) condicionan el éxito o el fracaso del alumnado en la adquisición de las competencias lectoras. No obstante, quizá convenga —siguiendo a Teresa Colomer (1997)—, enunciar esas orientaciones a la luz de algunas de las prácticas más innovadoras que se han ido incorporando a la enseñanza escolar y que han sido evaluadas como útiles en el aprendizaje de las estrategias de lectura que favorecen tanto la interpretación del significado de los textos como su uso al servicio de la adquisición de los contenidos escolares y del conocimiento cultural.

EL LECTOR ESCOLAR Y EL TEXTO

Indagar sobre los conocimientos previos

Explorar los conocimientos previos del alumnado antes de la lectura de los textos constituye una actividad que nos permite establecer relaciones entre lo que ya sabe y la información que ha de adquirir. No es, en efecto, una tarea nueva ya que ha sido una estrategia habitual en manos de enseñantes sensatos. Pero en la actualidad esta estrategia de enseñanza de la lectura ha dejado de basarse en la interrogación tradicional («¿Qué es lo que no saben los alumnos y cómo puedo enseñarlo?») para dar paso a otro interrogante («¿Qué saben los alumnos y cómo puedo ampliar sus conocimientos actuales?»). De ahí la conveniencia de organizar las actividades de manera que en ellas se conjugue la lectura con otras tareas sobre el tema que obliguen a los alumnos a comparar y a distinguir entre sus conocimientos previos y la información que aporta del texto. Otra actividad aconsejable es la discusión previa en el aula sobre el tema que aborda el texto, evitando las divagaciones y yendo a los aspectos esenciales. Finalmente, conviene no olvidar el trabajo previo sobre el vocabulario del texto ya que, si estamos de acuerdo en la importancia de la lectura en la adquisición del léxico, quizá convenga insistir en esta dirección.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Aprender a entender

La investigación sobre las características de los diversos tipos de textos —casi siempre en el ámbito de la lingüística del texto y del análisis del discurso— y el estudio psicológico de los procesos cognitivos implicados en la interpretación de los mensajes se ha traducido en actividades sobre la identificación de las ideas principales y secundarias, sobre la comprensión global del texto a través del resumen y sobre la superestructura textual. Existen en este sentido programas escolares orientados a enseñar a identificar la idea principal del texto, a enseñar las estrategias y las técnicas del resumen y a identificar los organizadores textuales (referentes, conectores, informaciones metatextuales, etcétera).

La interpretación sin límites

Como señala Teresa Colomer (1997: 12),

> la interpretación aboca a la constatación de la diversidad y multiplicidad de las respuestas personales ante los textos, un aspecto que la lectura guiada en la escuela no ha potenciado ni incluso aceptado hasta ahora. Sin embargo, la respuesta del lector es un aspecto muy atendido en la tradición educativa anglosajona y el razonamiento crítico (distinguir entre datos y opiniones del autor, juzgar la credibilidad, aplicar la información de forma creativa, etcétera) empieza a recibir atención a causa de la introducción de nuevos tipos de textos, como el argumentativo o el publicitario, en la enseñanza escolar.

Los objetivos de la lectura y el control de lo leído

Otro de los aspectos esenciales del aprendizaje escolar de la lectura es el que tiene que ver con la conciencia del alumnado en torno a los objetivos y a la intención de su lectura. En este contexto saber leer equivale a saber cómo hacerlo de acuerdo con las intenciones de la actividad lectora y, por tanto, con su representación mental de esas intenciones de manera que solo así le es posible saber cuándo ha leído de una forma satisfactoria. La relación entre el conocimiento implícito y explícito, entre el uso de las habilidades lingüísticas y su aprendizaje formal, es un tema esencial en la programación de la enseñanza y del aprendizaje de la lectura.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

EL LECTOR ESCOLAR Y EL CONTEXTO

El valor de la lectura

La enseñanza de la lectura en el ámbito escolar no solo debe organizarse a partir las ideas y de las orientaciones antes enunciadas y que se refieren de manera específica al lector escolar y a los textos que lee. En una situación como la actual en la que el valor social de la lectura se devalúa a favor de otros canales de comunicación conviene insistir en la conveniencia de crear contextos de aprendizaje en los que la lectura se manifieste como una práctica sociocultural cuyo dominio favorece la comunicación entre las personas, el disfrute del placer del texto y el acceso al conocimiento cultural. Esta conciencia del valor no solo escolar sino social de la lectura es esencial ya que a la postre constituye el único factor de motivación de un alumnado que, en muchos casos, como nos recuerda Margaret Meek (1992), «no desean realmente saber leer». De ahí que las actividades de «animación a la lectura» (Mata, 2008) y el uso pedagógico de la biblioteca escolar en el centro educativo deban tener clara esta perspectiva si es que no desean agotar su sentido en su dimensión académica

Leer, conversar sobre lo leído y escribir

Una de las actividades más útiles en el aprendizaje de la comprensión de textos es aquella que interrelaciona la discusión oral con los textos escritos. En efecto, en las aulas la discusión colectiva o en grupos enriquece la comprensión lectora al ofrecer las interpretaciones de los demás, refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos deben recordar la información para explicar lo que han entendido, y contribuye a desarrollar la comprensión en profundidad y el pensamiento crítico si se ven obligados a argumentar sobre las opiniones emitidas eliminando las incoherencias y contradicciones de su interpretación del texto. Por otra parte, la escritura de textos constituye una actividad que también ayuda a analizar y a entender muchos aspectos textuales, como las estructuras utilizadas o la importancia de los conectores (Riestra, 2006; Gracida Juárez y Martínez Montes, 2007). Nada más absurdo que establecer fronteras entre leer para comprender la información y escribir para dar cuenta de lo aprendido. Unir ambas actividades repercute en el progreso lector del alumnado y es una vía muy transitada en la actualidad en la programación docente en las aulas en torno a proyectos de trabajo.

EVALUAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

En educación no basta con saber qué es la lectura, qué significa leer y cuáles son las habilidades, estrategias y conocimientos implicados en la comprensión de los textos. Cuando en el ámbito escolar constatamos a menudo el extravío del lector escolar en los itinerarios del significado,

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

es obligado identificar con precisión en qué nivel se sitúa ese extravío con el fin de saber qué tipo de ayuda pedagógica requiere (Muth, 1989). De ahí que, teniendo en cuenta la naturaleza interactiva del acto lector a la que antes aludimos, convenga evaluar la competencia lectora del alumnado en relación con los siguientes aspectos (Alonso Tapia, 1995):

- sus ideas y actitudes previas sobre lo que es importante leer;
- su conocimiento del léxico general y específico de cada tipo de texto;
- las estrategias que utiliza para evitar y corregir errores de lectura;
- sus conocimientos y presuposiciones previos sobre el contenido de la lectura;
- su actividad inferencial al leer en función de los aspectos sintácticos y semánticos del texto (referencia textual, temporalidad, conectores, referente temático, contexto textual y extratextual…);
- las estrategias que utiliza para identificar la intención del autor del texto, así como para distinguir entre ideas principales y secundarias;
- su capacidad para identificar el tipo de texto del que se trata, su estructura interna y su contexto de emisión y recepción;
- su habilidad a la hora de distinguir información y opinión, datos e ideas, hechos y argumentos;
- y su capacidad para seleccionar en el texto tanto la información relevante como la información complementaria.

Veamos algunos ejemplos de actividades de evaluación de la comprensión lectora en torno a diferentes textos:

Lea con atención el siguiente texto:

HAY QUE ROMPER EL BOLERO DE RAVEL

Una tarde de lluvias torrenciales, María, una joven casada de veinticinco años, viajaba por una carretera de poco tránsito cuando se le estropeó el coche. Al cabo de una hora de señales inútiles a los vehículos que pasaban, logró que el conductor de un autobús se compadeciese de ella. No iba muy lejos, pero a María le bastaba con encontrar un sitio donde hubiera un teléfono para pedirle a su marido que fuese a recogerla. Nunca se le habría ocurrido que en aquel autobús, ocupado en su totalidad por un grupo de mujeres atónitas, había empezado para ella un drama absurdo y surrealista que le cambió la vida para siempre.

Al anochecer, el autobús entró en un patio de un enorme y sombrío edificio situado en un descampado. La mujer que mandaba a las demás las hizo descender con órdenes un poco infantiles, es decir, como si se tratara de niños, aunque todas eran mayores.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

María fue la última que descendió. La encargada del grupo se lo encomendó a otras personas que salieron a recibirlo y se fue sin más en el vehículo. Hasta ese momento María no se dio cuenta de que aquellas mujeres eran 32 locas pacíficas que se iban a internar en un manicomio.

Dentro ya del edificio, María se separó del grupo y preguntó a una empleada dónde había un teléfono. Una de las enfermeras que conducía a las pacientes la hizo volver al grupo mientras le decía de un modo muy dulce: «Por aquí, linda, por aquí hay un teléfono». María siguió, junto con las otras mujeres, por un corredor tenebroso, y al final entró en un dormitorio colectivo donde las enfermeras empezaron a repartir camas. A María le asignaron también la suya. Un poco nerviosa ya con el equívoco, explicó que su coche se había estropeado en la carretera y que lo único que quería era un teléfono para prevenir a su esposo. La enfermera fingió escucharla con atención y le dijo que se metiera en la cama y que al día siguiente podría llamar.

Comprendiendo de pronto que estaba a punto de caer en una trampa mortal, María escapó corriendo del dormitorio. Pero antes de llegar a la puerta, un guardián corpulento le dio alcance, le aplicó una llave maestra, y otros dos le ayudaron a ponerla una camisa de fuerza. Después, como no dejaba de gritar, le inyectaron un somnífero. Al día siguiente, como persistía en su actitud insensata, la trasladaron al pabellón de los locos furiosos y la sometieron hasta el agotamiento con una manguera de agua helada a alta presión.

El marido de María, preocupado por su tardanza, denunció su desaparición. El automóvil de María fue encontrado abandonado y desmantelado por los ladrones. Al cabo de dos semanas, la policía declaró cerrado el caso y se tuvo por buena la explicación de que María, desilusionada por su breve experiencia matrimonial, se había fatigado con otro.

María tardó en adaptarse a la vida del manicomio, pero su carácter rebelde se fue doblegando paulatinamente. Aunque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba. Al fin y al cabo, decían los médicos, así empezaban todas, y tarde o temprano terminaban por incorporarse a la vida de la comunidad.

(Jorge de Esteban, «Hay que romper el bolero de Ravel». *El País*, 23 de octubre de 1982. Este texto es un resumen escrito de otro texto anterior, original de Gabriel García Márquez, titulado «María de mi corazón» y aparecido en *El País* el 3 de mayo de 1981. El escritor colombiano revisaría el texto posteriormente en el relato «Solo vine a hablar por teléfono», incluido en sus *Doce cuentos peregrinos*, 1992).

Responda a las siguientes preguntas sobre el texto señalando la respuesta que en su opinión es correcta:

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

1. ¿Cuál es en su opinión el enunciado que mejor resume la idea principal de este texto?

a) El personal que trabaja en los manicomios es cruel con las enfermas, utiliza el engaño y los malos tratos de forma habitual y no atiende a razones.

b) María nunca debió ser tan confiada al subir al autobús «que le cambió la vida para siempre».

c) En ocasiones un hecho sin importancia aparente cambia la vida cotidiana de las personas y la transforma en un «drama absurdo y surrealista».

2. La intención principal del autor de este texto es

a) Mostrar cómo una situación absurda puede cambiar la vida de una persona que acaba renunciando a luchar contra la injusticia ante la incomprensión ajena.

b) Criticar a María, quien pese a ser injustamente tratada acaba resignándose ante su absurda situación.

c) Advertir a quienes lean el texto de los peligros que corren las personas cuando piden auxilio «en una carretera de poco tránsito».

d) Entretener al lector con una historia curiosa y poco habitual.

3. ¿Por cuál de los siguientes enunciados podríamos sustituir mejor el texto: «Aunque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba»?

a) «Cuando se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba».

b) «A pesar de que se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba».

c) «Porque se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba».

d) «Desde que se negaba a participar en los juegos de las restantes enfermas, ya nadie la forzaba».

4. ¿Qué palabras resumen mejor las ideas principales y el contenido del texto?

a) tránsito, teléfono, autobús, edificio.

b) María, carretera, médicos, juegos.

c) drama, manicomio, equívoco, absurdo.

d) encargada, guardián, camisa de fuerza, policía.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

5. ¿Cómo está organizado el texto? El autor ha organizado el texto de una manera determinada con el fin de contarnos una historia de una manera atractiva y a la vez ordenada. Para ello, parte de una situación habitual (una avería en el auto), describe luego las consecuencias de esa situación (el internamiento de María en un manicomio ante la indiferencia de enfermeras y de médicos) y ofrece un desenlace con el que concluye el texto. Por tanto, este texto tiene al menos tres partes (planteamiento, desarrollo y desenlace) a cada una de las cuales le corresponde uno o varios párrafos. ¿A qué párrafos corresponde cada una de estas fases del texto?

a) Planteamiento (párrafos 1 y 2), desarrollo (párrafos 3 y 4) y desenlace (párrafos 5 y 6).
b) Planteamiento (párrafos 1, 2, 3 y 4), desarrollo (párrafo 5) y desenlace (párrafo 6).
c) Planteamiento (párrafo 1), desarrollo (párrafos 2, 3, 4 y 6) y desenlace (párrafo 5).
d) Planteamiento (párrafo 1), desarrollo (párrafos 2, 3, 4 y 5) y desenlace (párrafo 6).

6. Por sus características, este texto es

a) *Narrativo* ya que nos cuenta una serie de cosas que le ocurren a un personaje a la que confunden con una loca.
b) *Expositivo* ya que nos informa sobre cómo es la vida cotidiana en un manicomio.
c) *Argumentativo* porque la intención del autor del texto es convencer al lector de que la finalidad de los manicomios no es curar a los enfermos mentales sino someterlos a la disciplina y doblegar «su carácter rebelde».
d) *Instructivo* porque su finalidad es dar una serie de instrucciones de tipo práctico con el fin de evitar este tipo de situaciones.

7. Este texto procede de

a) Una revista de psiquiatría en la que se investiga sobre algunos errores en el tratamiento médico de los enfermos mentales.
b) Un estudio científico encargado por el Ministerio de Sanidad con el fin de mejorar la atención psiquiátrica.
c) Un texto aparecido en la prensa en el que su autor cuenta una dramática historia que le sucede a una mujer a consecuencia de un malentendido.
d) Un panfleto de una organización revolucionaria en el que se denuncian abusos en la atención psiquiátrica en los manicomios y en el que se defiende la libertad de los enfermos mentales.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

A continuación, se ofrecen las soluciones a las preguntas que se han ido formulando a los alumnos y a las alumnas en torno a este texto. Como es obvio, en algunos casos solo cabe considerar una posible respuesta como acertada. Sin embargo, en bastantes preguntas cabe admitir que varias de las respuestas son correctas, aunque lo sean de una manera insuficiente. En cualquier caso, en cada pregunta hay una o varias respuestas manifiestamente incorrectas. Por ello, en las soluciones que ahora reproducimos ordenamos en correctas y parciales el grado de acierto en las respuestas, además de aquellas respuestas que son incorrectas.

Pregunta 1

- Correcta: c.
- Parcial: a.
- Incorrecta: b.

Pregunta 2

- Correcta: a.
- Parcial: d.
- Incorrectas: c, b.

Pregunta 3

- Correcta: b.
- Incorrectas: a, c, d.

Pregunta 4

- Correcta: c.
- Parciales: b, d.
- Incorrecta: a.

Pregunta 5

- Correcta: d.
- Parcial: a.
- Incorrectas: b, c.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Pregunta 6

- Correcta: a.
- Parcial en mayor grado: c.
- Parcial en menor grado: b.
- Incorrecta: d.

Pregunta 7

- Correcta: c.
- Incorrectas: a, b, d.

En la siguiente tabla representamos los indicadores de comprensión que se evalúan en cada una de estas preguntas.

Indicadores	«Hay que romper el bolero de Ravel»
Idea principal	Pregunta 1
Intención del autor	Pregunta 2
Estrategias de identificación de la idea principal	Pregunta 4
Identificación de la estructura textual	Pregunta 5
Identificación de la estrategia textual	Pregunta 5
Inferencias y conectores	Pregunta 3
Referencia textual	
Hechos y opiniones	Pregunta 2
Consciencia del tipo de texto o de efecto	Pregunta 6
Identificación del tipo de documento o del contexto	Pregunta 7
Conocimientos léxicos y retóricos	Pregunta 4

Veamos otro ejemplo de evaluación de la comprensión lectora que utiliza un modelo de evaluación semejante.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Lea con atención el siguiente texto:

ULISES

¡Cada español vio el año pasado una media de 22 000 anuncios! Así que a simple vista, sin echar mano de la calculadora, es como si nos fusilaran 2 000 veces al mes, unas 60 al día. Cruzas por delante de la tele para rescatar de los suburbios de la librería un libro de poemas y recibes seis ráfagas o siete que te dejan en el sitio, aunque tus deudos no lo adviertan: también ellos han sido ejecutados varias veces desde que se levantaran de la cama. Con el libro en la mano vuelves sobre tus pasos, y mientras abandonas la habitación decidido a no volver la vista a la pantalla, el electrodoméstico continúa ametrallándote a traición no para que caigas, no es tan malo, sino para que, verticalmente muerto, salgas a la calle a comprar una colonia, un coche, unas gafas de sol, un cursillo de inglés, una hipoteca o una caja de compresas extrafinas y aladas congeladas para amortizar la inversión del microondas.

Ya en la parada del autobús abres el libro y tropiezas, lo que son las casualidades de la vida, con unos versos de Ángel González que se refieren a los reclamos publicitarios de la civilización de la opulencia: «No menos dulces fueron las canciones / que tentaron a Ulises en el curso / de su desesperante singladura, / pero iba atado al palo de la nave, / y la marinería, ensordecida / de forma artificial, / al no poder oír mantuvo el rumbo».

Si miras alrededor, verás otros Ulises atados, como tú, al palo de un libro. Solo que esto es un autobús y no una nave, y que en lugar de regresar a Ítaca vuelves a la oficina. Cómo no caer, aunque sea un instante, en la tentación de escuchar lo que dice la sirena de Calvin Klein, de Mango o de Winston, que te susurra al oído obscenidades cancerígenas. Veintidós mil anuncios, 2 000 al mes, unos 60 al día. No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante. Estamos listos.

(Juan José Millás: «Ulises». En *El País*, 25 de octubre de 1997).

Responda a las siguientes preguntas sobre el texto señalando la respuesta que en su opinión es correcta:

1. ¿Cuál es en su opinión la idea principal de este texto?

a) Los anuncios publicitarios son tan tentadores como los cantos de sirena que sedujeron a Ulises.

b) Por término medio, un español ve cada año un promedio de 22 000 anuncios.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

c) Hay que permanecer sordos como Ulises para evitar la influencia de los anuncios en nuestras vidas.
d) Es inevitable caer en la tentación a la que invitan los mensajes publicitarios porque se emiten con tal frecuencia que es imposible evitar su efecto seductor.

2. ¿Cuál es el enunciado que mejor resume la idea principal de este texto?

a) «No menos dulces fueron las canciones / que tentaron a Ulises en el curso / de su desesperante singladura».
b) «Cada español vio el año pasado una media de 22 000 anuncios».
c) «Si miras alrededor, verás otros Ulises, como tú (…)».
d) «Veintidós mil anuncios, 2 000 al mes, unos 60 al día. No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante».

3. ¿Cuál es la intención del autor de este texto?

a) Informar sobre los índices de consumo de publicidad de cada español (22 000 anuncios al año).
b) Invitar a la lectura de libros de poesía en vez de pasarnos tantas horas ante el televisor y ser víctimas de las tentaciones de la publicidad.
c) Aludir a lo difícil (e imposible, quizás) que es no caer en las tentaciones a las que invitan los anuncios porque nos acompañan de manera continua en nuestra vida cotidiana e intentan seducirnos a todas horas.

4. ¿Cómo ha identificado la idea principal de este texto y la intención de su autor?

a) Por el título.
b) Por el conjunto del texto y, especialmente, por el inicio y el final ya que en el inicio se presenta el motivo del texto («Cada español vio el año pasado una media de 22 000 anuncios») y en el final se resumen las conclusiones a las que llega el autor («No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante. Estamos listos»).
c) Por el contenido del poema ya que el lenguaje poético siempre expresa con más precisión lo que se quiere decir.
d) Por la importancia de palabras claves como «anuncios», «tentación», «comprar».

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

5. En este texto se mezclan algunos hechos (o datos) con las opiniones, ideas y sentimientos del autor. Lea con atención los siguientes enunciados del texto, distinga entre hechos y opiniones y elija una de las tres soluciones que se ofrecen al final.

a) «Cada español vio el año pasado una media de 22 000 anuncios».
b) «Así que a simple vista, sin echar mano de la calculadora, es como si nos fusilaran 2 000 veces al mes, unas sesenta al día».
c) «No hay héroe capaz de resistirlos ni Penélope que lo aguante. Estamos listos».
d) «Ya en la parada del autobús abres el libro y tropiezas (…) con unos versos de Ángel González».
e) «Cómo no caer, aunque sea un instante, en la tentación de escuchar lo que dice la sirena de Calvin Klein, de Mango o de Winston».

6. Con el fin de aludir de una manera contundente al efecto negativo de los mensajes publicitarios en nuestras vidas, el autor utiliza en el primer párrafo del texto una serie de expresiones que evocan la violencia de una guerra en la que el espectador de los anuncios es la víctima. Escoja al menos tres expresiones en las que se observe el uso de un vocabulario de tipo militar.

_____

_____

_____

7. «Solo que esto es un autobús y no una nave, y que en lugar de regresar a Ítaca vuelves a la oficina». ¿Qué es Ítaca?

a) Una de las islas jónicas.
b) El lugar donde reside el autor del texto.
c) Un término con el que se designa esa especie de mundo perfecto al que invitan los anuncios.
d) El reino de Ulises, al que regresaba en una nave cuando fue tentado por los cantos de sirena.

8. Lea desde el principio el tercer párrafo. Fíjese ahora de nuevo en la expresión «en lugar de regresar a Ítaca». ¿Quién iba a regresar a Ítaca?

a) Ángel González.
b) El autor del texto.
c) El personaje que aparece en el texto.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

d) El lector.
e) El uso de la segunda persona del singular invita a pensar que puede referirse tanto al propio autor (en diálogo consigo mismo) como al personaje del texto e incluso, por identificación con ambos, al lector.

9. Aunque el vocabulario de este texto no es de difícil comprensión, hay algún término, como deudos o singladura, que no es de uso habitual. ¿Cuál de las siguientes definiciones de ambas palabras le parece correcta? Escoja tan solo dos.

a) Deudo: Persona que adeuda algo a otra. Acreedor.
b) Deudo: Obligación que uno tiene de pagar o devolver a otro dinero u otra cosa.
c) Deudo: Dícese de una persona que está unida a otra persona de su familia por vínculos de consanguinidad o afinidad.
d) Singladura: Distancia recorrida por una nave en veinticuatro horas.
e) Singladura: Aventura, drama, odisea.
f) Singladura: Navegación sin rumbo, a la deriva.

10. ¿Cuál es la razón por la que ha escogido en la pregunta anterior dos respuestas entre las seis posibles?

a) Ya conocía el significado de las palabras y por eso no he tenido ninguna dificultad en escoger las definiciones correctas.
b) Ninguna en particular ya que no conocía el significado de estas palabras y he escogido al azar las respuestas.
c) No conocía con precisión el significado de las palabras, pero he deducido su significado teniendo en cuenta dónde aparecen y el sentido general de lo que se dice en el texto.

11. ¿Qué tipo de texto es «Ulises»?

a) *Instructivo* ya que intenta instruir al lector sobre cómo evitar el efecto negativo de los anuncios en su vida.
b) *Expositivo* porque en él se informa sobre el mundo de la publicidad y sobre los índices de consumo de anuncio de los españoles durante 1996.
c) *Poético* ya que el lenguaje está muy cuidado, se alude en el título y en el interior del texto a personajes de la poesía épica antigua (Ulises, sirenas, Penélope…) e incluso se cita un poema de Ángel González.
d) *Narrativo*, *expositivo* y *argumentativo* (o *de opinión*) ya que en él su autor cuenta una historia (lo que le ocurre a un personaje), informa sobre los índices anuales de consumo de anuncios y opina sobre la influencia de la publicidad en nuestras vidas.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

12. ¿En qué tipo de documento encontraría un texto como este?

a) En un artículo de la sección de «Opinión» de un diario.
b) En un libro titulado *La civilización de la opulencia* en el que se recoge una investigación universitaria sobre los efectos de la publicidad en los hábitos de compra de las personas.
c) En un folleto, editado conjuntamente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Sanidad y Consumo, con el que se pretende que los alumnos de los institutos sean más críticos con los mensajes publicitarios.
d) En una conferencia de un alto ejecutivo de una agencia de publicidad.

A continuación, se ofrecen las soluciones a las preguntas. En algunos casos solo cabe considerar una posible respuesta como acertada. Sin embargo, en otros cabe admitir que otras respuestas pueden ser ciertas en alguna medida. Finalmente, hay respuestas manifiestamente incorrectas. Por ello, en las soluciones que ahora reproducimos ordenamos en correctas y parciales el grado de acierto en las respuestas, además de aquellas respuestas que son incorrectas.

Pregunta 1

- Correcta: d.
- Parcial: a.
- Incorrectas: b, c.

Pregunta 2

- Correcta: d.
- Parcial en mayor grado: b.
- Parcial en menor grado: a.
- Incorrecta: c.

Pregunta 3

- Correcta: c.
- Parcial: a.
- Incorrecta: b.

Pregunta 4

- Correcta: b.
- Parcial: d.
- Incorrecta: a, c.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Pregunta 5

- Correcta: solución 3.
- Incorrectas: solución 1, solución 2.

Pregunta 6: Ejemplos de respuestas adecuadas

- «(…) es como si nos fusilaran 2 000 veces al mes».
- «(…) recibes seis ráfagas o siete que te dejan en el sitio».
- «(…) también ellos han sido ejecutados varias veces».
- «(…) el electrodoméstico continúa ametrallándote a traición».

Pregunta 7

- Correctas: d, a.
- Incorrectas: c, b.

Pregunta 8

- Correcta: e.
- Parciales: b, c, d.
- Incorrecta: a.

Pregunta 9

- Correctas: c, d.
- Incorrectas: a, b, e, f.

Pregunta 10

- Cotejar las respuestas con el acierto o desacierto en las respuestas a la pregunta 9.

Pregunta 11

- Correcta: d.
- Parciales: b, c.
- Incorrecta: a.

Pregunta 12

- Correcta: a.
- Parcial en mayor grado: c.
- Parcial en menor grado: b.
- Incorrecta: d.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

En la siguiente tabla representamos los indicadores de comprensión que se evalúan a través de cada una de estas preguntas.

Indicadores	«Ulises»
Idea principal	Pregunta 1
Intención del autor	Pregunta 3
Estrategias de identificación de la idea principal	Preguntas 2 y 4
Identificación de la estructura textual	
Conocimientos morfológicos y sintácticos	
Conocimientos léxicos y semánticos	Preguntas 6, 9 y 10
Conocimientos textuales	Preguntas 7 y 8
Hechos y opiniones	Pregunta 5
Consciencia del tipo de texto	Pregunta 11
Identificación del tipo de documento o del contexto	Pregunta 12

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS BÁSICAS EN LECTURA Y ESCRITURA

En la mayoría de los currículos europeos y latinoamericanos, y quizá como consecuencia de los resultados del Informe PISA sobre rendimientos académicos del alumnado de 15 años en lectura, ciencias y matemáticas, sobresale últimamente el énfasis que se otorga al aprendizaje escolar de *competencias básicas*. Se entienden por tales aquellos aprendizajes que adolescentes y jóvenes deben de haber adquirido al finalizar su escolaridad obligatoria con el fin de «lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa y fomentar el espíritu crítico, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida».

De acuerdo con lo que establece, por ejemplo, la Unión Europea, esas *competencias básicas,* a cuyo logro han de contribuir las enseñanzas obligatorias, son la *competencia en comunicación lingüística*, la *competencia matemática*, la *competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico*, *el tratamiento de la información y la competencia digital*, la *competencia social y ciudadana*, la *competencia cultural y artística*, la *competencia para aprender a aprender* y la *autonomía e iniciativa personal*. En el mundo latinoamericano el énfasis en el aprendizaje de

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

competencias (en *competencias comunicativas* en el caso de la educación lingüística) orienta desde hace tiempo los currículos de la educación básica y, aunque no se tienen aún evaluaciones fiables y definitivas relacionadas con la mejora (o no) de las habilidades del alumnado a la hora de comprender y producir textos, sí se sabe que los avances son todavía insuficientes (Jurado, 2009 y 2014; Bombini, 2014; Díaz, Gracida Juárez y Sule, 2014).

En España, y en el contexto de una evaluación institucional sobre rendimiento del alumnado en competencia lectora y escritora en lengua española, se vienen realizando una serie de «pruebas diagnósticas» que consisten en someter al alumnado de 9 y 14 años a ejercicios de comprensión y producción de textos con el fin de tener datos fiables sobre el grado de adquisición del alumnado español en esas edades de *competencias en comunicación lingüística* tanto en lo que se refiere a comprensión lectora como a expresión escrita. A continuación, ofrezco los referentes teóricos sobre comprensión lectora y sobre expresión escrita utilizados por el Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica de la Consejería de Educación y Ciencia de Asturias (España) en la *evaluación diagnóstica* de competencias lectoescritoras y algunos ejemplos que ilustran el tipo de ejercicios que se proponen al alumnado de 14 años, así como un solucionario para una adecuada corrección de esos ejercicios. El autor de este trabajo es el profesor Juan Carlos García García (2008).

LA COMPRENSIÓN LECTORA

Los procesos habitualmente identificados con la comprensión lectora son los siguientes:

Competencia en comunicación lingüística/Comprensión lectora				
Aproximación e identificación	Organización	Integración y síntesis	Reflexión y valoración	Transferencia y aplicación

Una posible definición de cada uno de estos procesos es la que se expone a continuación:

Denominación	Descripción
Aproximación e identificación	**Extraer datos hechos, informaciones básicas** de un texto y **relacionarlos con términos y conceptos propios de un determinado campo del conocimiento o la experiencia** que pueda identificar o recordar. Es un proceso que requiere capacidad para **percibir, descodificar, realizar operaciones básicas de inferencia sobre datos explícitos** y llevar a cabo una exploración rápida e inicial. De este modo, el alumnado podrá acceder a una primera comprensión semántica y cognitiva del texto y activar, en consecuencia, el marco general de referencia, la situación o el contexto en el que debe interpretarlo y entenderlo.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Organización	**Organizar la información obtenida reconociendo e identificando partes y relaciones entre ellas** que les permitan **elaborar esquemas, agrupar la información en bloques funcional o semánticamente afines, reconocer un orden** y **vincular información con campos bien acotados y definidos del conocimiento** o la experiencia.
Integración y síntesis	**Sintetizar la información** extraída mediante la **comparación o el contraste de la información** obtenida del texto y de las operaciones anteriores, el **examen de las relaciones identificadas** y la **eliminación de la información no relevante**. Esta labor de integración permitirá **ordenar información dispersa** en el texto en secuencias bien conectadas para **captar la intención y el sentido global del texto** y, en fin, **reelaborar la información mediante formas como el resumen**, mapas conceptuales o esquemas.
Reflexión y valoración	Se trata de un proceso de reflexión crítica para **hacer valoraciones** sobre las cualidades del texto en lo referido a la **calidad**, **relevancia**, **utilidad**, **eficacia** y **eficiencia de la información** que permite obtener. En el transcurso del proceso es preciso **aportar nuevos datos** y **realizar inferencias complejas** en las que entran en juego tanto las informaciones aportadas por el texto como los conocimientos y las experiencias previos del estudiante. Tratándose también de un proceso de valoración **aportará datos o ideas que tiendan bien a la convergencia o bien a la divergencia**, tanto parciales como totales, con respecto a la información que aporta al texto original y el modo en que lo hace.
Transferencia y aplicación	Si la definición del proceso anterior tiene que ver con la capacidad de manejar, reordenar y valorar la información que proporciona un texto vinculando los aspectos formales y de contenido, el proceso de transferencia y aplicación consiste en **adaptar**, **aplicar**, **diseñar**, **inventar**, **recrear** o **relacionar la información de modo diferente** para **generar nuevos patrones**, **proponer soluciones alternativas** o **avanzar incrementando cualitativamente la información que proporciona el texto**. El proceso supone, por un lado, que el alumnado ha asimilado la información que le proporciona el texto; por otro, que es capaz de manejarla de un modo autónomo; y, por último, que puede **transformarla y aplicarla a situaciones nuevas o diversas**. No se trata tan solo de manejar la información que proporciona el texto sino también de utilizarla para aplicarla a situaciones distintas, es decir, de **aprehender el sentido del texto y extenderlo a realidades distintas de aquellas que lo motivan**. En definitiva, se trata de un proceso de adquisición y aplicación de conocimiento a partir de una fuente textual concreta y, en ese sentido, **la información que proporciona el texto de partida ha de verse globalmente incrementada**.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

LA EXPRESIÓN ESCRITA

Los procesos habitualmente asociados a la expresión escrita son los siguientes:

Competencia en comunicación lingüística/Expresión escrita			
Textualización			Presentación
Coherencia	Cohesión	Adecuación	

La evaluación de la expresión escrita contempla dos grandes procesos: la textualización o elaboración del texto y la presentación. El primero de ellos ha sido matizado en tres aspectos diferentes. Estos tres matices se refieren a la composición de un texto coherente, cohesionado y adecuado. Es importante explicitar estos matices por la especial incidencia de cada uno en aspectos distintos en la elaboración de textos. Así, la coherencia está relacionada con la progresión temática del texto (introducción de información nueva apoyándose en la ya dada), la cohesión con el uso de los elementos de conexión en un texto y con los signos de puntuación, y la adecuación con la elección del vocabulario y del registro adecuado. La misma razón ha hecho preferible mantener separados los procesos de coherencia y cohesión que, en realidad, son dos caras de una misma moneda que es la unidad del texto. El proceso que se evalúa es uno, pero incluye contenidos y habilidades que se refieren a esos tres aspectos de la textualidad y permite discriminarlos. La definición de los procesos identificados en este ámbito es la que se presenta a continuación:

Denominación		Descripción
Textualización	Coherencia	Se trata de los procesos implicados en la confección de un texto unitario y, a su vez, **organizado en partes**, además de la inclusión de toda la información **necesaria** para que resulte inteligible. En definitiva, alude a la progresión **temática** de las ideas en el texto.
	Cohesión	En este caso el proceso tiene que ver con el **uso de los mecanismos de cohesión** léxica y gramatical adecuados (concordancia y rección verbal, concordancia de género, uso de nexos adecuados), así como a la **correcta puntuación del texto**.
	Adecuación	Tiene que ver con el uso de un vocabulario adecuado a la situación a la que se destina el texto o la utilización de los recursos expresivos y el registro comunicativo que sean necesarios.
Presentación		Este proceso se refiere a todas las habilidades relativas a los aspectos que se pueden considerar como más básicos en la confección de textos como son la **legibilidad de la caligrafía**, la **limpieza del texto en cuanto a la presentación de márgenes o la existencia de tachones**, la **corrección ortográfica** o la **adecuación tipográfica**.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Veamos a continuación algunos ejemplos de evaluación de la comprensión lectora y de la expresión escrita.

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

Lea detenidamente este texto y conteste a las siguientes preguntas:

MANUAL DE PRECAUCIONES E INFORMACIÓN AL CONSUMIDOR

¡Información de seguridad importante, lea las siguientes notas de advertencia antes de utilizar este videojuego!

Advertencia contra la epilepsia

Algunas personas (aproximadamente 1 de cada 4 000) pueden sufrir ataques o desmayos al recibir destellos de luz como los que se producen al ver la televisión o al jugar con videojuegos, incluso aunque no hayan sufrido nunca un ataque. Quien haya padecido alguna vez un ataque, desmayos o cualquier otro síntoma relacionado con la epilepsia debería consultar a personal médico antes de jugar a un videojuego.

Recomendamos que se vigile a los menores mientras juegan con videojuegos. Deje de jugar inmediatamente y realice una consulta médica, si experimenta alguno de estos síntomas: *espasmos oculares o musculares*, *pérdida de consciencia*, *alteración de la visión*, *movimientos involuntarios* o *desorientación*.

Para reducir la probabilidad de sufrir un ataque mientras juega con videojuegos:

1. Siéntese o colóquese lo más lejos posible de la pantalla.
2. Use el televisor más pequeño que tenga para jugar con videojuegos.
3. No juegue si nota cansancio o tiene sueño.
4. Juegue en una habitación bien iluminada.
5. Procure descansar siempre de 10 a 15 minutos después de cada hora de juego.

Precauciones contra las lesiones causadas por movimientos repetitivos

Tras varias horas de juego, podría empezar a sentir dolor en los músculos, en las articulaciones o en la piel. Para evitar estos problemas siga estas instrucciones:

1. Procure descansar siempre 10 a 15 minutos después de cada hora de juego, aunque crea que no lo necesita.
2. Si se le cansan o le duelen las manos, las muñecas o los brazos durante el juego, debería dejar de jugar y descansar varias horas antes de volver a jugar.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

3. Si sigue sintiendo dolor en las manos, en las muñecas o en los brazos durante o después del juego, deje de jugar y consulte a personal médico.

Precauciones contra las descargas eléctricas

Para evitar una descarga eléctrica al utilizar una consola:

1. No use la consola durante una tormenta eléctrica. Puede haber riesgo de choque eléctrico a causa de un relámpago.
2. No use el adaptador de corriente si tiene el cordón o cables dañados, separados o rotos.
3. Cuando desconecte la consola hágalo siempre con cuidado y tirando directamente del enchufe, nunca del cable.
4. Asegúrese de que la consola esté apagada antes de desenchufar el bloque de alimentación de la toma de corriente.

1. Este texto pertenece a un…

a) Manual de normas y reglas de juego.
b) Manual para una buena compra de videojuegos.
c) Manual de precauciones de uso de videojuegos.
d) Manual para el montaje de videojuegos.

2. ¿Cuál es la intención de este texto?

a) Hacer propaganda para que se compren videojuegos.
b) Dar instrucciones de uso correcto de videojuegos.
c) Explicar el funcionamiento de los videojuegos.
d) Prohibir el uso incorrecto de los videojuegos.

3. ¿Cuándo se debe leer el texto?

a) Cuando se haya probado el videojuego.
b) Mientras se maneja el videojuego.
c) Tras un descanso de 10 o 15 minutos.
d) Antes de jugar con el videojuego.

4. ¿Qué posibilidades hay de sufrir ataques o desmayos por los destellos de luz de la pantalla?

a) Ninguna posibilidad.
b) Poquísimas posibilidades.
c) Un 50 % de posibilidades.
d) Muchas posibilidades.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

5. ¿En qué aspecto se insiste más en el texto?

a) En el del ocio.
b) En el de la salud.
c) En el de la electricidad.
d) En el de los menores.

6. Según el texto, escriba dos situaciones en las que no se debe empezar a jugar con el videojuego.

Cuando estás cansado.
Antes de dormir.

7. ¿Qué consejo del texto daría a una amiga que, tras haber jugado una hora con un videojuego y haber perdido, quiere seguir jugando para ganar sea como sea?

Que descanse.

8. ¿Cómo se dirige el autor del texto al lector?

a) Lo trata de «tú».
b) Lo trata de «él».
c) Lo trata de «usted».
d) Lo trata de «aquel».

Lea con atención el siguiente texto para contestar las posteriores preguntas:

LOS SAMURÁIS

Samuráis (o Bushi) es el nombre que recibía la clase guerrera en Japón en los siglos XI y XII. Los samuráis eran célebres luchadores, expertos en las artes marciales.

Destacaban por su habilidad como jinetes y por su destreza en el manejo del arco y la espada. Tanto en la lucha como en su vida cotidiana se regían por un código propio que recibía el nombre de Bushido. Este código se basa en unos principios fundamentales que todo samurái debía respetar: honradez y justicia, valor heroico, compasión, cortesía, honor, sinceridad, deber y lealtad. Además, en el código se destacaba la importancia de la benevolencia, el amor y el autocontrol.

En la batalla, los samuráis preferían luchar solos, uno contra otro, y siempre contra un adversario de rango similar, de modo que la lucha no resultase desigual. Tradicionalmente, antes de comenzar la batalla invocaban el nombre de su familia, su rango y sus hazañas.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

La vida cotidiana de los samuráis se caracterizaba por la sencillez. Vivían frugalmente y no tenían interés en la riqueza ni en las posesiones materiales que, según su código, eran mucho menos importantes que el orgullo y el honor. Valoraban su honor y su palabra como su propia vida y, por este motivo, jamás se podía dudar de la palabra de un samurái.

El samurái debía ser también capaz de autocontrolarse en su vida diaria. No se consideraba adecuado mostrar signos de dolor ni alegría. El comportamiento de un samurái debía ser tranquilo, de modo que ninguna pasión se interpusiese entre su deber y su corazón. Según su código, este equilibrio era la clave que les permitía ser grandes guerreros.

Durante los siglos xv y xvi, los samuráis fueron la clase japonesa dominante. Sin embargo, a partir de los siglos xvii y xviii, con la progresiva modernización de Japón por influencia de los modelos occidentales, los samuráis fueron viéndose cada vez más relegados en la sociedad. Finalmente, hacia 1870 los samuráis desaparecieron oficialmente como institución al abolirse por ley los privilegios de los que disfrutaban. Sin embargo, su código y sus valores han seguido siendo objeto de estudio y administración hasta nuestros días.

1. Elija el título más apropiado para el texto que acaba de leer…

a) Los samuráis: luchadores en decadencia.
b) Los samuráis: hazañas y declive.
c) Los samuráis: un código en desuso.
d) Los samuráis: características y evolución.

2. La intención del texto que ha leído es…

a) Convencer.
b) Divertir.
c) Emocionar.
d) Informar.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

3. Seleccione los adjetivos que describen el carácter de los samuráis:

(a) Honestos.
b) Ambiciosos.
(c) Generosos.
(d) Independientes.
(e) Equilibrados.
f) Derrochadores.

4. Los samuráis desaparecieron oficialmente…

a) En el siglo XVIII.
b) En el siglo XX.
(c) En el siglo XIX.
d) En el siglo XXI.

5. ¿En qué párrafos se nos informa de las cualidades de los samuráis como guerreros?

a) En el primero y en el segundo.
b) En el segundo y en el tercero.
(c) En el segundo, en el cuarto y en el quinto.
d) En el segundo y en el quinto.

6. La información que proporciona el texto sigue un orden…

a) Espacial.
(b) Temporal.
c) Espacio-temporal.
d) Personal.

7. ¿Qué aporta la ilustración al texto?

(a) Es un adorno.
b) Simplifica la información.
c) Ilustra el tema.
d) Es una prueba.

8. ¿Con quién relacionaría la figura del samurái?

a) Con un juglar.
b) Con un caballero medieval.
c) Con un ídolo de masas.
(d) Con un militar.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

SOLUCIONARIO PARA LA CORRECCIÓN DE LOS EJERCICIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA

Preguntas de opción múltiple

La tabla que se presenta a continuación contiene las respuestas correctas a las preguntas de opción múltiple. Se indica, además, qué preguntas son abiertas.

Nombre de los textos	Pregunta	Solución
«Manual de precauciones e información al consumidor»	1	c
	2	b
	3	d
	4	b
	5	b
	6	Abierta
	7	Abierta
	8	a
«Los samuráis»	1	c
	2	b
	3	a, c, d, e
	4	c
	5	c
	6	b
	7	a
	8	d

Preguntas de respuesta abierta

Pregunta 6

6. Según el texto, escriba dos situaciones en las que no se debe empezar a jugar con el videojuego.

_____

_____

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Las situaciones que aparecen en el texto son:

- Si se ha padecido alguna vez un ataque, desmayos o cualquier otro síntoma relacionado con la epilepsia.
- Si se nota cansancio o sueño.
- Durante una tormenta eléctrica.

Respuesta correcta

- Reproducen dos de esas tres situaciones.

Respuesta incorrecta

- No reproducen dos de esas tres situaciones.

Pregunta 7

7. ¿Qué consejo del texto daría a una amiga que, tras haber jugado una hora con un videojuego y haber perdido, quiere seguir jugando para ganar sea como sea?

_____

_____

En el texto aparecen los siguientes:

- Que haga un descanso de 10 o 15 minutos.
- Que haga un descanso de 10 o 15 minutos tras cada hora de juego.
- Que descanse.
- Que pare un rato.

Respuesta correcta

- Reproducen alguno de esos consejos.

Respuesta incorrecta

- No reproducen ninguno de esos consejos.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

La evaluación de los procesos de comprensión: «Los samuráis»			
Pregunta	*Proceso*	*Indicador*	*Solución*
1	Integración y síntesis	Expresar la idea general del texto.	c
2	Reflexión y valoración	Identificar la intención del texto.	b
3	Reflexión y valoración	Identificar información.	a, c, d, e
4	Aproximación e identificación	Extraer informaciones concretas localizadas en los párrafos del texto.	c
5	Aproximación e identificación	Extraer informaciones concretas y explícitas localizadas en varios párrafos del texto.	c
6	Organización	Interpretar adecuadamente conectores.	b
7	Reflexión y valoración	Reconocer el uso del lenguaje no verbal.	a
8	Transferencia y aplicación	Relacionar el contenido con la propia experiencia.	d

EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

Expresión escrita (instrucciones para el alumnado)

Escribe un texto de dos párrafos según el modelo que te damos a continuación y atendiendo a las siguientes indicaciones:

1. Primer párrafo (6 líneas): descríbete, física y personalmente.
2. Segundo párrafo (8 líneas): explica cómo y qué te gustaría ser de mayor (tu forma de ser, tu profesión, el lugar donde vivir, tu familia, amistades…).
3. Te proporcionamos una manera de empezar cada párrafo que puedes copiar, imitar o transformar a tu gusto: «Me llamo… y soy una persona… pero mi sueño es llegar a ser…».

Recuerda que has de cuidar el orden y la claridad de la redacción, la presentación y la ortografía.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Me llamo Sara, y soy una persona de carácter tranquilo y cariñoso, no me gusta estar de juerga todo el día, prefiero descansar. Mis ojos y mis pelos son márrones, soy de estatura media, mido 1 m, 40 cnt y peso 35 kilos. Mis asignaturas favoritas son lengua, Plástica y Matemáticas; No me gusta el inglés.

De mayor me gustaría trabajar en Faunia el zoo de Madrid, dandolés las comida, haciéndo de guía en las visitas guiadas y muchos de los fines de semana iría a Asturias y visitaría a mi familia y amigos. Mi casa en Madrid sería de piedra, rustica con mucho prado y una piscina y tendría dos perros, un Mastín y un Yorkshire. Me gustaría ser una persona agradable y responsable, serena pero activa y tener amigos buenos, responsables y que están a mi lado cuando los necesito.

CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Bastante adecuada	Muy adecuada
Presentación	*Texto legible*	Letra legible.	Se lee con dificultad, la letra es poco clara.	Letra bastante clara aunque presenta alguna dificultad puntual en la lectura.	Letra clara que no presenta problemas de lectura.
	Limpieza	Tachones y ausencia de márgenes.	Presenta abundantes tachones, no respeta los márgenes adecuados.	Algún tachón ocasional. Márgenes adecuados.	Texto limpio. Puede presentar alguna tachadura esporádica. Márgenes adecuados.
	Corrección ortográfica (se debe tener presente la extensión del texto)	El texto presenta muchas faltas de ortografía.	Comete errores de ortografía de cierta importancia, sin considerar las tildes.	Comete algún error ortográfico pero de poca importancia.	No presenta faltas de ortografía aunque ocasionalmente omita o coloque incorrectamente las tildes.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Bastante adecuada	Muy adecuada
Coherencia: Unidad del texto	*Información pertinente*	La historia es incoherente, presenta contradicciones que hacen muy difícil su comprensión.	La historia es poco coherente al incurrir en abundantes contradicciones.	La historia es coherente en función de la introducción que se presenta en el ejercicio, aunque presenta algún fallo.	La historia es coherente.
	Secuencia ordenada	La narración no aporta datos ni permite su seguimiento espacio-temporal. No realiza presentación, nudo y desenlace.	No están claras las diferentes partes de la historia, o falta alguna de ellas, omitiendo el marco espacio-temporal en el que esta se desarrolla.	Se presenta un planteamiento, nudo y desenlace con cierto orden, pero no se encuadra la historia en el espacio y en el tiempo.	Respeta el orden temporal de la narración, encuadrándola en el espacio y en el tiempo de manera coherente. La historia presenta un planteamiento, nudo y desenlace, siguiendo el orden temporal de los hechos narrados.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Bastante adecuada	Muy adecuada
Cohesión: Mecanismos que permiten formar la unidad del texto	*Mecanismos de cohesión gramatical*	Errores morfosintácticos generalizados, inadecuada concordancia verbal y de género y número. No enlaza las frases, o no sabe utilizar adecuadamente los conectores.	Presenta abundantes errores morfosintácticos, en ocasiones no realiza la adecuada concordancia verbal y de género y número. Los enlaces de las frases son pobres o utiliza incorrectamente los conectores.	Presenta algunos errores morfosintácticos, o se produce en el relato alguna inconcordancia verbal, de género y número. Utiliza algunos conectores.	Ausencia de errores morfosintácticos, el registro y la concordancia tanto verbal como de género y número son adecuados, enlaza adecuadamente las frases utilizando correctamente los conectores.
	Mecanismo de cohesión léxica	Numerosos errores léxicos, empleo inadecuado de los pronombres, abundantes repeticiones.	Algunos errores léxicos. Pobreza expresiva, con repeticiones innecesarias y ausencia de recursos de organización del texto.	Sin errores significativos. Encadena correctamente el texto. Pronominalización adecuada pero plana.	Precisión léxica. Uso correcto y expresivo de pronombres y adverbios. Riqueza de enlaces, sinónimos, anáforas y catáforas.
	Puntuación correcta del texto	No puntúa correctamente u omite las puntuaciones.	Presenta abundantes fallos de puntuación u omisiones muy significativas de los mismos	Presenta algún fallo en la puntuación u omite los signos de puntuación en alguna ocasión.	Correcto uso de la puntuación (puntos, comas y división en párrafos). Cambia de párrafo cuando incorpora una nueva idea, y separa en párrafos la presentación, el nudo y el desenlace.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

	Respuestas	No adecuada	Poco adecuada	Bastante adecuada	Muy adecuada
Adecuación: Situación comunicativa (el contexto)	*Registro adecuado para el tema*	Ausencia de un vocabulario adecuado al tema, pobreza en el uso de los términos.	Vocabulario bastante pobre, carece de recursos.	El vocabulario es fluido aunque repite ciertos términos.	Presenta un vocabulario rico y adecuado al tema que se trata.

Marque la opción que corresponda con una x

Escala de puntuación	0	1	2	3
Presentación				
Texto legible				
Limpieza				
Corrección ortográfica				
Coherencia: Unidad del texto				
Información pertinente				
Secuencia ordenada				
Cohesión: Mecanismos que permiten formar la unidad de texto				
Mecanismos de cohesión gramatical				
Mecanismos de cohesión léxica				
Puntuación correcta del texto				
Adecuación: Situación comunicativa (el contexto)				
Registro adecuado para el tema				

UN LEVE AIRE EMANCIPATORIO

Cualquier aprendizaje es el resultado de la lectura de la palabra (y del mundo) y de la interpretación. Sin embargo, la adquisición del conocimiento escolar y cultural no es solo el efecto de una simple transmisión de información. Hoy sabemos que las personas aprendemos en interacción con otras personas, con los objetos, con los textos, con el entorno físico y social, y en esa conversación vamos construyendo no solo aprendizajes sino también, y a la vez, las *teorías del mundo* que confieren sentido a nuestra existencia. Por ello, y en relación con la enseñanza de la lectura y escritura, cada alumna y cada alumno aprende en diálogo con el

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

objeto de conocimiento —un diálogo lector y escritor— y relacionándose con otros sujetos alfabetizados en situaciones donde leer y escribir tiene sentido, lo cual implica que

> el estudiante debe participar activamente en actividades sociales de lectura y escritura en las que se pueda verificar, confrontar y refinar la validez de sus hipótesis para adaptarlas progresivamente al uso convencional del código escrito y a su auténtico uso social. Por tanto, el papel de las instituciones educativas debe ser formar ciudadanos alfabetizados que dominen funcional y socialmente la cultura escrita (Carvajal y Ramos, 2003: 12).

Por ello, es esencial —en todas las materias escolares y a lo largo de toda la escolaridad— ayudar a los alumnos y a las alumnas a leer, a entender y a escribir textos con sentido, no solo con sentido en sí mismos —con adecuación, coherencia y cohesión textuales— y con una finalidad escolar sino también, y especialmente, con significado en sus vidas[5]. Textos que les diviertan, les emocionen, les incomoden, les descubran mundos ocultos y les ayuden a expresarse y a entender(se) y no esos *tediosos* textos que apenas entienden, que les son ajenos y cuyo significado comienza y concluye en su dialéctica escolar. Si la educación formal quiere afrontar el reto de la alfabetización cultural de toda la población en las sociedades postmodernas (en las que la comunicación audiovisual y las mediaciones virtuales a través de Internet ocupan cada vez más el escenario de los intercambios comunicativos entre las personas), debería considerar el fomento de la comprensión lectora y de la escritura como una tarea absolutamente prioritaria e implicar al alumnado en actividades de lectura y escritura que les vayan proporcionando de una manera gradual las habilidades y las destrezas necesarias para el dominio no solo de los *usos escolares* de la lectura y de la escritura sino también y sobre todo de las *prácticas sociales del lenguaje escrito* (Carozzi de Rojo y Somoza, 1994; López-Bonilla y Pérez Fragoso, 2013).

Frente a la obsesión actual por las bondades de la informática en la educación[6], y sin que ello suponga una actitud apocalíptica ante el uso educativo de las tecnologías digitales de la

5 Véase una experiencia de trabajo en torno a la lectura y escritura (*Pido la palabra: leer para escribir, escribir para ser leídos y leídas*) en el capítulo 6 de este libro.

6 En relación con algunos espejismos tecnológicos y con algunos énfasis —en mi opinión desmesurados— en atajar la enfermedad del fracaso escolar con el antídoto de la informática, no me resisto a citar unas oportunas palabras de Emilio Lledó al respecto: «Tengo serias dudas de que el progreso de nuestro todavía balbuciente sistema educativo tenga que ver con la cantidad de ordenadores que almacenan, por pupitre, nuestros alumnos en las escuelas. Los dedos infantiles y adolescentes tienen que tocar, pero no solo ni principalmente teclados, tienen que tocar las cosas, pasar páginas, mover fichas, garabatear renglones, pensar y soñar con las palabras, oír a los maestros, hablar y mirar, jugar y leer, crear, dudar, y eso, en principio, ante la exclusiva pantalla de la vida» (Lledó, 2000: 44). Véase también la cita inicial de Emilia Ferreiro con la que se inicia el capítulo 8 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

información en las aulas, convendría quizá volver a poner el acento en la enseñanza de las destrezas lingüísticas esenciales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender y escribir) y en el aprendizaje escolar de la *competencia comunicativa* de las personas (Lomas, 1999) y no solo en habilidades en el uso y manejo de computadoras y otros dispositivos asociados. Aunque los tiempos actuales inviten a instalarse en la *aldea digital*, seguimos habitando en la *Galaxia Gutenberg* y, por tanto, sigue siendo oportuno transformar el aula en una *comunidad de lectores y escritores* implicados en la tarea de entender las palabras (y el mundo) a través de actos de lectura y escritura (reflexiva y compartida). Una tarea en la que la lectura y la escritura sean herramientas de comunicación entre las personas y de comprensión del mundo en el contexto de una educación integradora, abierta, flexible y creativa y de una sociedad democrática por las que circule «un leve aire emancipatorio» (Lledó, 1991). Al fin y al cabo, la lectura y la escritura

> ayudan a considerar la realidad con otros ojos y a agrandar el globo que se despliega cuando miramos una parcela del mundo, un objeto, un ser, para dotarlos de detalles o para hacer surgir mil historias. La calidad de nuestra fantasía, de lo que nos contamos, no depende solo de nuestra inventiva, necesita nuevos impulsos, saberes, imágenes, relatos (Petit, 2015: 135).

De ahí la actualidad y el significado último de las palabras de Paulo Freire, uno de los más ilustres pedagogos de la alfabetización, quien justificara en su día de esta manera la importancia de leer y de escribir para aprender a entender, a hacer y a transformar el mundo:

> La lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra y la lectura de esta implica la continuidad de la lectura de aquel. Este movimiento del mundo a la palabra y de la palabra al mundo siempre está presente. Movimiento en el que la palabra dicha fluye del mundo mismo a través de la lectura que de él hacemos. De alguna manera, sin embargo, podemos ir más lejos y decir que la lectura de la palabra no es solo precedida por la lectura del mundo sino también por cierta forma de *escribirlo* o de *reescribirlo*, es decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente» (Freire, 1984: 105-106).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

PARA SABER MÁS

Cassany, Daniel (2014): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

En esta obra se analiza el proceso de escribir textos y se estudian las condiciones que hacen posible ser un escritor competente, así como los procesos mentales y las estrategias utilizadas. El libro se ocupa, en su primera parte, del código escrito —frente al oral— y del conocimiento de la lengua que se requiere para escribir. En la segunda parte, partiendo de las condiciones de comunicación entre los interlocutores del escrito, analiza desde diversas teorías cognitivas las operaciones mentales implicadas en la composición de un texto, desde la planificación hasta el desarrollo del conjunto del texto y la revisión. Obra muy sugerente en su día por la novedad de sus planteamientos, al desvelar los procesos implicados en la actividad de escribir que, habitualmente, no se han sometido a un examen reflexivo.

Del mismo autor, véanse también *Reparar la escritura* (Graó, 1993), *La cocina de la escritura* (Anagrama, 1995) y *Construir la escritura* (Paidós, 1999).

Colomer, Teresa y Anna Camps (2000): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/mec.

Este trabajo constituye una reflexión sobre la práctica de la enseñanza de la lectura en la escuela e intenta ofrecer, en palabras de sus autoras, «una visión comprensiva que integre tanto las actividades más globales como los ejercicios de entrenamiento de las habilidades específicas de lectura en un intento de conseguir que el resultado no sea una suma de actividades desconectadas sino, bien al contrario, la interrelación coherente tanto de su formulación teórica como de su organización práctica». En coherencia con tales intenciones, los cinco capítulos del libro se refieren a la lengua escrita, a los procesos de lectura, a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, a la planificación de la lectura en la escuela y a la evaluación lectora.

Como lectura complementaria conviene consultar los trabajos de Teresa Colomer («La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora») y Anna Camps («La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita») aparecidos en Carlos Lomas (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (Paidós, 2001).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Ferreiro, Emilia (2000): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Este libro recoge siete conversaciones de Emilia Ferreiro con José Antonio Castorina, Rosa María Torres y Daniel Goldin y constituye una excelente introducción al pensamiento de la psicóloga y pedagoga argentina. A lo largo de las páginas, se mezclan la biografía personal con las hipótesis científicas, y los resultados de las investigaciones con las reflexiones intelectuales sobre la cultura escrita y las opiniones sobre la alfabetización en Latinoamérica.

Algunos de los asuntos tratados en las conversaciones son la emergencia de un ámbito de investigación específico e interdisciplinar sobre cultura escrita, literidad o letrismo, según los términos (en inglés, *literacy*; en francés, *léttrisme*, *illétrisme*; en portugués, *letramento*); la alfabetización en América Latina, con toda su diversidad de culturas y lenguas indígenas, la concepción del niño como un sujeto activo, los vínculos entre investigación teórica, quehaceres docentes en el aula e ideología educativas o el impacto de las nuevas tecnologías en las prácticas sociales de lectura y escritura y en el aprendizaje escolar.

De la misma autora, veánse *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño* (Siglo xxi. 1979, en colaboración con Ana Teberosky) y *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (Fondo de Cultura Económica, 2001).

Lerner, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: sep/fce.

El objetivo de este libro es comprender y transformar las prácticas docentes de la alfabetización lectoescritora en la educación básica. A partir del análisis de experiencias didácticas en el aula, Lerner discute ideas, cuestiona teorías y estereotipos y expone dilemas invitando a quienes lean sus páginas a una indagación crítica sobre la acción alfabetizadora. La enseñanza de la lectura y la escritura, el sentido del quehacer lector en la escuela o el papel del conocimiento didáctico en la formación del magisterio constituyen algunos de los contenidos fundamentales de un trabajo que plantea la necesidad de que «la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento».

Moreno, Víctor (2008): *Dale que dale a la lengua*. Pamplona: Pamiela. (Dos tomos).

Obra de una utilidad indudable en la que se conjuga la erudición, una sutil ironía y una actitud heterodoxa, *Dale que dale a la lengua* ofrece una retahíla casi interminable de propuestas para

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

hablar y escribir textos narrativos y descriptivos (tomo 1) y textos expositivos, argumentativos, instructivos y lúdicos (tomo 2). Utilizando estos tipos de textos y distintos ámbitos de uso, cada actividad se orienta a producir un texto oral y escrito. En cada una de ellas, y tras enunciar el objetivo de la tarea, se describe la actividad (a la vez que se ofrecen orientaciones y ayudas para la producción de cada texto oral y escrito), se dan las oportunas consignas al alumnado (con el fin de aclarar qué hay que hacer, cómo lo va a hacer, con qué finalidad, qué tipo de texto ha de elaborar, en qué debe fijarse, qué modelos textuales puede consultar, qué tipo de conectores y de estructuras utilizará…), se concretan los aspectos del texto que han de ser objeto de revisión (con especial hincapié en la autocorrección) y se adjuntan al final un caudal de textos de apoyo que ilustran el tipo de texto del que se trate.

Reyes, Graciela (2006): *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco.

De forma amena y con abundantes ejemplos, este «manual de redacción» acerca al lector o a la lectora al estudio de los usos y formas del lenguaje escrito (géneros, registros, gramática…), del proceso de escritura (contextualización, coherencia, vocabulario, planificación del texto…) y, como ilustración de lo dicho, a la redacción de monografías, tesis, informes y cartas.

Solé, Isabel (2011): *Estrategias de lectura*. Barcelona: ice-Graó.

Desde concepciones interactivas sobre la lectura (el proceso lector como lugar de encuentro entre la actividad mental de interrogación del lector y el contenido semántico del texto) la autora defiende la importancia de enseñar de forma activa y sistemática la comprensión lectora de textos diversos a lo largo de toda la escolaridad. Especialmente sugerentes son sus ideas sobre cómo enseñar estrategias lectoras a lo largo del proceso lector y sus criterios para la evaluación de la lectura.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO V

La educación literaria, entre la realidad y el deseo*

Después de una interminable escolaridad en la que la enseñanza de la literatura nos había mantenido a una distancia respetuosa de los libros.

Daniel Pennac, *Como una novela*, 1993: 87.

¿Qué hacer con la literatura en la escuela? ¿Cómo educar en el aprecio y en el disfrute de la lectura y de la escritura literarias en estos inicios del siglo xxi y en el contexto de una educación y de una sociedad sometidas a la fascinación de otras ficciones y de otros relatos que inundan la ventana electrónica del televisor y el diluvio de información de Internet?

No es nada fácil responder a estos interrogantes en una época como la actual en la que el libro convive con otros canales de comunicación que transmiten de una manera accesible y seductora sus lenguajes y sus mensajes. Jorge Luis Borges escribió hace algunos años que «el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación» (Borges, 1980: 13). Hoy, sin embargo, el ejercicio de la memoria y de la imaginación no es ya un patrimonio exclusivo de los libros ni de la ficción literaria por lo que quizá convenga reflexionar sobre el modo más adecuado de estimular el goce de las palabras y el placer de la lectura y de la escritura literarias en una época como la actual en la que adolescentes y jóvenes encuentran en los estímulos de la cultura de masas y en Internet una inmediata y estimulante satisfacción a sus afanes de ensoñación y a sus deseos de conversar con textos e hipertextos que les hablen de mundos propios y ajenos.

* Estas líneas constituyen una revisión y actualización de otros trabajos anteriores (Lomas, 1999 y 2009).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

LA ENSEÑANZA LITERARIA: EL JARDÍN DE SENDEROS QUE SE BIFURCAN

En este contexto, y como escribe Antonio Orejudo (2008: 11) a propósito de la enseñanza literaria en la educación media y en la universidad en España, «en los colegios y en los institutos todo lo referente a la literatura parece destinado a que los jóvenes la detesten. La cosa no mejora en la universidad, donde ha desaparecido hasta la mala conciencia (…). Para formar lectores parece razonable recurrir a la lectura. Y sin embargo esto es lo único que no se hace en los institutos. Se memorizan fechas, nombres y listas de figuras retóricas, pero no se lee. El programa de Literatura Española que se desarrolla en la universidad es el mismo que Marcelino Menéndez Pelayo presentó a mediados del siglo XIX en su oposición a catedrático. Es decir, se sigue enseñando la misma literatura que hace cien años y se sigue haciendo del mismo modo. Aquel plan de estudios, diseñado para formar eruditos, sigue aplicándose hoy, cuando la inmensa mayoría de los licenciados no acaban siendo filólogos sino profesores de instituto».

Algo hay de cierto en este diagnóstico sobre las enfermedades que aquejan de un tiempo a esta parte a las enseñanzas literarias, aunque, afortunadamente, las cosas están cambiando y la educación literaria, al menos en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato, es hoy al fin un escenario de indagaciones, de búsquedas y de innovaciones (véanse en este sentido, por ejemplo, Mata, 2004; Bordons y Díaz-Plaja, 2006; Jover, 2007, entre otros). Por ello, y pese a quienes se niegan a cualquier cambio en las maneras tradicionales de enseñar literatura en unas sociedades sometidas a vertiginosas transformaciones en el acceso a la información y en el disfrute del ocio cultural, cada vez hay más docentes de literatura que «tienen los pies en el suelo y consideran que el saber, para seguir siéndolo, no puede perder su conexión con el mundo. Frente a una tradición de enseñanza teórica de la literatura, estos propugnan una enseñanza práctica. Talleres de lectura y escritura, donde los alumnos se enfrenten a las dificultades de elaborar diálogos, construir personajes, estructurar el tiempo y decidir puntos de vista. Pero no con la insensata pretensión de que todos se conviertan en escritores sino para que puedan apreciar de manera más viva la evolución de los elementos del arte narrativo» (Orejudo, 2008: 11).

Como indicamos unas páginas atrás en el capítulo 2 de este libro, existe un cierto consenso pedagógico y social en torno a la idea de que la educación lingüística debe orientarse a favorecer el aprendizaje de las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Casi nadie niega ya algo tan obvio y de ahí el acuerdo que existe entre enseñantes, lingüistas y especialistas en asuntos pedagógicos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza del lenguaje en la educación básica y en la educación media. De igual manera, existe también un cierto acuerdo pedagógico entre quienes enseñan literatura respecto a cuáles deben ser los objetivos de la educación literaria: la adquisición

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de hábitos de lectura y de destrezas de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras, autoras y autores más significativos de la historia de la literatura e incluso el estímulo de la escritura de intención literaria.

Sin embargo, cuando se habla o se escribe no sobre los objetivos de la educación literaria sino sobre cómo enseñar literatura y, en consecuencia, sobre cómo acercar a adolescentes y a jóvenes a la lectura literaria y al disfrute de los textos de las literaturas, ese acuerdo desaparece y en su lugar aparecen todo tipo de opiniones divergentes y una diversidad casi infinita de formas de entender (y de hacer) la educación literaria que se bifurcan en los senderos que conducen a las aulas. Cualquiera que haya enseñado literatura en la enseñanza media es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes maneras de entender (y de hacer) la educación literaria que se traducen en formas distintas de seleccionar los contenidos y los textos literarios, en modos diversos de organizar las actividades y, sobre todo, en el uso de métodos pedagógicos que en ocasiones aparecen como excluyentes.

Desde la selección de los contenidos literarios en torno al eje diacrónico de la historia canónica de la literatura hasta su organización temática en torno a tópicos[1] y *constelaciones literarias* (Jover, 2007), desde el comentario lingüístico de fragmentos aislados hasta la lectura de obras completas, desde el taller de escritura creativa hasta el estudio de los géneros literarios y el uso de las más variopintas estrategias de la animación lectora, ayer y hoy la educación literaria ha intentado e intenta contribuir a hacer posible esa difícil comunicación entre los alumnos y los textos literarios ensayando metodologías y estrategias orientadas a impedir que adolescentes y jóvenes se extravíen en un jardín cuyos senderos se bifurcan cada vez en mayor medida. De ahí esa innegable variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas que refleja la voluntad del profesorado de acercarse al *horizonte de expectativas* de unos adolescentes y de unos jóvenes cada vez menos *selectos* y cada vez más interesados, en su calidad de *depredadores audiovisuales* (Gil Calvo, 1985) y de *nativos digitales* (Prensky, 2001), en el consumo de otros usos comunicativos más *vulgares* (como los televisivos y los publicitarios) y de otras ficciones (como el cine, el cómic, los juegos de computador, las series televisivas o los hipertextos de la *literatura digital* y de la narrativa *transmedia*)[2].

1 «La literatura recrea temas cuya médula apenas se altera a lo largo de los siglos, aunque varíen las formas de pensarlos y expresarlos. La educación literaria debe enseñar a los alumnos a conectar el presente con el pasado o, dicho de otro modo, a detectar el pasado que perdura en el presente» (Mata y Villarrubia, 2011: 56).

2 Conviene aclarar que lo que leemos en los *ebooks* o libros electrónicos no es *literatura digital* sino *literatura digitalizada*. Un libro puede editarse de forma impresa o en formato digital pero el canal no modifica sustancialmente su contenido. Por el contrario, la *literatura digital* nace y se consume en los medios digitales y no puede trasladarse al libro sin una

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

¿ES ÚTIL LA LITERATURA?

En cualquier caso, y más allá de las modas y de los métodos de enseñanza de la literatura, es ineludible volver a indagar sobre los objetivos de la educación literaria en las instituciones escolares en el contexto de las sociedades en que vivimos: *¿Por qué y para qué enseñar hoy literatura?* En la respuesta a ese interrogante no basta con aludir a objetivos académicos como la mejora de la competencia lectora del alumnado, el uso eficaz de unas u otras técnicas del comentario de textos o el conocimiento de las épocas, obras y autores de la literatura nacional. El énfasis ha de estar hoy también en el fomento de una consciencia lectora en torno a la contribución de la literatura a la indagación sobre la condición humana y a la construcción de mundos posibles y verosímiles de ficción que inauguran otras realidades a cuyos escenarios todas las personas tienen derecho a asomarse. Por ello, estimular en las aulas el disfrute de los textos literarios y afianzar el hábito lector en las alumnas y en los alumnos ha de estar al servicio del objetivo último de la enseñanza escolar de la literatura: fomentar sin desmayo la curiosidad intelectual, la imaginación sin límites, la emoción de las palabras, la insurgencia de la intimidad, la empatía emocional, la indignación ante la injusticia, la compasión ante el sufrimiento, el placer de la fantasía, el gusto por la creatividad del lenguaje, el sentimiento de otredad, la solidaridad con quienes han nacido para perder, la convicción, en fin, de que existen otras vidas que merecen ser vividas o al menos imaginadas…

---

pérdida casi absoluta de sentido. Los orígenes de la *literatura digital* se encuentran en el hipertexto, cuyos fragmentos se relacionan entre sí con otros contenidos externos mediante hipervínculos. Es lo que actualmente se conoce como *hipermedia* y enlaza contenidos no solo lingüísticos sino también imágenes, videos, sonidos... La interactividad es el atributo esencial de la literatura digital frente a la literatura analógica. Por eso estamos ante una hiperficción exploratoria ya que el lector o lectora pueden elegir el orden de los contenidos de la lectura, a la manera en cierta medida de libros como *Elige tu propia aventura* o el cortazariano *Rayuela*, antecedente literario por antonomasia de la narrativa hipertextual. En otros casos se emplea el término de *hiperficción colaborativa* ya que el usuario puede modificar o enriquecer el contenido de la obra. En estos casos la autoría se difumina. Los textos de la literatura digital son una especie de rompecabezas que puede armarse de maneras diversas leyéndolos por capítulos en diferente orden: cronológico, por escenarios, por personajes, por etiquetas, o incluso por sonidos asociados. Lectoras y lectores tienen la oportunidad de dejar su opinión sobre la obra e incluso de sugerir maneras de continuar el relato.

La literatura digital constituye, en fin, un territorio difuso donde conviven la hipertextualidad, los gráficos, el video y la interacción con lectoras y lectores. Algo semejante, aunque también diferente ocurre con la narrativa transmedia. El término trasciende la literatura y hace referencia a relatos cuyas partes se transmiten de manera sucesiva o simultánea no solo en distintos formatos sino también a través de diferentes canales de comunicación. Así nos encontramos con narraciones que se desarrollan de manera paralela en forma de película, libro, serie, videojuego, web interactiva... No se trata de adaptaciones de un libro a película y a otros formatos sino de versiones diferentes de una trama común, lo que obliga a lectores y lectoras a acudir a diferentes soportes para leer la historia completa. Algunos ejemplos de narrativa transmedia serían, por ejemplo, *Star wars*, *The walking dead* o, en España, *Águila roja*.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

En ese instante la literatura deja de ser un árido deber académico y se constituye en una oportunidad única para acercarse a la vida de otras personas, para ver lo invisible, para decir lo indecible, para divertirse o enojarse con lo leído, para ser conscientes, en fin, del tejido ético y estético con el que se envuelven los poemas, los relatos, las comedias y los dramas de las literaturas que nos hablan de otras gentes, de otros tiempos, de otros lugares y de otros mundos[3]. En esos textos sus autores «han intentado transcribir lo más profundo de la existencia humana, desempolvado la lengua. Tener acceso a ellos no es un lujo: es un derecho, un derecho cultural, como lo es el acceso al saber. Porque quizá no hay peor sufrimiento que estar privado de las palabras para darle sentido a lo que vivimos» (Petit, 2001).

PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN LITERARIA

El actual desacuerdo sobre la educación literaria tiene bastante que ver con el modo en que se han entendido los fines y los contenidos de la enseñanza de la literatura a lo largo del tiempo. Si analizamos de forma breve la evolución de la enseñanza literaria desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996; Balaguer, 1996; Lomas, 1999, entre otros), distinguiremos esencialmente cuatro etapas (véase la tabla *Evolución de la enseñanza de la literatura* en la página 37).

1

Desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, la educación literaria de las hijas e hijos de los grupos sociales dominantes y de las minorías ilustradas se orientaba a la adquisición de las habilidades de elocución que les iban a permitir desenvolverse de una forma correcta, eficaz y apropiada en las actividades comunicativas habituales de la vida social (el sermón eclesiástico, el discurso político, la escritura de notarios, escribientes y clérigos…). La literatura aparece entonces como el modelo canónico del discurso oral y escrito y su dominio constituirá uno de los modos simbólicos a través de los cuales se expresará la hegemonía de estos grupos sociales. En este contexto la retórica, en su calidad de *arte del discurso*, educa en el uso adecuado del texto mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministra los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir.

3 «La imaginación narrativa constituye una preparación especial para la interacción moral. Si se ha hecho hábito, la empatía y el hacer conjeturas conducen a un cierto tipo de ciudadanía y a una determinada forma de comunidad: la que cultiva una resonancia compasiva hacia las necesidades del otro (...). Esto se da gracias al modo en que la imaginación literaria inspira una intensa preocupación por el destino de los personajes» (Nussbaum, 1997).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

2

El conocimiento de la historia de la literatura nacional ha sido el objetivo esencial de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. La construcción de los Estados nacionales exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad y el romanticismo y el positivismo contribuyen a esta tarea al concebir la literatura como un espejo diáfano de la vida cotidiana de los pueblos y de las ideologías emergentes de las naciones. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta a la creación de una conciencia nacional (y nacionalista) y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país. Uno de los efectos que conlleva esta manera de entender la enseñanza de la literatura es, como señala Balaguer (1996: 15), «una sobrevaloración de la poesía y de las cualidades del texto literario, en parte a causa de la importancia que le ha dado el romanticismo como expresión de la comunidad a través del tiempo».

La influencia de este modo de entender la educación literaria hasta nuestros días es innegable. Si consultamos manuales de enseñanza literaria en la educación secundaria y media de las décadas de los setenta y de los ochenta del siglo pasado comprobamos cómo la educación literaria se ha concebido casi siempre, y se sigue concibiendo aún a menudo, como el estudio académico de los hitos canónicos de historia literaria y se orienta al aprendizaje de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura de cada país hasta hoy, a la lectura de algunos fragmentos sueltos seleccionados con arreglo al canon literario establecido por la tradición académica y cultural y a ejercicios de comentario de textos de acuerdo con una u otra metodología de análisis. Y, en consecuencia, «muchos profesores no han asumido de veras que su misión es formar lectores, arraigar la literatura en la vida de sus alumnos, para lo cual no siempre es apto el recurso a la filología. Indagar, analizar, clasificar o desmembrar es la obligación de un cirujano, pero no necesariamente la de un amante» (Mata, 2004: 125).

Antonio Muñoz Molina (1991) evoca con estas irónicas (y caricaturescas) palabras un pasado escolar durante los años sesenta en España en el que las clases de literatura eran a menudo el mejor antídoto contra el placer de la lectura y contra la «enfermedad de la literatura»:

> Recuerdo que cuando yo estudiaba sexto de bachillerato, la clase de literatura consistía en una ceremonia entre tediosa y macabra. Un profesor de cara avinagrada subía cansinamente a la tarima con una carpeta bajo el brazo, tomaba asiento con lentitud y desgana, abría la carpeta y comenzaba a dictarnos una retahíla de fechas de nacimientos, títulos de obras, características de diversa índole y fechas de defunción que era preciso copiar al pie de la letra, porque en caso de que no supiéramos el año de la muerte de Calderón de la Barca corríamos el peligro de suspender el examen.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

> Afortunadamente para mí, a esa edad yo ya estaba enfermo sin remedio de literatura y había tenido ocasiones espléndidas de disfrutarla, pero comprendo que para mis compañeros de clase, cuyas únicas noticias sobre la materia eran las que nos daba aquel lúgubre profesor, la literatura sería ya para siempre odiosa. Y del mismo modo que la educación religiosa del franquismo fue una espléndida cantera de librepensadores precoces, la educación literaria era, y en ocasiones sigue siendo, una manera rápida y barata de lograr que los adolescentes se mantuvieran obstinadamente lejos de los libros.

Por su parte, Italo Calvino (1992: 16) advierte contra algunos usos y abusos pedagógicos del comentario de textos literarios en las aulas: «La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía, hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que solo puede decir si se le deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él».

O, como señalara Philipe Sollers (1975: 59), «la literatura es *de entrada* una práctica. La concepción metafísica del mundo tenderá más a creer y a hacer creer que el comentario sobre la literatura reemplaza a la literatura». Algo semejante opina Marcel Reich-Ranicki (2000: 320) cuando subraya la obviedad de que «hay literatura sin crítica, pero no hay crítica sin literatura. Dicho de otra manera, antes es el comer que el moralizar; primero es la poesía, y luego la teoría; primero la literatura y después la crítica». O, como escribiera Tzvetan Todorov (2007: 16), «en la escuela no se aprende de qué hablan las obras sino de qué hablan los críticos.

Sin embargo, no todo ha sido sombras en la educación literaria del pasado. La memoria escolar de García Márquez (1996) homenajea a quienes son capaces de avivar en las aulas el fuego de la pasión por los textos inoculando la fiebre de la lectura y de la escritura literarias: «Una de las personas inolvidables en mi vida es la profesora que me enseñó a leer, a los cinco años. Era una moza bonita y sabia, que no pretendía saber más de lo que podía, y era tan joven que con el tiempo acabó siendo más joven que yo. Era ella la que nos leía, en clase, los primeros poemas. Recuerdo con la misma gratitud al profesor de literatura del colegio, un hombre modesto y prudente que nos conducía por el laberinto de los buenos libros sin interpretaciones rebuscadas. Este método posibilitaba a sus alumnos una participación más personal y libre en el milagro de la poesía. En síntesis, un curso de literatura no debería ser más que una buena guía de lecturas. Cualquier otra pretensión no sirve más que para asustar a los niños».

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

3

A partir de la década de los sesenta, y ante el fracaso constatado de una enseñanza de la literatura orientada a transmitir a unos adolescentes y a unos jóvenes insertos en la cultura de masas las obras y los autores y autoras canónicos de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria hacia la adquisición de hábitos lectores y hacia la formación de lectores competentes. El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a un nuevo modelo didáctico en el que se intenta sustituir el aluvión de informaciones sobre escritores, obras y características de los movimientos literarios por el acceso del lector a fragmentos debidamente seleccionados con arreglo al canon literario y por la búsqueda e identificación de lo específicamente literario en los textos en ejercicios de comentario y glosa. El *análisis científico* de los textos literarios se convierte entonces en una herramienta de uso habitual a la hora de descubrir el escondite de la literariedad de las obras analizadas y el modo en que aparece en ellas la *función poética* del lenguaje (Jakobson, 1963). De esta manera, el *comentario de textos* se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria y media en la idea de que solo mediante el análisis filológico y retórico de los textos literarios es posible contribuir a la adquisición de habilidades interpretativas y de competencias lectoras por parte del alumnado.

Sin embargo, como escribe Juan Mata (2004: 49 y 50), «si el verdadero propósito de la educación primaria y secundaria es la formación de lectores, se hace inexcusable la modificación de estas prácticas docentes pues es un desatino que las nomenclaturas y las autopsias lingüísticas sigan siendo para tantos jóvenes el principal, cuando no el único, vínculo con la literatura. Los lamentos por la escasa estima de la lectura resultan un tanto farisaicos si en las aulas sigue dándose prioridad a los análisis formales de los textos en detrimento del disfrute de esos textos».

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario filológico de los textos literarios acabó conviviendo con el enfoque historicista de la enseñanza de la literatura, con el que coincide además en una selección canónica de los textos utilizados. Por ello, el comentario de textos ha constituido a menudo un apoyo en la enseñanza de la historia de la literatura y la actividad de aprendizaje más habitual al final de cada lección del manual de historia literaria.

4

Desde finales de los años ochenta del siglo xx la educación literaria no se concibe ya tan solo como la enseñanza de las obras y de los autores consagrados por la tradición cultural ni como el aprendizaje académico de las complejas metodologías del análisis y del comentario de textos. El texto literario aparece ahora como un tipo específico de comunicación mediante el cual las personas intentan dar sentido a la propia experiencia, indagar sobre su identidad

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

individual y colectiva y utilizar el lenguaje de una manera creativa. De ahí que en la actualidad los últimos enfoques de la educación literaria pongan el acento en la construcción escolar de hábitos lectores, en la conveniencia de utilizar otros criterios en la selección de las obras de lectura (Pennac, 1992) y en el disfrute del texto literario durante la infancia y la adolescencia como antesala de un acercamiento más complejo y reflexivo.

El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística y el énfasis en el uso de la lengua han traído consigo en la educación literaria (y especialmente en la enseñanza básica) un mayor acento en el estímulo del placer de la lectura. La atención se traslada entonces al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir desde la educación a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes[4]. Desde la idea de que los textos contienen un conjunto de instrucciones de uso que orientan la lectura del significado, se plantea que la educación literaria debería enseñar a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

Por otra parte, y a la vez que se pone el acento en el placer de la lectura y en la adquisición de habilidades de comprensión lectora, se insiste en que la educación literaria debería animar a adolescentes y a jóvenes no solo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación ingeniosa de las formas lingüísticas y la imitación de los modelos expresivos (géneros y estilos literarios) acuñados por la tradición literaria. El aprendizaje de la escritura literaria (el escribir *a la manera de*, como en la antigua tradición retórica) se convierte así en otro de los ejes de los últimos enfoques de la educación literaria. Los *talleres literarios* (Delmiro Coto, 2002) aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de adolescentes y jóvenes. La adquisición de técnicas y de estrategias de escritura creativa se convierte en este contexto en el objetivo en torno al cual se plantean abundantes propuestas de la educación literaria (Freinet, 1960 [1970]; Rodari 1973; Queneau, 1947; Ortega, 1986; Rincón y Sánchez-Enciso, 1985, entre otros). Los ejes en torno a los cuales comienzan a organizarse las actividades de escritura literaria son la manipulación de textos (*ejercicios de estilo* con el fin de cambiar el

4 «No hay que incidir en la memorización de autores, títulos, fechas o movimientos literarios sino iniciarlos o afirmarlos en las prácticas literarias que consideramos expertas: leer, explorar, relacionar, comparar, escribir, debatir, valorar, optar… Deberían tener al menos consciencia clara de que la literatura no existe para ser objeto de análisis escolar sino para ser leída con satisfacción, para pensar y sentir con las palabras que la conforman (…) Algo se ha hecho mal si al abandonar el instituto los alumnos consideran la literatura como algo inerte, árido y carente de significado» (Mata y Villarrubia, 2011: 54).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

punto de vista, invertir paródicamente un acontecimiento…), la creación de textos originales a partir de instrucciones o consignas y la producción textual a partir de modelos expresivos y de géneros textuales.

En este contexto de transformaciones en las formas tradicionales de acercarse a la lectura y a la escritura literarias sobresale en los últimos años la aparición de itinerarios lectores, inaugurados por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de una enorme complejidad tanto en sus recorridos como en sus canales: la lectura hipertextual de *literatura digital* y el uso de diferentes soportes en la *narrativa transmedia* constituyen indicios de tentativas lectoras aún escasamente estudiadas pero de un enorme atractivo ante la generación de nativos digitales que acuden a las aulas (véase la alusión a estas modalidades digitales y transmedia de lectura literaria en la nota 1 de este capítulo).

De igual manera que, como anunciamos en los capítulos anteriores de este libro, la adquisición y el desarrollo de la *competencia comunicativa* exigen no solo un *saber* acerca de la lengua sino sobre todo un *saber hacer* cosas con las palabras (Lomas, 1999), la adquisición y el desarrollo de la *competencia literaria* (entendida como la adquisición de hábitos de lectura, la capacidad de disfrutar y de comprender diferentes tipos de textos literarios y el conocimiento de algunas de las obras más representativas de la historia de la literatura) es un largo proceso en el que entran en juego aspectos cognoscitivos, éticos, estéticos, lingüísticos y culturales. Porque una cosa es saber leer y otra cosa bien distinta ser lector y además ser lector de literatura. De ahí que la indagación sobre los objetivos de la educación literaria en la educación obligatoria y en la enseñanza media sea hoy esencial para seleccionar unos textos u otros y para desarrollar en las aulas un tipo de actividades educativas u otras. Es en este contexto de indagaciones y de incertidumbres sobre la educación literaria en el que conviene situar, en mi opinión, la educación literaria de los alumnos y de las alumnas.

¿QUÉ ES LA LITERATURA?

¿Es el texto literario algo inefable? ¿Es el último refugio de una interioridad selecta y de una sensibilidad exacerbada? ¿Es un tipo específico de uso de la lengua al alcance de unos pocos? Por el contrario, ¿es o debe ser la literatura algo asequible y al alcance de la mayoría? ¿Es una forma de expresión en la que se vuelcan sentimientos, ideas, fantasías y modos de entender la experiencia personal y la ajena? ¿Es un tipo de texto que, aunque codificado culturalmente como literario, no es sino un crisol de otros textos en el que se escuchan los ecos de voces diversas? De estos interrogantes (a los que la teoría literaria ha intentado e intenta aún encontrar algunas respuestas en el contexto de un intenso y extenso debate teórico) se deriva otro especialmente relevante en los contextos escolares de la educación literaria: ¿Es posible

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

enseñar el aprecio de la literatura y fomentar el hábito de la lectura de textos literarios y la escritura de intención literaria?

Es cierto que en ocasiones el artificio lingüístico de algunos textos literarios dificulta la comprensión y el disfrute de esos textos. A ello se aferran quienes al elogiar y seleccionar algunos textos poéticos y narrativos especialmente difíciles reflejan su voluntad de que la literatura siga siendo un privilegio al alcance de unos pocos (entre los que, claro está, se encuentran ellos). Por el contrario, la educación literaria debería enseñar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen el aprecio de la literatura, incluyendo también en su momento esos textos oscuros y herméticamente cerrados a la comprensión del lector o de la lectura porque, como escribe Felipe Benítez Reyes, «es mérito y privilegio de la poesía el no tener que atenerse a una secuencia intelectual o emocional lógica: lo imprevisto, lo inconexo, lo inextricable o incluso lo insensato puede jugar a su favor por la vía de la extrañeza, ya que el poema, obstinadamente, por un camino u otro, va a lo suyo: convertirse en una unidad de lenguaje, de tono y de sentido, con el único fin de conmover de algún modo al lector» (Benítez Reyes, 1996: 26 y 27).

¿Qué es la literatura? Sobre la especificidad del texto literario hay una infinidad de divergencias en los territorios de la teoría literaria. Sobre lo inefable o no de la experiencia literaria existen multitud de textos teóricos y de opiniones discrepantes entre estudiosos, escritores y lectores. Sobre el destino minoritario o popular de la literatura otro tanto. El acuerdo entre quienes disienten es difícil porque en última instancia esos desacuerdos esconden no solo diferencias estéticas sino sobre todo divergencias ideológicas en torno a la función social de la literatura en nuestras sociedades, a las características de la producción y de la recepción literarias y al papel que desempeña la experiencia literaria en la construcción de la identidad subjetiva y sociocultural de las personas. Esas diferencias teóricas son, en fin, absolutamente legítimas en los contextos académicos de la teoría literaria «si por teoría entendemos ya no la construcción de aparatos de fórmulas que pretendan explicarlo todo según reglas universales sino la reflexión sobre la complejidad de la literatura, sobre su uso social y, no en último lugar, sobre su valor. La teoría, en este sentido, puede convertirse en el espacio de la argumentación, un ejercicio mental irrenunciable e inseparable de la crítica y de la enseñanza» (Di Girolamo, 2001: 6).

En ese *espacio de la argumentación* de la teoría literaria contemporánea el estudio de los textos y de los contextos de la literatura en las últimas décadas refleja una enorme diversidad de énfasis y de enfoques, en ocasiones antagónicos, mientras el desacuerdo de los teóricos de lo literario sobre cuáles son los elementos (lingüísticos, comunicativos y culturales) que otorgan a un texto verbal el estatuto específico de texto literario es innegable, sea ese desacuerdo originado por disensiones epistemológicas, por disidencias ideológicas o por intereses

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

académicos (Aguiar e Silva, 1972; Eagleton, 1983; Fokkema e Ibsch, 1981; Díez Borque, 1985; Meix Izquierdo, 1994; entre otros).

Cualquier manual de teoría literaria en el que se recojan las diversas tendencias de la crítica literaria contemporánea describe a la perfección esa diversidad de puntos de vista y de hipótesis sobre lo literario desde la que quienes estudian la comunicación literaria se acercan a los factores lingüísticos y culturales que contribuyen a catalogar a un texto como literario. Desde quienes insisten (como el formalismo literario) en que el texto literario es el fruto de un *desvío expresivo* con respecto a las formas más habituales de la lengua (Jakobson, 1963), una especie de *uso enajenado* de las formas lingüísticas que ejerce su violencia sobre el lenguaje ordinario ya que «la violación sistemática de la norma de la lengua estándar es lo que permite la utilización poética del lenguaje» (Mukařovský, 1932 [1977: 314-315]), hasta quienes ponen el acento (como las teorías marxistas sobre la literatura) en la construcción cultural de lo que entendemos por literatura, en la dimensión ideológica de las obras literarias y en cómo en sus textos es posible encontrar el reflejo de la condiciones de vida de las personas en una sociedad y en una época determinadas.

Otras tendencias del estudio de la literatura (como las poéticas estructuralista y generativista de los años sesenta y la estilística) intentan aislar el conjunto de leyes subyacentes al texto que hacen posible la creación de las formas literarias y la aparición de la *función poética* del lenguaje mientras al otro lado la sociología de la literatura analiza el modo en que la industria editorial, la educación, la crítica especializada y algunos medios de comunicación influyentes orientan la opinión del público lector y su gusto por lo literario estableciendo qué es y qué no es literatura. Los últimos acercamientos teóricos a la literatura (como algunas indagaciones semióticas y pragmáticas al texto literario o la *estética de la recepción*) ponen de relieve el *contrato comunicativo de cooperación* entre el autor y el lector que se formaliza en cada texto literario, cómo este tiene en cuenta el *horizonte de expectativas* y las *competencias culturales* de quienes leen y cómo, en fin, en torno al texto literario se produce una especie de *conversación simbólica* o de *acto de habla* regido por leyes semejantes (aunque también diferentes) a las que rigen en el intercambio conversacional[5].

En cualquier caso, si algo está claro en el oscuro *laberinto de la literatura* es —nos guste o no— ese evidente desacuerdo de las teorías de la literatura en torno a los elementos y a los factores que a la postre construyen la literariedad de esos textos a los que asignamos la etiqueta de «literarios». Quizá haya que estar de acuerdo con Van Dijk (1983 [1988: 119])

5 De ahí los interrogantes de Sollers (1975: 59) en torno al texto literario: «¿Quién habla? ¿De qué? ¿De qué clase? ¿Qué inconsciente? ¿Qué manera de vivir? ¿Qué concepción del mundo? ¿Qué sexualidad? ¿Qué lecturas? ¿Qué no-lecturas?».

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

cuando escribe que acaso la literatura se defina en función de lo que «algunas instituciones (las escuelas, las universidades, los libros de texto, los críticos, etcétera) *llamen* y *decidan usar* como literatura». O, como señala Di Girolamo (2001: 24), en que «las nociones de *literario*, poético, etcétera, no emanan de cualidades intrínsecas del objeto, sino que pueden ser definidas únicamente en la confrontación con una realidad necesariamente externa y en virtud del funcionamiento social del texto»[6].

Sea como fuere, la literatura es una herramienta comunicativa utilizada por las personas para dar sentido a la experiencia personal y colectiva, para entender el pasado, el presente y el futuro de las sociedades humanas y para explorar los límites y las posibilidades expresivas del lenguaje. En palabras de Michèle Petit (2015: 65), «la literatura, bajo sus múltiples formas (mitos y leyendas, cuentos, poesías, teatro, diarios íntimos, novelas, libros ilustrados, historietas, ensayos), provee un apoyo notable para reanimar la interioridad, poner en movimiento el pensamiento, relanzar una actividad de construcción del sentido y suscitar intercambios inéditos». Y quizá por ello la tarea de los teóricos de la literatura, de los editores, de los críticos y de quienes enseñan literatura no sea sino la de ser los *guardianes del discurso* (Eagleton, 1983), es decir, la de estimular el estudio y el consumo gozoso de los textos literarios y la de fomentar su uso (y si es posible su abuso) en las escuelas e institutos.

A LA INMENSA MAYORÍA: COMPETENCIA LITERARIA Y EDUCACIÓN ÉTICA

En el contexto de los estudios generativistas sobre el lenguaje literario, Bierwisch (1965) definió en su día la competencia literaria como «una específica capacidad que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos». Si estamos de acuerdo en esta idea, también lo estaremos en que la educación literaria consiste esencialmente en contribuir al aprendizaje escolar de esta *específica capacidad* y no tan solo en la transmisión escolar del legado literario de las obras y de los autores y autoras consagrados por la tradición académica. Porque esa capacidad no es innata sino que se aprende (dentro y fuera de la escuela)

6 Leamos con atención estas palabras: «Estoy bien. Escribo / mucho. Te / quiero mucho». El registro coloquial y el léxico cotidiano utilizado en este texto invita a pensar en géneros como una conversación espontánea a través del teléfono móvil, un mensaje electrónico a través de aplicaciones como *whatsapp* o *messenger* o incluso una nota manuscrita. Solo la disposición del texto en tres versos o líneas induce a pensar en una cierta intención poética, aunque el uso ordinario del lenguaje no tiene nada de enajenado ni de desvío expresivo de la norma estándar. ¿Es o no es poesía? ¿Es o no es literatura? Al final, lo que le confiere una cierta naturaleza literaria es su funcionamiento social, es decir, su ubicación en el contexto de un libro de poemas escrito por un autor aplaudido como pocos en los últimos años por la crítica literaria. En efecto, el texto se incluye en una selección de poemas de Roberto Bolaño, editada en 2007 en Barcelona por Anagrama en un volumen titulado *La universidad desconocida*.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

y por esta razón uno de los objetivos esenciales de la educación literaria debe ser facilitar el acceso de los alumnos y de las alumnas a la experiencia de la comunicación literaria (como lectores y como escritores) contribuyendo de esta manera al desarrollo de su competencia literaria (y, por ende, de su competencia comunicativa). De ahí que la educación literaria en las instituciones escolares se halle «ante el interrogante de cuáles son estas competencias, de cuándo, cómo y dónde aprenden los niños y las niñas a entender y disfrutar de los textos que llamamos literatura en nuestra sociedad, y de qué se puede hacer para ayudarlos en ese proceso» (Colomer, 1995: 8).

Uno de los objetivos esenciales de la educación literaria es formar lectores y lectoras competentes. El auge de los enfoques comunicativos de la educación lingüística (véanse los capítulos 1 y 2 de este libro) y el énfasis en la adquisición de competencias en el uso de los diferentes tipos de texto (incluidos los literarios) trajo consigo en el ámbito de la educación literaria (especialmente en la enseñanza básica) un mayor acento en el estímulo del placer de la lectura. Desde la idea de que el lector de literatura se forma leyendo literatura, comienzan a ponerse en marcha en las escuelas a lo largo de los años setenta —a menudo de la mano de los movimientos de renovación pedagógica— todo tipo de programas de enseñanza de la lectura en torno a los textos de la denominada *literatura infantil y juvenil* en los que se incluye desde la lectura en clase hasta las actividades en torno a la biblioteca escolar.

Sin embargo, en la década siguiente comienza a pensarse en que la educación literaria no debe limitarse a poner en contacto a los alumnos y a las alumnas con los libros mediante actividades de animación a la lectura (Mata, 2008) con la esperanza de que quizá de esta manera asistamos a la adquisición espontánea de su competencia literaria. De ahí que en los años ochenta la atención se traslade al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo conversa con el texto literario al leer y sobre cómo se puede contribuir a construir su aprendizaje literario incluyendo conocimientos, habilidades, hábitos y actitudes. En este sentido se extiende la idea de que los textos contienen un conjunto de *instrucciones de uso* que orientan la lectura del significado y de que el lector o lectora coopera con quien ha escrito el texto en la construcción cooperativa del sentido. En consecuencia, la educación literaria comienza a orientarse ahora a enseñar a quienes leen a saber qué hacer con el texto y a saber entender lo que leen de acuerdo con los itinerarios inscritos en la textura de ese texto.

Como señalara hace ya más de un siglo H. James (citado por Benton y Fox, 1985), el autor de un texto «construye a su lector mucho más que a sus personajes. Cuando lo construye bien, el lector hace la mitad de su trabajo». Un siglo después la escritora argentina Alejandra Pizarnik (2002: 300-301) insiste en esta idea con estas palabras: «Cuando termino un poema no lo he terminado. En verdad lo abandono, y el poema ya no es mío, o más exactamente el poema existe apenas. A partir de ese momento el triángulo ideal depende del destinatario

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

o lector. Únicamente el lector puede terminar el poema inacabado, rescatar sus múltiples sentidos, agregarle otros nuevos».

En esta dirección la estética de la recepción, la semiótica textual y la pragmática literaria insisten en la idea de que el significado literario es el resultado de un *pacto* o contrato comunicativo entre el autor y el lector en torno al texto[7]. La interpretación del significado de una obra literaria en consecuencia no solo depende de las intenciones del autor y de las características formales y semánticas del texto sino también de las capacidades cognitivas, de las competencias culturales y de las actitudes estético-afectivas de quien lo lee.

El deseo de leer es una mezcolanza de apetencias y de instrucción, de tedio y de asombro, de emoción y de estudio, de placer y de deber. Y quizá también es un deseo cuyo origen esté oculto y cuyo itinerario a lo largo del tiempo obedezca a una sutil dialéctica entre el azar y la voluntad. Pero en ese deseo y en ese itinerario ha de intervenir la institución escolar, especialmente entre quienes no habita ningún deseo ni les espera ningún itinerario. Porque, como señala Juan Mata (2004: 17), aunque la escuela no es omnipotente, «nuestra obligación es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser conquistados. La educación sucede en los arenales de la playa, en la zona de contacto entre el agua y la tierra, entre lo que podría hacerse y lo que puede hacerse, entre lo conveniente y lo posible, entre el saber y el saber hacer».

En este contexto, la educación literaria debería contribuir a fomentar el diálogo entre el lector escolar y el texto literario desde la idea de que la literatura no es algo inasequible ni ajeno a la sensibilidad de quienes acuden a las aulas sino una forma específica de comunicación con el mundo, con los demás y con uno mismo a la que tienen derecho todas las alumnas y todos los alumnos. No conviene olvidar que la educación obligatoria constituye para la inmensa mayoría de niños, niñas, adolescentes y jóvenes el único escenario en el que van a tener la oportunidad de acceder al conocimiento, a la lectura, a la interpretación y al disfrute de los textos de la literatura, así como quizá a la experiencia de la creación de textos de intención literaria. En otras palabras, el único escenario en que es posible que la literatura les salga al paso. Frente a la idea de que el acceso al texto literario solo está al alcance de una minoría en posesión de una interioridad refinada y de un alto grado de excelencia cultural, una

7 «Mas, volviendo a mí mismo, yo pensaba más modestamente en mi libro, y aún sería inexacto decir que pensaba en quienes lo leyeran, en mis lectores. Pues, a mi juicio, no serían mis lectores, sino los propios lectores de sí mismos, porque mi libro no sería más que una especie de esos cristales de aumento como los que ofrecía a un comprador el óptico de Combray; mi libro, gracias al cual les daba yo el medio de leer en sí mismos, de suerte que no les pediría que me alabaran o me denigraran sino solo que me dijeran si es efectivamente esto, si las palabras que leen en ellos mismos son realmente las que yo he escrito» Marcel Proust, *El tiempo recobrado* (*En busca del tiempo perdido* 7), 1927.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

educación literaria de orientación democrática y emancipadora vindica el derecho al disfrute de las palabras de la literatura de todas las personas. Si el poeta Juan Ramón Jiménez dedicaba sus obras líricas «a la minoría, siempre» en nombre de una poesía pura e incontaminada, al alcance de una élite selecta, estas líneas sobre los objetivos de la educación literaria se alinean con el sentido último de las palabras con las que otro poeta, Blas de Otero, iniciaba sus versos de hondo contenido democrático y social: «A la inmensa mayoría».

La ficción literaria aporta al lector y a la lectora una serie de instrucciones de uso que les guían en la lectura y en la interpretación de la obra siempre que sean capaces de identificar de una manera adecuada los indicios con los que el texto les orienta. De ahí la importancia de saber cómo los alumnos y las alumnas aprenden a identificar estos indicios en el texto y de ahí la conveniencia de indagar sobre cómo la educación literaria puede ayudar a caminar a unos y a otras a través de itinerarios literarios cada vez más complejos. Por ello, en la selección de los textos literarios no deben utilizarse solo criterios estrictamente académicos (en función del prestigio cultural de la obra elegida) sino también, y sobre todo, consideraciones en torno a qué textos pueden facilitar mejor el acercamiento del lector al texto y a la identificación de las convenciones y de los indicios textuales que favorecen tanto el contrato comunicativo entre el autor y el lector escolar al que el texto invita como, en consecuencia, la comprensión y el disfrute de la obra.

Otros aspectos relevantes de las actuales indagaciones sobre la lectura literaria afectan al análisis del papel que desempeñan los textos literarios en el acceso al texto escrito, a la investigación sobre la comprensión de las narraciones orales y escritas y a los estudios sobre la adquisición de la forma literaria en su calidad de uso estético y artificioso de la lengua. Finalmente, una última línea de investigación es la que estudia cómo la ficción literaria es capaz de abrir el abanico de experiencias de quienes leen a través de la identificación con el mundo enunciado en el texto literario. La inmensa mayoría de los textos literarios construyen la verosimilitud de mundos posibles y apelan a la fantasía del lector (al juego de hacer como si fuera verdad lo escrito) y en esta tarea construyen puentes entre la ficción y la realidad, entre la experiencia literaria a la que invitan y la experiencia de lo cotidiano de quienes los leen. Porque, como señala Petit (2015: 26 y 27), lo que está en juego con la lectura literaria es «construir un mundo habitable, humano, poder encontrar un lugar y moverse en él, celebrar la vida todos los días, ofrecer las cosas de manera poética, inspirar los relatos que cada uno hará de su propia vida, alimentar el pensamiento, formar el corazón inteligente».

La literatura aporta modelos de lengua a la vez que maneras de indagar sobre el mundo y sobre la condición humana. Como señala Luis González Nieto, «los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística (…). Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

esta como un componente fundamental de la competencia comunicativa. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos» (González Nieto, 1993: 60).

En efecto, los textos literarios constituyen una forma de expresión capaz de abrir el *horizonte de expectativas* y el abanico de experiencias de quienes los leen a través de las ficciones sobre otras gentes, otros lugares, otros tiempos, otras sociedades, otras culturas, otros conflictos… En otras palabras, en las páginas de las obras literarias no solo se utiliza de una manera creativa el lenguaje sino que se refleja el diálogo del ser humano consigo mismo, con los otros y con el tiempo pasado y presente. De esta manera, en la lectura literaria el lector y la lectora escolares se asoman al laberinto de la condición humana y a los anhelos y conflictos de las personas, de las culturas y de los pueblos a lo largo del tiempo.

En ese andar por el laberinto de la condición humana los textos de la literatura nos hablan de amores, aventuras, utopías y placeres pero también de desigualdades, violencias e injusticias. Por ello, ¿es posible estudiar la épica medieval sin referirse, por ejemplo, a la barbarie de nobles y de caballeros en sus continuas escaramuzas y enfrentamientos en defensa de tierras y riquezas, como en el caso del *Cantar del Mío Cid*? ¿Cómo dejar de aludir a la sátira anticlerical del arcipreste de Hita o al desencanto de Quevedo y Góngora cuando desvelan las falsedades de la cultura del barroco y sus mil y una hipocresías? ¿No es la comedia nacional del siglo XVII un innegable espejo de la misoginia dominante? ¿Qué papel desempeña la lírica romántica en la construcción de un imaginario femenino idealizado y sometido al deseo masculino? ¿Cabe estudiar *La Regenta* de Leopoldo Alas «Clarín» sin aludir a los conflictos ideológicos y a la tiranía moral de la Iglesia en la España de mediados del siglo XIX? ¿No constituye *Fortunata y Jacinta*, de Benito Pérez Galdós, un espejo diáfano de las desigualdades sociales en el Madrid decimonónico? ¿Cómo acercarse a la figura de Antonio Machado, a la evolución de Federico García Lorca, Rafael Alberti y Luis Cernuda o a la poesía última de Miguel Hernández sin vincularlas con las ilusiones republicanas y con la voluntad utópica de construir una sociedad ilustrada, justa y democrática? ¿Cómo entender la vindicación de la palabra en los versos de Blas de Otero y de Gabriel Celaya si no la situamos en el contexto del silencio absoluto al que obligó la dictadura franquista en la España de mediados del siglo XX? ¿Cómo entender el sentido último de los versos de sor Juana Inés de la Cruz y de Rosario Castellanos sin tener en cuenta la obscena misoginia de sus épocas? ¿Es posible evitar un sentimiento de indignación y de espanto al leer las páginas de las novelas sobre los dictadores y sus violencias, escritas por ejemplo, por el colombiano Gabriel García Márquez (*El otoño del patriarca*), el español Ramón María del Valle-Inclán (*Tirano Banderas*), el guatemalteco Miguel Ángel Asturias (*El señor presidente*), el paraguayo Augusto Roa Bastos (*Yo, el Supremo*), el peruano Mario Vargas Llosa (*La fiesta del Chivo*), el

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

cubano Alejo Carpentier (*El recurso del método*), el venezolano Uslar Pietri (*Oficio de tinieblas*), los chilenos José Donoso (*Casa de campo*) y Enrique Lafourcade (*La fiesta del rey Acab*), los mexicanos Luis Martín Guzmán (*La sombra del caudillo*), Carlos Fuentes (*Terra nostra)* y Jorge Ibargüengoitia *(Maten al león*), el argentino Tomás Eloy Martínez (*La novela de Perón*) o el brasileño Rubem Fonseca (*Agosto*)?

En la medida en que en la literatura no solo encontramos versos y prosas, amores y desamores, argumentos y desenlaces, paisajes y personajes, memorias y evocaciones, agudezas del ingenio, artes del relato y purgas del corazón sino también conflictos sociales y dilemas morales, la educación literaria no debería restringirse al análisis formal de la textura lingüística de los textos ni eludir la indagación crítica en torno a las ideologías subyacentes en las obras literarias y en los mundos de ficción que en ellas se crean y recrean. En otras palabras, la educación literaria debería contribuir no solo a la *educación estética* de las personas a través del aprecio de los usos creativos del lenguaje en los textos literarios sino también a su *educación ética* en la medida en que en los esos textos (al igual que cualquier otro texto) encontramos no solo artificios lingüísticos sino también estereotipos, ideologías, estilos de vida y maneras de entender (y de hacer) el mundo que merecen el ojo crítico del lector escolar.

EL MITO DE LA LITERATURA COMO ANTÍDOTO CONTRA LAS TIRANÍAS

Mario Vargas Llosa, en su discurso de aceptación del Nobel de Literatura de 2010, escribió: «Seríamos peores de lo que somos sin los buenos libros que leímos, más conformistas, menos inquietos e insumisos y el espíritu crítico, motor del progreso, ni siquiera existiría. (…) Sin las ficciones seríamos menos conscientes de la importancia de la libertad para que la vida sea vivible y del infierno en que se convierte cuando es conculcada por un tirano, una ideología o una religión» (Vargas Llosa, 2010).

Ojalá las cosas fueran así. Sin embargo, esa fe en la labor redentora de la lectura y de la cultura frente a las tiranías y esa confianza entusiasta (e ingenua) en los efectos humanizadores de la literatura han quedado en evidencia tras la devastación de las últimas guerras mundiales, el horror de los gulags edificados en nombre de las utopías emancipadoras, el genocidio judío instaurado por el nacionalsocialismo alemán y sus fascismos asociados, y la barbarie de las dictaduras de uno u otro signo. Los fundamentos de la racionalidad y del humanismo de la era moderna quedaron desde entonces agrietados al comprobarse que la violencia no es siempre un efecto de la ignorancia y que la cultura literaria o artística no evitan el ejercicio de la brutalidad contra quienes son diferentes o contra quienes se oponen a la injusticia y al despotismo. En efecto, la literatura y la cultura en general no transforman por sí mismas la realidad ni constituyen en sí mismas un antídoto eficaz contra las maldades del mundo ni

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

contra el fanatismo: la inyección de la imaginación literaria y de la cultura humanística no vacuna contra las mil y una formas de la opresión y de la tiranía.

El escepticismo de Augusto Monterroso sobre el poder de la literatura para construir mundos equitativos y democráticos se refleja con nitidez en estas irónicas y amargas palabras sobre ese relato inmisericorde que es *El Señor Presidente*, escrito por su compatriota Miguel Ángel Asturias: «Los buenos libros son buenos libros y sirven para señalar los vicios, las virtudes y los defectos humanos. Pero no para cambiarlos. El tipo de dictadores que esta novela denuncia sigue existiendo como si nada. Con ellos o sin ellos hemos ido alcanzando otros progresos: los pobres son ahora más pobres, los ricos más inteligentes y los policías más numerosos. Y *El Señor Presidente* sobrevive a toda clase de traducciones, al premio Nobel, a los elogios de la crítica, al entusiasmo del público» (Monterroso, 1996: 81).

En el mismo sentido el escritor israelí Amos Oz (2003: 30 y 31) escribe: «Quisiera poder recetar sencillamente: leed literatura y os curaréis de vuestro fanatismo. Desgraciadamente, no es tan sencillo. Desgraciadamente, muchos poemas, muchas historias y dramas a lo largo de la historia se han utilizado para inflar el odio y la superioridad moral nacionalista». De igual opinión es George Steiner: «Sabemos que un hombre puede leer a Goethe o a Rilke por la noche, que puede tocar a Bach o Schubert, e ir por la mañana a su trabajo en Auschwitz» (Steiner, 2003: 13).

Quizá, como señala Di Girolamo (2001: 78), «no le queda a la literatura más que una función decorativa, contemplativa o consoladora» ya que el potencial subversivo de las obras literarias «no coincide por lo común con el poder de modificar prácticamente el mundo» (Orlando, 1973: 73). Sin embargo, y siendo innegable, también lo es que la educación literaria constituye una oportunidad inestimable a la hora de mostrar otros mundos, otras gentes, otras ideas, otros sentimientos, otras pasiones, otros anhelos, y a la hora de fomentar tanto actitudes de alteridad (en otras palabras, actitudes de empatía emocional de naturaleza ética) con quienes en los textos literarios parecen haber nacido para perder como lecturas críticas de mundos manifiestamente mejorables. En esta voluntad la tarea del profesorado, como señala Cécile Ladjali, profesora de literatura en un liceo ubicado en los suburbios de París, «consiste en ir a la contra, en enfrentar al alumno con la alteridad, con aquello que no es él, para que llegue a comprenderse mejor a sí mismo» (Ladjali y Steiner, 2005: 31 y 72). En otras palabras, enseñar a mirar con ojos ajenos, a extender el territorio de la experiencia y a atravesar las fronteras de los mundos cotidianos, a habitar en otros cuerpos y a agitar otras memorias[8],

8 A menudo se subraya la utilidad y el valor ético de la lectura literaria en el fomento de actitudes de *empatía* con otras personas y otros contextos. Como escribe Martha Nussbaum, «la empatía no es la moralidad pero puede proveer algunos

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

a «aventurarse en el otro, explorarlo, domar su ajenidad» (Petit, 2015: 57), a atreverse a subvertir el orden establecido y asomarse a los placeres prohibidos, a conquistar lo imposible y a creer en la verdad de las mentiras, a entender, en fin, las ficciones como herramientas de construcción de otras realidades. Y en ese contexto, «lo que importa es cómo se anda, cómo se ve, cómo se actúa después de leer. Si la calle y las nubes y la existencia de los otros tienen algo que decirnos. Si leer nos hace, físicamente, más reales» (Zaid, 1996).

EL DERECHO A LAS PALABRAS DE LAS LITERATURAS: ORIENTACIONES Y TAREAS

¿Cómo contribuir desde la educación literaria a la adquisición de los conocimientos, de las habilidades (interpretativas y creativas) y de las actitudes que favorecen la adquisición y la mejora de la competencia literaria de las personas? Aún es pronto para contestar con claridad a este difícil interrogante porque la educación literaria sigue siendo aún el escenario de mil y un ensayos, tentativas e incertidumbres. En cualquier caso, sí es posible enunciar algunas líneas de actuación (véase en este sentido Colomer, 1995: 19-20; Lomas, 1999: 111-114, Mata y Villarrubia, 2011: 54-58) en las actividades del aula que contribuyan a la formación de lectores competentes y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas:

1

Hay que favorecer en las aulas la experiencia de la comunicación literaria ya que los alumnos y las alumnas avanzarán en su competencia literaria en la medida en que entiendan que los textos literarios son un modo de expresión entre otros posibles en la vida cotidiana de las personas. Es necesario que se sientan parte de una comunidad «de lectores y escritores» (Cairney y Langbien, 1989) que concibe la literatura no solo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido. Dicho de otra manera, es esencial hacerles ver que lo que se hace en las aulas con la literatura es semejante a lo que se hace con la literatura en las tertulias, en las bibliotecas públicas, en las librerías, en los cafés, en los clubes de lectura, en los coloquios literarios… Conversar sobre lo leído (y sobre lo escrito) y cotejar las diferentes interpretaciones del texto que habitan entre quien leen literatura (dentro y fuera de las aulas) constituye en este sentido una estrategia didáctica ineludible.

elementos esenciales» (2011: 51). Sin embargo, otros autores, como Lee Siegel (2013) en *The New Yorker*, ironizaron en su día en torno a las presuntas bondades empáticas de la lectura literaria al insistir en algo tan obvio como que lectores habituales y competentes son a menudo absolutamente indiferentes al infortunio ajeno.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

2

La educación literaria debe enseñar a comprender que leer textos literarios es una forma de leer el mundo en que vivimos y a la vez de leernos a nosotros mismos. Como señala Julián Barnes (en Gómez, 2005: 3), «la ficción es una forma de contar la verdad. La novela descubre más verdades que los ensayos, los documentales de televisión y todo tipo de trabajos basados en hechos». En otras palabras, la literatura es un vehículo de indagación sobre la condición humana y a la vez un tipo de lenguaje que influye de una manera innegable en quienes la leen y disfrutan de manera habitual. En palabras de Bettelheim y Zelan (1983), «lo que se necesita para hacer que el niño desee aprender no es el conocimiento de la utilidad práctica de la lectura sino la firme creencia de que saber leer abrirá ante él un mundo de experiencias maravillosas, le permitirá despojarse de su ignorancia, comprender el mundo y ser dueño de su destino». Sin embargo, algo tan obvio «no es tan evidente para tantos alumnos que solo ven en la literatura un artefacto ligado a su rendimiento escolar» (Mata y Villarrubia, 2011: 56 y 57).

3

Conviene utilizar textos cuya textura formal o semántica facilite la comprensión del significado pero que a la vez inviten a una lectura ajena a los modos habituales de enfrentarse a los textos usuales de la vida personal y académica del alumnado. No tiene ningún sentido enfrentar en los inicios de la educación literaria a los alumnos y a las alumnas con formas lingüísticas de una especial dificultad como si esa dificultad confiriera una mayor calidad estética al texto. Como señala irónicamente Benítez Reyes (1996: 25), «hay quien defiende la necesaria condición hermética del poema para asegurar su eficacia estética, como hay quien defiende la autoflagelación como método para alcanzar el goce». Por el contrario, en la selección de los textos literarios es esencial seleccionar y secuenciar esos textos en función de sus dificultades de interpretación a la vez que conviene organizar actividades diferentes (de la lectura individual a la lectura colectiva, del análisis personal a la interpretación colectiva de los textos, de la escritura personal a la elaboración colectiva de textos de intención literaria) y tener en cuenta la diversidad de gustos, expectativas y competencias lectoras de cada alumno y de cada alumna. Al fin y al cabo, la función de la literatura «solo se manifiesta plenamente cuando la experiencia literaria del lector entra en el horizonte de expectativas de su vida real, determina su comprensión del mundo y repercute también por ello en su comportamiento social» (Jauss, 1967 [1976: 201]).

4

Otro aspecto importante es suscitar la implicación de los alumnos y de las alumnas ante la comunicación literaria en la esperanza de que la lectura de los textos literarios traiga consigo

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

algún tipo de placer y algún tipo de emoción. Desde este punto de vista, la competencia literaria sería un efecto del «legado de satisfacciones» (Britton, 1977) que causan la lectura y la escritura literarias en quienes leen y escriben y no tendría que ver solo con el aprendizaje formal de las obras y de los autores y autoras de la literatura canónica sino también y sobre todo con el placer que emana del contraste entre la experiencia de lo cotidiano de quienes leen y sus experiencias (como lectores y como escritores) en torno a los textos literarios[9]. Como señalaba el escritor Torrente Ballester (1987), «están muertos los textos en sus páginas cerradas; abrirlas, leerlos y sentirlos es igual que recrearlos y a veces (las mejores) insertarlos en la vida personal ya como una parte de ella: la poesía sirve para eso y no requiere otra razón de ser, con esta se justifica».

Sin ese diálogo entre el texto literario y el deseo de emociones y de sentidos del lector escolar la literatura será una más de las áridas asignaturas que el alumnado ha de estudiar si desea salvar con éxito los obstáculos académicos que conducen a la obtención de los certificados escolares, pero no necesariamente al amor a los libros. De hecho, a menudo el odio o la indiferencia hacia la literatura refleja el rechazo a las prácticas escolares de que fue objeto en las aulas lo literario. De igual manera, abundan los amantes de la lectura literaria y de los libros que adquirieron ese amor por la literatura al margen de, o pese a, las clases que recibieron durante su estancia escolar.

5

Ayudar a los alumnos y a las alumnas a desarrollar su capacidad para el análisis y la interpretación de textos cada vez más complejos exige planificar un itinerario adecuado de aprendizajes literarios. En este sentido, conviene diseñar una serie de secuencias didácticas en las que se tengan en cuenta las dificultades de comprensión de las estructuras textuales y de los mundos enunciados en cada tipo específico de texto literario. Una secuencia de aprendizaje en torno a los textos literarios debe tener en cuenta el grado de dificultad de las convenciones lingüísticas y retóricas utilizadas en cada texto con el fin de hacer posible la identificación de los mecanismos de construcción del sentido en la ficción literaria y, en consecuencia, el acceso de adolescentes y jóvenes al significado de la obra literaria.

Es esencial tener en cuenta en las actividades del aprendizaje literario las operaciones implicadas en la lectura con el fin de contribuir al desarrollo de las capacidades de comprensión de los textos. De ahí la importancia de tareas de aprendizaje en las que se enseñen

9 «Necesitamos un *más allá* de nuestra historia y nuestra geografía para que el lado deseante y apasionado de nuestro ser se encuentre. Necesidad de un más allá que nada tiene de místico» (Petit, 2015: 116).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

estrategias orientadas a facilitar la comprensión del texto literario (estrategias de identificación de la idea principal, de la estructura textual y de la intención del autor, del tipo de texto, del contexto y de sus efectos comunicativos, de las inferencias, de los recursos textuales, semánticos y retóricos…).

6

Es obvio que la educación literaria debe poner el acento en facilitar el acceso del alumnado a la experiencia literaria. Sin embargo, este objetivo esencial de la educación literaria no debe conllevar el olvido de otras formas expresivas con las que la literatura guarda una innegable semejanza en cuanto a sus estrategias discursivas y a sus efectos estéticos. Estos modos de expresión (entre los que se encuentran algunos textos de la canción popular, del cómic y de la publicidad, los relatos cinematográficos, las series televisivas…) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía y con la narración literaria algunas *formas del decir* y algunos efectos estéticos.

Como subrayan Mata y Villarrubia (2011: 57), «la literatura está presente en muy diversos tipos de textos. Muchos alumnos identifican la literatura exclusivamente con las novelas o los cuentos de ficción y deberían saber que la literatura también se revela en la poesía, el teatro, los reportajes, las canciones, las películas, los mitos, los cuentos populares, los cómics, las series de televisión… Y deberían aprender igualmente que todos esos géneros comparten vínculos y referencias».

Por ejemplo, como señala Roland Barthes (1963), el mensaje publicitario condensa en sus enunciados lingüísticos los usos retóricos y los contenidos oníricos del género lírico «operando así esa gran liberación de las imágenes (o mediante las imágenes) que define a la poesía misma». De esta manera, «al tocar el producto mediante el lenguaje publicitario los hombres le asignan sentido y transforman así su uso en experiencia del espíritu. El lenguaje connotado de la publicidad reintroduce el sueño, es decir, cierta alienación (la de la sociedad de consumo), pero también cierta verdad (la de la poesía)» (Barthes, 1963 [1990: 242]).

Al subrayar la *función poética* de algunos textos publicitarios[10] Barthes no hizo otra cosa que seguir las observaciones de Roman Jakobson, quien afirmó en su día que «cualquier

10 En palabras de un estudioso de la teoría literaria como Constanzo di Girolamo, «los versos de la publicidad podrán repugnar a la sensibilidad estética pero no por ello debe ignorarse la *función poética* presente en ellos (…). En algunas sociedades de consumo avanzadas se empieza a notar en la publicidad un mayor énfasis en el contexto que en el producto en sí (…). Se dan, pues, las premisas de un tipo de publicidad de la que están ausentes casi por entero la *función referencial* y *conativa*. Y quedan por mencionar los casos en que los productos publicitarios del pasado pueden ser presentados de nuevo como objetos artísticos. Tal fenómeno es más notorio en el área figurativa: carteles *art déco*, viejos anuncios de Coca-Cola y catálogos de grandes almacenes de hace cien años son presentados ahora como si carecieran de finalidad utilitaria y ofrecidos para su consumo puramente estético» (Di Girolamo 2001: 49).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

tentativa de reducir la esfera de la función poética a la poesía o de confinar la poesía a la función poética sería una simplificación tremendamente engañosa» (Jakobson, 1960 [1984: 358]). De ahí la conveniencia de incorporar a las aulas el análisis de estos otros textos cuyos usos y formas evocan una cierta intención poética y un cierto efecto estético. No en vano algunas manifestaciones del cómic, de la canción, de la publicidad y de los relatos televisivos y cinematográficos[11] utilizan los estereotipos enunciativos de lo poético y de lo narrativo (Lomas, 2016a) en su afán de estimular cierto disfrute estético y lúdico y de conseguir en determinados contextos culturales un cierto prestigio cultural y artístico.

7

El canon literario es el efecto de una construcción cultural en la que intervienen desde las historias nacionales de la literatura y los estudios de teoría literaria hasta la crítica especializada, las ideologías en litigio, el mundo editorial y la institución escolar (Eagleton, 1983). El mundo de la educación ha adoptado hasta hace poco como único referente de la selección de los contenidos literarios el canon académico, por lo que en los programas de enseñanza de la literatura y en la selección de los textos de los manuales de enseñanza literaria el canon literario escolar (Fowler, 1977; Bombini, 1995) ha condicionado las tareas del aprendizaje literario orientándolas casi en exclusiva a ilustrar la historia literaria de cada país con toda una galería de autores, autoras, movimientos literarios y obras sagradas y con la lectura y el comentario de una serie de fragmentos literarios debidamente seleccionados en su calidad de indicios canónicos de lo específicamente literario.

Sin embargo, en la actualidad asistimos a una diversidad casi infinita de textos que comparten con la literatura su estatuto de textos de ficción y sus procedimientos narrativos y poéticos. Nos estamos refiriendo a esas *otras literaturas* en las que incluiríamos desde las innovadoras y silenciadas aventuras de las vanguardias literarias y algunos géneros olvidados por la historia canónica de la literatura (el folletín, el melodrama, la ciencia ficción, el género policial…) hasta la denominada literatura de adolescentes o *psicoliteratura* (Lluch Crespo, 1996) y otras formas de expresión de las culturas juveniles (grafitis, canciones, literatura digital y narrativa transmedia…).

Así, por ejemplo, en la selección escolar de los textos literarios que son objeto de enseñanza en la educación obligatoria y en la enseñanza media o bachillerato conviene tener en cuenta la idoneidad de algunos textos de la denominada *literatura juvenil* que suelen resultar más

11 «Hoy en día, muchos de los libros que eligen los niños fueron objeto de adaptaciones cinematográficas o televisivas», aunque «el imaginario no funciona completamente del mismo modo a partir de las imágenes filmadas o de las palabras leídas» (Petit, 2015: 72 y 73).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

cercanos a la vida cotidiana de las alumnas y de los alumnos tanto por su menor complejidad textual como por aludir a temas, contextos y argumentos con los que el alumnado puede identificarse: el amor y la amistad entre adolescentes y jóvenes, la tensión moral entre el bien y el mal, el miedo, la muerte, el dolor, la aventura, el terror, el erotismo o la vida cotidiana en las instituciones escolares (Lomas, 2007 y 2008). Ello invita a replantearse radicalmente la idea de que el único criterio de selección de los textos literarios en la educación haya de ser el *canon literario* establecido por la tradición académica y cultural sin tener en cuenta las competencias lectoras y el horizonte de expectativas de cada lector y de cada lectora. Añadiré al respecto que a menudo los libros que han iniciado en el hábito lector a la mayoría de las personas y que ha contribuido en consecuencia a formar lectores están al margen del canon literario establecido e incluso del canon literario adaptado a los contextos didácticos. Las obras ajustadas al canon literario invitan al respeto cultural y a la reverencia académica pero no necesariamente al diálogo y a la complicidad con el lector escolar.

En la actualidad abundan las investigaciones e innovaciones didácticas orientadas a la construcción de otro canon literario escolar (Jover, 2007) que haga posible conjugar el conocimiento de los textos acuñados por la tradición literaria con el análisis en las aulas de esas *otras literaturas* que constituyen en las culturas contemporáneas otras formas de ficción cuya interpretación crítica debe ser objeto de un trabajo preferente en la escolaridad obligatoria y media. En opinión de investigadores como Gustavo Bombini, tener en cuenta en la selección escolar de los textos literarios esas otras literaturas (y esas otras culturas) será especialmente útil para favorecer «ciertos cruces entre experiencias culturales y estéticas que la escuela ha percibido tradicionalmente como divorciadas» (Bombini, 1996: 13). Hacer compatibles unas y otras literaturas constituye una tarea urgente en unas aulas habitadas por adolescentes y jóvenes ajenos a la función escolástica del canon literario pero abiertos al disfrute de la imaginación y a las emociones que habitan en los textos literarios.

8

No hay texto sin contexto y no hay texto literario sin contexto cultural ni mediación editorial. En otras palabras, «la literatura forma parte de los procesos de producción y transmisión social. Hacer ver que las obras literarias están impregnadas por las ideologías de una época puede contribuir a que los alumnos entiendan mejor el hecho literario (…). De igual modo, percatarse de los elementos comerciales, artísticos o académicos del mundo del libro puede ayudarles a entender los mecanismos de difusión de los *best sellers*, la función de los premios literarios, la fijación de los cánones literarios o el papel de Internet en la creación y difusión de la literatura» (Mata y Villarrubia, 2011; 58).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

9

Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de los textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las tareas de creación de escritos de intención literaria. Escribir en el aula textos *a la manera de* (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por consignas e instrucciones textuales, de forma individual y colectiva…) es una de las maneras más eficaces tanto a la hora de acercar a los alumnos y a las alumnas a la experiencia de la escritura literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje.

El taller literario (o taller de escritura creativa) aparece en este contexto como una estrategia aconsejable y utilísima en esa labor orientada a contribuir a la adquisición y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas. Porque la competencia literaria no ha de restringirse únicamente a una competencia lectora. Como señala Di Girolamo (2001: 125), «la competencia literaria (…) comprende dos aptitudes completamente distintas: la de producir obras literarias y la de entenderlas. La competencia literaria se realiza en la confrontación de dos papeles distintos: escritor y público. Es como si en una comunidad lingüística el uso de la palabra estuviera reservado exclusivamente a ciertos grupos y el grueso de la población pudiera solo escuchar: el código es el mismo, pero solo a unos pocos les está consentido su uso activo».

En sintonía con la tradición retórica y con sus métodos de instrucción fundamentados en la imitación de modelos canónicos y orientados a la escritura de composiciones literarias, los talleres de escritura creativa constituyen una de las dos vertientes de la competencia literaria y una tarea ineludible en una educación comprometida con el aprendizaje de otras miradas sobre el mundo[12] y con el derecho de las personas al *uso activo* de las palabras de las literaturas.

INAUGURAR LA REALIDAD

En última instancia, estas ideas y orientaciones sobre la educación literaria desean ser una invitación a convertir las aulas en escenarios abiertos al juego poético, al ocio lector[13], a la fantasía y a la imaginación, a las ficciones y a los mundos posibles, al placer del texto libre,

12 «Aprender a escribir significa cultivar la mirada poética, discernir entre el arte y la simple enunciación, saber, y también querer, mirar el mundo como nadie lo ha mirado. La práctica de la escritura preludia la comprensión de la literatura, empuja a leer con ojos de escritor» (Mata, 2004: 96).

13 «Leer es una suerte de rebelión contra la tiranía de hacer que cada acto de nuestras vidas tenga algún provecho, algún significado. Una de las más subversivas conquistas culturales de la humanidad es la de la lectura por puro deleite, sin ánimo de recompensa moral o lucro personal (…). El tiempo de la lectura es un tiempo arrebatado a las urgencias cotidianas en beneficio del ensueño o el simple regocijo. Estimular la lectura es una forma de instruir en la suspensión del tiempo del deber» (Mata, 2004: 23 y 24)

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

a la escritura creativa, al disfrute de la literatura, en fin, y encuentran en estas palabras del poeta Luis García Montero (1993: 144) su último y definitivo argumento:

«Nada más útil que la literatura porque ella nos convierte en seres libres al demostrarnos que todo puede ser creado y destruido, que las palabras se ponen una detrás de la otra como los días en el calendario, que vivimos, en fin, en un simulacro, en una realidad edificada, como los humildes poemas o los grandes relatos, y que podemos transformarla a nuestro gusto, abriendo o cerrando una página, sin humillarnos a verdades aceptadas con anterioridad. Porque nada existe con anterioridad, solo el vacío, y todo empieza cuando el estilete, la pluma, el bolígrafo, las letras de la máquina o el ordenador se inclinan sobre la superficie de la piel o del papel para inaugurar así la realidad».

PARA SABER MÁS

Argüelles, Juan Domingo (2003): *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Ciudad de México: Paidós.

—— (2004): *Leer es un camino*. Ciudad de México: Paidós.

Si en *¿Qué leen los que no leen?* Juan Domingo Argüelles efectúa una oportuna crítica sobre algunas actitudes académicas y escolares ante la lectura que invitan a la huida adolescente y juvenil de los libros, en *Leer es un camino* insiste en esa reflexión y aporta ideas y sugerencias en torno al libro y a la lectura muy a tener en cuenta en el mundo de la educación. Frente a la sacralización del libro y de la lectura, el autor esgrime una apasionada defensa de la libertad de leer y una educación lectora basada en el contagio del gusto por los textos y en el placer del goce lector.

Colomer, Teresa (2010): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

En este libro Teresa Colomer contribuye a la construcción de un marco de actuación educativa que integre tanto la investigación teórica como las acciones prácticas de animación a la lectura literaria en la escuela. El libro está organizado en dos partes. La primera se dedica a los elementos que intervienen en la educación literaria: la escuela, los lectores y los libros; la segunda plantea el vínculo entre estos elementos y algunas estrategias que pueden ayudar a las maestras y maestros a programar sus actividades: la lecturas individual y colectiva, su expansión a otras áreas del conocimiento, la escuela como guía experta en la interpretación

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de los textos… *Andar entre libros* constituye una obra de consulta esencial para quienes estén interesados en innovar en su quehacer de animación a la lectura dentro y fuera de las aulas ya que describe «la manera en que tanto libros como docentes trabajan en conjunto para elaborar un itinerario de lectura que permita transitar a las nuevas generaciones hacia las posibilidades de comprensión del mundo y disfrute de la vida que abre la literatura».

De la misma autora, véase *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Salamanca: Fundación Sánchez Ruipérez, 1998.

Delmiro Coto, Benigno (2011): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

De acuerdo con el deseo de Gianni Rodari («El uso total de la palabra para todos me parece un buen lema, de bello sonido democrático. No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo»), este libro ofrece una útil introducción a los fines y métodos de la escritura creativa en las aulas a la vez que útiles actividades para fomentar el derecho del alumnado al uso creativo de las palabras.

Quienes se asomen a sus páginas encontrarán un aluvión de ideas y de técnicas utilísimas a la hora de organizar un taller de escritura en las aulas. Los objetivos de la educación literaria, la incuestionable utilidad de la literatura, el gusto por contar historias, el contexto de los textos audiovisuales de las narraciones de la cultura de masas, los métodos de la escritura creativa, la urdimbre diversa y polifónica de los usos de la lengua, las andanzas y aventuras de los diferentes talleres literarios y hasta diez propuestas para trabajar aspectos esenciales de la construcción de textos de intención literaria constituyen el meollo de un libro impregnado de sensibilidad pedagógica y de una ética democrática a favor del derecho de las personas al uso creativo de las palabras que constituye una valiosa síntesis de las aportaciones de los talleres de escritura a la educación literaria y un útil compendio de técnicas, experiencias y textos para la acción docente en las aulas.

Eagleton, Terry (2016): *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Terry Eagleton revisa las diversas corrientes de la crítica literaria de este siglo, poniendo en cuestión la noción formalista de *extrañamiento* lingüístico y haciendo hincapié en cómo se construyen socialmente los cánones literarios. Eagleton considera la literatura «no tanto como una cualidad o conjunto de cualidades inherentes (…) sino como las diferentes formas en que la gente *se relaciona* con lo escrito». Eagleton, con un sólido conocimiento de las teorías

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

literarias y con una gran amenidad expositiva, no exenta de una aguda ironía, revisa a partir de estos supuestos las teorías literarias del mundo académico británico de principios de siglo, de la fenomenología, de la hermenéutica, de la estética de la recepción, del estructuralismo, de la semiótica y del psicoanálisis concluyendo que la crítica ejerce un poder «que vigila lo que se escribe y lo clasifica en literario y no literario» y que «no existe literatura de veras grande ni de veras insignificante si se desliga de las formas específicas de la vida social e institucional».

García Montero, Luis (1999): *Lecciones de poesía para niños inquietos*. Granada: Comares. [Reedición: (2016), *Lecciones de poesía para niños y niñas inquietos*. Madrid: Visor].

Desde la idea de que leer o escribir poesía no es cosa de niños "raros", el poeta Luis García Montero nos enseña en este libro qué es una metáfora, una prosopopeya o el valor de la rima pero también, y sobre todo, a mirar de otras maneras el mundo que nos rodea, a jugar con las palabras, a estimular la imaginación, a hablar del paso del tiempo, de la gente, de las ciudades, del mar… La literatura es una plaza pública en la que compartimos emociones y miradas con otras personas pero también es una habitación privada, un refugio desde donde podemos viajar a cualquier lugar. Porque "la poesía es un barco que nos lleva a nosotros mismos pero navegando por aguas internacionales, con mapas y faros que compartimos con los demás".

Jover, Guadalupe (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

El objetivo de *Un mundo por leer* es, en palabras de su autora, «propiciar un debate acerca del sentido de la educación literaria en el marco de la educación secundaria obligatoria. Dicho con otras palabras, invitar a una revisión crítica y constructiva de los criterios que dictan la selección de lo que se lee en la escuela y del modo en que se lee» con el fin de preguntarnos «qué estamos haciendo mal para *perder* tantos lectores en el tránsito de la infancia a la adolescencia». Guadalupe Jover formula con claridad lo que en su opinión debieran ser los objetivos esenciales de la educación literaria en la escuela obligatoria del siglo xxi: la conformación de un nuevo tipo de ciudadanía, el esclarecimiento de la condición humana y la recuperación de la palabra y de la imaginación. El análisis crítico de la tradición didáctica de la enseñanza de la literatura, la indagación sobre los fines y las prácticas de la educación literaria en la escuela obligatoria, el mundo adolescente y sus incertidumbres, el auge de las tecnologías virtuales y las industrias de la cultura de masas, el contraste entre el canon académico y el canon literario escolar, la idea del aula como una comunidad de interpretación de los textos y del mundo, los tópicos y temas de una posible selección de lecturas literarias o la vindicación

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de la imaginación y de la escritura creativa constituyen algunos de los asuntos que Guadalupe Jover aborda en este valioso libro.

Jover, Guadalupe (Coord.) (2009): *Constelaciones literarias. Sentirse raro, miradas sobre la adolescencia*. Málaga: Junta de Andalucía y Delegación Provincial de la Consejeria de Educación.

Material didáctico cuyo contenido plantea una propuesta de intervención para la educación literaria de adolescentes (de 14 a 16 años) y que propone la organización de los cursos de literatura en torno a diferentes «constelaciones». La metáfora de las «constelaciones literarias» ilustra el modo en que, de manera análoga a como se ha hecho con las estrellas del firmamento, se pueden establecer vínculos entre unas obras y otras, por lejanas que estén en el espacio o en el tiempo. En este trabajo colectivo se ha elegido una constelación concreta —«Sentirse raro. Miradas sobre la adolescencia»— proponiéndose para su desarrollo siete obras literarias interconectadas: *Diario* (Ana Frank), *Hoyos* (Louis Sachar), *El anillo de Irina* (Care Santos), *Flores para Algernon* (Daniel Keyes), *El baile* (Irène Némirovsky), *Colmillo Blanco* (Jack London) y *Las aventuras de Tom Sawyer* (Mark Twain). Quienes lean este trabajo, disponible en pdf en Internet en <http://www.juntadeandalucia.es/>, encontrarán en sus páginas una guía para la lectura íntegra de cada título.

Lomas, Carlos (Coord.) (2008): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.

Este libro colectivo es una invitación a un viaje de ida y vuelta. Un viaje de la literatura a la escuela y de la escuela a la literatura. En otras palabras, en estas páginas se habla de la escuela en la literatura, sí, pero también de qué hacer con la literatura en la escuela y de cómo educar en el aprecio de la lectura y de la escritura literarias en estos inicios del siglo xxi. De ahí que en estas páginas encontremos no solo textos que nos hablan de cómo la literatura habla de la escuela sino también ensayos e indagaciones sobre cómo educar a la infancia, a la adolescencia y a la juventud en el disfrute de esos textos que en nuestras sociedades denominamos *textos literarios*.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Mata, Juan (2004): *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector*. Barcelona: Graó.

En las páginas de este libro, en las que la pasión por la literatura y el deseo de fomentar otra educación literaria inunda cada palabra, Juan Mata argumenta sobre los usos y abusos de la enseñanza de la lectura y de la lectura literaria en las aulas y ofrece una mirada entusiasta sobre el gozo de leer y de escribir en las aulas. Sin ataduras académicas con uno u otro enfoque teórico ni con un método concreto, pero con una coherencia en los argumentos y una convicción contagiosa en el poder de la literatura, Mata reflexiona en voz alta y con un estilo personal y seductor sobre el oficio de enseñar literatura en las aulas con la ayuda de textos de escritores y escritoras y de testimonios de maestras y maestros que narran sus experiencias didácticas y abren caminos a la educación literaria. Al fin y al cabo, señala Juan Mata, «nuestra obligación es actuar siempre con la suposición de que todos los alumnos pueden ser conquistados».

Del mismo autor, véase *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Barcelona: Graó, 2008.

Propp, Vladimir (1985): *Morfología del cuento*. Madrid: Akal.

Estudio clásico sobre las formas y leyes que rigen la estructura de los cuentos folclóricos a partir del análisis de la función y de la significación de los atributos de los personajes y del cuento en su totalidad. Para Propp, "los elementos constantes, permanentes, del cuento son las funciones de los personajes, sean cuales fueren estos personajes y sea cual sea la manera en que cumplen esas funciones".

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO VI

Pido la palabra: leer para escribir, escribir para ser leídos (y leídas)*

> No se escribe para ser escritor ni se lee para ser lector. Se escribe y se lee para comprender el mundo. Nadie, pues, debería salir a la vida sin haber adquirido esas habilidades básicas.
>
> Juan José Millás, «Leer». *El País*, 16 de diciembre de 2000.

Este capítulo es un intento de mostrar de una manera concreta y a través del trabajo docente en el aula con adolescentes y jóvenes las implicaciones didácticas de las ideas expresadas en los capítulos 4 (lectura y escritura de diferentes tipos de textos) y 5 (lectura y escritura literarias). En él se relata una experiencia educativa realizada en el Instituto de Educación Secundaria núm. 1 de Gijón (España) en la que los diferentes tipos de textos que el alumnado escribe a lo largo del curso escolar se recogen en un libro que se imprime, se difunde en las redes sociales y se presenta a los medios de comunicación. De esta manera las alumnas y los alumnos viven la experiencia de escribir no solo como una tarea escolar sino como una actividad comunicativa y funcional (Camps, 1997), y se sienten parte de una comunidad de lectores y escritores que intercambian y comparten significados a través la escritura.

Como señalan Jolibert y Sraïki (2009: 12), acercar al alumnado a la cultura de la lengua escrita exige que sean capaces de «construir una representación de lo escrito en uso en prácticas comunicativas reales que permitan la utilización en contexto de textos y discursos para comprender y pensar el mundo», así como «una apropiación progresiva y estructurada del funcionamiento de la lengua escrita, que organizan ciertas estructuras contextuales, textuales,

* Estas líneas constituyen una revisión y ampliación de un texto anterior (Lomas, 2015b).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

sintácticas, lexicales y grafo-fonológicas». De ahí que en el aprendizaje de la escritura (funcional y ficcional) sea esencial no solo el conocimiento gramatical del código escrito (un *saber* sobre ortografía, morfosintaxis y léxico) sino también el dominio de una serie de habilidades y de conocimientos textuales y contextuales (un *saber hacer* cosas con la escritura en los distintos ámbitos de la comunicación escrita).

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: *PIDO LA PALABRA*

Con el fin de ilustrar estas ideas se describe en este texto una experiencia educativa realizada durante el curso escolar 2014-2015 con mis estudiantes del cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (15 y 16 años) en el Instituto de Educación Secundaria núm. 1 de Gijón (España).

Pido la palabra (Varios autores, 2014) es un libro que recoge los diferentes tipos de textos escritos por mis estudiantes a lo largo del curso escolar. Editado en papel, pero también disponible en Internet en formato PDF en <http://www.grao.com/> (edición española) y <http://www.santillana.com.co/> (edición colombiana), aloja en sus páginas desde poemas hasta instrucciones de uso, desde noticias hasta reportajes, desde microrrelatos y cuentos hasta comentarios de películas, textos de vanguardia y entrevistas. Mis estudiantes no solo han escrito estos textos como una tarea escolar orientada a conocer y saber utilizar unas determinadas estructuras textuales (véase en este sentido el magnífico trabajo de Reyes, 2006) sino también para que sean leídos por otras personas (y no solo por el profesor) en el contexto de un libro que se imprime, se difunde y se presenta a los medios de comunicación. En la medida en que sus escritos se imprimen, se difunden y se presentan a los medios de comunicación, el alumnado accede a la experiencia de escribir no solo como una tarea escolar sino también como una actividad comunicativa con un efecto público ya que lo que escriben está encuadernado en papel, disponible en la red y a la vista no solo del profesor sino también de mucha otra gente en redes sociales, webs, *blogs*…

Este *proyecto de trabajo*, orientado a la realización de una tarea final (la escritura, edición —impresa y electrónica— y difusión de un libro escrito por mis estudiantes), parte de la idea de que la actividad del sujeto que aprende es determinante en la construcción de un saber que ha de ser significativo y funcional (Freinet, 1960). No hay aprendizaje eficaz si ese aprendizaje no tiene sentido para quien aprende[1], por lo que la manera más adecuada de

1 Nada más ajeno a este enfoque significativo y funcional, a medio camino entre las ideas sobre el *texto libre* de Freinet (1960) y los estudios sobre las *prácticas sociales de la escritura*, que esos ejercicios rituales de escritura académica cuyo sentido comienza y concluye en el aula. Como escribe Raffaele Simone, a menudo «cuando el enseñante pide a sus

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

facilitar aprendizajes significativos es vincular las tareas escolares a un proyecto de trabajo que tenga unos objetivos claros y compartidos y que organice las tareas individuales y colectivas permitiendo tanto la elaboración de textos propios y el conocimiento de los textos ajenos (desde los textos canónicos que actúan como modelos textuales hasta los escritos por el resto de los estudiantes) como una reflexión metalingüística y metacognitiva en torno a la escritura y el aprendizaje de un saber evaluar(se) en torno a las competencias adquiridas. De esta manera, «los alumnos y las alumnas participan activamente en el aprendizaje escolar construyendo significados y atribuyendo sentido a los contenidos que aprenden y a la manera como los aprenden» (Coll y Onrubia: 1995: 12).

Las tareas asociadas a la realización de este *proyecto de trabajo* han sido transversales a la programación del curso ya que implican activar saberes, destrezas y actitudes referidos a objetivos y a los contenidos del currículo de la asignatura.

Objetivos

- Mejorar las competencias lectoras y escritoras del alumnado.
- Conocer las características textuales y pragmáticas de diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad y estilo propio…
- Utilizar las convenciones comunicativas de cada género textual para escribir con originalidad y adecuación textos propios a partir de modelos textuales ajenos.
- Reflexionar sobre la escritura como actividad social que tiene lugar en el seno de una comunidad de lectura y escritura.
- Difundir los textos escritos a través de diferentes formatos y canales: libro, redes sociales, webs, *blogs*…

Contenidos

- La escritura como destreza comunicativa y como actividad social.
- Texto, contexto e intención comunicativa.
- (Proto)tipos de textos escritos: narración, descripción, diálogo, argumentación, exposición e instrucción.
- Características textuales y pragmáticas de los diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad y estilo propio…

alumnos que escriban algo, espera que lo escrito se parezca más o menos a lo que el maestro podría escribir si le tocara a él hacerlo. El efecto de este sistema se traduce en que poco a poco los niños aprenden a escribir exactamente aquello que el maestro está esperando, y por lo tanto la redacción se está transformando de pronto en una de las primeras escuelas de conformismo» (Simone, 1988 [1992: 93]).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

- La escritura literaria: intención, recursos retóricos, métrica…
- Tradición y vanguardia en la escritura literaria.
- Lectura y comentario de diversos textos escritos.
- Producción de textos escritos de intención literaria.

Actividades de aprendizaje

- Identificación de las características textuales y pragmáticas de diferentes (proto)tipos de textos: intención comunicativa, destinatario, situación de comunicación, registro, conectores, léxico…
- Lectura y comentario individual y en grupo de diferentes textos escritos.
- Elaboración, a partir de instrucciones, consignas y diversos modelos textuales, de borradores de textos.
- Corrección y reescritura de los borradores.
- Selección, de común acuerdo entre el profesor y el alumnado, de uno o dos textos de cada alumno y alumna con destino a la edición de un libro.
- Edición final: libro impreso y archivo en PDF en sitios web, *blogs*, redes sociales, correo electrónico…
- Presentación a la prensa del libro.

Criterios y métodos de evaluación

- Conocer e identificar las características textuales y pragmáticas de diferentes tipos de textos escritos: adecuación, coherencia, cohesión, corrección, originalidad…
- Producir diferentes tipos de textos escritos con arreglo a las convenciones textuales y pragmáticas de esos textos y a las propiedades de adecuación, coherencia, cohesión, corrección y creatividad (intención literaria).
- Valorar la escritura como una actividad social y comunicativa compartida por una comunidad de lectores y escritores.
- Realizar las tareas con esfuerzo, originalidad, voluntad de mejora y sentido crítico.

DE LA ESCRITURA EN EL AULA AL LIBRO Y AL ENTORNO DIGITAL

Mis estudiantes conocen la propuesta de editar un libro con sus escritos desde los inicios del curso y van realizando sus tareas de escritura al hilo de las actividades ordinarias de clase. Esas tareas se conciben como un proceso de elaboración y corrección de borradores, de continua búsqueda de la adecuación, coherencia y corrección de sus textos, de lectura pública y de evaluación de esos textos ante el resto de la clase. Al hilo de la programación

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

docente el profesor, por ejemplo, explica las características de los microrrelatos: textos breves de naturaleza predominantemente narrativa en los que un narrador (interno o externo, en primera persona, en tercera persona…) relata unos hechos, habitualmente imaginarios aunque verosímiles, que suceden a unos personajes en un tiempo y en un espacio concretos. Expone con abundantes ejemplos cómo en los relatos predominan los verbos *de acción*, que permiten representar las acciones, los verbos *de lengua*, que ayudan a mostrar los diálogos, y *de pensamiento*, que ahondan en la psicología de los personajes. Explica también cómo el tiempo verbal utilizado en los relatos suele ser pasado, como el pretérito de indicativo, el perfecto simple, el pluscuamperfecto, el imperfecto y el presente con valor de pasado. Finalmente, subraya el valor especial de los finales sorprendentes, abiertos o absurdos.

A continuación, se identifican en clase estos rasgos en microrrelatos que actúan como modelos textuales (*El pozo*, de Luis Mateo Díez; *Carta del enamorado*, de Juan José Millás; *Microrrelato*, de Gabriel García Márquez; *Naufragio*, de Ana María Shua…). A partir de ahí, el alumnado elabora en clase sus microrrelatos consultando con otros compañeros y con el profesor diferentes borradores y teniendo en cuenta los modelos textuales y las consignas sobre su realización. Los textos se leen en público en clase y el alumnado opina a continuación de cada lectura sobre su contenido o sobre la idoneidad de las formas lingüísticas utilizadas.

Estos son algunos ejemplos del resultado de su trabajo:

> Una vez, mi hijo estaba acostado y me dijo:
> —Papá, ¿te fijas si hay monstruos debajo de mi cama?
> Cuando me agaché sonriendo para mirar me encontré a mi hijo, que me dijo aterrado:
> —Papá, hay alguien en mi cama.
> *Ángel Bastián* (4.º A)

> No le importaba nada ni nadie. Al fin y al cabo, para él, la vida solo valía dos palabras: «apunten» y «fuego».
> *Javier García* (4.º A)

> Desde que nací ese monstruo horrible está encerrado junto a mí en este oscuro castillo, en todo momento está conmigo, lo oigo, me sigue; aunque solo lo veo cuando observo mi reflejo en un espejo.
> *Tomás Darío Albarenque* (4.º A)

> Me levanto, casi se me olvida ir a comprar, pero debo vestirme primero ¡Qué cabeza la mía! Pero ¿dónde estoy? ¿Por qué estoy en pijama? ¿Cómo vuelvo a casa? ¿Quién es este

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

señor? ¿Qué hace aquí? Dice que tengo Alzheimer, que descanse… Me levanto, casi se me olvida ir a comprar…

Saúl Sánchez Valledor (4.º B)

Lo cojo de la mano con fuerza, preparándome y temiendo el momento en que no me quede más remedio que dejarlo marchar…

Olaya Méndez Zamora (4.º B)

El tiempo pasaba y las cosas cambiaban. Ya no había desayuno para dos, nadie le agarraba la mano al pasear ni se la apretaba fuerte cuando tenía miedo. Fue entonces cuando supo que nada iba a ser como antes y que nadie ocuparía ese vacío.

Aída Muñoz Fernández (4.º B)

Veamos a continuación otro ejemplo de la actividad realizada con textos de la vida cotidiana, como los textos instructivos o prescriptivos, a los que el alumnado intentará darles una mirada literaria o al menos un enfoque menos funcional y más ficcional, lúdico e irónico.

El profesor explica en clase que los textos instructivos o prescriptivos son aquellos que proporcionan al receptor la información que necesita para realizar una tarea. Por ejemplo, las *instrucciones de uso* para instalar un lavavajillas, manejar una herramienta o administrar un medicamento. En los textos instructivos o prescriptivos suele enunciarse inicialmente el objetivo de la tarea y posteriormente se enumeran de manera ordenada las acciones que hay que realizar para alcanzar con éxito ese objetivo. Las características textuales y pragmáticas de este tipo de textos son su impersonalidad, su precisión, el uso de la modalidad exhortativa y de los conectores discursivos de orden (e*n primer lugar, más adelante, a continuación, finalmente*…) y el empleo del lenguaje no verbal (ilustraciones de apoyo…).

En este caso, se trata de escribir instrucciones para orientar al lector en tareas y en actividades que habitualmente no requieren de explicación alguna. Ahí reside el reto comunicativo: orientar con el mayor detalle posible a quien lea en la realización de acciones que las personas ya saben hacer de manera automática (subir unas escaleras, abrir un paraguas, ingerir un alimento, abrir una puerta, bostezar, afilar un lápiz, sentarse en una silla…). Ingenio, sentido del humor e ironía constituyen así las mejores herramientas en la escritura de este tipo de textos.

Con el fin de estimular la transgresión del sentido utilitario de este tipo de textos y de otorgarles una cierta intención literaria, se les propone como modelo textual un texto de Julio Cortázar (*Instrucciones para subir una escalera*) en el que el escritor argentino enuncia las instrucciones que hay que seguir para subir una escalera. A partir de las consignas textuales y del modelo canónico de Cortázar el alumnado escribió los siguientes textos instructivos:

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CÓMO ABRIR UNA PUERTA

Una puerta es un elemento de madera rectangular que se coloca en los huecos que hay en las paredes de un espacio cerrado y sirve para pasar a otros lugares de ese espacio y para que no se vea lo que hay dentro de ellos.

Para abrir una puerta hay que situarse enfrente de pie, mirando hacia ella. Se comienza levantando esa parte derecha o izquierda del cuerpo que es alargada, sale del hombro y acaba en una mano con cinco dedos, llamada brazo. Levante esa parte del cuerpo hasta que llegue a la altura del pomo, que es un elemento redondo o alargado de metal situado hacia la mitad de la puerta que se mueve hacia arriba y hacia abajo. A continuación, sujete el pomo con la mano y sus cinco dedos, y presione hacia abajo para que se mueva. Seguidamente, con la mano en el pomo, mueva el brazo hacia adelante o hacia atrás, dependiendo del tipo de puerta, hasta dejar un hueco por el que entre. Suelte el pomo y lleve el brazo al sitio de inicio. Finalmente cruce la puerta moviendo una pierna y a continuación la otra.

Alba Dorado (4.º A)

INSTRUCCIONES DE USO DE UN TAJALÁPIZ

Como habrán podido notar, el uso excesivo del lapicero hace que la mina* se desgaste. Para que no sea necesario deshacerse del lapicero demasiado pronto, se inventó el tajalápiz, algo tan simple como una cajita en la que hay una cuchilla y un orificio para introducir el lápiz.

Uso

Su uso es fácil, aunque pueda haber confusiones a la hora de introducir el material en el orificio. Para empezar se coloca el lapicero en el agujero, y no cualquier otra extensión de nuestro cuerpo, como los dedos, ya que una acción así podría tener un desenlace fatal. A continuación, sin sacarlo, gire el lápiz reiteradas veces en dirección contraria a la cuchilla, de forma que se vayan eliminando los restos de la madera ya cortada. Es importante saber que con un par de movimientos la mina* está lo suficientemente afilada, pues si se afila en exceso podría romperse y atascar el tajalápiz o, a la hora de usar el lapicero en papel, saltar a un ojo.

Advertencias

El uso excesivo del tajalápiz puede producir dislocaciones de muñeca. Antes de llegar a tales extremos, deténgase.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

*Mina: Barrita de color grisáceo que se encuentra dentro de un cilindro de madera, aunque sigue siendo un misterio cómo se introduce en él, es la parte esencial para el funcionamiento del lapicero.

Nuria Álvarez (4.º A)

CÓMO ABRIR UN PARAGUAS

Como habrá podido comprobar, hay días en los que el sol se encuentra escondido entre las nubes y esas nubes, que suelen ser grises, de un tono más o menos oscuro, desprenden unas gotas de agua, que cuando caen en gran cantidad se les llama *lluvia*. Conviene saber que esa lluvia moja y que eso es desagradable en cierto modo. Por ello, se ha inventado el *paraguas*, un objeto formado por una superficie cóncava desplegable, de tela impermeable o de plástico, sujeta con varillas dispuestas alrededor de un eje central y por el otro lado terminado en un mango o puño, adecuado para llevarlo con una mano.

Para lograr abrir el paraguas debe seguir estos pasos:

1. Coja el paraguas por el mango y álcelo con el pico mirando hacia arriba.
2. Si tiene botón en el mango, púlselo y se abrirá solo. Si tiene una pestaña, púlsela y arrástrela hacia arriba hasta que el paraguas se abra.
3. Finalmente, colóqueselo encima de su cuerpo para no mojarse.

Luciano Manduci (4.º B)

Acercar al alumnado al disfrute de la experiencia poética exige no solo leer y comentar textos poéticos en el aula. La escritura poética, o de intención poética, constituye una estrategia educativa esencial en el fomento de la competencia literaria de las alumnas y de los alumnos. Escribir *a la manera de*, a través de consignas, como un juego libre o siguiendo el corsé de las reglas métricas ofrece al alumnado la oportunidad de poner en palabras los sentimientos y fantasías que todo ser humano alberga. El taller de escritura poética nos permite utilizar de manera creativa algunas de las técnicas literarias de la expresión lírica y mostrar que la poesía no es una forma de expresión al alcance de una minoría ilustrada sino una manera como otra cualquiera de compartir significados y emociones que ha de estar al alcance de la inmensa mayoría.

Inicialmente propuse en un primer momento a mis estudiantes escribir un romance ya que esta estrofa (versos octosílabos con rima asonante en los pares) es de fácil composición, tiene una menor dificultad que otras formas estróficas como el soneto y construye un efecto rítmico cercano a la canción popular. No obstante, les insistí en su derecho a escribir en verso libre. Apenas tuve éxito en ese afán ya que el efecto sonoro y rítmico de la rima les

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

resulta atractivo y familiar gracias a los estribillos y a las melodías de las canciones que les gustan y en ese contexto la batalla del verso libre está perdida de antemano. En verso libre está escrito, por cierto, el poema de Luis Cernuda (*Si el hombre pudiera decir lo que ama*) que constituyó uno de los poemas que fueron objeto de lectura y comentario colectivos (un poema, además, especialmente adecuado no solo por su intensidad emotiva sino también porque permite apreciar otras formas de amar como el amor homosexual y fomentar en el aula actitudes críticas contra cualquier forma de homofobia).

Como la elección del tema era libre, inevitablemente el amor romántico en la adolescencia ocupó de manera casi exclusiva el contenido de los poemas escritos por mis estudiantes:

Abismo

Día tras día,
noche tras noche,
llenarte de alegría
sin hacer ningún reproche.

Todo es muy complicado,
ya nada es lo mismo.
Si tú vas por tu lado,
yo caigo en un abismo.

Mar Fernández Maurín (4.º A)

Amar

Sentir volar por la tierra
o caminar por el mar,
la cabeza te da vueltas
cuando comienzas a amar.

A veces, aunque no quieras,
tienes que dejar marchar.
A veces, hay que perder
para así poder ganar.

Alba García Pérez (4.º A)

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Libertad

Mirando el cielo negro
buscando la claridad,
debajo de un cerezo
esperando la felicidad,
viajo en mis sueños
en busca de libertad,
recuerdo mis momentos
de paz y tranquilidad.
Esclava de mi vida
rodeada de soledad,
ya no tengo esperanza
en mi felicidad:
mi muerte se acerca
sin ver mi libertad.

Génesis Angeline Solís (4.º B)

Desamor

El amor es algo bello
Desde que yo a ti te vi,
Me conquistaron tus ojos
Cuando yo te conocí,
Y yo te sigo mirando,
Ya no sé lo que sentí
Porque me he enamorado
Y esta vez ya no es de ti

Daniel Meana (4.º B)

OTRA GENERACIÓN DEL 98

A la altura del mes de abril se inicia el proceso de selección, corrección final, diseño y edición del libro, que se imprime a finales de mayo, está en el escaparate de algunas librerías (aunque no a la venta), se aloja en Internet (webs, *blogs*, redes sociales…) y en junio es presentado a los medios de comunicación.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El proyecto de trabajo de editar un libro contó con una actitud muy favorable e incluso entusiasta por parte del alumnado, que en todo momento fue consciente del protagonismo al que estaba invitado y de la posibilidad de hacer cosas con las palabras que tuvieran sentido más allá de los muros escolares. Familias, profesorado, periodistas y otras personas ajenas al mundo escolar mostraron su valoración positiva de la experiencia realizada. De ahí que las alumnas y los alumnos estén orgullosos de una tarea bien hecha y que ha tenido un cierto eco social. Y lo están con toda la razón ya que con su trabajo han demostrado que «disponen de un amplio conjunto de capacidades cognitivas y comunicativas relevantes para trabajar y aprender con sus compañeros y se encuentran en un momento en que el grupo de iguales adquiere una gran relevancia como contexto de aprendizaje y desarrollo» (Onrubia, 1996: 21).

Mis estudiantes son otra *generación del 98*, una generación de adolescentes nacidos en 1998 en España, Ecuador, República Dominicana, México, Cuba, Ucrania o Paraguay y a punto de concluir sus estudios obligatorios. Como educador, les agradezco no solo su afecto, su trabajo y sus sonrisas sino también lo mucho que he aprendido a su lado. En estos tiempos en los que algunos agitan la falacia de que la enseñanza es un desastre, mis estudiantes demuestran en las páginas de este libro el valor de la educación y por ello piden la palabra.

PARA SABER MÁS

Freinet, Célestin (1960): *El texto libre*. Barcelona: Laia.

Para Freinet, impulsor en el contexto de *La escuela moderna* francesa de métodos de renovación pedagógica que transformaran las prácticas tradicionales de la enseñanza, el texto libre es aquel que el niño escribe cuando tiene el deseo de comunicar algo. El texto, espontáneo y natural, surge así de la motivación y de la consciencia de que lo que tiene que decir es significativo y trascendente. En palabras de Freinet, «el niño tiene que escribir para ser leído —por el maestro, por sus compañeros, por sus padres, por sus vecinos— y para que el texto pueda ser difundido por medio de la imprenta y puesto así al alcance de las personas que lo lean, desde los más cercanos a los más alejados».

Véase también el libro colectivo *La pedagogía de Freinet: Principios, propuestas, testimonios*. México: Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna. 1996.

Moreno, Víctor (1993): *El deseo de leer*. Pamplona: Pamiela.
—— (1994): *El deseo de escribir*. Pamplona: Pamiela.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Con un estilo iconoclasta y sarcástico Víctor Moreno ofrece en estos dos títulos multitud de actividades utilísimas para el fomento escolar del disfrute de la lectura y de la escritura. Huyendo de los rituales académicos pero utilizando a la vez una cultura letrada digna de encomio, nos ofrece en sus páginas un antídoto contra algunas falacias y estereotipos sobre el deber de leer y de escribir que inundan el mundo de la educación y consiguen, a la postre, que las alumnas y los alumnos odien los libros, la lectura y la escritura creativa. Según Moreno, «ser lectores, hacerse lectores, forma parte de las decisiones autónomas e íntimas del sujeto. Lo que compete, por tanto, al profesorado es formar a este sujeto para que pueda ser lector». Las técnicas y tareas ofrecidas en estos dos títulos tienen una orientación lúdica y placentera alejada de los estereotipos didácticos al uso.

Pennac, Daniel (1992): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

Sugerente y ameno ensayo escrito por un profesor francés de enseñanzas medias en torno a la lectura, no con una voluntad de reflexión sistemática sobre ella sino como «una tentativa de reconciliación con el libro». Este trabajo es una clara defensa del placer de leer y una enérgica condena de los dogmas y métodos de lectura que impiden establecer una relación libre entre el lector y los textos. Especialmente útil su revisión crítica de algunos métodos habituales de acercamiento a la obra literaria y de su efecto disuasor entre los jóvenes.

Rodari, Gianni (1973): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Reforma de la Escuela, 1979.

«Arte de inventar historias»: he ahí la definición de una gramática de la fantasía elaborada por quien considera que es necesario que la imaginación ocupe un espacio relevante en la educación y por quien cree en el valor liberador de la palabra, cuyo uso democrático tiene sentido «no para que todos sean artistas sino para que nadie sea esclavo». Para Rodari, la creatividad es sinónimo de *pensamiento divergente* ya que permite elaborar juicios autónomos e independientes y rechazar lo codificado por las convenciones sociales. Propone como fines de una fantasía creativa y liberadora inventar historias, desarrollar capacidades lógicas, potenciar la socialización entre los alumnos y crear confianza en el grupo. Algunas de sus *sugerencias creativas* más utilizadas han sido y siguen siendo el binomio fantástico, los efectos de *extrañamiento*, la confusión de cuentos, las hipótesis fantásticas, las fábulas en clave obligada, el prefijo arbitrario, la mezcla de titulares de prensa, el juego de papeletas con preguntas y respuestas…

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO VII

El valor de las palabras*

Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo.

Ludwig Wittgenstein, *Logisch-philosophische Abhandlung*, 1921: § 5.6.

Los enfoques comunicativos de la educación lingüística han insistido en los últimos años (véanse los capítulos 1 y 2 de este libro) en la conveniencia de orientar el trabajo en las aulas de las instituciones escolares hacia el aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes que contribuyen a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de las alumnas y de los alumnos (Lomas, 1999 y 2014a). Pese a la terca resistencia de los enfoques gramaticales de las enseñanzas lingüísticas entre un sector del profesorado, cada vez son más las profesoras y los profesores que, al calor de las aportaciones de las lingüísticas del uso (retórica, pragmática, lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística…) y de la didáctica de las lenguas de orientación comunicativa y cognitiva, entienden que el objetivo esencial de la educación lingüística es contribuir en la medida de lo posible al desarrollo gradual de las destrezas comunicativas del alumnado. Por ello disponemos en la actualidad no solo de una abundante bibliografía que refleja la intensa reflexión teórica efectuada en estos años de cambios y de incertidumbres sino también de un caudal enorme de valiosas experiencias de aula que nos aportan ideas, estrategias, metodologías y actividades orientadas a fomentar desde el ámbito escolar el aprendizaje de las habilidades lingüísticas y comunicativas (hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee y lo que se ve y escribir) que hacen posible un uso competente y crítico de las heterogéneas y complejas prácticas sociales del lenguaje.

* Este texto constituye una adecuación y actualización de otros textos anteriores (Lomas, 2004a y 2011).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

SOMOS LO QUE DECIMOS, HACEMOS AL DECIR (Y SOMOS LO QUE NOS DICEN Y HACEN AL DECIRNOS)

Sin embargo, en ocasiones ese énfasis comunicativo en la adquisición escolar de conocimientos y de destrezas comunicativas ha soslayado algo tan obvio como que el valor de las palabras varía en función no solo de la intención y de los contextos de comunicación sino también de la lengua (o de la variedad de esa lengua) que se utiliza, de la distribución de poder entre quienes usan la palabra, del canal utilizado, del grupo social, de la edad o del sexo de las personas… Dicho de otra manera, si somos lo que decimos y hacemos al decir, y si somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas, entonces las lenguas y los usos del lenguaje han de ser objeto, en las aulas, de un aprendizaje escolar orientado no solo al dominio de algunas técnicas y estrategias lingüísticas a la hora de comunicar con eficacia sino también al fomento escolar de una indagación crítica orientada al estudio de los factores (personales, geográficos, socioculturales, políticos…) que condicionan el desigual valor de las palabras y de las lenguas (y por tanto de las personas que las hablan) en los diferentes contextos del intercambio comunicativo.

Aunque como señalara hace ya algunos siglos Roger Bacon, «la gramática es en lo esencial una y la misma para todas las lenguas» y aunque, como afirmara Noam Chomsky, las personas tenemos una competencia lingüística innata (una *gramática universal*) que hace que seamos *iguales ante la lengua*, es obvio que sin embargo somos *desiguales en el uso* (Tusón, 1991). La lengua, al ser usada, tiene una gramática pero también clase social, origen geográfico, sexo, estatus, edad… Las lenguas son instrumentos de comunicación y de convivencia entre las personas pero a menudo también unas herramientas eficacísimas de menosprecio, ocultación, segregación, engaño y dominio.

En el mundo de la educación, donde nada humano nos debe ser ajeno, conviene mostrar a adolescentes y jóvenes cómo en nuestras sociedades los *bienes de la lengua* —el *capital lingüístico*— están injustamente distribuidos (Bourdieu, 1982): no todas las personas, a causa de su origen geográfico y sociocultural, de su sexo y de su diverso grado de instrucción, tienen igual acceso a las diferentes situaciones y contextos de la comunicación humana ni todos los usos de la lengua (ni todas las lenguas) gozan de idéntica evaluación escolar y social (y de ahí que se afirme sin ningún pudor ético ni sociolingüístico que hay *usos legítimos e ilegítimos* del lenguaje, lenguas *de cultura* y lenguas *vulgares*, estilos de habla adecuados e inadecuados, etc…).

Aún estamos lejos de unas aulas comprometidas con la defensa de la diversidad lingüística y cultural y a favor de la construcción escolar de una ecología de las palabras que se oponga al efecto devastador de los prejuicios sociolingüísticos y de los abusos de los que es objeto el lenguaje en nuestras sociedades. Quizá porque en esa tarea no basta con sustituir un currículo gramatical por otro de orientación comunicativa, ni con transmitir en la formación inicial y

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

continua del profesorado otros saberes lingüísticos con un mayor acento textual y pragmático, ni tampoco con conocer y dominar algunas técnicas para planificar, desarrollar y evaluar las actividades docentes si de lo que se trata es de educar en otra mirada sobre las lenguas y sobre sus usos y efectos sociales. Educar en otra mirada sobre las lenguas y sobre sus usos nos obliga a contribuir a la adquisición escolar de los conocimientos sociolingüísticos y de las actitudes críticas que favorezcan una mayor consciencia del alumnado en torno al papel que desempeña el uso lingüístico no solo en la interacción comunicativa de quienes hablan sino también en la construcción de la identidad cultural de las personas y de los grupos sociales, lo que exige el análisis de los factores que condicionan el prestigio o el menosprecio de unas u otras lenguas y de unos u otros usos lingüísticos y su desigual *valor de cambio* en el *mercado lingüístico* de los intercambios comunicativos (Bourdieu, 1982).

Con el fin de ayudar a quienes lo deseen a orientar sus tareas docentes hacia una educación lingüística crítica (véase en este sentido Unamuno, 2003), señalaré a continuación algunos ámbitos de reflexión y de trabajo en las aulas de lenguaje.

EL AULA COMO ESCENARIO DEMOCRÁTICO

Las aulas no son solo el escenario físico del aprendizaje escolar sino también un escenario comunicativo donde se habla y se escucha, donde se lee y se escribe, donde se aprenden algunas destrezas, hábitos y conceptos a la vez que se olvidan otras muchas cosas, y donde los textos de la cultura son objeto de análisis e interpretación. En ese análisis y en esa interpretación dialogan el discurso pedagógico del maestro y las maneras de entender el mundo de quienes acuden a las aulas de nuestras escuelas e institutos de lunes a viernes, les guste o no. Ese diálogo es en última instancia una forma de relación, un entrar en relación con otras personas, un vínculo de alteridad entre maestros y alumnos, y entre alumnos y alumnas. Aunque sea, eso sí, un vínculo un tanto anómalo porque, como señala Raffaele Simone (1988 [1992: 62]), «la relación entre el maestro y los alumnos contiene en sí misma un fuerte e ineliminable elemento de irrealidad y a veces hasta de declarada teatralidad. Las cosas que se hacen en la escuela no son las mismas cosas que se hacen fuera de la escuela, los estilos de conducta, las modalidades comunicativas que la escuela adopta e imparte, son profundamente «diferentes de las del mundo exterior».

Es obvio que las cosas que se hacen en la escuela a menudo nada tienen que ver con las cosas que ocurren fuera de las aulas. Y también lo es que las modalidades comunicativas en el aula son a menudo diferentes y, en ocasiones, antagónicas: desde maneras autoritarias e intimidatorias de instruir, adoctrinar, intimidar y someter hasta formas democráticas de relación y de alteridad sustentadas en el aprecio de las diferencias, en el ejercicio de la disidencia y de

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

la divergencia, en el afecto y en la tolerancia, en la búsqueda de la equidad, en la asunción compartida de tareas y deberes, en el aprendizaje cooperativo y en la investigación en el aula. El escritor guatemalteco Augusto Monterroso (1998: 190) reflejó en su día con un saludable sentido del humor esos vínculos de inspiración democrática que algunos docentes, con dificultades y en ocasiones con algún que otro desaliento, intentan construir en sus aulas:

> Mis alumnos de la universidad, *in illo tempore:*
> —¿Podemos tratarlo de tú, maestro?
> Yo:
> —Sí, pero solo durante la clase.

La mirada ingenua de Monterroso no esconde, sin embargo, la obviedad de que en las aulas se manifiestan relaciones de poder y formas de relación orientadas a asegurar la autoridad del magisterio. Al fin y a la postre quienes enseñan tienen a menudo que sancionar o evaluar los aprendizajes a través de calificaciones académicas que contribuyen o no a la selección escolar y cultural de los estudiantes. No obstante, en las aulas es posible ir construyendo contextos comunicativos que favorezcan las formas democráticas de relación entre el profesorado y el alumnado, y entre las alumnas y los alumnos, la argumentación de las ideas y la libre expresión de las opiniones, el aprendizaje de las reglas del juego democrático y la crítica de las conductas y de los actos que denotan violencia, menosprecio, injusticia, discriminación o engaño.

En este contexto, el currículo en las aulas no ha de ser solo una retahíla de finalidades y de contenidos debidamente seleccionados en los libros de texto: el currículo es ante todo hablar, escribir, leer libros, cooperar, enfadarse unos con otros, aprender qué decir, cómo decirlo y cuándo callar, qué hacer y cómo interpretar lo que los demás dicen y hacen. De ahí la importancia que adquieren en las aulas las formas de relación y los estilos de cooperación entre quienes enseñan y quienes aprenden, el modo en que intercambian sus significados y las maneras en que se ponen de acuerdo (o no) en la construcción de los aprendizajes. El currículo ha de ser, en definitiva, un escenario comunicativo en el que se actúe de acuerdo con formas democráticas de relación y de aprendizaje (Lomas, 2002b).

DIME CÓMO HABLAS Y TE DIRÉ QUIÉN ERES Y CUÁNTO VALES

¿Qué significa hablar bien? ¿Cuál es el canon de lengua oral que sirve como modelo de habla en la escuela? ¿Hablan bien nuestros alumnos y alumnas? ¿Es cierto que no saben hablar? ¿Cómo nos gustaría que hablaran?

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Cuando una persona habla nos dice no solo algunas cosas sobre el mundo y sobre cómo piensa sino también *quién es* (hombre o mujer, niño o adulto), *de dónde es* (cuál es su origen geográfico), *a qué clase social pertenece* y *cuál es su nivel de instrucción* y, por tanto, su *capital cultural*. Dicho de otra manera, el uso lingüístico de las personas es un espejo diáfano de la diferencia sexual y de la diversidad sociocultural de las comunidades humanas. En nuestras sociedades el valor de las personas está condicionado por factores como el sexo, la edad, el estatus económico, la ideología, el nivel académico y el grado de poder que ostenten. De igual manera, el valor de las palabras no solo tiene que ver con su innegable *valor de uso* en cada una de las situaciones de la comunicación humana sino también con el diferente *valor de cambio* de los usos lingüísticos en los diversos contextos sociales.

¿Qué es hablar bien? ¿Quién habla bien? ¿A qué grupo social pertenece? ¿Quiénes hablan mal y deben ser objeto de continua corrección y si es preciso de sanción escolar y de exclusión social? Es obvio que cuando evaluamos el uso social de una lengua esa evaluación no es solo lingüística ya que está condicionada por algunas ideas y por algunas creencias sobre qué es hablar bien y sobre quiénes utilizan de una manera correcta, coherente y adecuada la lengua en nuestras sociedades y quiénes no. Si indagamos sobre esas ideas y sobre esas creencias comprobaremos cómo a menudo en la evaluación de los usos lingüísticos de las personas «las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes» (Bourdieu, 1982 [1985: 27]).

De ahí que en la educación lingüística convenga evitar cualquier prejuicio sobre los usos geográficos y sociales de la lengua desde la consciencia de que el criterio de corrección lingüística y el valor social de las palabras es, a menudo, el efecto de una construcción escolar y social que establece la bondad de la variedad lingüística de las clases sociales acomodadas en detrimento de los usos lingüísticos de los grupos sociales más desfavorecidos, que son evaluados como ilegítimos e incorrectos por su escaso *valor de cambio* en el mercado de los intercambios comunicativos. Por ello, la enseñanza del uso formal de la lengua oral (una tarea esencial en el ámbito de la educación por el indudable *valor de cambio* del registro formal del lenguaje) debe tener en cuenta este aspecto con el fin de evitar la falacia sociolingüística de creer que el registro formal de la lengua tiene un mayor valor lingüístico en sí mismo que los registros coloquiales, las jergas juveniles o los dialectos geográficos y sociales que no se ajustan a la variedad estándar y al uso culto de la lengua. Una cosa es insistir en el *valor de cambio* del uso formal de la lengua en determinados contextos de la comunicación humana y otra muy distinta evaluar como ilícito e incorrecto cualquier uso que se aleje de esa variedad formal.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

EL HABLA DE ADOLESCENTES Y JÓVENES

A menudo, en las conversaciones entre el profesorado y en los cursos de formación se oyen expresiones como «los alumnos no saben hablar» (cuando en realidad lo que se quiere decir es que «hablan mal»). Veamos cuánto hay de cierto en esa opinión y qué conviene hacer en las aulas al respecto.

Cuando adolescentes y jóvenes hablan como hablan no hacen otra cosa que, por una parte, reflejar en el uso lingüístico su identidad sexual, geográfica, generacional y social y, por otra, utilizar el argot juvenil para identificarse como miembros de una subcultura específica y distinguirse así de otras personas que pertenecen a otros grupos culturales y a otras edades. O sea, al hablar y al intercambiar significados a través de las palabras adolescentes y jóvenes dibujan lingüísticamente el territorio de su identidad generacional y cultural. Si el habla de los alumnos y de las alumnas contribuye a la construcción de su identidad sociocultural como adolescentes y jóvenes, y si las variedades lingüísticas que enseña la escuela son las variedades lingüísticas asociadas, como acabamos de ver, a los grupos sociales que ostentan el poder en nuestras sociedades, ¿cuál es el papel de la educación lingüística en este contexto? ¿Criticar y prohibir el uso del argot juvenil o de las jergas marginales por no ajustarse a la norma lingüística y a la variedad estándar o culta de la lengua? ¿Considerar el uso del sociolecto juvenil como un derecho inalienable de la adolescencia y de la juventud y, por tanto, evitar en las aulas el aprendizaje de la variedad estándar y del uso formal de la lengua por ser formas de expresión asociadas a las clases acomodadas y a sus estrategias de dominación simbólica y de control social a través del lenguaje?

No es nada fácil la respuesta. Por una parte, conviene evitar cualquier prejuicio peyorativo en torno a las formas de hablar de la juventud y de los grupos marginales de la sociedad. Por otra, si evitamos en las aulas la enseñanza de la variedad estándar y de los registros formales de la lengua, estaremos contribuyendo a dificultar el acceso de adolescentes y jóvenes a los ámbitos culturales donde esos usos constituyen una práctica comunicativa obligada y habitual a la vez que a favorecer su exclusión social. La educación lingüística debería intentar conjugar el aprecio de las variedades lingüísticas de origen de cada alumno y alumna con la consciencia de que conviene contribuir desde las aulas al aprendizaje escolar de aquellas variedades lingüísticas cuyos usos tienen una innegable utilidad y un innegable valor de cambio no solo en el ámbito académico sino también en el ámbito social. No se trata por tanto de erradicar en clase las formas de hablar de quienes por su condición social y por su edad utilizan una variedad lingüística socialmente desvalorizada sino de partir de los usos habituales y cotidianos del lenguaje para ir avanzando hacia el aprendizaje escolar de otros usos más complejos y adecuados a las diversas situaciones y contextos de la comunicación humana (Lomas, 1999).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

LA IGUALDAD DE LAS LENGUAS

En la actualidad se hablan en el mundo alrededor de cinco mil lenguas. Algunas (como el chino, el inglés, el español, el francés o el árabe) tienen centenares de millones de hablantes. Otras (como el nahalí del sureste de la India, el ainú en Japón, el mapudungún, el aimara, el quechua y el rapanui en Chile o el tarasco en México) apenas son habladas por unos miles de personas. Unas se utilizan a escala internacional en el turismo, en los negocios, en la política. Otras se usan tan solo en ámbitos locales como lenguas familiares en comunidades de habla con un escaso número de hablantes. Unas tienen tras de sí una notable reflexión gramatical y una dilatada tradición literaria. Otras son lenguas sin escritura. Unas extienden su ámbito de influencia a distintos países y continentes. Otras tan solo son usadas en una pequeña comunidad geográfica.

En el mundo de la lingüística hoy casi nadie niega ya (aunque algunos lingüistas sigan teniendo algún que otro prejuicio al respecto) que, sea cual sea el número de hablantes, el ámbito geográfico de influencia y el estatus sociopolítico de cada una de las lenguas del mundo, todas las lenguas son iguales ya que todas constituyen un valiosísimo instrumento de comunicación y de convivencia entre sus hablantes a la vez que una herramienta eficacísima de representación del mundo. Todas las lenguas tienen idéntico valor en la medida en que todas ellas, sin excepción, contribuyen a la construcción de la identidad individual y sociocultural de las personas y de sus comunidades de habla y en esta tarea no hay una lengua mejor que otra. De ahí la conveniencia de contribuir desde una educación lingüística de orientación democrática a la eliminación de esa falacia sociolingüística desde la que se construye el mito de la jerarquía entre lenguas *cultas* y lenguas *incultas*, entre lenguas *modernas* y lenguas *arcaicas*, entre lenguas *suaves* y lenguas *ásperas*, entre lenguas *útiles* y lenguas *inútiles*, entre lenguas *claras* y lenguas *oscuras*…

Esta jerarquía entre las lenguas, construida a base de (pre)juicios de valor y de supersticiones lingüísticas que casi siempre utilizan como criterio de (s)elección la excelencia cultural de la lengua propia o el poder de las lenguas mayoritarias, carece de fundamento lingüístico (véase, por ejemplo, Crystal, 1987; Tusón, 1988; y Moreno Cabrera, 2000, 2008) y así conviene desvelarlo en unas aulas que no son ajenas a esos prejuicios, a esas supersticiones y a esas jerarquías, agitadas a menudo por una trifulca política donde algunos agitan con aires apocalípticos la falacia de la supremacía de unas lenguas y de la subordinación de otras. En este contexto, por ejemplo, no tiene ningún sentido (pese a que así aparece en los libros de texto) el estudio de la distribución geográfica de las lenguas en el mundo y en España sin aludir a los factores que influyen en el prestigio y en la extensión geográfica y social de unas lenguas y en el menosprecio cultural e incluso en la extinción definitiva de otras. Un atlas lingüístico no es solo una geografía de las lenguas del mundo: es también un reflejo perfecto

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

tanto de las desigualdades geográficas y sociales como de la biodiversidad lingüística y cultural que constituye ese *patrimonio natural* (Tusón, 2004) por cuyo derecho a la vida debe velar la educación lingüística (aunque no solo la educación).

En otras palabras, una educación lingüística ética y democrática ha de estar al servicio de *una ecología de las lenguas* que defienda la biodiversidad lingüística y cultural en nuestras sociedades, casi nunca monolingües, frente a quienes predican (incluso en contextos académicos) la supremacía de unas lenguas y el escaso valor de otras. Como señala David Crystal, «el multilingüismo es la manera natural de vida para cientos de millones de personas» en un mundo en el que «unas cinco mil lenguas coexisten en menos de doscientos países» (Crystal, 1987 [1993: 360]). En este sentido, las lenguas que se incorporan a los centros escolares de la boca del alumnado inmigrante en esta época de migraciones y de mestizajes constituyen un capital lingüístico inestimable que nos permite explorar en las aulas diferencias y semejanzas y evitar así la invisibilidad y el menosprecio de las que en ocasiones son objeto. Cuando eso es así, el aula se convierte en un escenario comunicativo donde aprendemos otras maneras de convivir sustentadas en el aprecio de la diversidad lingüística y cultural y donde cooperamos en la construcción de una ética democrática de las lenguas y de la comunicación.

NOMBRAR EL MUNDO EN FEMENINO Y EN MASCULINO

En los últimos años se observa una mayor conciencia educativa y social en torno al papel que desempeña el lenguaje en la construcción cultural de las identidades de género, en el mantenimiento de los estereotipos sexuales y en la ocultación simbólica de las mujeres en los territorios del discurso. De ahí que hayan proliferado en este tiempo algunas iniciativas orientadas tanto a evitar el sexismo en el uso de la lengua como a aprender a utilizar las formas lingüísticas que nos permiten nombrar en masculino y en femenino a unos y otras. Por ello la educación lingüística ha de insistir en la idea de que es conveniente ir construyendo en el uso oral y escrito otras formas de decir que incorporen a las mujeres al escenario de las palabras y fomentar así las destrezas comunicativas que hacen posible nombrar el mundo en masculino y en femenino.

No deja de sorprender en este contexto el prejuicio y la objeción a ultranza de algunas personas (entre las que se encuentran algunas que ejercen la docencia y la investigación filológica en los escenarios académicos) ante tal invitación a hablar y a escribir en masculino y en femenino. Enarbolan contra esa voluntad de nombrar en la medida de lo posible la diferencia sexual, en especial en el uso formal del lenguaje en contextos públicos (conferencias, escritos académicos…), el argumento de la *economía expresiva* como si el habla o la escritura humana tuvieran que tener en todas y cada una de las ocasiones la concisión de un eslogan publicitario,

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de un saludo, de un texto escrito en las redes sociales o de un mensaje por *whatsapp*. Dicho de otra manera, ¿no ensalzamos en diferentes tipos de textos, como el literario, el derroche léxico, la adjetivación desmesurada, la obsesión por la precisión semántica…? ¿Por qué, sin embargo, cuando se sugiere la posibilidad de nombrar en femenino un mundo que también es femenino hay quien piensa que se malgasta el lenguaje en usos innecesarios? ¿Por qué tanta tacañería con las palabras cuando en otros usos se derrochan sin objeción alguna?

Frente a la obsesión de algunos por la *economía del lenguaje*, conviene insistir en la idea de que no se malgasta el caudal infinito de las palabras al utilizar términos genéricos, tanto masculinos como femeninos, que incluyen a ambos sexos («el ser humano», «el profesorado», «la ciudadanía», «las personas», «la gente»), ni se duplica el lenguaje al decir de vez en cuando «hombres y mujeres» o «padres y madres», como no se duplica al decir «azul y rosa» o «dulce y salado». La palabra «hombres» no designa a las mujeres de igual manera que la palabra «padres» no alude a las madres. Sobran los ejemplos que atestiguan que un uso exclusivo del masculino abona el malentendido y a menudo también el sinsentido.

Es cierto que algunas de las alternativas utilizadas en nombre de un uso equitativo del lenguaje no han sido afortunadas ni especialmente correctas, como la utilización de las barras (*os/as*) o de la arroba (@). Es obvio también que el uso *políticamente correcto* del lenguaje en la oratoria política y en el mundo académico se traduce, a menudo, en formas estereotipadas y rituales de nombrar la diferencia sexual que no van más allá del inicio del turno de palabra. Por otro lado, de un tiempo a esta parte es posible identificar en algunos contextos cierta tendencia al eufemismo (el uso de *violencia doméstica* en vez de *violencia machista*) y a la redundancia, como cuando se habla de «hombres varones» en vez de utilizar «hombres» en su sentido literal. Finalmente, es innegable cierta dificultad a la hora de utilizar el lenguaje de una manera equitativa en el uso oral espontáneo, como también lo es que esa dificultad desaparece en el uso escrito, y especialmente en escrituras como la académica, si hay voluntad de incorporar la designación de la diferencia sexual cuando escribimos (y no solo de escoger uno u otro tipo de letra y de revisar la ortografía del texto). Por ello, y pese a algunas soluciones inadecuadas y a innegables dificultades en el uso coloquial y espontáneo del lenguaje, nada impide nombrar el mundo en masculino y en femenino, salvo el prejuicio ideológico y algún que otro corsé gramatical.

Es obvio, en efecto, que las inercias expresivas, los prejuicios androcéntricos y algunas hipotecas morfológicas dificultan esa voluntad de nombrar indistintamente a unos y a otras. Pero, como cualquier otra habilidad lingüística y comunicativa, nombrar el mundo con corrección, coherencia y adecuación es algo posible si se tiene la voluntad de aprender a hacerlo. En las tareas de corrección de lo dicho y de lo escrito, por ejemplo, convendría tener en cuenta no solo los aspectos ortográficos sino también léxico-semánticos, entre los cuales

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

se incluye la designación de la diferencia sexual. Y no solo por razones de equidad entre los sexos: también porque de esta manera enseñamos y aprendemos a nombrar a las personas y al mundo con una mayor corrección expresiva y con una mayor adecuación léxica.

El lenguaje no es inmutable ni es tampoco un patrimonio exclusivo de gramáticos, filólogos y académicos. Como dijo hace ya casi un siglo el padre de la lingüística contemporánea, Ferdinand de Saussure, «la lengua es algo demasiado importante como para dejársela a los lingüistas». La lengua es y debe seguir siendo de la gente que la usa y por ello está sujeta a cambios y a la voluntad de quienes la utilizan cada día para entenderse, convivir y nombrar el mundo. De igual manera que se incorporan al diccionario y al uso lingüístico tantas y tantas palabras procedentes de otras lenguas y de léxicos específicos, como el léxico de la economía y de la informática, es posible también incorporar los usos del lenguaje que reflejan el derecho de las mujeres a ser nombradas en pie de igualdad con los hombres. No deja de ser significativo que quienes se ofenden en defensa de la pureza del lenguaje cuando se nombra en femenino algún oficio de tradición masculina (jueza, médica…) utilicen en cambio sin ningún pudor ni mesura algunas palabras como «resetear», «chatear» o «email». ¿Por la boca muere el pez?

Ya lo dijo con claridad Humpty Dumpty en *Alicia a través del espejo:*

> —Cuando yo empleo una palabra —insistió Humpty Dumpty en tono desdeñoso— significa lo que yo quiero que signifique. Ni más, ni menos.
>
> —La cuestión está en saber —repuso Alicia— si usted puede conseguir que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.
>
> —La cuestión está en saber —replicó Humpty Dumpty— quién manda aquí. Eso es todo.

Y es que una vez más lo que está en juego es el poder (Lomas, 2008).

LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA Y LA CONVIVENCIA HUMANA

Concluyo ya. La educación lingüística en nuestras escuelas primarias y secundarias debería orientarse a favorecer no solo el aprendizaje comunicativo del alumnado sino también a fomentar la adquisición de una *conciencia lingüística* (*linguistic awareness*) sobre el papel que desempeña el lenguaje en la construcción del pensamiento, en el aprendizaje escolar y en la vida social. Una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa de los alumnos y de las alumnas debería contemplar como un objetivo esencial el afán ético de convertir al lenguaje y a sus usos en herramientas de comunicación y de convivencia democrática entre las personas y entre los pueblos (Jover y Lomas, 2015) en el contexto de

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

una alfabetización orientada a enseñar en las aulas los útiles de la cultura y los códigos del mundo (Freire, 1984) en que nos ha tocado vivir.

PARA SABER MÁS

Bernstein, Basil (1985): «Clase social, lenguaje y socialización». *Educación y Sociedad*, 4, pp. 129-143.

Labov, William (1969): «La lógica del inglés no standard». *Educación y Sociedad,* 4, pp. 145-168.

En estos dos documentos se recogen los rasgos esenciales de la polémica sociolingüística entre Bernstein y Labov. Para el primero, lo pertinente es estudiar las diferencias en el uso del código lingüístico entre personas de las diversas clases sociales y así ser capaces de analizar las relaciones entre la clase social del niño o de la niña, sus usos del lenguaje y éxito o fracaso escolar. Según Bernstein, los niños y niñas de las clases desfavorecidas socialmente no acceden al código *elaborado* de la lengua que exige la escuela, por lo que sus usos *restringidos* están en el origen de su fracaso escolar y social. Para Labov, sin embargo, el concepto de *diferencia lingüística* es un mito ya que, como demuestra su estudio sobre los comportamientos comunicativos de los niños negros en el gueto, sus destrezas en el habla son de una mayor riqueza comunicativa que las habilidades orales de los hijos e hijas de una clase media tan solo atenta al código escrito. Un buen balance de esta polémica puede verse en la obra de Stubbs (1976) citada más adelante.

Una lectura más amplia de la obra de Basil Bernstein puede encontrarse en los dos volúmenes de *Clases, códigos y control* (Akal, 1988, primera edición en 1975 y 1977).

Bourdieu, Pierre (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal.

Para Bourdieu, los usos comunicativos son un reflejo simbólico de la posición de las personas en la estructura social. Quienes detentan el «capital lingüístico» y producen y reproducen la «lengua legítima» actúan a la búsqueda de «beneficios» de distinción social, por lo que el lenguaje cumple una función socialmente diferenciadora orientada a perpetuar las prácticas culturales de los dominantes, que adquieren así rango de prácticas *legítimas*. Lenguaje, poder simbólico, discurso ritual, procedimientos de censura o formalización… son algunos de los aspectos tratados por Bourdieu con un sano propósito de *provocación* orientado a poner de

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

manifiesto la necesidad de reconocer los mecanismos sociopolíticos que consagran la legitimidad de unos usos lingüísticos frente a otros.

Fishman, Joshua (1972): *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1979.

La obra de Fishman constituye una buena introducción al conocimiento de cuáles son los intereses y el alcance de la sociolingüística. A lo largo de los capítulos de este manual de iniciación el autor plantea algunos conceptos básicos de la sociología del lenguaje, estudia los rasgos más sobresalientes de la sociolingüística interrelacional y se detiene en fenómenos como la diversidad social y verbal, el bilingüismo o las conductas sociolingüísticas para proponer al final una lingüística que sea «algo más que la descripción del código», es decir, que incluya variables contextuales y sociales.

Otros manuales de iniciación al estudio de la sociolingüística pueden encontrarse en Hudson, Richard A. (1980): *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama, 1981, y en Moreno Fernández, Francisco (1988): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Lomas, Carlos (2006): «En masculino y en femenino: argumentos y orientaciones para un uso equitativo del lenguaje». En *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En este texto se estudian los vínculos entre usos del lenguaje, diferencia sexual y género, se defiende con argumentos no solo éticos sino también lingüísticos la conveniencia de nombrar el mundo en femenino y en masculino pese a algunos prejuicios sexistas, a algunas rutinas expresivas y a algunos corsés gramaticales, se vindica el deseo y el derecho de las mujeres a ser designadas en el territorio de las palabras y se ofrecen algunas herramientas para el análisis y la evaluación del uso del lenguaje en las instituciones escolares.

El texto está disponible en formato pdf en: <https://www.juntadeandalucia.es/institutodelamujer/ugen/node/545/>.

Stubbs, Michael (1976): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Esta obra ofrece una perspectiva muy sugerente para los enseñantes de lenguas al analizar la lengua en la escuela desde una perspectiva sociolingüística. Después de ofrecer algunos conceptos preliminares sobre cuestiones como dialecto, norma, competencia comunicativa

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

y competencia lingüística, examina las posiciones de los autores que de algún modo representan las posiciones antitéticas sobre la norma sociolingüística: Bernstein y Labov. Plantea después la necesidad de un estudio del lenguaje y de la comunicación en el aula, presenta un panorama de algunos estudios sobre el tema y concluye proponiendo algunos aspectos para la investigación en este campo.

Unamuno, Virginia (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

Este libro comparte la orientación comunicativa de la educación lingüística y a la vez una mirada crítica atenta a indagar en los entresijos socioculturales de los usos lingüísticos y en las implicaciones éticas del oficio de enseñar lengua. En sus páginas la autora nos invita a una conversación en torno a los dilemas éticos y pedagógicos de la educación lingüística (qué enseñamos, por qué, para qué, con quién y de qué manera), argumenta contra tópicos, estereotipos e inercias y nos ofrece, con rigor y a la vez con claridad, no solo algunos de los conceptos sociolingüísticos y didácticos que hoy son esenciales en las tareas docentes (competencia comunicativa, repertorio verbal, textos, usos sociales de la lengua, interacción y diversidad lingüística en las aulas, investigación-acción, compromiso social de la educación…) sino también útiles actividades y recursos que ilustran de una manera práctica su enfoque crítico.

Yagüello, Marina (1987): *Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition fémenine*. París: Payot.

Desde la consideración de que la lengua no es neutral ni homogénea sino diversa y sujeta a variación social, la autora se acerca a ese *espejo cultural* que son los usos lingüísticos basados en la diferencia de sexo y al eco que es posible encontrar en tales usos de formas de discriminación social, de prejuicios y de estereotipos. En consecuencia, analiza de manera comparada el habla de hombres y mujeres y se acerca así a los modos lingüísticos de construcción de un discurso masculino y femenino que no son sino una representación simbólica en la que lo que se fomenta es la desigualdad social a partir de la diferencia sexual. Entre otros asuntos, Marina Yagüello estudia los elementos de la interacción verbal, el género y el sexo, el léxico de los diccionarios, las diferencias gramaticales y semánticas de lo masculino y de lo femenino, las posibilidades de cambiar este rumbo de la lengua. Un estudio con una orientación semejante es el de Lakoff, Robin (1972): *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: Hacer.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO VIII

El aprendizaje de la comunicación en la era de la información y en la sociedad del conocimiento*

> En un contexto de crecientes desigualdades, de crecientes exclusiones, y frente a la incapacidad crónica de los sistemas educativos para producir aprendizaje (quiero decir, lograr que todos los niños aprendan), es fácil quedarse atados a un discurso defensivo, fundamentalmente antitecnológico. El gran desafío consiste en aceptar los innegables beneficios de las nuevas tecnologías de escritura y de la comunicación, explorar de inmediato sus potencialidades educativas, ponerse al frente, en la medida de lo posible, en lugar de jugar a retaguardia defensiva. Pero preservar nuestros saberes, conservar nuestra memoria. No confundir piezas aisladas de información con conocimiento, no encandilarnos con las tecnologías pero tampoco condenar a nuestros alumnos a su ignorancia. Hemos luchado durante años para que todos tengan acceso a los libros y a las bibliotecas. Debemos seguir luchando porque todos tengan acceso a las nuevas tecnologías de la escritura y la comunicación.
>
> Emilia Ferreiro,
> *El mundo digital y el anuncio del fin del espacio institucional escolar*, 2001: 305-306.

A lo largo de la década de los años sesenta del siglo xx el auge de la cultura de masas (cine, cómic, televisión, publicidad…) transformó tanto el paisaje cotidiano de las sociedades industriales como el itinerario de acceso de las personas a la información

* Este texto constituye una versión ampliada y actualizada de otros textos anteriores (Lomas, 1996, 2005 y 2014c).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

y al conocimiento del mundo. La invasión sin tregua de las formas y de los contenidos elaborados por las *industrias culturales* de la comunicación de masas originó una serie de textos de orientación sociológica, psicoanalítica, antropológica, filosófica y semiológica que coincidían en el afán de indagar en torno a la influencia de los lenguajes y de los mensajes de la cultura de masas en la vida cotidiana de los seres humanos, en sus hábitos culturales, en sus actos de consumo, en sus creencias y en sus maneras de entender e interpretar las cosas. Aunque hoy no esté ya de moda enarbolar las armas de la crítica (y aunque hoy sea más urgente que nunca la crítica de las armas), cómo no evocar con nostalgia la mirada inteligente y escrutadora que se refleja en los textos de Roland Barthes, Umberto Eco, Jean Baudrillard, Gillo Dorfles, Henri Lefebvre, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Theodor W. Adorno, Marshall McLuhan, Christian Metz, Edgar Morin, Georges Peninou…

En los ensayos e indagaciones de estos y de otros autores encontramos no solo el análisis sobre el modo en que los lenguajes y los mensajes de la cultura de masas invaden espe(cta)cularmente el escenario público en las sociedades contemporáneas sino también el estudio de sus efectos culturales en la vida de las personas. Más allá de otras divergencias, los estudios y los análisis críticos de esta caterva de filósofos, sociólogos, antropólogos, psicoanalistas y semiólogos nos ayudaron a entender que la función social de los mensajes de los textos de la cultura de masas era entonces, como sigue siendo hoy en día, doble: por una parte, de naturaleza cognitiva, ya que contribuyen a la adquisición de un conocimiento compartido del mundo y en consecuencia a la construcción de la identidad personal y cultural de los grupos humanos; por otra, de naturaleza ideológica, al constituirse en eficaces herramientas al servicio del consumo no solo de objetos en el (hiper)mercado económico sino también de las formas de vida y de las ideologías asociadas a las *sociedades de libre mercado*.

De ahí que esos estudios y esos análisis se orientaran «a indagar cómo nos manipula ese discurso que a través de los medios masivos nos hace soportable la impostura, cómo la ideología penetra los mensajes imponiéndole desde ahí a la comunicación la lógica de la dominación» (Martín-Barbero, 1987 [1998: xxvii]). En última instancia, el análisis crítico de la cultura de masas, y especialmente de la televisión y de la publicidad, mostró en su día cómo es la búsqueda de consenso ideológico lo que otorga sentido a la emisión interminable y espectacular de esos mensajes, aunque sea a costa de la impostura y por tanto de una cierta alineación de los seres humanos y de las sociedades actuales.

CULTURA DE MASAS, IDENTIDADES CULTURALES Y CONOCIMIENTO DEL MUNDO

En este contexto, el semiólogo italiano Umberto Eco (1965), en un texto ya clásico (*Apocalípticos e integrados*), tras constatar que «el universo de las comunicaciones de masa es nuestro universo»

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

(Eco, 1965 [1988: 15]), analizó con especial agudeza e ingenio las actitudes que el mundo de la cultura (y el mundo de la educación) adoptaba entonces —y aún adopta— ante el influjo indiscriminado e inevitable de la cultura de masas en nuestras sociedades. En las páginas iniciales de su obra, Eco aludía tanto a quienes (*apocalípticos*) consideran «anticultura» todos y cada uno de los mensajes insertados en los canales de la comunicación de masas como a quienes (*integrados*) aceptan sin ninguna objeción y en nombre de una cierta *cultura popular* la bondad natural de esos mensajes y el efecto benéfico de sus contenidos.

En opinión de los apocalípticos, «si la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario de una interioridad refinada que se opone a la vulgaridad de la muchedumbre (…), la mera idea de una cultura compartida por todos, producida de modo que se adapte a todos, y elaborada a la medida de todos, es un contrasentido monstruoso. La cultura de masas es la anticultura». Por el contrario, según los integrados, «la televisión, los periódicos, la radio, el cine, las historietas y el *Reader's Digest* ponen hoy en día los bienes culturales a disposición de todos, haciendo amable y liviana la absorción de nociones y la recepción de información», por lo que «estamos viviendo una época de ampliación del campo cultural, en el que se realiza a un nivel extenso la circulación de un arte y de una cultura popular» (Eco, 1965 [1988: 12]).

Umberto Eco, con la inteligencia y sensatez habituales en él, adopta entonces una actitud ecléctica ante unos y otros. Argumenta que «el error de los apocalíticos-aristocráticos consiste en pensar que la cultura de masas es radicalmente mala precisamente porque es un hecho industrial» mientras que «el error de los apologistas [o integrados] estriba en creer que la multiplicación de los productos industriales es de por sí buena, según una bondad tomada del mercado libre, y no debe ser sometida a crítica» pese a que, como señala Eco (1965 [1988: 53 y 54]), «la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios (…) y por grupos de poder político con finalidad de persuasión y de dominio».

Nadie niega ya que la ubicuidad comunicativa de los textos de la cultura de masas (y, en especial, el espectáculo televisivo y la seducción publicitaria) ha ocasionado un cambio cultural de enormes proporciones en nuestras sociedades en la medida en que desde entonces nuestras ideas acerca del mundo cada vez tienen más que ver con la forma en que en el seno de esa cultura de masas se seleccionan y se exhiben unas u otras informaciones a la vez que se ocultan e ignoran otras (Lomas, 1996). Las *industrias de la realidad* no solo nos informan sobre lo que pasa en el mundo sino que a la vez seleccionan, exhiben e interpretan lo que pasa. Y lo que no exhiben *industrias de la realidad* como la televisión a la postre no existe. Como señala Eduardo Galeano, «la televisión muestra lo que ella quiere que ocurra y nada ocurre

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

si la televisión no lo muestra. La televisión es la realidad. Fuera de la pantalla, el mundo es una sombra indigna de confianza» (Galeano, 1989: 138).

La televisión, en este contexto, ha constituido y sigue constituyendo la tecnología más eficaz a la hora de transmitir mensajes a un público disperso geográficamente pero unido en el hogar en torno al tótem doméstico del televisor. Una tecnología, no lo olvidemos, a disposición de casi todo el mundo, de acceso directo y gratuito casi siempre, sustentada en un lenguaje audiovisual que no requiere ningún tipo de alfabetización lingüística ni de instrucción cultural y es capaz de orientar la opinión de la audiencia sobre las cosas. Como señalara Umberto Eco (1965) citando a Cohen-Seat, «la contemplación de la televisión no tiene las características de una *experiencia cultural* que exige una actitud crítica y una consciencia de la relación que se establece. Normalmente, la actitud del espectador es la de una entrega pasiva». En la misma dirección apunta Raffaele Simone (2001: 37) cuando alude a la transición entre un tiempo en que el conocimiento se adquiría a través del *libro* y de la escritura —la *visión alfabética*— y un tiempo como el actual en el que ese conocimiento se adquiere también —y a menudo en exclusiva— a través de la *escucha* y de la *visión no alfabética*.

En este contexto, conviene subrayar que en la era de la globalización, la televisión «es vital para la construcción de identidades culturales, pues hace circular todo un bricolaje de representaciones de clase, género, raza, edad y sexo, con las que nos identificamos o contra las que luchamos» (Baker, 2003: 277). Por todo ello, en educación es esencial conocer cómo contribuyen la televisión y la publicidad a hacer mundos, o sea, cómo afectan el envoltorio espectacular, la ubicuidad comunicativa, la selección y la orientación ideológica de sus mensajes a las maneras en que la gente interpreta la realidad y por tanto actúa en el seno de la sociedad, cómo, en fin, estas *industrias de la realidad* ofrecen sus visiones (y sus versiones) del mundo a la vez que fomentan el consumo no solo de objetos sino también de las formas de vida y de las ideologías (Lomas, 1996) que favorecen el consenso social que asegura la estabilidad y el progreso de las sociedades actuales.

¿COGITO INTERRUPTUS? CULTURA ESCOLAR Y CULTURA DE MASAS

Cinco décadas más tarde, las palabras de Umberto Eco siguen vigentes y son de una innegable utilidad en el mundo de la educación a la hora de abordar en las aulas el estudio de los textos de la cultura de masas. Eco evita tanto una concepción aristocrática y elitista del concepto de cultura (esa «alta cultura» que dormita en las bibliotecas, en las academias, en los museos y eventualmente en los escenarios escolares) como la ingenuidad ideológica de quienes manifiestan su adhesión inquebrantable a los mensajes de la cultura de masas y argumentan que su exhibición indiscriminada trae consigo de una manera natural el acceso

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

a la cultura de los sectores sociales que tradicionalmente estaban al margen de los sistemas impresos de difusión del saber cultural.

En las aulas esta divergencia entre *apocalípticos* e *integrados* ha tenido su reflejo en las diversas actitudes pedagógicas ante la incorporación de contenidos escolares y de tareas de aprendizaje referidos a la prensa, al cómic, al cine, a la televisión y a la publicidad. A menudo nos encontramos con la oposición apocalíptica de quienes consideran estos contenidos ajenos al currículo escolar y, en consecuencia, a los saberes y a las competencias que las escuelas y los institutos deben enseñar y fomentar; en otras, el envoltorio espectacular de estos mensajes ha seducido a sectores del profesorado que incorporan estos contenidos de una manera devota y un tanto inocente.

Y, sin embargo, sobran los argumentos a la hora de avalar el estudio en las aulas de los textos de la cultura de masas.

En primer lugar, hoy no es posible favorecer la adquisición y el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos y de las alumnas (objetivo esencial de la educación lingüística) si no orientamos algunas de las tareas en las clases al estudio de las estrategias lingüísticas y comunicativas de discursos como el periodístico, el televisivo y el publicitario. La adquisición de una *competencia mediática* (Lomas, 2014c) en torno a tipos de textos exige el análisis de las maneras en que cada uno de estos textos (una noticia en un diario, un debate en televisión, un anuncio publicitario…) utiliza los materiales lingüísticos (usos léxicos, morfosintácticos y retóricos, implicaturas, estrategias de cortesía, desplazamientos semánticos, citas, modalizaciones…), proxémicos (espacio y distancia), cinésicos (gestos, maneras, posturas…), paralingüísticos (calidad y timbre de la voz, vocalizaciones…) e iconográficos de la enunciación, la identificación de la intención comunicativa (informativa, narrativa, argumentativa, emotiva…) de quien construye el mensaje y una constante actitud crítica ante los usos y abusos de los textos de la comunicación de masas que denotan manipulación o discriminación por razón de sexo, clase social, etnia, raza, creencia, origen geográfico…

En segundo lugar, en la educación conviene insistir en que a través de este tipo de textos asistimos a ese *acto de poder* que consiste en contar las cosas desde la versión y desde los intereses de quienes controlan no solo la situación de enunciación sino también los canales de la difusión de mensajes a gran escala. En otras palabras, no solo informan de lo que pasa sino que sobre todo seleccionan, exhiben e interpretan lo que pasa, y al hacerlo visibilizan unas realidades en detrimento de otras realidades que permanecen invisibles a los ojos del lector o del espectador. Los textos de la prensa, el espectáculo televisivo y la seducción publicitaria invitan, en consecuencia, a las audiencias a consumir unas u otras situaciones, a imitar estilos de vida, a adorar unas ideologías y a menospreciar otras. Por ello, es ineludible desde una ética democrática una intervención pedagógica orientada a construir contextos

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de aprendizaje donde las formas de decir (y las maneras de hacer mundos) de la prensa, de la televisión y de la publicidad merezcan el ojo crítico del profesorado y del alumnado a través del aprendizaje de herramientas de análisis e interpretación que favorezcan una lectura competente del significado no solo literal sino también simbólico y pragmático de estos textos.

Las tareas en el aula en sintonía con estas intenciones son múltiples: desde el análisis comparado de la portada de diferentes diarios editados en el mismo día, atendiendo a aspectos como la selección léxica, los juegos retóricos, la intertextualidad, las inferencias y las presuposiciones, la intencionalidad, el diseño gráfico, la imagen fotográfica o la modalización enunciativa, hasta el análisis de las estrategias comunicativas del discurso político (un discurso colectivo, de orientación pragmática, segmentado, oportunista y opaco), desde el estudio de la interacción comunicativa y de la argumentación en un debate televisivo (identificación de las tesis y de los tipos de argumentos, uso del tiempo y del espacio, conducta corporal y gestual, prosodia, uso de astucias comunicativas para captar la benevolencia y el apoyo del público y de la audiencia, apelaciones e interrogaciones, refutaciones y concesiones al adversario, estrategias de cortesía, distinción entre hechos y opiniones, tópicos y falacias…) hasta la lectura e interpretación crítica de anuncios publicitarios aparecidos en televisión e Internet (objeto anunciado, identificación de la marca, duración del anuncio, cómputo de planos, ritmo y sintaxis del relato publicitario, locución verbal, música, tipos de plano, líneas, colores, angulaciones, movimiento de cámara, características de la imagen publicitaria [iconicidad/abstracción, monosemia/polisemia, originalidad/redundancia, denotación/connotación…], objetos, escenarios, personajes [sexo, edad, raza, clase social, oficio, estilo de vida, ideología…], acciones, vestuario, gestos, efectos especiales, tipografía y logotipo, mensaje lingüístico [eslogan, intención comunicativa, exposición/narración/descripción/diálogo/argumentación, las voces de la enunciación, estereotipos, efectos ideológicos: la estética de los objetos y la ética de los sujetos…]).

Afortunadamente, el consejo de Umberto Eco ha sido tenido en cuenta por un sector del profesorado que, consciente de la ubicuidad comunicativa, de los efectos culturales y de la influencia (ética y estética) entre el alumnado de los mensajes de la cultura de masas, ha venido trabajando desde hace tiempo en las aulas en torno a estos mensajes con el fin de contribuir a la adquisición de los saberes y de las competencias que favorecen una lectura crítica de algunos usos y abusos de la cultura de masas, y especialmente de la televisión y de la publicidad. Frente a la actitud apocalíptica de quienes evitaban y evitan en las aulas —en nombre de la «alta cultura» y de la excelencia escolar— cualquier alusión a cuanto ocurre fuera de ellas y además no está en los libros de texto, encontramos a quienes a lo largo de las últimas décadas están empeñados en convertir sus aulas en *aulas sin muros* y en favorecer el conocimiento de los lenguajes de los textos de la comunicación de masas y el análisis crítico

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de aquellos contenidos que denoten apología de la violencia y discriminación por razón de sexo, grupo social, edad, raza, etnia, creencia, orientación sexual…

El flujo continuo e indiscriminado de mensajes a través del entorno audiovisual y digital, con su estética espectacular y tremendista, su énfasis en las emociones y en lo banal, su tendencia al estereotipo, su naturaleza aleatoria y fragmentaria, su intención comercial y sus simulacros comunicativos, nos obliga en educación a fomentar una conciencia crítica sobre los efectos culturales de esos mensajes multimedia en la construcción del *imaginario social* de la infancia y de la adolescencia. Algunos estudios realizados en España hace ya más de quince años (véase, por ejemplo, García Matilla, García y Walzer, 2003; Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2003) aluden al alto índice de consumo de estos mensajes: entre los 4 y los 12 años el consumo anual de televisión de un niño o un adolescente es de 990 horas, al que hay que añadir el tiempo que dedican a navegar en Internet, a «conversar» en el computador y a jugar en la consola de videojuegos.

No es, sin embargo, un asunto tan solo estadístico: la inmensa mayoría de los estudios sobre televisión, infancia y adolescencia señalan una contradicción absoluta entre los valores que fomenta una educación democrática y los valores que se exhiben a gran escala en el entorno audiovisual y digital. Como subraya el Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2003: 60), «la distancia existente entre el entorno audiovisual, por un lado, y el mundo educativo, por otro, son prueba —causa y consecuencia a la vez— de un divorcio cultural y de una especie de abismo social que puede llegar a convertirse en una esquizofrenia colectiva». Ese divorcio entre lo que enseña la escuela y lo que «enseñan» la televisión y otros soportes digitales (videojuegos, Internet…) se agudiza por la ausencia de un adecuado control familiar y social en el acceso a los *contenidos de riesgo,* así como por la escasez de programas de televisión elaborados con fines educativos y emitidos en un horario adecuado.

DE LA SOCIEDAD INDUSTRIAL A LA SOCIEDAD EN RED

En los últimos años la complejidad de los lenguajes y de los canales de la cultura de masas se ha multiplicado casi hasta el infinito. Al influjo tradicional del cine, del cómic, de la prensa, de la televisión y de la publicidad se une ahora el auge de las nuevas tecnologías de la información y de los soportes multimedia. Computadores, Internet, videojuegos, CD y DVD, conexiones con redes, telefonía móvil, televisión digital, plataformas que ofrecen contenido vía *streaming*, portales de información y tiendas virtuales invaden los hogares, ocupan el ocio de las personas y construyen otras vías de acceso al aprendizaje y al conocimiento, a la vez que abren las puertas a otras formas de comunicación y de intercambio entre las personas (mensajes SMS, «conversaciones» en *chats*, correo electrónico, videoconferencias…). De

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

esta manera la Galaxia Gutenberg (el contexto de la cultura escrita) convive no solo con la iconosfera de los textos audiovisuales (el contexto de la cultura analógica) sino también con otros lenguajes multimedia (el contexto de la cultura digital). El tránsito desde la *aldea local* de la comunicación impresa a la *aldea global* de la cultura audiovisual concluye ahora en la emergencia de una *aldea digital* cuyos vínculos se establecen casi siempre a través de la red que teje Internet (Crystal, 2000).

Todo ello es posible gracias a tecnologías capaces de codificar cualquier información en forma de números. La digitalización de la información y la capacidad de transmitir inmediatamente esa información (sea texto, sonido, imagen…) a escala planetaria ha traído consigo no solo efectos tecnológicos en el mundo del trabajo y en el hogar sino también efectos cognitivos y culturales en la vida cotidiana de las personas en la medida en que no solo estamos ante innovaciones en los canales tradicionales de transmisión de la información sino también ante un cambio radical en las formas de acceso al conocimiento, en el aprendizaje escolar y social, en el almacenamiento y transmisión de la información, en la comunicación y, en definitiva, en los hábitos cotidianos de los seres humanos en las sociedades actuales.

Hoy, gracias a las casi ilimitadas posibilidades de almacenar y de transmitir la información, en las sociedades con un desarrollo tecnológico adecuado la información no es ya un bien escaso. Por el contrario, ahora lo que sobra es información. Como señala Pierre Lévy (1998) en *El segundo diluvio*, si como relata el texto bíblico en el diluvio la inmensa mayoría de las especies animales y de los seres humanos se ahogaron en agua, en este segundo diluvio nos ahogamos en un océano infinito de información. Este segundo diluvio —conviene no olvidarlo— no es solo una consecuencia de las innovaciones tecnológicas surgidas en el mundo de las telecomunicaciones y de la informática sino también un efecto de las estrategias económicas y productivas de la era de la globalización y, por tanto, un reflejo de la conversión de las economías industriales en economías de intercambio de información y de servicios.

DE LA INFORMACIÓN AL CONOCIMIENTO

El efecto de este diluvio de información en la educación es obvio. Hasta hace apenas unas décadas, la escuela era el escenario de la selección, reproducción y distribución del conocimiento cultural a las jóvenes generaciones de estudiantes. Hoy, sin embargo, en el contexto de los mensajes de la cultura de masas y de las redes de la cultura digital, «la escuela ya no es la única agencia que tiene la tarea de difundir el saber de base, de aumentar el número de personas que saben y de poner en movimiento aquello que se sabe. Y ni siquiera es la principal» (Simone, 2001: 84). Por ello, ya no podemos afirmar que la falta de conocimientos tenga su origen en la ausencia de información. Antes al contrario, y por paradójico que

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

parezca, la ausencia de conocimientos tiene que ver a menudo con ese *diluvio de información* que está ahí, en la ventana electrónica del televisor y en la ventana digital del teléfono móvil, de la tableta portátil y del computador, y que no es casi nunca objeto de selección, lectura y evaluación entre quienes navegan por los océanos audiovisuales y digitales.

Por consiguiente, en educación ya no solo es necesario saber cosas, es también esencial saber dónde están esas cosas, saber cómo obtenerlas, saber entenderlas de una manera significativa y funcional y saber aprenderlas cuando sea necesario. En el mundo laboral hoy ya no interesa tanto lo que una persona sabe como lo que esa persona es capaz de aprender. De ahí la necesidad de que la educación eduque no solo en la adquisición de las destrezas y de los saberes asociados convencionalmente al ámbito escolar sino también en competencias comunicativas que favorezcan tanto una selección adecuada de la información que se exhibe en nuestras sociedades sin límite alguno como el análisis y la evaluación crítica de la intención, del contenido y del contexto de esa información. En otras palabras, quizá en la hora actual el sentido de la escuela no sea otro que el de constituirse en «el refugio en el que nos encerramos para protegernos del conocimiento, de su fluir, de su crecimiento» (Simone, 2001: 85).

La tarea no es fácil porque —no lo olvidemos— la transmisión de la información ha sido, hasta hace apenas unos años, una transmisión oral y escrita a cargo de las instituciones escolares, por lo que el acceso al aprendizaje formal y al conocimiento cultural eran posibles con una adecuada alfabetización verbal y con un acceso fluido a los libros y a otras fuentes impresas. Hoy, sin embargo, en el entorno audiovisual y digital en que habitamos, esa información se transmite también a través de los canales de la cultura de masas y de soportes multimedia que integran la palabra, la imagen y el sonido, lo que hace urgente una alfabetización global en la que la lectura de la imagen y la competencia textual en torno a los hipertextos de la cultura audiovisual y multimedia tengan un papel esencial. En este contexto la labor del profesorado no es ya solo transmitir información sino también, y sobre todo, facilitar el aprendizaje cultural. Dicho de otra manera, ayudar al alumnado a seleccionar y a evaluar la información y a transformarla en conocimiento.

La convivencia en el tiempo y en el espacio entre una cultura impresa, una cultura audiovisual y una *sociedad en red* (Castells, 1997) sitúa a la escuela en un contexto de incertidumbres y de desasosiegos. En los últimos años el mundo de la educación se ha visto inmerso en un entorno audiovisual y digital al que a menudo ha cerrado sus puertas o si las ha abierto lo ha hecho con el objetivo de favorecer un aprendizaje estrictamente técnico de las tecnologías de la información y, en menor medida, una conciencia crítica en torno a sus contenidos y a sus efectos. Escuelas e institutos han oscilado a menudo entre la aceptación incondicional e *integrada* del discurso de la modernidad tecnológica y el desasosiego *apocalíptico* ante el entorno audiovisual y digital en el que vivimos. Las administraciones educativas, por su parte,

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

sometidas a la *fascinación tecnológica* de la informática, han caído con frecuencia en la falacia de pensar que el envío de ordenadores al centro escolar era —aparte de útil desde el punto de vista electoral— el único camino posible en el avance hacia la *calidad de la educación*. Quizá por ello en los últimos años casi la mitad de las actividades de formación continua del profesorado en España han tenido como objetivo el aprendizaje técnico de las diferentes herramientas informáticas y, en menor medida, el uso educativo de las nuevas tecnologías de la información y la indagación crítica sobre sus implicaciones educativas y sociales. Como si en la encrucijada educativa actual en España lo más urgente fuera entretener el tiempo navegando sin rumbo a través de la red, aprender a hacer páginas web y *blogs* y ser un artista en el arte del *PowerPoint*. Cabe añadir que a menudo este aprendizaje ha sido, como el carné de identidad, *personal e intransferible*, o sea, un aprendizaje que comienza y concluye en el profesorado y casi nunca entra en las aulas. Quienes tenemos hijos en edad escolar sabemos del abismo que se abre entre el esfuerzo económico e institucional en la formación del profesorado en torno a las nuevas tecnologías y la ausencia de tareas en las aulas en las que se utilicen esas tecnologías audiovisuales e informáticas al servicio del aprendizaje escolar.

En este contexto, conviene no olvidar la advertencia de Emilio Lledó en esta era de *grafomanía electrónica* (Monod, 2013) cuando manifiesta sus dudas «acerca de que el progreso de nuestro todavía balbuciente sistema educativo tenga que ver con la cantidad de ordenadores que almacenan, por pupitre, nuestros alumnos en las escuelas. Los dedos infantiles y adolescentes tienen que tocar, pero no solo ni principalmente teclados, tienen que tocar las cosas, pasar páginas, mover fichas, garabatear renglones, pensar y soñar con las palabras, oír a los maestros, hablar y mirar, jugar y leer, crear, dudar, y eso, en principio, ante la exclusiva pantalla de la vida» (Lledó, 2000: 44).

APRENDIZAJE ESCOLAR Y COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y DEL CONOCIMIENTO

El especialista en educación y creatividad Ken Robinson (citado en Punset, 2011) afirma que en la actualidad «la educación está reprimiendo los talentos y habilidades de muchos estudiantes y está matando su motivación». Entre otras cosas, porque el tránsito entre la escuela tradicional de la aldea local y la escuela de la aldea global y digital no es fácil. No obstante, es un tránsito inevitable. Hoy, la institución escolar no es ya la depositaria en exclusiva del saber cultural ni del saber socialmente relevante. No es, en efecto, el único ámbito de transmisión de la educación y del conocimiento. Es quizá «la institución más eficaz para la enseñanza de la lectoescritura —como lo fue antaño— pero está quedándose atrás en la promoción de la nueva alfabetización de la sociedad de la información» (Pérez Tornero, 2000: 46).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El objetivo esencial de la educación ha sido hasta hoy la alfabetización de las personas y de las sociedades. En el contexto de una cultura construida sobre los cimientos del intercambio verbal, la alfabetización escolar de las personas consistía en el conocimiento del código de la lengua y en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. En las últimas décadas, se ha insistido también en la idea de que en esa tarea alfabetizadora no basta con la adquisición escolar de un cierto *saber sobre la lengua* sino que es esencial aprender a *saber hacer cosas con las palabras* (Lomas, 1999) en los diferentes contextos y situaciones del intercambio comunicativo entre las personas.

Sin embargo, en el entorno audiovisual de la cultura de masas y en el entorno digital de la sociedad en red, una conducta comunicativa competente tendría que incluir, junto a las destrezas orales y lectoescritoras y a los saberes de naturaleza lingüística, otras destrezas y otros saberes que nos permitan, por ejemplo, entender cuáles son las estrategias éticas y estéticas de la seducción publicitaria, cómo se construye el espectáculo televisivo y al servicio de qué intenciones, cómo se lee una imagen, como se construye el significado en la nueva escritura icónica y cómo se accede y se selecciona la información en el hipertexto de la sociedad digital. Dicho de otra manera, la alfabetización escolar de las personas en el siglo xxi exige la enseñanza de saberes, de destrezas y de actitudes que nos permitan no solo el intercambio oral y escrito con las personas sino también una interpretación crítica de los usos y de las formas de los medios de comunicación de masas, de la publicidad y de los hipertextos de la cultura digital.

Urge otra educación. Otra educación que evite el modelo decimonónico heredado de los mandatos identitarios e instructivos de las sociedades industriales, del adiestramiento homogéneo de la población y de la obsesión por los estándares de calidad en la adquisición efímera de contenidos obsoletos, y fomente, entre otras cosas, la apertura de las escuelas a otras fuentes de conocimiento, la transformación de los escenarios escolares en espacios de exploración, creatividad, investigación e invención, la renovación tecnológica de las herramientas del aprendizaje, el cambio del papel del profesorado y del Estado, el fin del modelo fabril de la escuela que estandariza el espacio, el tiempo y las edades del aprendizaje escolar avanzando hacia la idea de una educación a lo largo de la vida, la enseñanza del tipo de alfabetización que exige la actual sociedad de la información y un mayor vínculo de la escuela con el entorno audiovisual y digital en el que se inserta (Pérez Tornero, 2000: 52-55) con el fin de favorecer una comprensión dialéctica y crítica del mundo que nos ha tocado vivir.

El dilema educativo por excelencia en estos inicios del siglo xxi es, en palabras de Edgar Morin (1999: 43-44), «¿cómo lograr acceder a la información sobre el mundo y cómo lograr la posibilidad de articularla y organizarla? (…) La educación del futuro se ve confrontada a este problema universal, ya que existe una inadecuación cada vez más amplia, profunda y grave entre, por un lado, nuestros saberes desarticulados, parcelados y compartimentados y,

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

por otra, las realidades o problemas cada vez más polidisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales, planetarios…». Como señala Ken Robinson (Punset, 2011), «tenemos que enfrentarnos a retos que carecen de precedentes en la historia de la humanidad. Uno de los motivos por los que defiendo con tanta pasión que hay que modificar la educación es porque me parece que, a no ser que cambiemos nuestra manera de pensar sobre nosotros mismos, no estaremos a la altura de los desafíos a los que nos enfrentamos. Y las consecuencias podrían ser desastrosas».

Una tarea nada fácil, en efecto, pero, como señala Emilio Lledó (1991), «¿qué más podría desear un sistema educativo como el nuestro, por ejemplo, que en lugar de ese aprendizaje cerrado, libresco y momificado se ofreciese un leve aire emancipatorio (…) en un país como el nuestro, donde el cerril autoritarismo pedagógico está todavía presente en planes de estudio, en concepciones asignaturescas del saber que, implícita o explícitamente, defienden el carácter antiemancipatorio, obnubilador, irracional y ciego del conocimiento?».

Algo semejante opina Edgar Morin al aludir a esos enciclopédicos currículos escolares sometidos a la tiranía disciplinar e incapaces de ayudar a entender a quienes acuden a las aulas la complejidad del mundo en que vivimos: «La supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas a menudo impide realizar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos dentro de sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos» (Morin, 1999: 19).

DE LA RED AL TEJIDO ÉTICO DE LA EDUCACIÓN

Urge otra educación. Urge una educación que enseñe a la infancia, a la adolescencia y a la juventud, esos *depredadores audiovisuales* (1985) y *nativos digitales* (Prensky, 2001) que acuden a las aulas de las instituciones escolares, a leer y a entender los lenguajes de la comunicación audiovisual y de la cultura multimedia y a interpretar el significado —a menudo oculto— de sus mensajes a través de la enseñanza de la lectura crítica y de la interpretación inferencial. Es una tarea difícil ya que, ante este reto, «a menudo el profesorado se siente desconcertado y abandonado, enfrentado a una labor propia de Penélope: generar un tejido ético y conceptual durante las horas escolares que una buena parte de la televisión que ven sus alumnos a diario se encarga de deshacer en horas vespertinas y nocturnas» (Consell de l'Audiovisual de Catalunya, 2003: 53). Sin embargo, si deseamos contribuir a la formación de personas críticas y autónomas que ejerzan, como sugiere la Unesco, su derecho a la libertad de expresión y de información, no hay otro camino: estimular el diálogo (y en su caso la divergencia) con el entorno audiovisual y digital que nos inunda en la esperanza —quizá utópica— de que se produzca un cambio cultural en ese entorno tecnológico que favorezca una mayor equidad y

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

libertad entre las personas y entre los pueblos y no contribuya como hasta ahora a aumentar las desigualdades socioculturales y el control político y económico del mundo en el que nos ha tocado vivir.

Volvamos a Umberto Eco. Evitemos en educación las actitudes apocalípticas e integradas ante el entorno audiovisual y digital en el que vivimos. Evitemos mirar hacia otro lado o esconder la cabeza bajo la tierra como el avestruz mientras Internet, la televisión y la publicidad siguen dictando a la infancia, a la adolescencia y a la juventud actuales los modos de entender y de interpretar el mundo. Evitemos tanto el absurdo de ignorar que ese entorno dispone de dispositivos de almacenamiento, clasificación y difusión de la información que deben ser objeto de estudio y de análisis crítico en las aulas como la adoración de esas deidades tecnológicas que —no lo olvidemos— actúan a menudo en una dirección opuesta a los rumbos por los que transita una educación democrática, igualitaria y solidaria.

Las palabras de Emilia Ferreiro al comienzo de este capítulo iluminan el ángulo desde el que como enseñantes hemos de enfrentar los retos de otra alfabetización escolar y social. Y es obvio que educar en el contexto de la cultura del espectáculo (Ferrés, 2000) y de la era digital no es fácil, pero ¿cuándo ha sido fácil el oficio de educar?

PARA SABER MÁS

Bettetini, Gianfranco (1986): *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación fílmica y televisiva*. Madrid: Cátedra.

«Un texto es un cuerpo semiótico orgánico y coherente, premisa y guía de un intercambio comunicativo (…). Un texto puede ser además definido como una máquina semiótica que transfiere el saber organizado por el sujeto de la enunciación a un sujeto enunciatario (…). Cada texto se presenta, por tanto, con una estructura semántica y un conjunto de instancias pragmáticas: con un sistema de valores y una estrategia de convicción en confrontación con el receptor» (pp. 80 y 81). Partiendo de una concepción de texto en sintonía con Eco, a medio camino entre la semántica y la pragmática, Bettetini intenta establecer un modelo de conversación textual centrado en el sujeto enunciador como ordenador de toda la significación semiótica del texto. En sus páginas se estudia cómo se construyen en la cooperación persuasiva las estrategias textuales de comunicaciones de masas como la televisiva y la fílmica.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Carmona, Ramón (1991): *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.

Este libro intenta «ofrecer unas pautas que puedan servir de guía a la hora de comentar un film. Su destinatario no es el especialista en análisis textual ni el teórico o historiador del cine, ni siquiera el cinéfilo, sino todos aquellos lectores interesados en el fenómeno cinematográfico». En efecto, se trata de un manual introductorio y didáctico en el que se analiza el discurso cinematográfico mediante la descripción de los dispositivos retóricos de la enunciación fílmica y se abordan asuntos como la imagen como texto que construye el sentido, las etapas del comentario textual, los códigos (tecnológicos, visuales, gráficos, sonoros o sintácticos) de la expresión fílmica y la puesta en escena. En última instancia, «se trata de proponer un método de aproximación que permite saber cómo está hecho aquello que nos gusta para poder saber por qué nos gusta». Útil como método para la lectura de imágenes en movimiento.

Cassany, Daniel (2012): *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

¿Cómo leemos y escribimos en la Red? ¿Cómo nos informamos y construimos los significados en la ventana electrónica del ordenador, la *tablet* o el teléfono móvil? ¿Aprendemos y enseñamos en la era de Internet de la misma manera que hace unas décadas? ¿Es fiable la información que aparece en la Red?

Con una mirada multidisciplinar y un tono divulgativo Daniel Cassany estudia cómo están cambiando la educación lingüística, las prácticas de lectura y escritura y el día a día en las aulas a partir de la aparición del *diluvio de información* que ofrece Internet. El autor resume en sus páginas las aportaciones de diferentes estudios científicos sobre los efectos de la lectura y escritura digitales, comenta webs, *blogs*, *chats* y otros recursos didácticos y aporta consejos útiles para entender y evaluar cómo funcionan los géneros de la escritura electrónica.

Del mismo autor, véase *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (Anagrama, 2006).

Castells, Manuel (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. 3 tomos. Madrid: Alianza.

Esta ambiciosa obra constituye un intento de formular una teoría sistemática sobre los efectos de las nuevas tecnologías de la información en el mundo contemporáneo. El primer volumen de la trilogía (*La sociedad red*) está dedicado principalmente a evaluar la lógica de la Red y el proceso de globalización que amenaza a los pueblos y países excluidos de las redes de la información. El autor examina las implicaciones de los cambios tecnológicos en la cultura

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de los medios de comunicación —la cultura de la «virtualidad real»— y sus efectos en la vida urbana, en la política y en la naturaleza del tiempo y del espacio.

Crystal, David (2002): *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.

Frente a los discursos apocalípticos sobre los efectos indeseables de la Red en el uso normativo de la lengua, Crystal vindica la oportunidad que abre Intenet a otros usos expresivos y a otras formas de lectura y escritura ya que «la llegada de la ciberhabla nos muestra al homo sapiens en su mejor momento».

Eco, Umberto (1965): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.

En este clásico trabajo, Eco señala algo obvio: «el universo de las comunicaciones de masa es nuestro universo». Ante este hecho, intelectuales y educadores adoptan, según el semiólogo italiano, actitudes *apocalípticas* o *integradas*. Así, para el apocalíptico, «la cultura es un hecho aristocrático, cultivo celoso, asiduo y solitario de una interioridad refinada (..) y la cultura de masas es la anticultura» mientras que para el integrado «estamos viviendo una ampliación del campo cultural en que se realiza la circulación de un arte y una cultura popular». Eco opta por una solución ecléctica al conjugar su opinión entusiasta en torno a las posibilidades tecnológicas de difusión de los nuevos medios de comunicación con la conciencia de que «la cultura de masas en su mayor parte es producida por grupos de poder económico con el fin de obtener beneficios» y por grupos de poder político «con finalidad de persuasión y dominio». En este ya clásico trabajo, analiza la cultura de masas y los «niveles» de cultura, el mal gusto, los códigos y personajes del cómic, la televisión…

Gasca, Luis y Román Gubern (1988): *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.

Esta obra constituye una herramienta indispensable para quien desee adentrarse en el conocimiento del lenguaje de la historieta. Se trata de un catálogo casi exhaustivo de imágenes que ejemplifican los elementos caracterizadores del lenguaje de la historieta: encuadres, perspectivas ópticas, estereotipos iconográficos, repertorio gestual, situaciones arquetípicas, figuras cinéticas, metáforas visuales e ideogramas, textos (cartuchos o cartelas, globos, rotulación), onomatopeyas y todo lo relativo al montaje, la temporalidad y la secuencia.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

González Requena, Jesús (1988): *El discurso televisivo. Espectáculo de la postmodernidad*. Madrid: Cátedra.

A medio camino entre la semiótica y el psicoanálisis, Jesús González Requena estudia el discurso televisivo como simulacro comunicativo y analiza algunas de las funciones (obvias y ocultas) del lenguaje de la televisión, cuyo sentido último es la abolición de la palabra y el estímulo del consumo espectacular e hipnótico de los fragmentos y géneros dispersos por su programación.

Martín-Barbero, Jesús y Armando Salinas (Comp.) (1997): *Proyectar la comunicación.* Bogotá: Instituto de Estudios sobre Culturas y Comunicación/TM editores.

El interés de esta recopilación es reunir una serie textos aparecidos en las últimas décadas del siglo XX que constituyen una referencia ineludible en los estudios de los lenguajes, estéticas y efectos de los medios de comunicación de masas. En él encontramos trabajos ya canónicos de autores europeos y americanos como Adorno, Benjamín, McLuhan, Benveniste, Murakovsky, Eco, Greimas, Mattelart, Martín Barbero, Silva y otros con el objetivo de «recoger las huellas que han dejado textos fundamentales en la construcción de una teoría de la sensibilidad, de sus modos y medios de expresión (…) y se dirige especialmente a investigadores en ciencias sociales, políticas y comunicacionales de América Latina», aunque obviamente tiene un innegable interés para quienes desde la educación estudian y analizan en las aulas los efectos de los mensajes del masaje de los *media.*

Zunzunegui, Santos (1989): *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra/UPV.

Útil compendio de semiótica icónica en el que se abordan, entre otras cuestiones, nociones referidas a las teorías de la percepción visual, a las relaciones entre cultura, percepción e imagen, al signo icónico y al iconismo, a la imagen como texto, a la enunciación visual, a la retórica de la imagen, a la imagen pictórica, a las imágenes del cómic, a la imagen fotográfica, cinematográfica, televisiva… El criterio que anima esta publicación es «reconocer en toda imagen la existencia de una estrategia discursiva, elaborar los conceptos pertinentes para sacarla a la luz y comprender lo que tiene todo discurso de orientación persuasiva».

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO IX

El lenguaje de la publicidad en el aula: del cuento tradicional al microrrelato publicitario*

No le digas a mi madre que trabajo en publicidad.
Ella cree que soy pianista en un burdel.

Jacques Séguéla, *Ne dites pas à ma mère que je suis dans la publicité… Elle me croit pianiste dans un bordel*. 1979.

La publicidad es, en las sociedades contemporáneas, un conjunto de técnicas, estrategias, usos, formas y contextos de comunicación orientados a persuadir a las personas de algo (o de la conveniencia de hacer algo), independientemente de la verdad o de la falsedad de lo dicho. El fin obvio de la comunicación publicitaria es atraer la atención del destinatario hacia el anuncio, captar su interés por un objeto, una marca o una idea, estimular el deseo de ese objeto, marca o idea, y provocar una acción o una conducta orientada hacia la adquisición y el uso del producto anunciado. Las estrategias comunicativas de la publicidad han sido sintetizadas hace ya bastantes años por los psicólogos conductistas con las siglas AIDA: un anuncio, si desea ser eficaz, debe captar la *atención* del destinatario (A), lograr su *interés* (I), estimular su *deseo* del objeto (D) y conseguir una *acción* (A) orientada hacia la compra. Por tanto, el hipertexto publicitario constituye una herramienta de persuasión y de convicción esencial en unas sociedades de *libre mercado* en las que se producen y consumen a gran escala infinidad de objetos, bienes y servicios.

* Este texto es una adaptación y actualización de otros trabajos (Lomas, 1996, Lomas, 2016a y 2017).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Es obvio, sin embargo, que tal definición no agota la significación última del fenómeno publicitario porque la publicidad no solo es una herramienta comunicativa al servicio del estímulo de las actitudes de compra y del fomento de hábitos de consumo. Es, además, y sobre todo, una eficacísima herramienta de transmisión ideológica. En efecto, casi nadie niega ya que los anuncios tienen una influencia determinante en la transmisión cultural de valores y de actitudes, en la educación ética y estética de las personas y en la globalización de los estilos de vida y de las formas de percibir el mundo en nuestras sociedades. Dicho de otra manera: en el seno de los anuncios no solo se venden objetos sino que también se construye la identidad sociocultural de los sujetos y se estimulan maneras concretas de entender (y de hacer) el mundo.

Como señalara en su día el publicista Eulalio Ferrer (1994: 40): «El lenguaje de la publicidad ocupa el territorio más ancho, dinámico y sensible de la comunicación. Lenguaje en acción, es un lenguaje de características propias y distintivas, capaz de comunicar cuanto hay que decir y cómo decirlo, cubriendo las zonas vitales del comportamiento humano». Y más adelante añade Ferrer, (1994: 65): «el lenguaje de la publicidad es heredero de un principio general: las palabras *hacen las cosas*»[1]. En este último sentido, en el que se alude a los efectos pragmáticos y a menudo inadvertidos del lenguaje publicitario, conviene subrayar algo tan obvio como que los anuncios tienen una influencia innegable en la transmisión cultural de las ideas, de las actitudes y de las conductas, en la educación ética y estética de las personas y en la globalización de los estilos de vida y de las formas de entender el mundo en nuestras sociedades.

Por otra parte, en la iconosfera publicitaria en que vivimos los textos y los contextos de la publicidad no solo nos animan al consumo de objetos (y de las maneras de entender el mundo y de los estilos de vida asociados a esos objetos) sino también al consumo de más publicidad[2]. De esta manera, la publicidad no solo fomenta la sociedad de consumo sino que es a la vez algo que se consume (y nos consume). De forma casi inadvertida, a través del goce espec(ta)cular de las formas del decir y de lo dicho en los anuncios, nos educamos en los espejismos de la cultura del consumo y de la sociedad de la opulencia. De ahí que el espectáculo del deseo que construyen los textos de la publicidad nos arrastre «a una especie de fantasmagoría de la cual todos somos víctimas, y víctimas fascinadas, por cierto» (Baudrillard, 1998: 23).

1 La cursiva es mía.

2 «La publicidad es, también, un artículo de consumo. Pertenece a los apetitos de la gente y quizá se ha convertido en gozo de su paladar, como una mercancía más. Muchos se han convertido en *publívoros*» (Ferrer, 2001: 68).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

LOS ESPLENDORES DEL DESEO

El mundo de la publicidad despliega una estrategia seductora con el fin de poner en escena ante el espectador o espectadora del anuncio el espectáculo de la mercancía. Los anuncios nos invitan entonces a una *conversación simbólica* en la que el espectador se transforma en una mirada fascinada en torno a los cuerpos y a los objetos que se exhiben con la voluntad de atrapar su mirada deseante (Walzer, 2008). De esta manera se establece un vínculo entre dos economías: la economía del dinero y la economía del deseo. Un vínculo, en fin, entre los objetos del deseo y el deseo de los sujetos. Un vínculo entre objetos y sujetos que es posible gracias al hacer discursivo de los anuncios que, con sus elipsis narrativas, su espectacular alarde visual, su ubicuidad comunicativa y su envoltorio seductor, apela al estímulo emocional y al disfrute sensual del texto antes que al análisis crítico y a la reflexión racional sobre sus contenidos.

En efecto, las astucias seductoras de la publicidad son eficaces en la medida en que se construyen ajenas a cualquier forma de racionalidad y optan por estrategias lingüísticas y visuales que invitan al disfrute emocional y a una ficticia consumación del deseo. Los textos publicitarios despliegan una estrategia espectacular y seductora orientada a la identificación del público con el sujeto publicitario y con el mundo insinuado en el anuncio en vez de apelar a una evaluación cabal del objeto. Por paradójico que parezca, en la publicidad lo de menos son las cualidades y las calidades del objeto. En los anuncios las estrategias comunicativas de la publicidad apenas aluden al valor de uso práctico de los objetos e insisten sobre todo en su valor de cambio simbólico. Como subraya Péninou (1972 [1976: 154]), es entonces cuando «el objeto es portador de un valor que ya no está ligado al simple uso, de manera que el objeto entra en el reino del signo al ser exponente de un estatus social, de un rasgo de personalidad o de un estilo de vida».

La publicidad, en su calidad de discurso hegemónico en nuestras sociedades, construye una mitología en la que el culto cotidiano a los objetos (al fetiche de las mercancías) se transforma en actos (en *querer ser,* en *hacer*). Como señaló hace ya algunas décadas el sociólogo Henri Lefevbre (1968), «la publicidad cobra la importancia de una ideología. Es la ideología de la mercancía. Sustituye a lo que fue filosofía, moral, religión, estética. Las fórmulas publicitarias más sutiles encierran hoy una concepción del mundo». Porque, además de informarnos sobre los objetos, el incesante masaje de los mensajes publicitarios nos dice otras cosas. En el interior de los anuncios se alaban determinados estilos de vida, se elogian o condenan maneras de entender (y de hacer) el mundo, se fomentan o silencian ideologías, se persuade a las personas de la utilidad de ciertos hábitos y de ciertas conductas y se vende un oasis de ensueño, de euforia y de perfección en el que se proclama el intenso placer que produce la adquisición y el disfrute de los objetos y la ostentación de las marcas (Lomas, 2002a).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

En los últimos años se observan en el mundo de la publicidad algunas variaciones de forma y fondo en el despliegue comunicativo de los anuncios (como una cierta tendencia a alinearse con lo políticamente correcto, una obsesión cada vez mayor por asegurar el contacto comunicativo con las audiencias a través del uso de equívocos, de malentendidos, de transgresiones culturales y de rupturas del horizonte de expectativas del público o la aparición de formas hipertextuales de publicidad como las insertadas en Internet). Sin embargo, y pese a esas variaciones, el decir de los objetos (la estética de la publicidad) sigue siendo una astucia comunicativa orientada no solo a exhibir las cualidades de los productos sino también, y sobre todo, en una eficacísima herramienta de construcción de la identidad sociocultural de los sujetos (la ética de la publicidad). De ahí la conveniencia de intervenir desde la educación (aunque no solo desde la educación) con el fin de enseñar al alumnado no solo los códigos iconoverbales del lenguaje de la publicidad sino también las destrezas que les permitan interpretar de una manera competente y crítica sus efectos culturales. Si como señala Jesús Martín-Barbero (2002: 48), «la cultura es menos el paisaje que vemos que la mirada con que lo vemos», cabe pensar en cómo la publicidad nos enseña a mirar el paisaje de la cultura y si lo hace con ojos ajenos a nuestra voluntad.

Como postula el escritor Manuel Rivas (2001), en las sociedades actuales «el verdadero realismo mágico contemporáneo es el de la publicidad. Vivimos inmersos en esa segunda naturaleza. Paseamos en ese paisaje inventado, en el que un niño distingue con facilidad las marcas de telefonía móvil pero desconoce qué diferencia a un abedul de un arce. Sería muy provechoso que en las escuelas se estudiase este nuevo hábitat. La ecología de las palabras y los colores. El camuflaje, el reclamo, la seducción. La ósmosis entre vida real y ficción publicitaria».

ÉTICA, ESTÉTICA Y RETÓRICA DE LA PUBLICIDAD

Educar es algo más que instruir a las personas en el conocimiento —a menudo efímero— de los conceptos y de los hechos vinculados a las áreas tradicionales del saber escolar. Más allá de su innegable *valor de cambio* en el mercado académico, el aprendizaje escolar debe tener también *valor de uso* como herramienta de conocimiento e interpretación del mundo.

La ubicuidad comunicativa del paisaje de la publicidad nos invita a convertir los escenarios escolares en *aulas sin muros* donde se fomente el diálogo entre la cultura de la escuela y la cultura de masas (entre las culturas del profesorado y las culturas del alumnado), se adquieran los conocimientos y las destrezas lectoras que hacen posible una interpretación crítica de los usos, formas y efectos —a menudo inadvertidos— de los textos publicitarios y se construya una *ética de la comunicación* que haga visibles los modos en los que el discurso es utilizado, a menudo, a favor de la mentira, de la injusticia, de la discriminación y del engaño.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

En ese deseo el mundo de la educación se hizo eco en su día de la omnisciencia comunicativa de los textos de la cultura de masas (véase el capítulo anterior de este libro) e introdujo de manera paulatina, en sus currículos y en las tareas escolares, el estudio de la prensa, de las historietas gráficas, de los géneros televisivos y, especialmente, del lenguaje de la publicidad. En lo que se refiere a este último, el texto publicitario se ha utilizado a menudo en las clases de lenguaje como un pretexto para el aprendizaje de las figuras retóricas en la idea de que el corpus de los eslóganes publicitarios (en el que es posible observar los itinerarios retóricos habituales en los textos líricos) resultaba más atractivo y sugerente que el corpus poético en el que el alumnado naufragaba a menudo en la búsqueda e identificación de metáforas, hipérboles y metonimias. Sin embargo, este acercamiento retórico a los eslóganes publicitarios ha resultado a la postre insuficiente a la hora de analizar y evaluar el complejo itinerario semiótico por el que discurre la significación publicitaria. De ahí que de un tiempo a esta parte cada vez se atienda en mayor medida, por una parte, a otros modos de construcción del sentido en la publicidad (y especialmente al discurso de la imagen) y, por otra, al análisis de los efectos no solo obvios (comerciales y económicos) sino también ocultos (éticos e ideológicos) de los anuncios.

A esa voluntad de contribuir desde las aulas a una interpretación crítica de los usos, formas y efectos de la publicidad se añadió a partir de los años noventa del siglo pasado la influencia de los *enfoques comunicativos* de la educación lingüística y su insistencia en que el objetivo esencial de la enseñanza del lenguaje es el de contribuir a la mejora de la *competencia comunicativa* de las personas. Sin embargo, en el entorno audiovisual de la cultura de masas (y en el entorno digital de la actual *sociedad en red)*, es obvio que la competencia comunicativa de las personas ha de incluir, junto a las destrezas y a los saberes de naturaleza lingüística (gramaticales, textuales, sociolingüísticos y estratégicos), otras destrezas y otros saberes que nos permitan, por ejemplo, entender cuáles son las estrategias éticas y estéticas de la seducción publicitaria, cómo se construye el espectáculo televisivo, cómo se lee una novela gráfica y se interpreta un anuncio o cómo se accede, se selecciona y se evalúa el diluvio de información que nos ofrecen los hipertextos de la sociedad digital. En otras palabras, la alfabetización comunicativa en estos inicios del siglo xxi exige, junto a la enseñanza de los conocimientos y de las habilidades que hacen posible el intercambio oral y escrito entre las personas, otros conocimientos y otras habilidades que favorezcan la interpretación crítica de los textos de la comunicación de masas (especialmente de la televisión y de la publicidad) y de los hipertextos de la cultura digital[3], contribuyendo así al aprendizaje de una *competencia*

3 Véanse con mayor amplitud estos argumentos en el capítulo 8 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

mediática (Lomas, 2014c) incluida en el concepto global de *competencia comunicativa* (Hymes, 1971; Canale, 1983).

De ahí la conveniencia de unas tareas de aprendizaje (véase en la página siguiente el cuadro *El lenguaje de la publicidad en el aula*) orientadas a hacer visibles las a menudo invisibles estrategias de la seducción publicitaria y el espectáculo del deseo que construyen los anuncios (Lomas, 1996). Es esencial una intervención pedagógica orientada a crear escenarios de aprendizaje donde las formas de decir (y las formas de hacer) de la publicidad merezcan el ojo crítico del profesorado y del alumnado (Arconada Melero, 2006) y donde sea posible mostrar otras maneras de entender el mundo que no transiten por los rumbos escogidos por las estrategias del deseo que diseñan quienes gestionan lo íntimo (y lo imaginario) al servicio de una manera concreta de entender lo público. Porque a través de los anuncios no solo se venden cosas sino también maneras de entender el mundo en una estrategia global que va más allá del contenido literal de cada anuncio y acentúa su significado simbólico: la imposición de una actitud sumisa ante las ideas establecidas y subordinada al modelo social vigente (Lomas, 1996).

Con el fin de ilustrar algunas maneras de tender puentes entre el análisis de los textos que tradicionalmente son objeto de lectura e interpretación en las aulas y la indagación crítica en torno a los significados obvios y ocultos de esos otros textos de la comunicación de masas (como los publicitarios) que a menudo se sitúan al margen de los currículos escolares y de las prácticas de enseñanza del lenguaje, mostraré a continuación un ejemplo sobre cómo trabajar con un texto comercial (un anuncio publicitario) entendiéndolo como un subgénero narrativo (un microrrelato) que guarda con los cuentos tradicionales innegables semejanzas. En otras palabras, los anuncios constituyen, a menudo, (micro)ficciones orientadas a construir mundos posibles (y deseables) y a inscribir al lector en los escenarios del relato a través del uso de las formas canónicas del cuento tradicional y de las estrategias discursivas que otorgan verosimilitud a lo dicho (y a lo no dicho).

RELATOS DE AYER Y HOY: DEL CUENTO TRADICIONAL A LA FICCIÓN PUBLICITARIA

La ubicuidad de los mensajes publicitarios en las sociedades actuales y sus efectos en la identidad de las personas y de los grupos sociales aconsejan introducir en las aulas el estudio de este tipo específico de textos, en los que se aúnan los modos lingüísticos del decir con otros dispositivos de construcción del sentido (especialmente los modos visuales) y en los que lo dicho se orienta al fomento no solo de la adquisición de objetos en los (hiper)mercados del consumo sino también, y a la vez, al aprendizaje de ideologías y formas de vida concretas en nuestras sociedades. En otras palabras, los modos lingüísticos y visuales del decir (y de

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El lenguaje de la publicidad en el aula

Objetivos

- Identificar los elementos de la comunicación publicitaria.
- Conocer los usos verbales y no verbales del lenguaje publicitario.
- Analizar las funciones del lenguaje publicitario y los efectos subjetivos y culturales de la publicidad.
- Describir, oralmente y por escrito, los elementos denotativos y los valores connotativos de diferentes mensajes publicitarios.
- Analizar y producir textos orales y escritos de carácter expositivo, instructivo, descriptivo, narrativo o argumentativo sobre el mundo de la publicidad.
- Producir textos publicitarios con intención paródica.
- Adquirir actitudes críticas ante los usos discriminatorios y manipuladores de los anuncios.

Contenidos

Conceptos

- La comunicación publicitaria: elementos, formas, usos y efectos.
- Las funciones del lenguaje publicitario.
- El texto verbal: usos lingüísticos y artificios retóricos.
- La imagen publicitaria. Lo verbal y lo no verbal: relaciones.

Destrezas

- Análisis y producción de mensajes publicitarios orales, escritos y audiovisuales a partir de los modelos insertados en los medios de comunicación de masas.

Actitudes

- Uso correcto, adecuado, coherente y eficaz de las formas lingüísticas y visuales en la producción de textos de intención publicitaria.
- Actitud ética en la producción de textos publicitarios.
- Actitud crítica ante los usos discriminatorios y manipuladores de los anuncios.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Actividades

- Lectura y análisis de los usos verbales y no verbales de los anuncios.
- Identificación de las funciones del lenguaje publicitario en los anuncios.
- Identificación de los valores (literales o simbólicos) del producto.
- Comprensión y producción de textos orales y escritos sobre la publicidad.
- Elaboración de un cartel de prensa, una cuña de radio y un anuncio audiovisual.
- Manipulación paródica y crítica de textos publicitarios.

Evaluación

- Cuestionario de ideas previas y de hábitos de consumo.
- Diario de clase, cuaderno del alumno, observación externa…
- Corrección y evaluación de las actividades de aprendizaje.
- Encuesta final a los alumnos y discusión en grupo sobre las conclusiones.

(Adaptado de Lomas, 1996)

hacer) de la iconosfera publicitaria no solo *anuncian* objetos sino que *enuncian* maneras de entender (y de hacer) mundos, convirtiéndose así no solo en un recurso esencial del sistema de consumo de objetos sino también y sobre todo en una eficaz herramienta de persuasión ideológica y de alienación social de los sujetos (Lomas, 1996: 253).

De hecho, las ciencias del lenguaje, y en especial la retórica, investigaron en su día las estratagemas (lingüísticas y visuales) de la publicidad a la hora de *hacer creer* a las personas en una idea (o en una cosa) y de persuadirlas de la conveniencia de *hacer algo.* En paralelo a los estudios de naturaleza lingüística, la mirada semiológica se ocupó de iluminar la tupida red de actividades semióticas mediante las cuales los signos publicitarios invitan a la cooperación interpretativa de las audiencias, quienes en última instancia atribuyen sentido (o no) al texto con arreglo a un conjunto complejo de hábitos y de competencias culturales. En los estudios de orientación pragmática y discursiva, en fin, el acercamiento a la *textura* de los mensajes de la publicidad (al *plan textual subyacente*) implicó el análisis de los elementos que otorgan *cohesión*, *coherencia* y *adecuación* a los textos publicitarios así como el estudio de los indicios de la *intencionalidad* comunicativa de tales textos, de la *aceptabilidad* de sus mensajes y de la *situación comunicativa* en que tienen lugar[4].

4 Una síntesis de las aportaciones de estas y otras disciplinas al estudio del discurso publicitario puede encontrarse en Lomas (1996: 31-65).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

En cualquier caso, y de acuerdo con las aportaciones de estas y de otras disciplinas, es obvio que los textos publicitarios despliegan una *acción comunicativa* que obedece a determinadas condiciones de enunciación y recepción, tiene una intencionalidad concreta (se manifieste de forma *obvia* u *obtusa*), se inscribe en contextos culturales diversos y suele hallarse marcada de forma expresa, de forma tal que es habitualmente reconocida por las audiencias (Lomas, 1996: 25).

Sin embargo, ¿qué tipo de texto es el texto publicitario? En las líneas que siguen intentaré mostrar cómo a menudo los anuncios son, al igual que los (micro)relatos literarios o los chistes, un subgénero narrativo formado por textos muy breves, concisos, estereotipados y a menudo infectados de humor, ironía, parodia e intertextualidad. En el escenario de los anuncios comerciales se narran las historias que les suceden a unos personajes cuyos conflictos conducen, a menudo, hacia un desenlace inundado de sorpresa, consumación del deseo y un cierto significado moral. Los textos publicitarios se configuran entonces como (micro)relatos ficcionales coherentes con el objetivo último de toda narración: construir mundos posibles (y deseables) e inscribir al lector (y al espectador) en los escenarios del relato a través del uso de las formas canónicas del cuento tradicional y de las estrategias discursivas que otorgan verosimilitud a lo dicho (y a lo no dicho)[5].

Con carácter general, las formas narrativas tienen una serie de rasgos prototípicos (Adam, 1992) como la *temporalidad* (sucesión de hechos en un tiempo del relato que avanza), la *unidad temática* (a través de un sujeto o protagonista, animado o inanimado, individual y colectivo, agente o paciente), la *transformación* (el cambio de estado a lo largo del relato: de la tristeza a la alegría, del fracaso al éxito, de la pobreza a la riqueza…), la *unidad de acción* (a partir de una situación inicial o planteamiento se llega a un desenlace final) y la *causalidad* (la construcción de una intriga a partir de los vínculos entre los personajes y sus acciones). Por su parte, Vladimir Propp (1928) señaló hace ya casi un siglo que, en la inmensa mayoría de los relatos tradicionales (leyendas y fábulas de tradición oral, cuentos infantiles y populares…) y de las novelas clásicas, la estructura canónica de la narración se organiza en torno a un estado o *situación inicial* de la que se parte (*planteamiento*) que deja paso a un desarrollo argumental (*nudo*) en el que se inicia un *conflicto* y en el que las peripecias se entretejen en acciones y escenas de diverso tipo que concluyen en una *situación final* (*desenlace*), a menudo teñida de intención moral (o *moraleja*).

5 Conviene recordar, no obstante, que la textura narrativa del (micro)relato publicitario oculta en última instancia una orientación argumentativa con finalidad persuasiva.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El cuento de la publicidad

En las líneas que siguen analizaremos un anuncio de un automóvil (Passat) de la marca Volkswagen, en el que es posible observar no solo la estructura canónica y los arquetipos clásicos del cuento infantil, del cine de Disney y de otras películas de consumo popular, como *Star Wars* (héroe, heroína, antagonista, conflicto y desenlace) sino también la construcción narrativa de un mundo verosímil en el que las acciones están protagonizadas por personajes que encarnan un estereotipado dualismo moral entre *buenos* y *malos* y en el que las estrategias comunicativas del (micro)relato publicitario se orientan a asegurar la adhesión emotiva e ideológica de la audiencia a la tesis última del anuncio, una tesis que no solo alude al objeto sino que también sugiere otras cosas[6].

El anuncio está disponible en Youtube, al buscar con el nombre «1988 VW Passat ad in NYC», o en el enlace <https://www.bit.ly/1lv1lgM>. En esta última dirección es posible descargarlo como archivo de video (sin depender en este caso de conexión alguna a Internet).

De igual manera, y con el fin de facilitar el comentario de este y de otros relatos publicitarios, se ofrece al final de este capítulo en el Anexo 1 un método de lectura crítica de publicidad audiovisual, así como en el Anexo 2 se aportan ilustraciones o figuras —debidamente numeradas— de algunos de los planos del citado anuncio, a cuya consulta en Internet invitamos a quienes lean este texto.

El anuncio tiene una duración de 60 segundos y contiene 42 planos. El promedio de duración de cada plano es aproximadamente de un segundo y medio, lo que nos permite inferir que estamos ante un tiempo medio del relato, al que contribuye la ausencia de información verbal (hasta el último plano), la lentitud con la que se desplaza el objeto en las últimas escenas y el sereno compás de la música que constituye el telón sonoro de la escena, una hermosa balada de jazz cantada por la inigualable Billie Holliday (*God bless the child*).

6 El lingüista norteamericano George Lakoff, coautor con Mark Johnson de las en su día célebres *Metáforas de la vida cotidiana* (1980), analizó las estrategias comunicativas de legitimación de la Guerra del Golfo de 1991 a partir del uso nada inocente de algunos constituyentes canónicos de los cuentos tradicionales (en concreto, de los cuentos de hadas), como las categorías de héroe, heroína-víctima y villano. Entre las metáforas utilizadas para convertir discursivamente la Guerra del Golfo en una *guerra justa*, tanto el gobierno norteamericano y sus aliados como la inmensa mayoría de los medios de comunicación occidentales situaron en el escenario del combate a la víctima (Kuwait, objeto de la violación territorial del villano), al villano (Sadam Hussein e Irak) y al héroe (Estados Unidos), quien con su acción militar castiga al villano, devuelve el honor a la víctima violada y restaura el orden moral vulnerado por las fuerzas del mal (Lakoff, 1991). El uso de este tipo de estrategias metafóricas al servicio de la trasmisión de ideologías y de órdenes morales conservadores no solo habita en los cuentos tradicionales sino también, por ejemplo, en la mayoría de las películas de Walt Disney (Dorfman y Mattelart, 1972) y del cine comercial estadounidense. En este último sentido, Gemma Lluch (2003: 224) señala cómo «las nuevas narraciones audiovisuales traspasan el terreno de lo escrito pero, más allá de los efectos usados, proponen una vieja historia».

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El argumento del relato es diáfano: en el escenario de una metrópoli (en concreto Nueva York, como se deduce del contenido del plano en el que aparece el puente de Brooklyn: véase la figura 6 del Anexo 2), una niña de escasa edad, de aspecto ario (figura 1) y vestida con arreglo al estilo de un grupo social acomodado (figura 2), camina acompañada por su padre y observa en las calles escenas de una cierta violencia que insinúan el conflicto: el tono agresivo de un viejo agitador en un mitin callejero (figura 3) o el enfado de un conductor cuyo automóvil se ha averiado (figura 4). En ese instante el punto de vista del relato es ambiguo: ¿en primera persona a través de la mirada de la niña u omnisciente a través de un narrador externo? La metrópoli se insinúa de manera hiperbólica y amenazante con perspectivas en picado (figura 5), angulaciones aberrantes (figura 6) y abundantes líneas diagonales mientras que la niña se exhibe en planos equilibrados y horizontales (figura 7). Otra escena de violencia, en la que unos delincuentes son detenidos a la fuerza por la policía (figura 8), aumenta la tensión emocional y el miedo de la niña o heroína (figura 9), que observa mirando hacia arriba la envergadura de la metrópolis-villano. El punto de vista del (micro)relato publicitario abandona en ese momento la narración omnisciente para mostrarnos el punto de vista subjetivo de la heroína ofreciéndonos su mirada (figura 10) hacia los altos edificios de la metrópolis (figura 11). La niña interpela al padre (plano 12) en demanda de auxilio ante la intensidad del conflicto. Es entonces cuando aparece el objeto-héroe (el automóvil), insinuado de manera fragmentaria inicialmente y con énfasis en su logotipo (figura 13) y de una manera más general a continuación (figura 14). Por si fuera poco, el plano siguiente nos muestra en el espejo retrovisor del automóvil el rostro de la madre (figura 15), que comparte rasgos étnicos y sociales evidentes con la heroína. La niña entra en el coche (¿en el útero materno?) con la ayuda del padre y el estruendo sonoro del mundanal ruido de las escenas anteriores deja paso a un absoluto silencio mientras la madre (figura 16) mira a la niña, quien nos ofrece en un gran primer plano una sonrisa inmensa (figura 17) ante el final feliz de las amenazas del villano o metrópolis. El último de los planos del relato (figura 18) reproduce sobre el escenario de la metrópoli derrotada el eslogan (o *moraleja*) en inglés del anuncio: *If only everything in life was as reliable as a Volkswagen* («Si todo en la vida fuera tan seguro como un Volkswagen»)[7].

De este resumen del argumento se constata que el (micro)relato publicitario sigue —como es habitual en los cuentos tradicionales y en la mayoría de las narraciones infantiles y juveniles actuales (Colomer, 1998)— una progresión lineal y opta por una de las tres posibilidades en

7 En su día se difundió una versión más amplia de este anuncio, de una duración de 90 segundos y 74 planos, en el que destacan la aparición en un callejón oscuro (figura 19) de un grupo de prostitutas (figuras 20 y 21), una mayor agresividad en las escenas de algunos antagonistas, como un delincuente (figura 22) y el viejo revolucionario (figura 23), la insistencia en los planos panorámicos y aberrantes de la metrópoli y los primeros planos que subrayan la inocencia y la belleza de la heroína (figura 24).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

que se manifiesta la dialéctica entre situación inicial y desenlace (Ottevaere-van Praag, 2000: 140), aquella en la que el final del relato no vuelve a la situación inicial sino que resuelve el conflicto de una manera satisfactoria para el héroe y la heroína.

Viejo y nuevo arte de contar historias

Las acciones del héroe-objeto, del villano-metrópolis y de la heroína son contadas casi siempre a través de la crónica audiovisual de un narrador omnisciente (salvo en algunos planos —véanse las figuras 10 y 11— en que adopta el punto de vista subjetivo de la niña y muestra lo que esta ve y cómo lo ve) y las escenas se representan en blanco y negro, en un eco intertextual del cine y de la literatura de *serie negra*, al que contribuye la elección de la canción de Billie Holliday, que refleja el espíritu del jazz y de una época convulsa, y añade una significación nada desdeñable al relato visual de las andanzas de la niña ya que en su texto se bendice a los niños seguros de sí mismos (*But God bless the child that's got his own*).

El modo de construir a los personajes no es inocente: frente a la composición canónica y estable de los planos con los que se exhibe desde *una perspectiva natural* a la heroína, a su familia y al héroe (primeros planos, planos medios y de conjunto con predominio de líneas horizontales y verticales, casi siempre ilustrativos de la inocencia y de las emociones de la heroína), aparece el desorden y la inestabilidad de los planos que muestran al villano (la metrópolis) y a sus aliados (agitador callejero, delincuentes, conductor airado y, en la versión más larga del anuncio, prostitutas). En estos últimos planos abundan las *angulaciones aberrantes*, las *perspectivas en picado y en contrapicado* y las *líneas diagonales* que generan sensación de vértigo, desequilibrio y violencia[8]. En otras palabras, el punto de vista del narrador, obtenido a partir de la perspectiva que adopta la cámara y de la diferente composición de cada plano, contribuye a «guiar el tipo de lectura que el lector realizará, orientar la simpatía o antipatía hacia un determinado personaje o unas determinadas actitudes, mostrar una determinada información desde el punto de vista de un solo personaje, etcétera» (Lluch, 2003: 65).

De esta manera se construye en el (micro)relato publicitario, a través de las acciones de los personajes y del modo en que son exhibidos en cada plano, el conflicto entre protagonistas y antagonistas, convertidos así en arquetipos del múltiple dualismo del relato: el *dualismo social* entre los grupos acomodados (la niña y su familia) y los grupos desfavorecidos (agitador, delincuentes, prostitutas en la versión extensa del anuncio…), el *dualismo étnico y racial*

8 Por falta de espacio no nos es posible detenernos en el análisis de cada uno de los 42 planos de la escena publicitaria, tal y como se indica en el apartado 4 del anexo 1.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

entre la raza blanca en la variante aria[9] de la niña y su familia y el mestizaje y la negritud de delincuentes y prostitutas), el *dualismo ideológico* entre el estilo conservador y elitista de la heroína-niña, su familia y el héroe-objeto, y estilo subversivo y vulgar de los antagonistas (agitador, delincuentes…), el *dualismo estético* (la belleza y el buen gusto de la heroína y su familia frente a la fealdad y al desaliño del villano y de los suyos, y el *dualismo moral* (el héroe, la heroína y su familia encarnan el bien y la virtud mientras el villano y sus aliados secundarios encarnan el mal y el pecado, es decir, la alteración del orden social en el caso del revolucionario, la vulneración del orden legal en el caso de los delincuentes y el desorden sexual que introducen las prostitutas en el caso de la versión amplia del anuncio.

En conclusión, el análisis de esta ficción comercial refleja cómo las estrategias comunicativas de la publicidad se orientan a menudo a asegurar la adhesión emotiva e ideológica de las audiencias a la tesis última del anuncio, una tesis que no solo alude al objeto sino que también cuenta y sugiere otras cosas sobre los sujetos. Estamos, en fin, ante una (micro)ficción publicitaria cuyo objetivo es la construcción de mundos posibles a través del estímulo de analogías entre la realidad y la ficción que aseguren la verosimilitud de la escena publicitaria, el *hacer persuasivo* de la tesis ideológica del relato y en consecuencia la transmisión eficaz del significado no solo obvio (el elogio de la seguridad del automóvil Passat de Volkswagen) sino también oculto (el fomento de una visión y de una versión duales del mundo en las que el bien es encarnado por una raza, una clase y un orden moral, social y legal, frente a las asechanzas y violencias de quienes encarnan el mal, esos personajes cuya raza, etnia, clase, formas de vida e ideologías constituyen una amenaza a la seguridad del mundo). No olvidemos las palabras de Barthes (1986): «toda publicidad *dice su producto* pero *cuenta otra cosa*».

PUBLICITARIOS, PIANISTAS Y ENSEÑANTES

La ironía del publicitario francés Jacques Séguéla (1995) con la que se inicia este capítulo (*No le digas a mi madre que trabajo en publicidad. Ella piensa que soy pianista en un burdel*) sitúa con humor el enfoque de este texto. Evitando tanto una actitud *apocalíptica* como una mirada *integrada* (Eco, 1965) en torno a los textos de la cultura de masas y en concreto a los relatos de la publicidad, estas palabras invitan a quienes las lean a un trabajo escolar en torno a los textos de la publicidad orientado a la identificación no solo de las formas lingüísticas y visuales

9 Conviene recordar que Volkswagen surge en los años treinta del siglo pasado y que Adolf Hitler diseñó en 1933 un plan para apoyar esta empresa, aunque luego se destinaran tanto sus instalaciones como el dinero recaudado a la fabricación de armas para el régimen nazi. Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el fundador de Volkswagen, Ferdinand Porsche, fue encarcelado por su vinculación con el régimen nacionalsocialista.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

del mensaje publicitario sino también de los efectos éticos e ideológicos y de los mundos de referencia que exhibe y difunde el despliegue intertextual de los anuncios publicitarios. Ello no está en contradicción alguna con el elogio de la habilidad comunicativa, del ingenio expresivo y de la creatividad estética de algunos anuncios, de igual manera que no conviene olvidar que con frecuencia el arte de seducir y convencer de la publicidad se pone al servicio de afanes equitativos y democráticos en campañas publicitarias orientadas a fomentar la igualdad entre hombres y mujeres, a apoyar la paz y la solución democrática de los conflictos, a respetar el medio ambiente y a conservar el planeta o a estimular la solidaridad con quienes sufren a causa de la miseria, de la violencia y de la discriminación.

En cualquier caso, estas líneas insisten en la obviedad de que el envoltorio espe(cta)cular de los anuncios se pone a menudo al servicio de la inoculación de actitudes, de hábitos y de maneras de entender y de hacer el mundo que entran en contradicción directa con los objetivos éticos de una educación y de una sociedad democráticas. De ahí que el análisis e interpretación crítica de los efectos ideológicos de los textos de la cultura de masas (y en concreto de la seducción publicitaria) y el fomento de la *competencia mediática* del alumnado (Lomas, 2014c) constituyan hoy una exigencia educativa ineludible y una oportunidad inestimable a la hora de defender el derecho de quienes acuden a las aulas a entender y a hacer el mundo de otras maneras.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

ANEXO 1: INSTRUCCIONES DE USO PARA UNA LECTURA CRÍTICA DE LOS MICRORRELATOS PUBLICITARIOS

El tiempo del relato

Cuenta en segundos la duración del anuncio y el número de planos que contiene. Si divides la duración del anuncio entre el número de planos, el resultado permite saber cuál es el promedio de duración de cada plano y elaborar una hipótesis sobre el ritmo del relato publicitario. No obstante, a la construcción del ritmo de las narraciones audiovisuales contribuyen también otros factores como el dinamismo de la locución verbal y de la música, el uso de un tipo u otro de líneas, planos, angulaciones y puntos de vista, el movimiento de la cámara, las acciones físicas de los personajes y de los objetos en las escenas del anuncio…

El argumento y el tema

Resume el argumento del anuncio atendiendo a la época, al escenario, a las escenas, a los personajes y a las acciones. ¿Responde al orden canónico del relato: situación inicial, conflicto y desenlace?

¿Qué personajes aparecen en el anuncio? ¿Cuáles son sus acciones? ¿En qué contextos? ¿Héroes, villanos, heroínas…? ¿Quiénes actúan como protagonistas y quiénes como secundarios? Analiza el vestuario, los gestos, las miradas… ¿Cuál es su sexo, su edad, su raza o etnia, su clase social, su estilo de vida…?

¿Cuál es el tema, idea o concepto en torno al cual gira la acción?

El punto de vista del relato

El punto de vista adoptado por la cámara indica el tipo de narrador (omnisciente, en primera persona a través de la mirada de un personaje…) que cuenta en imágenes la historia. De igual manera, el punto de vista adoptado en la enunciación verbal puede ser externo (locución *en off*), a través del diálogo entre los personajes o en primera persona.

El poder de la imagen

Analiza cada plano del anuncio (líneas, luz, color, tipo de plano, punto de vista y angulación, movimiento de la cámara, unión entre los planos…) y describe los personajes, los objetos, las acciones y los escenarios que exhibe en cada plano el relato publicitario. ¿Durante cuánto tiempo y en cuántos planos aparece el objeto anunciado en el contexto del tiempo y de los planos de todo el anuncio?

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El poder de la palabra

¿Qué dice o insinúa el eslogan? ¿Con qué recursos? ¿Con qué finalidad? ¿Informativa, expresiva, apelativa, fática, poética…?

¿Qué dice o insinúa el resto del texto lingüístico? ¿Qué recursos utiliza? ¿Con qué finalidad? ¿Informativa, expresiva, apelativa, fática, poética…?

¿Quién dice el texto en el anuncio? ¿Un narrador o una narradora? ¿Un personaje masculino o femenino? ¿Qué tipo de mensajes transmiten unos y otras? ¿Dialogan los personajes entre sí? ¿Con qué tono e intención? ¿Apelan al espectador o espectadora del anuncio? ¿Predomina la narración, la descripción, la argumentación, la explicación, el diálogo…?

El poder de la música y de otros sonidos y efectos especiales

¿A qué género musical pertenece la música del anuncio? ¿Hay alguna relación entre el estilo musical escogido, la identidad del objeto anunciado y el estereotipo de sujeto al que se dirige el anuncio? ¿Observas algún vínculo entre la música, los escenarios, las acciones, los personajes, las palabras…? ¿Cuál? ¿Por qué? ¿Hay otros sonidos (ruidos, gritos, jadeos, susurros…) con una función significativa? ¿Hay efectos especiales? ¿Con qué finalidad?

Los estereotipos de la recepción

Todo anuncio intenta orientar la conducta de las audiencias en un sentido determinado. Por tanto, conviene analizar cuáles son las estrategias comunicativas que despliega el anuncio en su *hacer persuasivo* con el fin de conseguir la adhesión de las personas a un objeto o a una idea a través de estímulos como el placer, la salud, el poder, la belleza, la seguridad… Cada anuncio construye un estereotipo de sujeto masculino y femenino e intenta la identificación de las audiencias con el mundo enunciado en el relato publicitario.

CONCLUSIÓN (O MORALEJA)

De forma breve, resume el significado del anuncio subrayando no solo su mensaje *obvio* (el elogio de un determinado objeto o servicio) sino también su mensaje *oculto* (las visiones y versiones del mundo que exhibe y ensalza).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

ANEXO 2: IMÁGENES DE ANUNCIO DE VOLKSWAGEN

1

2

3

4

5

6

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

7

8

9

10

11

12

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

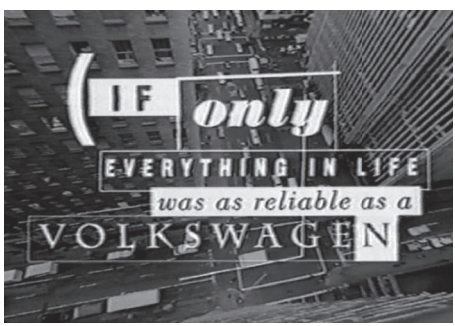
13

14

15

16

17

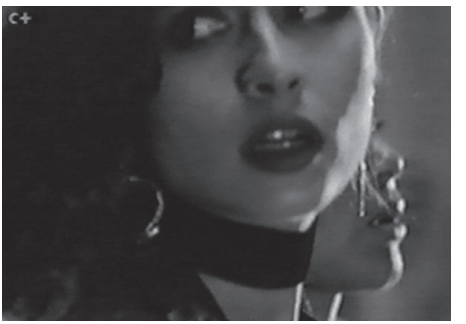


18

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

19

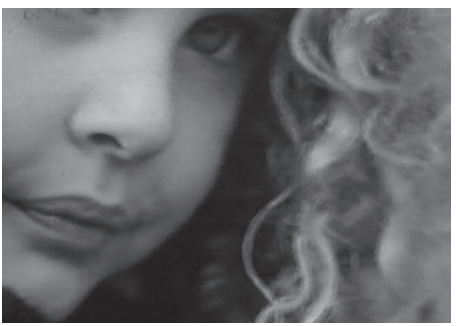


20

21

22

23



24

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

PARA SABER MÁS

Arconada Melero, Miguel Ángel (2006): *Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó.

Este trabajo constituye una útil herramienta para el estudio crítico del lenguaje publicitario en las aulas de lenguaje. Tras indagar en las estrategias de la publicidad y analizar el texto publicitario como discurso, Arconada ofrece abundantes ejemplos sobre cómo trabajar con los textos publicitarios en las aulas —aportando un método para el comentario crítico de los anuncios— y subraya la idoneidad de este tipo de textos en el contexto de la educación en valores.

Baudrillard, Jean (1968): *El sistema de los objetos*. Ciudad de México: Siglo xxi.
—— (1972): *Crítica de la economía política del signo*. Ciudad de México: Siglo xxi.

Baudrillard construye una teoría de la significación de los objetos que parte de la idea del *valor de cambio* simbólico de las mercancías en las sociedades contemporáneas frente a su tradicional *valor de uso*. Los objetos (y su *intercambio simbólico*, impulsado por las estrategias de la comunicación publicitaria) adquieren así la categoría de signos que designan «el ser y la categoría social de su poseedor» (1972 [1974: 5]).

En consecuencia, «los objetos, su sintaxis y su retórica, remiten a objetivos sociales y a una lógica social. Aquello de que nos hablan no es tanto del usuario y de prácticas técnicas como de pretensión social y de resignación, de movilidad social y de inercia, de aculturación, de estratificación y de clasificación social (…). A través de los objetos, es una sociedad estratificada la que habla y si, como los medios de comunicación colectiva, los objetos parecen hablar a todos, no es sino para poner a cada cual en su lugar» (1972 [1974: 14-15]).

Lomas, Carlos (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro. [Edición latinoamericana en: *El espectáculo del deseo. Crítica de la publicidad y educación crítica*. Bogotá: Magisterio].

Este libro constituye inicialmente un acercamiento en clave educativa al paisaje de obras, autores, autoras y disciplinas que se han venido ocupando en las últimas décadas del estudio de las estratagemas de la persuasión publicitaria. En opinión del autor, «los signos del carnaval publicitario nos presentan un oasis de perfección donde el *espectáculo del deseo* transforma el paraíso de los objetos en una útil artimaña al servicio de la seducción espe(cta)cular de los

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

sujetos». De ahí que en sus páginas se defienda la idea de fomentar en las aulas una reflexión crítica en torno a los textos de la persuasión publicitaria y se ofrezca una unidad didáctica para el trabajo docente en el aula de lenguaje de la educación media. El libro concluye con una guía para la lectura crítica de textos publicitarios y con un corpus de anuncios publicitarios que ilustran algunos de los conceptos analizados en él.

Péninou, Georges (1972): *Semiótica de la publicidad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Con gran agudeza semiológica Georges Péninou analiza en este libro el mensaje publicitario en cinco planos que delimitan su identidad: mensaje de pertenencia al género publicitario, mensaje referido al emisor, mensaje lingüístico, mensaje icónico y mensaje de connotación. Distingue los aspectos informativos (denotación) de los psicológicos (connotación), aborda el estudio de la retórica visual (la sinécdoque, la elipsis, la metonimia, la metáfora...) y reflexiona sobre la significación última del discurso publicitario. Para Péninou, «el mensaje de connotación es el depositario por excelencia del sentido, el mensaje capital en el que la publicidad predicativa consigue su ideología, modela su estética y ajusta su psicología».

El libro concluye con un capítulo final con más de cien ilustraciones comentadas desde una mirada semiológica cuya utilidad reside en que traduce al ámbito de lo concreto (el mensaje de cada anuncio) las hipótesis teóricas justificadas de Péninou enunciadas en los capítulos anteriores.

Saborit, José (1988): *La imagen publicitaria en televisión.* Madrid: Cátedra.

Este libro sobre la publicidad televisiva se inicia con un breve capítulo en el que se analizan las características formales del discurso publicitario para estudiar más tarde los efectos hipnóticos del medio televisivo sobre el espectador y continuar al final con una propuesta de análisis de los códigos formales de los anuncios publicitarios (género, punto de vista, registro visual y sonoro, enfoque retórico, iconicidad, objeto, personajes, color, movilidad, texto, efectos, música…) que dé cuenta de los mecanismos mediante los cuales se suele atribuir determinada idea o valor al objeto anunciado.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

CAPÍTULO X

El poder de las palabras y las palabras del poder: lo lingüístico es político*

Pues más allá de nuestro sueño
las palabras, que no nos pertenecen,
se asocian como nubes
que un día el viento precipita
sobre la tierra
para cambiar, no inútilmente, el mundo.

José Ángel Valente, «No inútilmente»,
en *La memoria y los signos*, 2004: 125.

Somos palabras. Somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras. Por ello, y como señala Deborah Tannen (1999: 27), «las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general». O, como escribe Juan José Millás (2007: 25), «el lenguaje nos utiliza y nos moldea hasta el punto de que, más que hablar con él, somos hablados por él».

De ahí que el uso de las palabras no sea inocente ni inocuo ya que el lenguaje, en su cualidad de herramienta de comunicación y de conocimiento del mundo, nos constituye como seres humanos y contribuye de una manera determinante a la construcción cultural

* Este texto constituye una síntesis, adaptación y actualización de otros textos anteriores (Lomas, 2011, 2014a y 2016b).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

de la identidad subjetiva y social de las personas. Lo escribió hace ya tiempo Octavio Paz: «Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad. No hay pensamiento sin lenguaje, ni tampoco objeto de conocimiento. (…) No podemos escapar del lenguaje» (Paz, 1956 [2006: 30-31]).

LINGÜÍSTICAS Y ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

Algo tan obvio como el estrecho vínculo entre usos del lenguaje e identidad subjetiva y cultural de las personas no siempre ha merecido una atención suficiente en los estudios de las ciencias del lenguaje. Cuando a comienzos del siglo pasado Saussure (1916) establece los fundamentos de la lingüística contemporánea lo hace a sabiendas de que elude el análisis de la conducta comunicativa de las mujeres y de los hombres a causa del vértigo que le produce la innegable diversidad de los usos lingüísticos. Por esa razón elige como objeto de la lingüística la descripción de la estructura abstracta e inmanente de la lengua en vez del estudio de los *hechos del lenguaje*, es decir, de los usos lingüísticos de las personas en contextos concretos de comunicación. En opinión de Saussure, la lengua es homogénea mientras que el lenguaje es heterogéneo, lo que le persuade de la conveniencia de estudiar la lengua (*la langue*) de un modo absolutamente desligado del habla (*la parole*) ya que «la actividad del sujeto hablante debe estudiarse en un conjunto de disciplinas que no tienen cabida en la lingüística» (Saussure, 1916 [1971: 64]).

Sin embargo, y sin menospreciar el innegable interés de los estudios estructuralistas para el conocimiento fonológico y morfosintáctico de una lengua, es innegable que el lenguaje no existe al margen de los usos e intenciones de quienes lo hablan, escuchan, leen y escriben. Algo que de manera coetánea a Saussure ya subrayó, con menor éxito, Valentin Voloshinov (1926), quien insistió en que el lenguaje no es solo un conjunto de formas sino también un vehículo inmejorable para la comunicación y la socialización de las personas y, por tanto, para el intercambio (o la imposición) de signos ideológicos, es decir, de ideas y de visiones (y versiones) concretas de la sociedad. Enlazaba así Voloshinov con la antigua tradición retórica y su énfasis en las estrategias del orador a la hora de persuadir al auditorio de la conveniencia de pensar o hacer algo, y con los estudios que, avanzado el siglo XX, han subrayado la dimensión pragmática y sociocultural de los usos del lenguaje e investigado los efectos subjetivos y culturales (y por tanto éticos) de unos y otros *actos de habla*.

Pese a ello, algunas décadas más tarde, Noam Chomsky (1965: 3) estableció como objeto de la lingüística generativa el estudio de la *competencia lingüística* (*competence*), es decir, de las reglas gramaticales que permiten a un *hablante/oyente ideal* emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en su lengua en una *comunidad de habla homogénea*. La *actuación*

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

lingüística (*performance*) en situaciones reales de comunicación y sus efectos culturales son por el contrario irrelevantes en los estudios generativistas sobre el lenguaje.

Unos años más tarde, Dell H. Hymes (1971) pone en tela de juicio la utilidad científica de conceptos como *competencia lingüística*, *hablante/oyente ideal* y *comunidad de habla homogénea*, tal y como los enunciara en su día Chomsky (1965), al entender que tales conceptos no tienen en cuenta los factores socioculturales que influyen en el uso lingüístico y comunicativo de las personas. Con el fin de superar el alto grado de abstracción de unas teorías gramaticales que ignoran lo que las personas hacen con las palabras en situaciones y contextos heterogéneos de comunicación con diferentes finalidades y efectos, Hymes (1971) define la competencia comunicativa, en su ya clásico ensayo «On communicative competence», como un saber «cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, y en qué forma». Por ello, en opinión de Hymes, no se trata tan solo de aprender a construir enunciados que sean gramaticalmente correctos sino también de saber utilizarlos en contextos reales de comunicación y de saber evaluar si son o no socialmente apropiados[1].

Nadie ignora que las palabras, al ser dichas, sirven para hacer algunas cosas: informar, seducir, narrar, describir, explicar, engañar, argumentar… Y al hacer estas y otras cosas con las palabras quienes las utilizan tienen unas u otras intenciones y, en consecuencia, consiguen (o no) unos u otros efectos. Dicho de otra manera, utilizamos las palabras como herramientas al servicio de la comunicación interpersonal y de la convivencia social pero también, y a menudo, las palabras se inscriben en el contexto de las estrategias de la manipulación, del engaño, de la discriminación y de la injusticia. De ahí que, como señalara Umberto Eco (1977: 28), convenga estudiar «todo lo que pueda usarse para mentir» y de ahí que la educación (o al menos una educación democrática) tenga como objetivo esencial ofrecer los saberes y las destrezas de análisis e interpretación que favorecen una lectura crítica de los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje y que dificultan una comunicación equitativa y democrática entre las personas y entre las culturas.

Al insistir en la idea de que una lengua no es solo una gramática y una sintaxis sino también, y sobre todo, *actos de habla* entre personas que establecen vínculos y construyen sus identidades a través del uso de las palabras en contextos concretos de comunicación subrayamos algo que es bastante obvio y que ya estudiara hace tantos siglos la tradición retórica cuando indagaba sobre «el arte de hablar de manera que se consiga el fin para el que se habla». Como señalaron los clásicos de la retórica (Aristóteles, Cicerón, Quintiliano…), el dominio de la oratoria se orienta a la persuasión del auditorio, por lo que en última instancia «el arte de hablar bien»

1 A estos asuntos nos hemos referido en el capítulo 1, 2 3 y 7 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

no es sino «el arte de persuadir». De ahí la importancia de tener en cuenta al hablar tanto a los oyentes como sus expectativas y conocimientos: «Todo objeto de la elocuencia concierne a nuestros oyentes y, conforme a nuestras opiniones, debemos regular nuestros discursos» (Vico, 1835: 10). O, como escribiera Aristóteles, la retórica es «la facultad de tener en cuenta lo que es adecuado en cada caso para convencer» (1990: 25-26).

De ahí que las ciencias del lenguaje hayan puesto en las últimas décadas un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas (véase en la página siguiente la tabla *El estudio del uso lingüístico y comunicativo*). En paralelo a las lingüísticas estructural y generativa, cuyos objetos de estudio (el sistema abstracto e inmanente de la lengua o la competencia lingüística de un hablante/oyente ideal en una comunidad de habla homogénea) eludían de una manera intencionada el estudio del habla y de la actuación comunicativa de las personas, otras lingüísticas investigaron lo que las personas hacemos con las palabras mostrando cómo, al hacer unas u otras cosas con las palabras, albergamos unas u otras intenciones y conseguimos (o no) unos u otros efectos poniendo así de manifiesto los efectos subjetivos y sociales de los usos del lenguaje en la construcción cultural de las identidades humanas.

La influencia académica de disciplinas como la filosofía del lenguaje, la pragmática, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, el análisis del discurso, la sociolingüística, la semiótica textual, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio significativo de un cambio de paradigma en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación (Tusón, 1996, Calsamiglia y Tusón, 1999). En los últimos años la lingüística crítica o los estudios críticos del discurso, en fin, se ocupan de estudiar el modo en que los usos del lenguaje contribuyen a la formación de las identidades colectivas y a la producción (y a la reproducción) de maneras concretas de entender, de mantener y de transformar la realidad social (Raiter, 1999). Y es que, como señalara Wittgenstein (1953 [1988: 61]), «el significado de una palabra es su uso en el lenguaje».

LO LINGÜÍSTICO ES POLÍTICO

Como escribiera la poeta argentina Alejandra Pizarnik (2000: 283), «cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa». De ahí que el uso de las palabras no sea inocente ni neutral y tenga efectos, a menudo inadvertidos. Las lenguas son afortunadamente vehículos de comunicación y de convivencia entre las personas pero a menudo también unas herramientas eficacísimas de menosprecio, ocultación, segregación, engaño y dominio. De ahí el poder de las palabras en la vida personal y social de los seres humanos y de ahí también la importancia de indagar no solo sobre el poder de las palabras a la hora de construir los vínculos comunicativos y las formas de vida entre las personas sino también sobre las palabras del poder, sobre

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

El estudio del uso lingüístico y comunicativo

Disciplina	Objeto de estudio (OE) y conceptos claves (CC)	Autores de referencia	Interés para el trabajo en el aula
Sociología del lenguaje	OE: relación entre las lenguas y las estructuras sociales. CC: estandarización, política lingüística, ámbitos de uso, conflicto lingüístico, diglosia, ideología lingüística.	Fishman, Ferguson, Bernstein, Labov, Bourdieu	De interés para estudiar el estatuto de la(s) lengua(s) y las variedades presentes en la sociedad, en la escuela y en el aula, de la política educativa en lo que se refiere a los usos lingüísticos y de qué lengua(s) o variedad(es) promueve la escuela y cuál(es) margina. El lugar de la «norma».
Etnografía de la comunicación	OE: la relación entre pensamiento, lengua y cultura, los eventos comunicativos. CC: comunidad de habla, repertorio verbal, competencia comunicativa, evento comunicativo.	Gumperz, Hymes, Duranti, Saville-Troike	De interés para la observación del discurso en el aula y fuera del aula, a partir del modelo SPEAKING. De interés para la preparación de simulaciones de papeles (*role play*) y para su evaluación.
Etnometodología y análisis de la conversación	OE: la conversación cotidiana. CC: turno de palabra, par adyacente, secuencia conversacional.	Sacks, Schegloff, Jefferson, Cicourel, Sinclair, Coulthard, Roulet, Kerbrat-Orecchioni	De interés para analizar conversaciones espontáneas y ver las diferencias con otros géneros orales y con el discurso escrito.
Sociolingüística interaccional e interaccionismo simbólico	OE: la interacción comunicativa. CC: indicios de contextualización, negociación, imagen, territorio, malentendido.	Gumperz, Goffman	De interés para analizar los rituales (saludos, despedidas, presentaciones, cambios de tema…) en interacciones de diverso tipo: para ver cómo a través del discurso construimos y presentamos la propia imagen e interpretamos las de los demás; para explicar las causas de los malentendidos.
Psicolingüística y ciencias cognitivas	OE: la adquisición de la lengua en la interacción. Los modelos mentales. CC: zona de desarrollo próximo, marcos, planes, guiones, esquemas.	Luria, Piaget, Vigotsky, Shank, Abelson, Johnson-Laird, Van Dijk-Kintsch	De interés para planificar la enseñanza teniendo en cuenta lo que ya saben y lo que no saben quienes aprenden.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Pragmática	OE: el uso lingüístico contextualizado. CC: intención, interpretación, acto de habla, cooperación, inferencia, implicatura, relevancia, cortesía.	Austin, Searle, Grice, Sperber, Wilson, Brown y Levinson.	De interés para ver cómo funcionan los procesos de producción e interpretación de los enunciados, los actos de habla indirectos, las presuposiciones… y cuáles son las estrategias de cortesía adecuadas según la situación, la relación entre las personas, las diferencias según las culturas…
Lingüística del texto	OE: la estructura textual, la tipología textual. CC: textualidad, coherencia, cohesión, macroestructura, superestructura, tipología textual, secuencias textuales.	Beaugrande, Dressler, Van Dijk, Werlich, Adam, Bronckart	De interés para trabajar especialmente el texto escrito, atendiendo a su estructura, a los elementos que le proporcionan coherencia y cohesión, así como a las diferentes secuencias textuales apropiadas según el tipo de texto y su orientación en función de los diferentes géneros discursivos.
Teorías de la enunciación	OE: la inscripción de enunciador y destinatario en los textos, la orientación argumentativa de los textos.	Bajtin, Benveniste, Ducrot, Kerbrat-Orecchioni	De interés para descubrir las diferentes maneras en que, a través de recursos lingüísticos (deixis personal, modalización, etcétera), las personas se sitúan respecto a aquello que dicen o escriben y respecto a sus destinatarios.
Semiología y semiótica	OE: los itinerarios del sentido y el hacer persuasivo de los signos. CC: cultura, códigos y signos. Función semiótica, sistema semántico, codificación, referencia, iconismo. Retórica e ideología en la producción cultural de los signos.	Barthes, Eco, Pierce, Lotman, Bajtin	De interés para el estudio de los sistemas verbales y no verbales de comunicación y en general de la cultura como texto que encierra significados, así como para el análisis de los usos retóricos y pragmáticos de lenguaje audiovisual de los medios de comunicación de masas (y, especialmente, de la televisión y de la publicidad).

(Adaptado de Calsamiglia y Tusón, 1999)

ese despliegue lingüístico, audiovisual e hipertextual mediante el cual una inmensa minoría intenta perpetuar sus estrategias de dominio sobre la inmensa mayoría, y de ahí la urgencia ética de contribuir desde la educación a desvelar la orientación argumentativa y persuasiva de ese despliegue discursivo, la ideología subyacente de los textos, las estrategias de la selección léxica y visual, la manipulación de las audiencias a través de las formas en que se organiza y distribuye la información…

Por ello, el énfasis en la mejora de los usos lingüísticos y comunicativos del alumnado no puede ni debe disociarse del análisis crítico de los efectos subjetivos y culturales de esos usos, es decir, del modo en que los textos orales, escritos, audiovisuales e hipertextuales contribuyen a la construcción de la identidad sociocultural de las personas y por ello de las ideologías subyacentes a las versiones y visiones del mundo que contienen.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Porque lo lingüístico es político.

Desde el feminismo Carol Hanisch hizo célebre la expresión «lo personal es político», título de un ensayo —*The Personal is Political*— aparecido en 1969. Con ese enunciado tanto Hanisch (1969) como otras autoras como Kate Millet aludían a la dimensión política de los vínculos en la esfera personal en la medida en que en ellos se tejen, a menudo de una manera casi invisible, las relaciones de poder y de dominio que se manifiestan de forma visible en la esfera pública. Algo semejante ocurre con los usos del lenguaje: lo lingüístico es personal y lo personal es político en la medida en que el lenguaje constituye el elemento esencial de una acción humana que se orienta a unas u otras finalidades y tiene unos u otros efectos. A través de innumerables actos del lenguaje las personas establecen vínculos, intervienen en los escenarios de la comunicación interpersonal y social, adquieren los contenidos del aprendizaje escolar, acceden al conocimiento cultural del mundo y comparten significados con otros seres humanos. Y también, no lo olvidemos, los actos del lenguaje se utilizan para engañar, excluir, ocultar, silenciar, segregar, menospreciar y mentir.

En este contexto, los enfoques críticos del Análisis del Discurso se interesan de manera especial en «examinar las diversas maneras en que puede abusarse del discurso, por ejemplo, por medio del estudio sistemático de la manipulación discursiva, la información distorsionada, las mentiras, la difamación, la propaganda y otras formas del discurso encaminadas a manejar ilegítimamente la opinión y a controlar las acciones de la gente con intención de sustentar la reproducción del poder» (Van Dijk, 2009: 29). Porque no conviene olvidar que en la mayoría de las ocasiones las emociones, las actitudes, los valores, los estereotipos, los prejuicios y, en fin, las ideologías que subyacen a nuestro conocimiento del mundo y a nuestras acciones se adquieren y difunden discursivamente, es decir, a través del lenguaje y de los usos (y abusos) de los que es objeto en los diferentes contextos de la comunicación humana.

De ahí la importancia de indagar en las aulas en torno a los efectos de los usos del lenguaje y de que la educación lingüística fomente una ética democrática de la comunicación que evite el menosprecio de las variedades lingüísticas utilizadas por los grupos menos favorecidos de la sociedad, subraye la radical igualdad de las lenguas y el valor de la diversidad lingüística, sea intolerante con quienes siguen justificando en los territorios del discurso las mil y una formas de la discriminación (por razón de clase social, sexo, etnia, raza, creencia u orientación sexual) y ponga las palabras al servicio de una convivencia democrática y equitativa entre las personas y entre las culturas. Al fin y al cabo, y en palabras de Tulio di Mauro (1980 [1982: 144), «transformar las condiciones lingüísticas de la sociedad, trasformar el modo de hablar, de escribir y de comprender mediante la audición o la lectura, es un aspecto muy importante, según algunos el más importante, del mejoramiento y de la reforma intelectual y moral de toda la sociedad».

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

SABER HACER COSAS CON LAS PALABRAS, ¿PARA QUÉ?

Los *enfoques comunicativos* de la educación lingüística han insistido en los últimos años en la conveniencia de orientar el trabajo en las aulas al aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes que contribuyen a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de las alumnas y de los alumnos. Sin embargo, este énfasis comunicativo en la educación lingüística debiera entenderse no solo como una tarea orientada a enseñar una serie de técnicas y de estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas, independientemente del uso ético de esas técnicas y de esas estrategias, sino también como una oportunidad para identificar y evaluar en las aulas los efectos subjetivos y culturales del hacer lingüístico y comunicativo de las palabras y de otros textos (visuales, hipertextuales) en la vida de las personas y de las sociedades y para fomentar una conciencia crítica contra los usos y abusos de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del menosprecio, del engaño, de la ocultación y, en última instancia, de la mentira, como escribiera Umberto Eco (1977).

Dicho de otra manera, no basta con adquirir habilidades comunicativas en el uso de las palabras si el uso de las palabras no va acompañado de una ética democrática y multicultural que las ponga al servicio de la convivencia democrática entre las personas, entre las lenguas y entre las culturas (Jover y Lomas, 2015). Porque las palabras sirven para fomentar el diálogo íntimo y familiar, la comunicación personal y social, el aprendizaje escolar, el conocimiento cultural y la convivencia democrática entre la gente pero también sirven para engañar, para manipular, para excluir, para menospreciar e incluso para silenciar. Por ello, la educación lingüística debería fomentar no solo el aprendizaje de las destrezas comunicativas de las alumnas y de los alumnos en el uso correcto, coherente, adecuado y eficaz del lenguaje sino también el aprendizaje de actitudes éticas y de conocimientos sociolingüísticos que favorezcan el aprecio de la diversidad lingüística de las comunidades de habla y una actitud crítica ante el menosprecio cultural de las formas de hablar de la juventud, de las mujeres y de los grupos y clases sociales menos favorecidos de la sociedad, ante el exterminio de las lenguas minoritarias y la influencia de los prejuicios contra algunas lenguas y sus hablantes, ante el sexismo y el racismo lingüísticos, en fin, ante la utilización del lenguaje al servicio de ideologías y de acciones que en nada favorecen la equidad, la democracia y la convivencia armoniosa entre las personas y los pueblos[2].

2 Véase en este sentido el capítulo 7 de este libro.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

LAS MÁSCARAS DE LA EDUCACIÓN Y EL PODER DEL LENGUAJE

Uno de los temas más controvertidos en el mundo de la educación es el que se refiere a la función social de la escuela y a los efectos ideológicos de la escolarización en la vida de las personas y de las sociedades. De ahí que la educación haya estado y siga estando sometida a inevitables dilemas éticos: ¿Enseñar de una manera devota y sumisa la cultura *legítima* e instruir en las formas de vida y en las maneras de entender el mundo de los grupos sociales que ostentan la hegemonía de las sociedades? ¿O estimular una mirada crítica sobre el mundo en que vivimos sometiendo a escrutinio y a indagación crítica las falacias, los prejuicios y los intereses que subyacen a las creencias y a las normas culturales que están en el origen de la desigualdad y de la violencia? ¿Es la escuela una herramienta de (re)producción ideológica del orden social establecido por las élites dominantes? ¿O es por el contrario un escenario alternativo donde se construyan saberes, destrezas y actitudes orientadas a fomentar el ejercicio del pensamiento crítico y del derecho a imaginar y a hacer un mundo sostenible en el que la igualdad, la libertad y la democracia constituyan el eje de la convivencia entre la personas y los pueblos? (Jurado, Lomas y Tusón, 2017).

En consecuencia, como señala Yayo Herrero (2016), «cabe preguntarse si la cultura, valores, prácticas y conocimientos que hoy persigue la educación formal, en el marco de la escuela y de las instituciones educativas, están a la altura del ciclo histórico que vivimos o si, más bien, se instalan en la (re)producción de la cultura dominante, formando, entonces, parte de los problemas y no de las soluciones».

Bajo la máscara de la neutralidad cultural y de la objetividad científica, los currículos escolares, los libros de texto y las prácticas educativas en el aula incluyen tanto ideas (o falacias) sobre las culturas como maneras de entender el pasado y el presente de las sociedades humanas, tanto estereotipos culturales como prejuicios sociales, en definitiva, unas u otras miradas sobre las mujeres y sobre los hombres, sobre las clases sociales, sobre las razas y sobre las etnias, sobre la cultura de las élites y sobre la cultura popular… (Lomas y Jurado, 2015). Por ello, arrebatarle las máscaras a esas ideas, a esos estereotipos, a esos prejuicios y a esas actitudes nada inocentes sobre las personas, sobre las culturas y sobre las sociedades humanas constituye hoy una tarea urgente en quienes tenemos la voluntad de impulsar la utopía de una escuela igualadora y democrática que fomente otras lecturas y otras maneras de entender el mundo.

En otras palabras: estas líneas se sitúan al lado de una pedagogía crítica del lenguaje que, consciente de las mediaciones sociopolíticas que orientan la labor escolar al servicio de las ideologías neoliberales que difunden la naturaleza inevitable de las jerarquías, de las violencias y de las desigualdades, entiende que en educación nada es inocente ni neutral y que, pese a esas mediaciones, la escuela ha de ser un escenario emancipador en el que el poder de

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

las palabras se oriente a fomentar una lectura y una escritura del mundo que no excluya las utopías de la equidad y de la democracia (Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, 2017).

Porque el lenguaje *hace cosas*. Y al hacer unas u otras cosas nos construye y construye el mundo en que habitamos. Porque somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos. Como señala Michèle Petit (2001), «cuanto más capaces somos de darle nombre a lo que vivimos, a las pruebas que soportamos, más aptos somos para vivir y tomar cierta distancia respecto de lo que vivimos, y más aptos seremos para convertirnos en sujetos de nuestro propio destino. Pueden quebrarnos, echarnos e insultarnos con palabras, y también con silencios. Pero otras palabras nos dan lugar, nos acogen, nos permite volver a las fuentes, nos devuelven el sentido de nuestra vida».

CAMBIAR, NO INÚTILMENTE, EL MUNDO

«Imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida», escribió hace ya más de medio siglo Wittgenstein (1953). De ahí la importancia de contribuir desde la educación lingüística a la *emancipación comunicativa* de las personas (Lomas y Tusón, 2008) y de ir construyendo a través de las palabras una comunidad acogedora, igualitaria e igualadora, abierta a la diversidad de las culturas e impulsora de la emergencia de formas de vida democráticas en las que se respire una cierta ilusión emancipatoria. Una enseñanza del lenguaje, en fin, en la que, como escribiera Paulo Freire (1984: 105-106), la lectura de la palabra favorezca una lectura del mundo que constituya la antesala de nuestro inalienable derecho a leerlo, a interpretarlo y a escribirlo de otras maneras.

Aunque estos sean malos tiempos para la lírica y casi todo invite al desánimo y al abandono, no olvidamos con Gramsci (1923) que «el pesimismo es un asunto de la inteligencia; el optimismo, de la voluntad».

El optimismo de la voluntad ha agitado todas y cada una de las palabras de este libro que al fin ahora concluye. Desde el índice hasta la última página. Porque al cabo de algo más de tres décadas enseñando a adolescentes, conversando a un lado y al otro del océano con multitud de maestros y maestras de enseñanza básica, media y universitaria y escribiendo ensayos y libros sobre la educación lingüística, los efectos del espectáculo de la publicidad en la vida de las personas y de las sociedades, la construcción escolar y cultural de las desigualdades de género o la poética literaria de la escuela, sigo creyendo que la enseñanza y el aprendizaje de competencias comunicativas en las aulas han de estar íntimamente vinculadas al optimismo de la voluntad y a la construcción escolar de una ética de la comunicación que haga que las

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

palabras se asocien como nubes que un día el viento precipita sobre la tierra para cambiar, no inútilmente, el mundo.

PARA SABER MÁS

Eco, Umberto (1977): *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

Eco estudia el modo en que los signos designan o representan la realidad, por lo que invita a construir un proyecto de semiótica general que integre una teoría de los códigos (una semiótica de la significación) y una teoría de la producción de los signos (una semiótica de la comunicación). Eco construye así una semiótica abierta que enlaza con la antropología, con la retórica, con la teoría de los actos de habla y con la pragmática. Texto denso pero muy útil para conocer aspectos esenciales de las ideas de Eco sobre la función semiótica, las tipologías de signos, el debate sobre el iconismo, el texto estético o la manipulación ideológica.

Ferreiro, Emilia (2001a): *Alfabetización. Teoría y práctica*. Ciudad de México: Siglo xxi.

Este libro recoge una serie de trabajos de la investigadora Emilia Ferreiro en torno a dos ejes temáticos: el derecho a la alfabetización de todas las personas en Latinoamérica (niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, mujeres y hombres, indígenas, mestizos e inmigrantes…) y la necesidad de vincular la obtención de datos con el análisis epistemológico de las hipótesis de cualquier acción investigadora. Como telón de fondo un asunto central: «develar al sujeto cognoscente, ese sujeto que piensa y actúa frente a las marcas escritas que la sociedad presenta e impone. Un sujeto que trata de comprender el significado y la función de esas marcas, dentro o fuera de la institución escolar, a través de múltiples intercambios sociales, tratando de conciliar informaciones a menudo contradictorias y construyendo sistemas interpretativos que dan sentido a esas marcas». Un volumen sobre lectura, escritura y alfabetización absolutamente aconsejable tanto por su solvencia teórica como por su utilidad en la formación de estudiantes, maestros y maestras.

Freire, Paulo (1979): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo xxi.

Desde su experiencia como alfabetizador de personas adultas, Freire elaboró una pedagogía de la alfabetización crítica cuyo principio básico era «*a leitura do mundo precede a leitura da palavra*» («La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra»). Su objetivo es conducir

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

al educando a ejercer su derecho a ser sujeto (y no objeto) de aprendizaje. Su obra constituye una inestimable crítica a la educación tradicional (denominada por Freire *educación bancaria*), a la que opone una pedagogía alternativa en la que educadores y educandos trabajen juntos para construir una mirada crítica del mundo en que viven.

Las ideas de Paulo Freire para forjar la educación como praxis emancipatoria, reflexiva, dialógica y liberadora han tenido un mayor eco en la educación de adultos y en la educación popular. A través de sus teorías sobre la educación y de sus propuestas pedagógicas, como escribe Emilia Ferreiro, Paulo Freire «puso a América Latina en el escenario de la alfabetización de una manera sólida y contundente. A partir de allí se descubrió que había un pensamiento latinoamericano sobre alfabetización».

Raiter, Alejandro (1999): *Lingüística y política*. Biblos. Buenos Aires.

En opinión de Raiter, «en la medida en que los sujetos participantes de un evento comunicativo expresan sus sentimientos, expectativas, esperanzas, etcétera, intercambiarán signos ideológicos», por lo que no es posible estudiar el lenguaje «aisladamente de la sociedad que lo usa y de los imaginarios que expresa y constituye».

Van Dijk, Teun A. (2009): *Discurso y poder*. Madrid: Gedisa.

En el contexto de los Estudios Críticos del Discurso, Teun A. van Djik analiza en este libro las formas en que el discurso contribuye a la reproducción del poder y se concentra «no solo en cómo se ejerce el poder en la sociedad de manera general sino en el *abuso* de poder, es decir, en la *dominació*n, en suma, en los usos *ilegítimos* del poder de grupo y del poder de élite que conducen a la *desigualdad* y a la *injusticia* sociales». Tras algunas consideraciones teóricas y metodológicas sobre conceptos como discurso, dominación y poder, el autor estudia de manera concreta fenómenos como el racismo discursivo o la construcción discursiva de las mentiras en torno a la guerra de Irak.

Voloshinov, Valentin Nikolaiévich (1929): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.

En su afán por construir una teoría materialista del lenguaje, Voloshinov demuestra cómo el interlocutor se prefigura como «representante del grupo social al que el hablante pertenece» y cómo el lenguaje es un texto dialógico en el que encontramos ecos de otros textos y de

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

otras voces culturales. Para Voloshinov, la interacción verbal o diálogo es la realidad esencial de todo lenguaje y los signos están abiertos a significar aquello que la clase social, en cuyo seno se expresan, tiende a denotar o connotar.

Enlaces en Internet

Boletín Educación Crítica, <http://educacioncritica.fongdcam.org>.

Boletín de educación crítica en sintonía con los postulados de Paulo Freire y su voluntad de situar al educando en la transformación de su realidad y del mundo en el que vive. Ofrece artículos, documentos, proyectos, actividades y recursos.

Lingüística Crítica, <https://linguisticacritica.wordpress.com>.

Lingüística crítica es un foro de estudiantes de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México cuyo objetivo es generar «un diálogo y discusión acerca del papel que puede tener la lingüística teórica y aplicada para ayudar, comprender, difundir, estudiar o intervenir en la coyuntura actual» de México. En red con Facebook y Twitter.

The Linguist List, <http://linguistlist.org>.

Escrita en inglés, *Linguist List* es la mayor fuente de información en Internet para lingüistas. Ofrece información sobre webs, conferencias, correos electrónicos de lingüistas, debates, reseñas de libros y mucho más. Tiene un apartado dedicado específicamente a educación.

Discurso en Sociedad, <http://www.discursos.org/>.

Web del lingüista Teun A. van Dijk. Además de información sobre sus libros y artículos, sus proyectos de investigación (racismo y discurso, discurso e ideología…), revistas y docencia, esta página aporta información sobre los Estudios Críticos del Discurso (ECD) y muchos de sus artículos pueden ser descargados de forma libre.

Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad, <http://www.edisoportal.org>.

Portal de la Asociación de Estudios sobre Discurso y Sociedad (EDISO), cuyo objetivo es fomentar el intercambio científico y la colaboración interdisciplinar entre quienes investigan

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

las relaciones entre discurso, lenguaje y sociedad. Ofrece noticias, recursos, vínculos entre grupos de investigación, debates…

Discurso, <https://discurso.wordpress.com>.

Blog de Federico Navarro con informaciones de diverso tipo, recursos, revistas en papel y *online*, actas de diferentes eventos académicos…

Materiales de Lengua y Literatura, <http://www.materialesdelengua.org/>.

Materiales de Lengua y Literatura es una web realizada en España por Lourdes Domenech y Ana Isabel Romeo en la que se ofrecen abundantes y útiles recursos.

Entretextos, <http://blocs.xtec.cat/entretextos/>.

Entretextos es un *blog*, del que son autoras Ana Isabel Romeo y Lourdes Domenech, que ofrece una selección de textos de las diferentes tipologías textuales. Uno de los objetivos del *blog* es producir textos expositivos y argumentativos desde posturas personales críticas.

Grupo de Investigación de UAB, <http://grupsderecerca.uab.cat/greip/es>.

Web en catalán y castellano del Grupo de Investigación de la UAB especializado en enseñanza de lenguas, plurilingüismo, formación del profesorado, estudios interculturales, uso de las tecnologías en la educación y otras áreas relacionadas con la adquisición de lenguas.

Agenda, <http://www.gela.cat/>.

Web en catalán del Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades (GELA) cuyo objetivo es fomentar el valor de la diversidad lingüística. Sus ámbitos de actuación son la investigación, la educación y la dinamización cultural.

Portal de la Comunicación, <http://www.portalcomunicacion.com/index.asp>.

El *Portal de la Comunicación* del Instituto de la Comunicación de la UAB ofrece todo tipo de recursos e informaciones sobre medios de comunicación, sociedad de la información, tecnologías de la información y comunicación (TIC) y sus repercusiones e influencias en la organización social.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Glosario

En este glosario se enuncian algunos de los conceptos lingüísticos y didácticos a los que se alude a lo largo de esta obra o que, en cualquier caso, constituyen el capital compartido que debiera poseer cualquier docente de lenguaje y comunicación. El sentido de incluir este glosario de términos al final de este libro es aclarar algunas de las dudas surgidas al hilo de la lectura de estas páginas y facilitar así una cabal comprensión de sus textos.

Con carácter general, no se incluyen los conceptos lingüísticos de la tradición gramatical (como los referidos a aspectos fonéticos, morfológicos y sintácticos de la lengua) por ser de sobra conocidos por el lector o lectora de estas líneas. Sí se incluyen, por el contrario, otros conceptos vinculados a la semántica y a las diferentes lingüísticas del uso (pragmática, lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística…).

En cualquier caso, conviene aclarar que mientras que los términos que se refieren a conceptos lingüísticos tienen una expresión lingüística y un significado bastante semejante en todos los países de habla española, los términos de naturaleza didáctica tienen algunas variaciones en su expresión (e incluso en su significado) en función de la realidad educativa de cada uno de los países. En este glosario se recoge la jerga pedagógica al uso en España, en parte coincidente y en parte no, con la jerga pedagógica utilizada habitualmente en el ámbito educativo en otros países de Latinoamérica.

A

Actitudes lingüísticas: Ideas o sentimientos que tienen las personas con respecto a su lengua o a las lenguas de los demás. Cuando estas actitudes encierran juicios de valor negativos e irracionales, se habla de **prejuicios lingüísticos** (véase más adelante).

Actividades de enseñanza y aprendizaje: Conjunto de acciones pedagógicas orientadas a trabajar en el aula determinados contenidos educativos y, de esta manera, contribuir a que los alumnos y las alumnas adquieran unas determinadas capacidades.

Actos de habla (o **actos del lenguaje**): Acciones lingüísticas realizadas en un contexto comunicativo concreto con el fin de conseguir un determinado efecto en el receptor.

Acto de habla indirecto: Acción lingüística cuya forma no refleja de una manera clara su finalidad comunicativa.

Acto locutivo: Acción lingüística que consiste en la emisión de una oración con un significado literal y un referente determinado (*lo que se dice*).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Acto ilocutivo: Acción lingüística en la que, al emitir un enunciado, gracias a la fuerza *ilocutiva* de las palabras, quien habla no solo dice sino que hace al decir ya que promete, amenaza, ofrece, solicita u ordena...(*lo que se hace al decir*).

Acto perlocutivo: Acción lingüística que alude al efecto verbal o no verbal de la expresión en las personas o en la audiencia a quien va dirigida (*el efecto del decir*).

Adaptación curricular: Adecuación del currículo a un alumno determinado o a un grupo de alumnos con el fin de favorecer su proceso de aprendizaje.

Adecuación: La adecuación es la propiedad del lenguaje que hace posible un uso lingüístico apropiado a una situación y a un contexto determinados de comunicación. La adecuación es la característica del texto que determina la elección de la variedad lingüística (dialectal/estándar/sociolectal/estilo) y del registro (formal/informal...) que conviene usar en cada contexto comunicativo (véase también **Apropiado**).

Alternancia de lenguas: Yuxtaposición de palabras o de oraciones de lenguas diferentes en el discurso de un hablante bilingüe.

Anáfora: Referencia compartida por dos elementos del texto (antecedente y consecuente).

Análisis de la conversación: Enfoque etnometodológico que se ocupa del estudio de la conversación espontánea. Su objetivo es describir los usos conversacionales en su calidad de acontecimientos sociales que se construyen de forma cooperativa entre quienes intervienen en ellos. El método de trabajo consiste en utilizar una serie de técnicas de análisis empírico (como, por ejemplo, el estudio de grabaciones de usos orales en contextos naturales) antes de elaborar cualquier hipótesis teórica.

Análisis del discurso: Perspectiva de análisis lingüístico que, integrando las aportaciones de disciplinas de diverso origen, se preocupa del estudio de las relaciones entre la lengua y los contextos en que se usa. En el contexto de esta disciplina, el **Análisis crítico del discurso** (también denominado **Lingüística crítica** o **Estudios críticos del discurso**) se ocupa de estudiar el modo en que los usos del lenguaje contribuyen a la formación de las identidades colectivas y a la producción (y a la reproducción) de maneras concretas de entender, de mantener y de transformar la realidad social.

Antropología lingüística: Disciplina que estudia el modo en que la adquisición cultural y el aprendizaje social de una lengua afecta a nuestra manera de aprehender y entender el mundo. En este sentido, adquirir una lengua no es solo apropiarse de una serie de formas lingüísticas sino también de un conjunto de habilidades culturales sobre cómo usar esas formas en las diferentes situaciones comunicativas (véase más adelante **Lingüística antropológica** y **Competencia comunicativa**).

Aprender a aprender: Adquirir una serie de habilidades y estrategias que hacen posible aprendizajes futuros de un modo autónomo.

Aprendizaje mecánico: Aprendizaje mediante el cual lo aprendido —casi siempre de forma memorística y repetitiva— no se utiliza en contextos distintos al contexto escolar, ni sirve para futuros aprendizajes, ni permanece demasiado tiempo en la estructura cognitiva de la persona, por lo que a menudo este tipo de aprendizajes se olvidan en poco tiempo.

Aprendizaje por descubrimiento: Aprendizaje en el que el alumnado construye su conocimiento de una manera autónoma y sin la intervención del enseñante. Esta manera de aprender exige

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

una actitud de búsqueda activa a través de métodos inductivos o hipotético-deductivos.

Aprendizaje significativo: Tipo de aprendizaje que hace posible que el conocimiento adquirido por el alumno o la alumna pueda ser utilizado en diversos contextos y cuando las circunstancias lo requieran. En este sentido se afirma que el aprendizaje es *significativo* y *funcional* cuando capacita a las personas para comprender e interpretar la realidad, valorarla e intervenir en ella. En el caso de la educación lingüística y literaria, un aprendizaje significativo favorece la adquisición de los saberes, procedimientos, destrezas, normas y actitudes que permiten a las personas usar la lengua de una manera adecuada, eficaz, correcta y coherente en los diversos contextos comunicativos.

Apropiado: Dícese del uso lingüístico que es adecuado a una situación de comunicación (véase **Adecuación**).

Argot: Véase **Jerga.**

B

Bachillerato: Etapa postobligatoria de escolaridad comprendida habitualmente entre los 15 y 18 años.

Bilingüe: Persona o comunidad lingüística que utiliza de manera habitual dos lenguas. Una persona bilingüe es aquella que, además de usar su primera lengua, tiene una competencia semejante en otra lengua y es capaz de usar cualesquiera de las dos en diferentes contextos con semejante eficacia.

Bilingüismo: Dominio simultáneo de dos lenguas. Competencia en el uso alternativo de dos lenguas.

C

Capacidades: Conjunto de posibilidades que pueden desarrollarse a lo largo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la actualidad, los **objetivos educativos** (véase más adelante) se expresan habitualmente en términos de capacidades cognitivas o intelectuales, motrices, de equilibrio personal o afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social. En la materia o asignatura de *Lenguaje*, estas capacidades se orientan a la adquisición de un *saber* lingüístico y de un *saber hacer* con las palabras que facilite el desarrollo cognitivo, el intercambio comunicativo y la socialización de las personas.

Ciclos educativos: Unidad temporal de programación y evaluación. En España, por ejemplo, en la educación primaria hay tres ciclos: primer ciclo (6-8 años), segundo ciclo (8-10 años) y tercer ciclo (10-12 años) y dos en la educación secundaria (12-14 y 14-16).

Cinésica: Estudio del comportamiento comunicativo del cuerpo: gestos, movimientos corporales (manos, cabeza, piernas, posturas...), expresiones faciales (sonrisas), conducta de los ojos (parpadeo, orientación y duración de la mirada...), características del cuerpo (forma, altura, color o tonalidad de la piel...), las acciones táctiles (caricias, golpes...)... Véase **No verbal (comunicación)** y **Lenguaje Corporal**.

Coherencia textual: Conjunto de recursos utilizado por quien construye un texto con el fin de que este tenga un vínculo semántico y favorecer de esta manera una interpretación del texto como un todo. Conectividad lógica en el uso del lenguaje. La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

comunicativa de un modo determinado (introducción, apartados, conclusiones...).

Cohesión textual: Conjunto de recursos utilizados por quien construye un texto con el fin de asegurar la unión entre los diversos elementos de ese texto. La cohesión es el conjunto de mecanismos (anáforas, elipsis, relaciones semánticas, organizadores textuales...) que se utilizan para conectar las diversas partes del texto.

Código elaborado: En la *teoría del déficit* (Bernstein, 1985), es la variedad lingüística de la clase media caracterizada por su corrección gramatical y por el uso de un léxico y unas estructuras sintácticas adecuados tanto para la expresión y la comprensión de ideas complejas como para la transmisión explícita de significados. El *código elaborado* es un uso lingüísticamente más complejo, variado, culto y prestigioso que el **código restringido**.

Código restringido: En la *teoría del déficit* (Bernstein, 1985), variedad lingüística de las clases bajas caracterizada por una escasa corrección gramatical, un léxico escaso y una estructura sintáctica elemental y en ocasiones inconclusa, por el empleo habitual de interjecciones, por el uso frecuente de enunciados categóricos, el léxico escaso y por la transmisión implícita de significados. El código restringido es menos complejo, variado, culto y prestigioso que el código elaborado (véase **Mito de la deficiencia lingüística**).

Coherencia: Propiedad del texto en la que se organizan los elementos gramaticales, léxicos, semánticos y pragmáticos con el fin de asegurar la coherencia entre la forma de decir, lo dicho, el tema tratado y la intención.

Cohesión: Propiedad del texto que favorece la unidad informativa y la coherencia semántica mediante mecanismos de tipo lingüístico y de tipo discursivo.

Competencias básicas: Se denominan *competencias básicas* aquellos aprendizajes que el alumnado ha de haber adquirido al finalizar su escolaridad obligatoria con el fin de «lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa y fomentar el espíritu crítico, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaces de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida». De acuerdo con lo que establece la Unión Europea, esas *competencias básicas,* a cuyo logro han de contribuir las enseñanzas obligatorias, son la *competencia en comunicación lingüística*, la *competencia matemática*, la *competencia en el conocimiento y* la *interacción con el mundo físico*, el *tratamiento de la información y la competencia digital*, la *competencia social y ciudadana*, la *competencia cultural y artística*, la *competencia para aprender a aprender* y la *autonomía e iniciativa personal*.

Competencia comunicativa: La *competencia comunicativa* es «aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. La competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar» (Gumperz, 1982). La competencia comunicativa consiste en el uso apropiado de un conjunto de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente no solo de una manera *correcta* sino también, y sobre todo, de una manera *adecuada* a las características del contexto en el que tiene lugar cada intercambio comunicativo y a las intenciones de quienes participan en él. O sea, cuando se posee (Canale y Swain, 1980; Swain, 1983; Lomas, 1999) una **competencia lingüística** o **gramatical**, entendida a la vez como capacidad biológica para hablar y comprender una lengua

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

y como conocimiento de la gramática de esa lengua y de sus variedades; una **competencia sociolingüística**, o conocimiento de las normas culturales que regulan el comportamiento comunicativo de las personas en los diferentes ámbitos del uso lingüístico y, por tanto, alude a la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación; una **competencia discursiva o textual**, relativa a los conocimientos y a las habilidades que se precisan para poder producir diferentes tipos de textos con arreglo a los principios de *cohesión y coherencia;* una **competencia estratégica**, que alude al dominio de los diversos recursos que podemos utilizar para reparar los diferentes problemas que suelen surgir en los intercambios comunicativos (desde los malentendidos hasta un deficiente conocimiento del código); una **competencia literaria**, que incluye un conjunto de saberes, habilidades expresivas y comprensivas, hábitos y actitudes que permiten tanto el conocimiento e identificación de ese tipo específico de textos que son los textos literarios como «una específica capacidad humana que posibilita tanto la producción de estructuras poéticas como la comprensión de sus efectos» (Bierwisch, 1965), y una **competencia semiológica**, referida a los conocimientos, las habilidades y las actitudes que favorecen una interpretación crítica de los usos y formas de los medios de comunicación de masas y de la publicidad. La adquisición de estas subcompetencias, referidas tanto al *saber* lingüístico y literario como al *saber hacer* cosas con las palabras, constituye el eje en torno al cual cobra sentido una educación lingüística y literaria orientada al desarrollo de la competencia comunicativa de las personas.

Comprensión: Capacidad de entender e interpretar un texto. Conjunto de procesos lingüísticos y cognitivos implicados en el análisis e interpretación de cualquier texto.

Comunidad de habla: Véase **Comunidad lingüística**.

Comunidad lingüística: Grupos de personas social o geográficamente identificadas que comparten al menos una lengua o variedad lingüística (también **Comunidad de habla**).

Concepto: Véase **Contenidos**.

Conectores: Véase **Nexos**.

Conflicto cognitivo: Situación del aprendizaje en la que aparece una contradicción entre lo que el sujeto sabe y entiende de la realidad y la información que recibe, con la consecuencia de una modificación en su estructura cognitiva mediante la cual cambia su saber y su comprensión de esa realidad.

Connotación: Significado asociado al significado referencial o denotativo de una expresión. Asociaciones personales o culturales que sugieren las palabras.

Conocimientos previos: Saberes e informaciones que el alumno ya posee antes de iniciar una secuencia de aprendizaje y que constituyen el punto de partida para la adquisición de nuevos aprendizajes. Estos conocimientos previos determinan tanto la selección de los contenidos de aprendizaje como el tipo de ayudas pedagógicas que el alumnado va a requerir del profesor o de la profesora para acceder a ellos.

Contacto de lenguas: Situación habitual de contacto entre hablantes de lenguas diferentes.

Contenidos: Saberes que adecuan al ámbito escolar el conocimiento cultural de una sociedad y que son objeto de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza. El currículo selecciona esos contenidos en función de su utilidad para el

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

desarrollo de las capacidades expresadas en los objetivos de cada etapa y de cada materia o asignatura. En España, por ejemplo, el currículo de 1991 y 1992 los agrupaba en bloques de contenidos en cada materia o asignatura y los dividía en tres tipos (conceptos, procedimientos y actitudes): **Conceptos**: Saberes que remiten a *hechos, conceptos* y *principios*. En el caso de la materia o asignatura *Lenguaje y Literatura*, los conceptos son ese conjunto de contenidos que resumen el conocimiento sobre la lengua y sobre la literatura. Aluden, por tanto, a conceptos fonológicos, morfológicos, sintácticos, léxico-semánticos, textuales y pragmáticos específicos del ámbito de estudio de la lengua y a hechos literarios, a autores, a obras, a movimientos y a estilos de la literatura. En última instancia, remiten al *saber lingüístico* y al *saber literario*. **Procedimientos**: Saberes que remiten a *destrezas* y *habilidades* de uso del lenguaje orientadas a conseguir una determinada finalidad. En el caso de la materia o asignatura *Lenguaje y Literatura*, las destrezas y habilidades se refieren al saber hablar, al saber escuchar, al saber escribir, al saber leer y al saber entender. Aluden, por tanto, a capacidades expresivas y comprensivas cuyo dominio favorece un comportamiento comunicativo adecuado, coherente y eficaz en las diferentes situaciones de comunicación. En última instancia, remiten al *saber hacer* cosas con las palabras. **Actitudes**: Saberes que remiten a valores, normas y actitudes. En el caso de la materia o asignatura *Lenguaje y Literatura*, se refieren tanto a las normas que regulan los intercambios comunicativos como a las actitudes ante las lenguas y sus usos (prejuicios y estereotipos lingüísticos, función del lenguaje en la construcción y en la difusión de los valores sociales, usos discriminatorios de la lengua...).

Contexto: «1. Entorno lingüístico de un elemento. 2. Situación no lingüística en la que se usa una lengua» (Crystal, 1987).

Corrección: Uso lingüístico ajustado al conjunto de convenciones sociales que regulan el empleo de una lengua. Por tanto, la corrección es un uso totalmente estándar de la lengua que se deriva de las reglas dictadas por alguna institución (por ejemplo, las academias de la lengua) y difundidas por distintas publicaciones (por ejemplo, diccionarios, libros de estilo...). Un uso correcto del lenguaje es posible cuando se poseen los oportunos conocimientos gramaticales de fonética, ortografía, morfosintaxis, léxico y otros aspectos textuales.

Cortesía: Procedimientos comunicativos (verbales y no verbales) que favorecen un vínculo fluido y cordial entre interlocutores.

Creatividad: Característica del lenguaje que permite a los hablantes producir y entender un número infinito de oraciones en su lengua (Chomsky, 1957).

Currículo: Conjunto de objetivos, contenidos, principios metodológicos y criterios de evaluación que deben regular la práctica educativa en una determinada etapa y asignatura del sistema educativo.

D

Deixis: Formas lingüísticas que aluden directamente a personas, tiempos o lugares de la situación comunicativa. Referencia de determinadas palabras que necesita recurrir a la observación del contexto para actualizar su significado.

Denotación: Relación objetiva entre una palabra y la realidad que designa (véase también **Significado referencial**). Es lo contrario del término **connotación**.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Determinismo lingüístico: Véase **Hipótesis Sapir-Whorf**.

Dialecto: Variedad geográfica o social de la lengua en la que el uso de la gramática y del vocabulario identifica el origen geográfico o social de quien la utiliza. Cabe distinguir, en sentido amplio, entre dialectos geográficos (formas de habla con una concreta delimitación geográfica, también denominadas geolectos) y dialectos sociales (formas de habla asociadas a factores sociales como la clase, la edad...). Los dialectos sociales suelen ser denominados también **Sociolectos**.

Dialogismo: Proceso de interacción de los textos, tanto en la lectura como en la escritura, en el contexto de la polifonía textual (Bajtín, 1997). Véase **Intertextualidad**.

Diglosia: Se dice que hay una situación diglósica cuando en una sociedad existen dos lenguas (o dos variedades de una misma lengua) y se utiliza una u otra en función de los diferentes contextos o usos sociales. Se habla entonces de una **Lengua A**, asociada a los ámbitos sociales de uso considerados «altos» o formales (administrativos, intelectuales, religiosos, técnicos...) y de una **Lengua B**, que se asocia a los ámbitos de uso considerados «bajos» o informales (coloquiales, familiares, etc.).

Discurso: 1. Conjunto de enunciados contextualizados que funcionan como un todo. 2. Estilos discursivos, géneros o configuraciones verbales que crean de forma sintomática formas de acción o pensamiento.

Diversidad (Atención a la): Respuesta educativa a las necesidades, capacidades e intereses de los alumnos, sin renunciar al principio de una **educación comprensiva**, a través de diversas medidas pedagógicas como las **adaptaciones curriculares**, los programas con alumnado con **necesidades educativas especiales**, las materias o asignaturas optativas...

E

Educación bilingüe: Modelo educativo en el que las enseñanzas se organizan de modo que los contenidos escolares se transmitan a lo largo de la escolaridad en dos lenguas. Estas lenguas pueden ser las habladas en la comunidad lingüística en la que se inserta la escuela, o bien, la lengua materna y una lengua extranjera.

Educación compensatoria: Acciones educativas orientadas a disminuir las desigualdades entre los alumnos, ofreciendo más recursos a los alumnos con dificultades de escolarización y que proceden de sectores sociales desfavorecidos.

Educación comprensiva: Concepción de la enseñanza que ofrece a todos los alumnos y a todas las alumnas de una misma edad un sólido núcleo de contenidos comunes en una misma aula, evitando de esta manera una formación de desigual valor a grupos de alumnos organizados en aulas distintas en las que se segrega al alumnado según criterios académicos, sexuales o sociales.

Educación inclusiva: La educación inclusiva tiene como objetivo una atención educativa que favorezca las necesidades de aprendizaje de la infancia, la adolescencia, la juventud y las personas adultas, con especial énfasis en quienes son vulnerables a la marginalidad y a la exclusión social.

Educación Infantil, Preescolar o Kinder: Etapa educativa que atiende a los niños y a las niñas entre los 3 y los 6 años.

Educación plurilingüe: Modelo educativo en el que las enseñanzas se organizan de modo que los contenidos escolares se transmitan a lo largo de la escolaridad en tres o más lenguas.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Educación Primaria o Básica: Etapa educativa obligatoria que atiende habitualmente a los niños y a las niñas entre los 6 y los 12 años.

Educación Secundaria o Bachillerato: Etapa educativa obligatoria que atiende habitualmente a los alumnos y a las alumnas entre los 12 y los 16 años.

Emancipación comunicativa: Proceso de adquisición de las habilidades lingüístico-discursivas y de los conocimientos metacomunicativos que permiten a las personas un uso adecuado, coherente, creativo y eficaz del lenguaje, así como una actitud crítica ante los abusos de que son objeto las palabras al servicio de la manipulación, el engaño y la discriminación social y sexual. El aprendizaje de competencias comunicativas debe estar impregnado de referentes éticos sin los cuales las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos escolares podrían acabar estando al servicio del menosprecio y del prejuicio, de la manipulación y del engaño.

Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua: Enfoque didáctico de la educación lingüística y literaria orientado al desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas. Se caracteriza por integrar el conocimiento formal con el conocimiento instrumental de la lengua (el *saber* sobre la lengua con el *saber hacer* cosas con las palabras), por poner el énfasis didáctico en la adquisición de habilidades comunicativas y por adoptar un enfoque cognitivo del aprendizaje lingüístico (véase más adelante **Programas procesuales**).

Enfoque globalizador: Véase **Globalización**.

Enunciación: Acción de usar la lengua en un contexto comunicativo concreto.

Enunciado: unidad de comunicación que aporta alguna información. Acto de habla en el que se realiza la enunciación lingüística.

Estándar: Variedad prestigiada de una lengua que se usa como modelo de lengua en una comunidad de habla. Los usos o variedades de esa lengua que no se ajustan a la variedad estándar o culta se consideran «ilegítimos» (Bourdieu, 1982), incorrectos o vulgares. Habitualmente, la variedad estándar es la variedad lingüística utilizada por las clases medias y altas con un nivel elevado de instrucción. En la difusión de la variedad estándar o de la *lengua legítima* intervienen, entre otros agentes de **estandarización**, la escuela y los medios de comunicación.

Estandarización: Conjunto de iniciativas orientadas a dotar a una lengua de una ortografía, una gramática y un diccionario. Codificación del conjunto de normas y de reglas que caracterizan un uso correcto de la lengua (asociado a la variedad **estándar**).

Estilo: Véase **Idiolecto**.

Estudios críticos del discurso: Véase **Análisis del discurso**.

Estrategias conversacionales: Tácticas lingüísticas (y no lingüísticas) orientadas a conseguir un determinado objetivo en una conversación.

Estructuralismo: Teoría lingüística que analiza el lenguaje (o cualquier otro aspecto del comportamiento humano) a partir de una serie de estructuras. En lingüística, el estructuralismo aporta una descripción inmanente de los diversos niveles del sistema de la lengua mientras la lingüística **generativa**, en el fondo otra forma de estructuralismo, estudia la *competencia lingüística* innata de hablantes y oyentes, entendida como la capacidad de cualquier persona para producir (véase **Creatividad**) un número infinito de

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

oraciones en su lengua a partir de un número limitado de reglas y de unidades.

Etapa educativa: Cada una de las fases en las que se divide un sistema escolar.

Etnografía de la comunicación: Corriente de la antropología lingüística que se ocupa del estudio de los grupos humanos a partir de la observación directa de su comportamiento comunicativo con el fin de descubrir patrones de comunicación que reflejen tanto la organización sociocultural de esos grupos como sus maneras de entender el mundo.

Etnolingüística: Estudio del lenguaje en relación con los grupos étnicos y su comportamiento.

Etnometodología: Estudio de las interacciones comunicativas habituales de las personas con el fin de descubrir el uso de métodos que contribuyen a otorgar sentido a tales interacciones y a las estructuras sociales en las que se producen.

Evaluación: Observación, seguimiento y valoración de los procesos y de los resultados de las actividades de enseñanza y aprendizaje. Tiene como finalidad valorar la adquisición de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa y asignatura. Habitualmente se distinguen tres tipos de evaluación: 1) Una *evaluación formativa*, que se orienta tanto al control y, en su caso, a la modificación de la práctica docente como a servir de orientación al alumnado a lo largo de su proceso educativo; 2) Una *evaluación sumativa*, que valora el grado de aprendizaje obtenido por cada alumno con respecto a los objetivos y que sirve, entre otras cosas, como criterio de calificación de cada aprendizaje; y 3) Una *evaluación inicial*, que pretende obtener en el inicio de una secuencia de aprendizaje el mayor conocimiento posible de cada alumno (con su bagaje de ideas y conocimientos previos, actitudes y capacidades) y de esa manera disponer de una información relevante a partir de la cual iniciar el proceso de enseñanza adecuándolo a sus posibilidades reales de adquirir nuevos conocimientos.

Evaluación, Criterios de: Establecen, en el currículo de cada materia o asignatura y en las programaciones didácticas del profesorado, el grado y tipo de aprendizajes que se espera que alcancen cada alumno y cada alumna en un momento determinado de su escolarización en relación con las capacidades expresadas en los objetivos generales de las materias o asignaturas.

F

Formalismo: Teoría de la literatura que se ocupa del estudio de los aspectos formales y estructurales de la lengua literaria que construyen la *literariedad* de los textos literarios gracias a su *desvío expresivo* con respecto a la variedad **estándar** del lenguaje y al manejo de procedimientos textuales (léxicos, retóricos, métricos...) específicos.

Fuentes del currículo: Saberes que influyen en la orientación educativa del currículo. Básicamente, esas fuentes son la *epistemológica* (estado de la cuestión en la disciplina de origen de la materia o asignatura de la que se trate), la *psicológica* (cómo se adquieren y desarrollan los aprendizajes), la *sociológica* (cómo se entienden los objetivos y efectos sociales de la educación) y la *pedagógica* (qué estrategias didácticas son las más adecuadas para la transmisión de los contenidos educativos). Dicho de otra manera, la epistemología de la ciencia, de la técnica, de las humanidades o del arte (en el caso de la enseñanza del lenguaje, las lingüísticas y las teorías e historias literarias) nos dice *qué enseñar*, la psicología nos dice *cómo aprenden* los alumnos, la sociología nos indica *para qué*

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

sirven los aprendizajes (y por tanto también *qué enseñar*) y la pedagogía nos sugiere *cómo enseñar*.

Funciones del lenguaje: Fines del lenguaje en la comunicación humana (expresar ideas, sentimientos, actitudes, representar la realidad, modificar la conducta propia o ajena...). Roman Jakobson (1963) distingue hasta seis funciones del lenguaje: *referencial, emotiva o expresiva, conativa, fática, poética* y *metalingüística*.

G

Generativa (Lingüística): Corriente de la lingüística que estudia el conjunto de reglas que permiten la formación de un conjunto infinito de oraciones en una lengua (véase **Creatividad** y **Estructuralismo**).

Género: 1. Clasificación de las palabras en función de características como masculino, femenino, neutro, animado... 2. Tipo específico de textos o discursos: narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo... 3. Cada uno de los grupos en que podemos clasificar las obras literarias de acuerdo con unas características comunes: lírica, épica, dramática, oratoria, didáctica. Dentro de cada género es posible agrupar obras literarias en función de algunos rasgos específicos, dando lugar a los subgéneros. Así, por ejemplo, dentro del género dramático encontraremos subgéneros como la tragedia, la comedia, el drama... 4. Conjunto de fenómenos sociales, culturales, psicológicos y lingüísticos que se asocian a las diferencias sexuales.

Globalización (o enfoque globalizador): Forma contextualizada en que se presenta y se percibe la realidad. Se denomina globalización o **enfoque globalizador** al conjunto de estrategias orientadas a facilitar en los niños y en las niñas aprendizajes sobre algún aspecto de la realidad sin restringir el conocimiento de ese aspecto al ámbito de una disciplina o una ciencia del conocimiento (ciencias sociales, ciencias naturales, lenguaje, matemáticas...). En las estrategias globalizadoras el punto de partida no son las áreas de conocimiento sino la propia realidad, convertida así en objeto de estudio. Conforme se avanza en el análisis de los elementos que componen algún aspecto de la realidad se precisa utilizar los conocimientos de las distintas áreas. La síntesis e integración de los contenidos así aprendidos enriquecen el conocimiento de los niños y de las niñas sobre el objeto de estudio.

Gramática: Estudio y descripción de las reglas que regulan el lenguaje en general o una lengua en concreto. Incluye una fonología, una morfología, una sintaxis, una semántica y una pragmática.

Gramaticalización: Aparición de un elemento de la realidad en la estructura gramatical de un enunciado.

H

Habla: 1. Expresiones de un hablante. 2. Canal oral de transmisión del lenguaje hablado.

Hipertexto: Forma de comunicación no secuencial que permite crear, agregar, enlazar y compartir información de diversas fuentes por medio de enlaces. La forma más habitual de hipertexto en informática es la de hipervínculos con otros textos e informaciones disponibles en video, gráficos, audios, animaciones...

Hipótesis Sapir-Whorf: Teoría sustentada en dos principios: el determinismo lingüístico y la relatividad lingüística. Según Moreno Fernández (1988), «el principio del determinismo establece que la lengua tiene la capacidad de determinar el pensamiento, lo que viene condicionado por la relatividad lingüística: el mundo ofrece un conjunto complicado de

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

imágenes que las mentes de los individuos perciben y organizan a través de un patrón útil para toda una comunidad de hablantes y que está codificado en las estructuras de su lengua. Así pues, la organización del conocimiento viene determinada directamente por la estructura lingüística. Las lenguas muestran entre sí diferencias estructurales muy llamativas: no todas tienen unas mismas categorías gramaticales ni las expresan formalmente de la misma manera. Todas estas diferencias contribuyen a que la visión del mundo y la organización del conocimiento sea muy diferente de una cultura a otra, aunque las disimilitudes no excluyen la posibilidad de que existan universales» (véase **Determinismo lingüístico**).

I

Identidad: Características físicas, psicológicas, geográficas, étnicas, sexuales, culturales, sociales y contextuales que permiten diferenciar a un grupo de personas de otro grupo. La lengua contribuye a la construcción de las identidades socioculturales de las personas ya que los usos lingüísticos sirven tanto para reflejar la pertenencia de cada hablante a una clase social, a un sexo, a una generación, a una zona geográfica... como para subrayar su identificación con el grupo de procedencia y en ocasiones su escaso aprecio a otros grupos sociales.

Idiolecto: Características individuales del habla de las personas (véase **Estilo**).

Implicatura: Informaciones adicionales de un enunciado que contienen significados añadidos que se infieren del contenido de los enunciados.

Implicatura conversacional: Lo que se deduce de una expresión haciendo uso del **Principio de cooperación** que regula la eficacia de los intercambios conversacionales.

Inclusión: Véase **Educación inclusiva**.

Inferencia: Proceso de carácter deductivo que ayuda a entender el significado de los enunciados teniendo en cuenta la información que aporta el contexto.

Integración: Medidas de carácter educativo orientadas a favorecer la escolarización de alumnos y alumnas con **necesidades educativas especiales** en centros escolares ordinarios evitando así su segregación en centros específicos.

Interacción: Relación comunicativa entre interlocutores a través de acciones lingüísticas y discursivas.

Interaccionismo simbólico: Corriente de la microsociología que estudia el papel que desempeñan las interacciones en la vida social y las estrategias mediante las cuales negociamos con las palabras (y con nuestra conducta no verbal) nuestra imagen y la de los demás con el fin de construir el sentido en el intercambio.

Inmersión lingüística: Programas de enseñanza en los que los niños y las niñas monolingües acuden a centros educativos de infantil, primaria y secundaria en los que se enseña en una segunda lengua.

Interferencias lingüísticas: Se dice que hay interferencias lingüísticas cuando, en una situación de contacto de lenguas, en una lengua se introducen elementos fonéticos, morfosintácticos y léxico-semánticos de otra lengua.

Interpretación: Atribución de sentido a partir de un texto mediante la decodificación y la inferencia.

Intertextualidad: Huella en un texto de otros textos precedentes.

J

Jerga: Lenguaje especializado de un oficio, especialidad, grupo social o secta (véase **Argot**).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

L

Lectura crítica: Tipo especial de lectura en la que el lector no se limita a entender literalmente lo que el texto dice sino que lee inferencialmente, ausculta lo que el texto no dice e identifica los efectos ocultos e intereses ideológicos del autor del texto. La lectura crítica es intertextual en la medida en que es consciente de que cualquier texto es polifónico al ser el eco de otras voces anteriores y colindantes (véase **Intertextualidad**).

Lengua A / Lengua B: En una situación diglósica, la Lengua A es la que goza de un mayor prestigio social por su uso en contextos relevantes o en situaciones formales de interacción. La Lengua B es la que goza de un menor prestigio social, ya que su uso está excluido (o es muy escaso) en contextos relevantes o situaciones formales de interacción. Los conceptos *Lengua A* y *Lengua B* no indican nada acerca del mayor o menor número de hablantes de cada una de ellas. Una lengua puede ser minoritaria y funcionar como Lengua A o como Lengua B. Puede ocurrir lo mismo en el caso de ser mayoritaria.

Lengua mayoritaria /Lengua minoritaria: Una lengua es mayoritaria en una comunidad de habla cuando es la lengua habitual de la mayoría. Y es minoritaria cuando es la lengua habitual de una minoría de los hablantes de esa comunidad de habla.

Lengua minorizada: Se dice que una lengua está minorizada cuando, aun siendo la lengua habitual de una mayoría de los habitantes de una comunidad de habla, su presencia social es menor de la que porcentualmente le correspondería. Las lenguas minorizadas siempre son lenguas mayoritarias en una situación diglósica.

Lenguaje corporal: Forma de comunicación a través del movimiento y apariencia del cuerpo (véase también **Cinésica** y **Proxémica**).

Lenguaje de signos: Sistema de comunicación manual habitualmente usado por las personas que tienen sordera.

Léxico: Conjunto de palabras de una lengua.

Lingüística: Ciencia del lenguaje.

Lingüística antropológica: Véase **Antropología lingüística**.

Lingüística aplicada: Aplicación de las teorías, de los métodos y de los hallazgos de la lingüística a la solución de problemas prácticos.

Lingüística crítica: Véase **Análisis del discurso**.

Lingüística del texto: Enfoque de análisis lingüístico que entiende que el texto no es una simple suma de oraciones sino una unidad en sí misma con estructuras específicas y reglas de funcionamiento propias. El esfuerzo de la *lingüística del texto* se centra, en consecuencia, en describir las características semánticas, formales y pragmáticas que hacen posible tanto la producción como la comprensión de los textos.

Lingüística educativa: Aplicación de la lingüística a la enseñanza y al aprendizaje de las lenguas en los centros educativos.

Lingüística estructuralista: Véase **Estructuralismo**.

(Psico)Lingüística evolutiva: Véase **Psicolingüística**.

Lingüística neurológica: Véase **Neurolingüística**.

Literacidad: Conocimientos y actitudes necesarios para un uso eficaz del lenguaje escrito. Incluye el manejo de los géneros de la escritura, la conciencia sobre la función del discurso y los roles que asumen lector y autor, los valores asociados a los usos sociales de la lectura y de la escritura... La *literacidad* implica una manera de usar la lectura y la escritura en el marco de un propósito social específico. Otros términos equivalentes serían *alfabetización/cultura escrita* (Paulo Freire, Emilia Ferreiro...), *literacia / lectura / escrituralidad, literidad*, etc. En inglés

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

se usa el término *literacy*, *lettrisme* en francés o *letramento* en portugués.

Literacidad digital: «Conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes (técnicos, lingüísticos, cognitivos, sociales) que se requieren para comunicarse con la tecnología electrónica» (Cassany, 2006: 177).

Literatura digital o **hipermedia**: Los orígenes de la *literatura digital* se encuentran en el hipertexto, cuyos fragmentos se relacionan entre sí con otros contenidos externos mediante hipervínculos. Es lo que actualmente se conoce como *hipermedia* y enlaza contenidos no solo lingüísticos también imágenes, vídeos, sonidos.... La interactividad es el atributo esencial de la literatura digital frente a la literatura analógica. En otras palabras, se trata de una hiperficción exploratoria ya que el lector o lectora pueden elegir el orden de los contenidos de la lectura, a la manera en cierta medida de libros como el cortazariano *Rayuela*.

M

Macroestructura textual: En el ámbito de la lingüística textual, la macroestructura es el plano de contenido del texto y se orienta a favorecer la comprensión de ese texto como unidad semántica ya que no es otra cosa que la arquitectura de la organización de sus contenidos (véase **Superestructura textual**).

Materiales curriculares: Soportes didácticos orientados a favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje (libros de texto, manuales, libros de consulta, biblioteca de aula, medios audiovisuales e informáticos, fotocopias...). Habitualmente se denominan **materiales didácticos**.

Máximas conversacionales: Principios que regulan la eficacia de los intercambios conversacionales. En opinión de Grice (1975), estas máximas son las siguientes: **1) Máxima de Cantidad**: *No des ni más ni menos información que la necesaria;* 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) Máxima de Calidad**: *Di la verdad.* 2.1. No digas lo que crees que es falso. 2.2. No digas aquello para lo que careces de evidencia adecuada. **3) Máxima de Relación**: *Sé pertinente.* **4) Máxima de Modo**: *Sé claro y ordenado.* 4.1) Evita la oscuridad en la expresión. 4.2) Evita la ambigüedad en la expresión. 4.3) Sé breve. 4.4. Sé ordenado. (Véase también **Implicatura conversacional** y **Principio de Cooperación**).

Mercado lingüístico: Contexto social de comunicación en el que los usos lingüísticos tienen un desigual *valor de cambio* en función del estatus sociocultural de cada hablante (Bourdieu, 1982). En el mercado lingüístico las variedades de habla de las clases medias ilustradas gozan de un *valor añadido* y del beneficio de la *distinción social* porque son útiles en determinadas situaciones de comunicación mientras las variedades de habla de las clases bajas son ineficaces y no tienen valor alguno en determinados contextos ya que no utilizan de manera *legítima* la lengua.

Metodología: Estrategias de enseñanza en las que se reflejan las opciones didácticas del profesorado y que condicionan la manera de organizar la secuencia de actividades, el tipo de interacciones comunicativas en el aula, el modo de distribuir el tiempo y el espacio en las clases, la organización de los contenidos, el uso y las características de los materiales didácticos y los criterios e instrumentos de evaluación.

Mito de la deficiencia lingüística: Teoría iniciada por William Labov en la que se critican

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

las teorías de Berstein sobre las deficiencias lingüísticas de las clases bajas a consecuencia de la incapacidad de su código restringido para expresar y comprender ideas abstractas. Labov opina que tales teorías sobre el déficit lingüístico de las personas de las clases trabajadoras son erróneas ya que en su estudio sobre el inglés no estándar de los negros estadounidenses comprobó cómo es posible expresar conceptos abstractos en una variedad restringida ajena al uso estándar y elaborado de la lengua (véase **Código restringido**).

Monolingüe: Persona o comunidad de habla que solo conoce y usa una lengua.

Multimodalidad: Propiedad del discurso que no se compone ya solo de grafías sino también de fotos, audios, video, música, audios, animaciones... El ejemplo típico es una página web.

N

Narrativa *transmedia*: Relatos cuyas partes se transmiten de manera sucesiva o simultánea no solo en distintos formatos sino también a través de diferentes canales de comunicación. Así nos encontrarnos con narraciones que se desarrollan de manera paralela en forma de película, libro, serie, videojuego, web interactiva... No se trata de adaptaciones de un libro a película y a otros formatos sino de versiones diferentes de una trama común, lo que obliga a lectores y lectoras a acudir a diferentes soportes para leer la historia completa.

Necesidades educativas especiales: Se considera que un alumno o una alumna tienen necesidades educativas especiales cuando tiene dificultades de aprendizaje mayores que el resto de sus compañeros, bien por causas personales (discapacidad física o psíquica), bien a causa de una inadecuada respuesta educativa a sus características socioculturales, de forma que requieren de **adaptaciones curriculares** significativas en más de una materia o asignatura del currículo.

Neurolingüística: Estudio de la estructura y función cerebrales en relación con el uso, adquisición y desarreglos del lenguaje.

Nexos (o **conectores**): Partículas sin significado semántico (conjunciones, preposiciones, partículas, relativos, locuciones adverbiales…) cuya finalidad es unir diversos elementos del texto (palabras, sintagmas y oraciones).

No verbal (Comunicación): Comunicación en la que no se utilizan elementos lingüísticos (véase **Cinésica, Proxémica** y **Paralingüística**).

Norma: Conjunto de reglas que establecen los usos lingüísticos considerados «correctos» y aceptados socialmente en una comunidad de habla.

Normalización lingüística: Un proceso de normalización lingüística tiene como objetivo conseguir que una lengua (generalmente minorizada por la situación diglósica) pueda ser utilizada con normalidad en cualquier ámbito social y en cualquier situación comunicativa. Para que la normalización lingüística sea una realidad deben darse dos condiciones: que todas las personas sean competentes en esa lengua y que desaparezcan los **prejuicios lingüísticos** y sociales de carácter diglósico que coartan su utilización.

Normativización lingüística: Se llama así a la codificación de un sistema formal de normas que definen cuál es el uso socialmente correcto (en todos los registros, pero sobre todo en el escrito) de una lengua. Puesto que todas las lenguas tienen diferentes variedades, el resultado de la normativización lingüística es siempre la fijación de una variedad como norma estándar en vez de otras posibles.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

O

Objetivos educativos: Conjunto de intenciones que se persiguen mediante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Habitualmente enuncian las capacidades y conocimientos de todo tipo que se pretenden adquirir, los hábitos que se esperan consolidar y los valores y actitudes que se intentan transmitir.

Objetivos generales: Conjunto de capacidades (cognitivas, motrices, afectivas, de relación interpersonal y de actuación e inserción social) que se pretende desarrollar en las materias o asignaturas y en las etapas educativas durante la escolarización del alumnado. En la asignatura o materia de *Lenguaje*, son las capacidades expresivas, comprensivas y metalingüísticas que hacen posible la *competencia comunicativa* de las personas y el dominio de las **prácticas sociales del lenguaje** en los diferentes contextos de la comunicación humana.

P

Paralenguaje o **paralingüística**: Análisis de las cualidades no verbales de la voz. Describe las características de la voz humana que nos distinguen como personas, aunque puedan variar por diversos motivos: timbre, resonancia, intensidad o volumen, tempo, registro, campo entonativo, duración silábica y ritmo.

Paratexto: En opinión de Genette, todo lo que engloba y rodea al texto principal (título, dedicatoria, prólogo, epígrafe…).

Poética: Análisis lingüístico de la poesía. Estudio semiótico de cualquier uso creativo del lenguaje.

Prácticas sociales del lenguaje: Modos de hablar, leer, interpretar, escribir y compartir los textos, y de intervenir en los intercambios orales y escritos analizándolos de acuerdo con las normas sociales y comunicativas de las culturas en que tienen lugar. Las *prácticas sociales del lenguaje* constituyen el eje del diseño de un programa de enseñanza lingüística que tenga en cuenta las funciones y el valor que el lenguaje oral y escrito tiene no solo dentro de la escuela sino sobre todo en la vida social.

Pragmática: «Estudio de los signos en relación con sus intérpretes» (Morris, 1938). La pragmática estudia el conjunto de principios y estrategias que regulan el uso de la lengua en la comunicación. Analiza los elementos que condicionan la selección de las expresiones lingüísticas y cómo se enlazan dichas expresiones con las actitudes y los objetivos de quienes las emiten e indaga sobre los mecanismos que se ponen en juego para lograr una interpretación adecuada de los mensajes y de sus intenciones.

Preconcepto: Idea previa que poseen las personas sobre algún aspecto de la realidad y que puede constituir el punto de partida del proceso de aprendizaje.

Prejuicios lingüísticos: En opinión de Jesús Tusón (1988), un prejuicio lingüístico «es una desviación de la racionalidad que, casi siempre, toma la forma de un juicio de valor, o bien sobre una lengua (o alguna de sus características), o bien sobre los hablantes de una lengua (en tanto que hablantes). Así pues, los prejuicios lingüísticos son una subclase de los prejuicios generales e inciden sobre lenguas y hablantes que alguien puede considerar extraños a niveles diferentes: 1) porque ciertos hablantes usan una lengua que a ese alguien le es poco o nada conocida; o 2) porque aquellos hablan una variedad de la lengua que no es la propia del prejudicador».

Presuposiciones: Informaciones que quien emite un texto supone que ya conoce quien lo oye o lo lee. Desde un punto de vista pragmático,

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

se trata de suposiciones del hablante sobre los conocimientos del oyente.

Principio de cooperación: Grice (1975) define de la siguiente manera el *principio de cooperación* que regula cualquier acto de comunicación: «Haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en la situación en la que tiene lugar y en el momento en que se produce, de acuerdo con la finalidad del intercambio oral en el que estás participando». El *principio de cooperación* se sustenta en cuatro *máximas* (véase **Máximas conversacionales**) o criterios de actuación para conversar de una manera adecuada y eficaz.

Programación: Proceso mediante el cual, a partir del currículo oficial de la etapa y de la materia o asignatura, se planifica el trabajo pedagógico del profesorado en torno a una serie de unidades o secuencias didácticas, temas o lecciones que aparecen ordenadas por curso o por ciclo.

Programación didáctica: Diseño de un programa de enseñanza para una materia o asignatura, en el que se adecuan, organizan, seleccionan y secuencian los objetivos, contenidos, actividades y criterios de evaluación para cada curso escolar.

Programas formales: Programas de enseñanza de lenguas, en boga durante los años sesenta y setenta del siglo pasado, cuyo fin principal es alcanzar el conocimiento formal y fomentar el uso correcto y normativo de la lengua.

Programas funcionales: Programas de enseñanza de lenguas, en auge a lo largo de la década de los setenta del siglo pasado, especialmente en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras, en los que, como consecuencia de la influencia de la filosofía del lenguaje y, más concretamente, de la teoría de los *actos de habla*, se pone el acento en una serie de actos lingüísticos que actúan como exponentes de las funciones sociales del lenguaje.

Programas procesuales: Programas de enseñanza de lenguas que, a mediados de la década de los ochenta del siglo pasado, se adscriben al denominado **Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua** (véase más atrás) y se caracterizan por plantear como objetivo esencial el desarrollo de la *competencia comunicativa* de los alumnos y de las alumnas, por integrar en un único proceso el conocimiento formal y el conocimiento instrumental de la lengua, por conceder una importancia determinante a las habilidades y destrezas comunicativas y por adoptar una perspectiva cognitiva como referencia psicopedagógica.

Proxémica: El objeto de la proxémica es «el estudio del uso y percepción del espacio social y personal y se ocupa de cómo la gente utiliza y responde a las relaciones espaciales en el establecimiento de grupos informales o formales» (Knapp, 1982).

Psicolingüística: Estudio de los procesos psíquicos de adquisición y desarrollo del lenguaje y análisis de la influencia que ejercen diversos factores (biológicos, psicológicos, culturales...) en la adquisición y en el aprendizaje social de las lenguas y de sus usos. Véase también **(Psico-) Linguística evolutiva**.

R

Referencia: Relación de dependencia entre las formas lingüísticas y las entidades del mundo (referentes), o entre elementos del lenguaje.

Registro: Variedad de uso de una lengua determinada por las características de la situación y del contexto de comunicación (el tema, la intención, el lugar, las relaciones entre los interlocutores, el canal, el grado de formalidad...).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Rema: Parte del enunciado que aporta una información nueva.

Relatividad lingüística: Véase **Hipótesis Sapir-Whorf**.

Retórica: «Arte de descubrir todos los medios de persuasión» (Aristóteles, 1990). Estudio de las fases de elaboración del discurso, de los tipos de persuasión y de los recursos estilísticos o figuras que pueden usarse con el fin de persuadir a un auditorio de la bondad o de la verdad de lo que se dice. Conjunto de recursos verbales y no verbales orientados a persuadir y a convencer a uno o varios oyentes.

S

Secuencia textual: Entidad relativamente autónoma y dotada de una organización propia dentro de un texto.

Semántica: Estudio de los significados de las palabras y de los enunciados lingüísticos. Si el significado es la relación que se establece entre las formas lingüísticas y el mundo, la semántica investiga cómo se relaciona el lenguaje con las diversas entidades de ese mundo.

Semiología: En opinión de Saussure (1916), la semiología «es la ciencia que estudia la vida de los signos en el seno de la vida social» (véase **Semiótica**).

Semiótica: Estudio de los sistemas de signos (véase **Semiología**).

Significado referencial: Relación objetiva entre una palabra y la realidad que designa (véase también **Denotación** y **Referencia**).

Signo: Rasgo de un lenguaje o de una conducta que transmite un significado, por convención, evocación o analogía (signos lingüísticos, indicios, iconos, símbolos...).

Situación de comunicación: Lugar y tiempo en el que intercambian significados dos o más personas.

Sociolecto: Variedad de uso de una lengua que denota la pertenencia del hablante a determinado grupo social (en función de su adscripción a una clase, género, edad, sector profesional, etnia...). Véase también **Dialecto**.

Sociolingüística correlacional o Teoría de la variación: Enfoque de análisis lingüístico que pone el acento en mostrar cómo la variación de un determinado rasgo fonético, morfosintáctico o léxico tiene que ver con variables como la edad, el sexo, el origen social, el nivel educativo, el grado de formalidad de la situación comunicativa...

Sociolingüística interaccional: Enfoque de estudio lingüístico que se ocupa de rastrear las presuposiciones socioculturales sobre el modo en que funciona la comunicación interpersonal y de investigar los procesos por medio de los cuales se construye comunicativamente la identidad social de las personas.

Sociología del lenguaje: Disciplina que estudia el papel de las lenguas en la estructura y en la organización de las sociedades. Analiza aspectos como la estandarización y normalización de las lenguas, los efectos del contacto de lenguas, la distribución social del repertorio lingüístico de una comunidad de habla, el bilingüismo y la diglosia, la política lingüística, las actitudes ante los usos lingüísticos...

Sumersión lingüística: Modelo de enseñanza en el que se escolariza en la lengua mayoritaria sin tener en cuenta la lengua materna a causa de su escaso prestigio social y de su uso minoritario. Véase **Inmersión lingüística**.

Superestructura textual: Conjunto de características enunciativas del texto. El estudio de la

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

superestructura es el que nos permite asignar cada texto a un tipo específico de texto (narrativo, descriptivo, instructivo, expositivo...). Como señala Van Dijk (1978), las superestructuras son «las estructuras *globales* que caracterizan el *tipo* de texto. Por ejemplo, una estructura narrativa es una superestructura independientemente del contenido (es decir, de la macroestructura) de la narración» (véase **Macroestructura textual**).

T

Tabú: Palabra o expresión verbal cuyo uso social se evita por considerarse inadecuado o de mal gusto.

Tema: Elemento de una oración que expresa aquello de lo que se está hablando y que incluye la información ya conocida. Aquello de lo que se habla. Contenido semántico de un texto.

Temas o contenidos transversales: Conjunto de contenidos que, aunque no se incluyen de forma específica como contenidos en las materias o asignaturas, deben ser objeto de enseñanza y de aprendizaje en todas ellas a lo largo de cada etapa educativa por su especial relevancia pedagógica. Algunos temas o contenidos transversales del currículo pueden ser la educación para la salud, la educación para la paz, la educación para la igualdad de los sexos, la educación ética y cívica...

Texto: «Hecho comunicativo empírico que se produce por medio de la comunicación humana» (Beaugrande, 1995). «Estructura lingüística, con una forma específica y un sentido general, cuya interpretación es independiente del contexto» (Bassols y Torrent, 1996).

Transferencia lingüística: Influencia de una lengua sobre otra.

Turno (de palabra o conversacional): Cada una de las intervenciones de un hablante en una conversación.

U

Unidad didáctica: Unidad de planificación e intervención pedagógica que se concreta en una secuencia de aprendizaje diseñada con la finalidad de que los alumnos y las alumnas alcancen determinados objetivos educativos mediante el dominio de determinados contenidos y la realización de determinadas actividades. Una unidad didáctica debería incluir al menos una presentación o justificación, unos objetivos didácticos, unos contenidos, una secuencia de actividades, una metodología, unas actividades y unos instrumentos de evaluación. En algunas ocasiones las unidades didácticas se denominan lecciones, temas o proyectos de trabajo.

V

Variedades lingüísticas: Usos de una lengua asociados al origen geográfico de sus hablantes (**dialectos**), a su pertenencia a determinados grupos sociales en función de la clase social, la edad, el sexo (**sociolectos**), a las características de la situación de comunicación (**registros**) y a los rasgos individuales de cada persona (**estilos** o **idiolectos**).

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Referencias

Adam, Jean-Michel (1992): *Les textes: Types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. París: Colin.

Aguiar e Silva, Vítor Manuel (1972): *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos.

Alonso Tapia, Jesús (1995): «La evaluación de la comprensión lectora». *textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *5*, pp. 63-68.

Anscombre, Jean y Oswald Ducrot (1983): *La argumentación en la lengua*, Madrid: Gredos, 1994.

Arconada Melero, Miguel Ángel (2006): *Cómo trabajar con la publicidad en el aula. Competencia comunicativa y textos publicitarios*. Barcelona: Graó.

Argüelles, Juan Domingo (2003): *¿Qué leen los que no leen? El poder inmaterial de la literatura, la tradición literaria y el hábito de leer*. Ciudad de México: Paidós.

—— (2004): *Leer es un camino*. Ciudad de México: Paidós.

Aristóteles (1990): *Retórica*. Madrid: Gredos.

Arreola, Juan José (1976): *Inventario*. Ciudad de México: Grijalbo.

Austin, John (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós, 1982.

Bajtín, Mijaíl (1979): *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México: Siglo xxi.

Baker, Chris (2003): *Televisión, globalización e identidades culturales*. Barcelona: Paidós.

Balaguer, Josep (1996): «La poesia a l'enseyament actual ensenyament de la poesia». *Articles: Didàctica de la Llengua i la Literatura*, *10*, pp. 13-22.

Barthes, Roland (1963): «El mensaje publicitario». En *La aventura semiológica*. Barcelona: Paidós, 1990.

—— (1986): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós.

Bas, Alcira y otros (2005): *Escribir: Apuntes sobre una práctica*. Eudeba. Buenos Aires.

Bassols, Margarida y Ana María Torrent (1996): *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Eumo.

Baudrillard, Jean (1968): *El sistema de los objetos*. Ciudad de México: Siglo xxi.

—— (1972): *Crítica de la economía política del signo*. Ciudad de México: Siglo xxi.

—— (1998): *La ilusión y la desilusión estéticas*. Caracas: Monte Ávila Editores Latinoamericana.

Beaugrande, Robert A. (1995): «Text Linguistic». En Verschueren, Jef, Jan-Ola Östman y Jan Blommaert (Eds.), *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 536-544.

Benedetti, Mario (1992): «Lingüistas». En *Despistes y franquezas*. Madrid: Alfaguara.

Benejam, Pilar (2007): «Competències bàsiques: una visió poc conformista». *Perspectiva Escolar*, *317*, pp. 6-14.

Benítez Reyes, Felipe (1996): *Paraísos y mundos*. Madrid: Hiperión.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Benton, Michael y Geoff Fox (1985): *Teaching literature nine to fourteen*. Londres: Oxford University Press.

Bernstein, Basil (1975 y 1977): *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal, 1988 (2 volúmenes).

—— (1985): «Clase social, lenguaje y socialización». *Educación y Sociedad*, *4*, pp. 127-143.

Bettelheim, Bruno y Karen Zelan (1983): *Aprender a leer*. Barcelona: Crítica.

Bettetini, Gianfranco (1986): *La conversación audiovisual. Problemas de la enunciación fílmica y televisiva*. Madrid: Cátedra.

Bierwisch, Manfred (1965): «Poética y lingüística». En Pozuelo, José Manuel (Ed.), *Teoría del lenguaje literario*. Madrid: Cátedra, 1988.

Bombini, Gustavo (1995): «Constitución de cánones literarios en la escuela». En *Otras tramas*. Rosario: Homo Sapiens.

—— (1996): «Otras literaturas/otras culturas: un problema pedagógico». *textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *9*, pp. 9-10.

—— (2014): «Luces y sombras de la educación lingüística en Argentina». En Lomas, Carlos (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

Bordons, Glòria y Díaz-Plaja, Anna (Coord.) (2006): *Enseñar literatura en secundaria*. Barcelona: Graó.

Borges, Jorge Luis (1980): *Borges oral*. Barcelona: Bruguera, 1999.

Bosch, Lolita (2008): *La familia de mi padre*. Barceona: Mondadori.

Bourdieu, Pierre (1979): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto.* Madrid: Taurus, 1988.

—— (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal, 1985.

Britton, James (1977): «Response to literature». En Meek, Margaret, Adrian Warlow y Griselda Barton, *The cool web. The pattern of children's reading*. Londres: The Bodley Head.

Brown, Penelope y Stephen Levinson (1987): *Politeness. Some universals of language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Breen, Michael (1987): «Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas». *signos: Teoría y Práctica de la Educación*, *20*, pp. 52-73. [Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

Bronckart, Jean-Paul y Joaquim Dolz Mestre (2007): «La noción de competencia: su pertinencia para el estudio del aprendizaje de las acciones verbales». En Bronckart, Jean-Paul, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Cairney, Trevor y Susan Langbien (1989): «Building communities of readers and writers». *The Reading Teacher*, *42*(8), pp. 560-567.

Calsamiglia, Helena y Amparo Tusón (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.

Calvino, Italo (1992): *Por qué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Camps, Anna (1997): «La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita». En Lomas, Carlos (Ed.), *El aprendizaje de a comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós, pp. 123-144. [Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

Canale, Michael (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy». En Richards, Jack y Richard Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Boston: Adison Wesley Longman. [Traducción al español: «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, Miquel (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83. Disponible también en la web del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm>].

Canale, Michael y Merrill Swain (1980): «Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos: la enseñanza y la evaluación de una segunda lengua». *signos: Teoría y Práctica de la Educación*, *17* y *18*, pp. 54-62 y 78-89. [Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

Carmona, Ramón (1991): *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Cátedra.

Carozzi de Rojo, Mónica y Patricia Somoza (1994): *Para escribirte mejor. Textos, pretextos y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Carvajal, Francisco y Joaquín Ramos (2003): «Leer, comprender e interpretar en un aula que investiga». *textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *33*, pp. 11-23.

Cassany, Daniel (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

—— (2012): *En_línea. Leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

—— (2014): *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

—— y Cristina Aliaga (2014): «El aprendizaje de la competencia hipertextual». En Lomas, Carlos (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

Castells, Manuel (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. (Volumen 1: La sociedad red). Madrid: Alianza.

Castro, Américo (1924): «La enseñanza del español en España». En Álvarez Méndez, Juan Manuel (Ed), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar.* Madrid: Akal, 1987.

Cazden, Courtney (1988): *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/mec, 1991, 2001.

Chomsky, Noam (1957): *Estructuras sintácticas*. Madrid: Siglo xxi, 1974.

—— (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis.* Madrid: Aguilar, 1971.

—— (1966): «Linguistic theory». En Mead, Robert, *Language teaching: broader contex*. Wisconsin: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Cicerón (1992): *El orador*. Madrid: csic.

Coll, César y Juan Onrubia (1995): «El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula». *signos: Teoría y Práctica de la Educación*, *14*, pp. 4-19. [Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

Colomer, Teresa (1995): «La adquisición de la competencia literaria». *textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *4*, pp. 8-22. [Reedición en Lomas, Carlos (Coord.) (2015), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó].

—— (1996): «La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación». En Lomas, Carlos (Coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: ice /Horsori.

—— (1997): «La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora». *signos: Teoría y Práctica de la Educación*, *20*, pp. 6-15. [Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>. Reedición en Lomas, Carlos (Comp.) (2002), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós].

—— (1998): *La formación del lector literario. Narrativa infantil y juvenil actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

—— (2010): *Andar entre libros. La lectura literaria en la escuela*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

—— y Anna Camps (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste.

Consell de l'Audiovisual de Catalunya (2003): *Libro blanco. La educación en el entorno audiovisual*. Barcelona: Quaderns del cac.

Crystal, David (1987): *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus, 1993.

—— (2002): *El lenguaje e Internet*. Madrid: Cambridge University Press.

Davis, Flora (1976): *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza.

Delmiro Coto, Benigno (2002): «Los talleres literarios como alternativa didáctica». En Lomas, Carlos (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. [Disponible en el número 11 de *signos: Teoría y práctica de la educación*, en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

—— (2011): *La escritura creativa en las aulas. En torno a los talleres literarios*. Barcelona: Graó.

Di Girolamo, Constanzo (2001): *Teoría crítica de la literatura*. Barcelona: Crítica.

Di Mauro, Tullio (1980): *Guía para el uso de la palabra*. Barcelona: Ediciones del Serbal, 1982.

Díaz, Álvaro (1999): *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Díaz, Celia, Ysabel Gracida Juárez y Tatiana Sule (2014): «Luces y sombras de la educación lingüística en México». En Lomas, Carlos (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

Díez Borque, José María (1985): *Comentario de textos literarios*. Madrid: Taurus.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Dorfman, Ariel y Armand Mattelart (1972). *Para leer al pato Donald*. Ciudad de México: Siglo xxi, 2001.

Eagleton, Terry (1983): *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1988.

—— (2016): *Una introducción a la teoría literaria*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Eco, Umberto (1965): *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen, 1988.

—— (1977): *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen.

—— (1996): «De Internet a Gutenberg». Conferencia pronunciada en la Academia Italiana de Estudios Avanzados, Estados Unidos.

Escandell, María Victoria (1996): *Introducción a la pragmática*. Madrid: Ariel.

Esteban, Jorge (1982): «Hay que romper el bolero de Ravel». *El País*, 23 de octubre de 1982. Disponible en: <http://www.elpais.com/>.

Ferreiro, Emilia (2000): *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

—— (2001a): *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos.* Michoacán: Crefal, 2007.

—— (2001b): *Pasado y presente de los verbos «leer» y «escribir»*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Ferrer, Eulalio (1994): *El lenguaje de la publicidad*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

—— (2001): *Cartas a una joven publicista*. Ciudad de México: Alfaguara.

Ferrés, Joan (2000): *Educar en una cultura del espectáculo*. Barcelona: Paidós.

Fishman, Joshua (1972): *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra, 1979.

Fokkema, Douwe y Elrud Ibsch (1981): *Teorías de la literatura del siglo xx*. Madrid: Cátedra.

Fowler, Alastair (1977): «Género y canon literario». En Garrido, Miguel Ángel, *Teoría de los géneros literarios*. Madrid: Arco, 1988.

Freinet, Célestin (1960): *El texto libre*. Barcelona: Laia, 1970, 1979.

Freire, Paulo (1979): *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo xxi.

—— (1984): *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo xxi.

Furones, Miguel Ángel (1980): *El mundo de la publicidad.* Madrid: Salvat.

Galabarri, María Laura (2005): *La enseñanza del lenguaje escrito. Un proceso de construcción.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Galeano, Eduardo (1989): *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo xxi.

García Matilla, Agustín, Javier García y Alejandra Walzer (Coord.) (2003): *Situación de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías en España en el ámbito de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Universidad Carlos III.

García García, Juan Carlos (2008): *Marco para la evaluación de la competencia en comunicación lingüística*. Oviedo: Servicio de Evaluación, Calidad y Ordenación Académica, Consejería de Educación y Ciencia de Asturias.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

García Márquez, Gabriel (1996): «De cómo los profesores de literatura pervierten a sus alumnos». *Caras y Caretas*, 1. [Primera edición en el número 90 de la revista brasileña *Status Plus*, 1983].

—— (1997): «Botella al mar para el dios de las palabras». *El País*, 8 de abril de 1997. Disponible en: <http://www.elpais.com/>.

García Montero, Luis (1993): *Confesiones poéticas*. Granada: Diputación Provincial.

Gasca, Luis y Román Gubern: (1988): *El discurso del cómic*. Madrid: Cátedra.

Gil Calvo, Enrique (1985): *Los depredadores audiovisuales. Juventud urbana y cultura de masas*. Madrid: Tecnos.

Goffmann, Erving (1979): *Relaciones en público*. Madrid: Alianza.

Gómez, Lourdes (2005): «Ahora todo el mundo habla de sexo y política, pero la muerte sigue siendo un tabú». *El País Babelia*, 14 de mayo de 2005. Disponible en: <http://www.elpais.com/>.

González Nieto, Luis (1980): «La renovación didáctica necesaria en la enseñanza de la lengua». En Velilla, Ricardo, *Actas del I Simposio para profesores de Lengua y Literatura españolas*. Madrid: Castalia.

—— (1993): «La literatura en la educación secundaria». *SIGNOS: Teoría y Práctica de la Educación*, 7, pp. 54-61.

—— (2001): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Lingüística para profesores*. Madrid: Cátedra, 2011.

González Requena, Jesús (1988): *El discurso televisivo. Espectáculo de la postmodernidad*. Madrid: Cátedra.

Gracida Juárez, Ysabel y Alejandro Ruiz (2004): *Competencia comunicativa y diversidad textual*. Ciudad de México: Edere.

—— y Guadalupe Martínez Montes (Coord.) (2007): *El quehacer de la escritura. Propuesta didáctica para la enseñanza de la redacción en el ámbito universitario.* Ciudad de México: CCH/UNAM.

Gramsci, Antonio (1923): «Contra el pesimismo». *L'Ordine Nuovo*, 2.

Grice, Paul (1975): «Lógica y conversación». En Valdés, Luis (Ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.

Gumperz, John y Dell Hymes (1972): «Preface». En Gumperz, John y Dell Hymes (Comps.), *Directions in sociolinguistics. The etnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

—— (1982): *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Halliday, Michael (1982): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Hanisch, Carol (1969): «The personal is political: the women's liberation movement classic with a new explanatory introduction». En Firestone, Shulamith y Anne Koedt (Eds.), *Notes from the second year. Women's liberation*. [Traducción al español: (2016), *Lo personal es político*. Disponible en: <http://www.diariofemenino.com.ar/documentos/lo-personal-es-politico_final.pdf>].

Haverkate, Henk (1994): *La cortesía verbal. Estudio pragmalingüístico.* Madrid: Gredos.

Herrero, Yayo (2016): «Educar y aprender en el marco de una crisis civilizatoria». *El Diario de la Educación*, 14 de octubre de 2016. Disponible en: <http://www.eldiariodelaeducacion.com/>.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Hymes, Dell (1971): «On communicative competence». En Pride, John y John Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmonswotrh: Penguin Books. [Traducción al español: «Acerca de la competencia comunicativa». En Llobera, Miquel (Coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa, pp. 27-47. También disponible en (2011), *Acerca de la competencia comunicativa*. Colección Cuadernos del Seminario en Educación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia].

—— (1972): «Models of the interaction of language and social life». En Gumperz, John y Dell Hymes (Comps.), *Directions in sociolinguistics. The etnography of communication*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Jackson, Philip (1968): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata, 1991

Jakobson, Roman (1960): «Lingüística y poética». En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, 1984.

—— (1963): Poética. En *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral, 1984.

Jauss, Hans (1967): «La historia de la literatura como provocación de la ciencia literaria». En *La literatura como provocación*. Barcelona: Península, 1976.

Jolibert, Josette y Christine Sraïki (2009): *Niños que construyen su poder de leer y de escribir*. Buenos Aires: Manantial.

Jover, Guadalupe (2007): *Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura*. Barcelona: Octaedro.

—— (Coord.) (2009): Constelaciones literarias. Sentirse raro, miradas sobre la adolescencia. Málaga: Junta de Andalucía y Delegación Provincial de la Consejeria de Educación.

—— y Jesús María García (2009): *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Barcelona: Octaedro.

—— y Carlos Lomas (2015): «Enseñanza del lenguaje, competencias comunicativas y aprendizaje de la democracia: avances, resistencias y dificultades». En Lomas, Carlos (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.

Jurado, Fabio (Coord.) (2009): *Los sistemas nacionales de evaluación en América Latina. ¿Impacto pedagógico u obediencia institucional?* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

—— (2014): «Luces y sombras de la educación lingüística en Latinoamérica». En Lomas, Carlos (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro.

——, Carlos Lomas y Amparo Tusón (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. (Prólogo de Súper Profe). Ciudad de México: Castellanos.

Knapp, Mark (1982): *La comunicacion no verbal. El cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós.

Labov, William (1969): «La lógica del inglés no standard». *Educación y Sociedad*, 4, pp. 145-168.

Ladjali, Cécile y George Steiner (2005): *Elogio de la transmisión. Maestro y alumno*. Madrid: Siruela.

Lakoff, George y Mark Johnson (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra, 1986.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

—— (1991): «Metaphor and war, the metaphor system used to justify the war in the Gulf». *Peace Research*, *23*(2-3), pp. 25-32.

Lakoff, Robin (1972): *El lenguaje y el lugar de la mujer*. Barcelona: Hacer.

Leech, Geoffrey (1983): *Principles of Pragmatics*. Londres: Longman. [Traducción al español: (1997), *Principios de pragmática*. La Rioja: Universidad de La Rioja].

Lefebvre, Henri (1968): *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza, 1972.

Lenz, Rodolfo (1912): «¿Para qué estudiamos gramática?». En Álvarez, Juan Manuel (Ed.), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*. Madrid: Akal, 1987.

Lerner, Delia (2001): *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Levinson, Stephen (1983): *Pragmática*. Barcelona: Teide, 1989.

Lévy, Pierre (1998). *La cibercultura, ¿el segundo diluvio?* Barcelona: uoc-Proa.

Lledó, Emilio (1991): *Las utopías en el mundo actual.* Santander: Universidad Internacional Menéndez Pelayo. [Reedición: (1998), *Imágenes y palabras*. Madrid: Taurus].

—— (2000): «El medio no ha sido el mensaje». *El País*, 12 de mayo de 2000. Disponible en: <http://www.elpais.cl>.

Lluch Crespo, Gemma (1996): «La literatura de adolescentes: la psicoliteratura». *textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *9*, pp. 21-28.

—— (2003): *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Lomas, Carlos (1994): «La educación lingüística». *textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *1*, pp. 8-17.

—— (1996): *El espectáculo del deseo. Usos y formas de la persuasión publicitaria*. Barcelona: Octaedro. [Edición revisada: (2008), *El espectáculo del deseo. Crítica de la publicidad y educación crítica*. Bogotá: Magisterio].

—— (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona: Paidós (dos volúmenes), 2001, 2014.

—— (2002a): «El masaje de los mensajes publicitarios». En Lomas, Carlos, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. [Disponible en el número 21 de *signos: Teoría y Práctica de la Educación*, en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

—— (2002b): «El aprendizaje de la comunicación en las aulas». En Lomas, Carlos (Comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. [Disponible parcialmente en el número 17 de *signos: Teoría y Práctica de la Educación*, en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

—— (2004a): «El valor de las palabras y la educación lingüística». *Aula de Innovación Educativa*, *136*, pp. 56-61.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Lomas, Carlos (2004b): «Leer para entender el mundo». En Haug, Guy y otros, *El rendimiento de los estudiantes al final de la educación obligatoria. Objetivos europeos y situación española*. Madrid: Fundación Santillana, pp. 85-99.

—— (2004c): «Leer y escribir para entender el mundo». *Cuadernos de Pedagogía*, *331*, pp. 86-90.

—— (2005): «Otros lenguajes, otros saberes… ¿Otra educación?». *Cuadernos de Pedagogía*, *342*, pp. 49-52.

—— (2006): «En masculino y en femenino: argumentos y orientaciones para un uso equitativo del lenguaje». En *Guía de buenas prácticas para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres en educación*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

—— (2007): *Érase una vez la escuela. Los ecos de la escuela en las voces de la literatura.* Barcelona: Graó.

—— (Coord.) (2008a): *Textos literarios y contextos escolares. La escuela en la literatura y la literatura en la escuela*. Barcelona: Graó.

—— (2008b): *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.

—— (2009): «La educación literaria». En Lomas, Carlos y Amparo Tusón, *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica. El aprendizaje de competencias comunicativas en el aula.* Ciudad de México: Edere.

—— (2011): «El poder de las palabras y las palabras del poder». *textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *58*, pp. 9-21.

—— (Ed.) (2014a): *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro. [Edición mexicana en Flacso, 2015].

—— (2014b): «Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística». En Lomas, Carlos (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro. [Edición mexicana en Flacso, 2015].

—— (2014c): «El aprendizaje de la competencia mediática». En Lomas, Carlos (Ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro. [Edición mexicana en Flacso, 2015].

—— (2015a): «Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje». En Lomas, Carlos (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó.

—— (2015b): «Pido la palabra». *Cuadernos de Pedagogía*, *456*, pp. 33-38.

—— (2016a): «Relatos de ayer y de hoy: del cuento tradicional al microrrelato publicitario». *textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, *74*, pp. 26-34.

—— (2016b): «Lo lingüístico es político». *Cuadernos de Pedagogía*, *465*, pp. 56-61.

—— (2017): «Del objeto al sujeto: estética de la publicidad y ética de la comunicación». *textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 77. En prensa.

—— y Fabio Jurado (Eds.) (2015): *Los libros de texto: ¿tradición o innovación?*. Bogotá: Magisterio.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Lomas, Carlos y Andrés Osoro (2014): «Luces y sombras de la educación lingüística en España». En Lomas, Carlos (Ed)., *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. Barcelona: Octaedro. [Edición mexicana en Flacso, 2015].

——, Andrés Osoro y Amparo Tusón (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

—— y Amparo Tusón (2008): *Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica*. Ciudad de México: Edere.

López-Bonilla, Guadalupe y Carmen Pérez Fragoso (2013): «Debates actuales en torno a los conceptos alfabetización, cultura escrita y literacidad». En Carrasco, Alma y Guadalupe López-Bonilla (Coord.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. Puebla: Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura AC.

Manguel, Alberto (2005): *Una historia de la lectura*. Barcelona: Lumen.

Martín-Barbero, Jesús (1987): *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.

—— (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.

—— (2003): «Saberes, hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades». *Revista Iberoamericana de Educación*, *32*, pp. 17-34.

—— y Armando Salinas (Comp.) (1997): *Proyectar la comunicación*. Bogotá: Instituto de Estudios sobre Culturas y Comunicación/TM editores.

Martínez Montes, Guadalupe Teodora, María Antonieta López Villalva e Ysabel Gracida Juárez (2002): *Del texto y sus contextos. Fundamentos del enfoque comunicativo*. Ciudad de México: Edere.

Mata, Juan (2004): *Como mirar a la luna. Confesiones a una maestra sobre la formación del lector.* Barcelona: Graó.

—— (2008): *Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable.* Barcelona: Graó.

—— y Andrea Villarrubia (2011): «La literatura en las aulas: apuntes sobre la educación literaria en la enseñanza secundaria». *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, *58*, pp. 49-59.

Meek, Margaret (1992): «Ajudant els lectors». En Colomer, Teresa, *Ajudar a llegir. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona: Barcanova.

Meix Izquierdo, Francisco (1994): «Teorías literarias y enseñanza de la literatura», en *SIGNOS: Teoría y Práctica de la Educación*, *7*, pp. 53-64. Gijón: Centro de Profesores de Gijón. [Disponible en Internet en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

Millás, Juan José (2000): «Leer». *El País,* 16 de diciembre de 2000. Disponible en: <http://www.elpais.com/>.

—— (2007): *El mundo*. Barcelona: Planeta.

Monod, Jean-Claude (2013): *Écrire. A l'heure de tout-message.* París: Flammarion.

Monterroso, Augusto (1996): *La palabra mágica*. Barcelona: Anagrama.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Monterroso, Augusto (1998): *La letra e*. Madrid: Alfaguara.

Moreno, Víctor (1993): *El deseo de leer*. Pamplona: Pamiela.

—— (1994): *El deseo de escribir*. Pamplona: Pamiela.

—— (2008): *Dale que dale a la lengua*. Pamplona: Pamiela. (Dos tomos).

Moreno Cabrera, Juan Carlos (2000): *La dignidad e igualdad de las lenguas*. Madrid: Alianza.

—— (2008): *El nacionalismo lingüístico. Una Ideología destructiva*. Barcelona: Península.

Moreno Fernández, Francisco (1988): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Morin, Edgar (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós, 2001.

Morris, Charles (1938): *Fundamentos de la teoría de los signos*. Barcelona: Paidós, 1985.

Mortara, Bice (1988): *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.

Mukařovský, Jan (1932): «Lenguaje estándar y lenguaje poético». En *Escritos de estética y semiótica del arte*. Barcelona: Gustavo Gili, 1977.

Muñoz Molina, Antonio (1991): *La disciplina de la imaginación.* Madrid: Asociación de Profesores de Español.

Muth, Denise (Comp.) (1989): *El texto expositivo. Estrategias para su comprensión*. Buenos Aires: Aique.

Nussbaum, Luci (1991): «De cómo recuperar la palabra en clase de lengua». *SIGNOS: Teoría y Práctica de la Educación*, *2* y *12*, pp. 40-47. [Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>. Reedición en Lomas, Carlos Lomas (Comp.) (2001), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona Paidós, y en Lomas, Carlos (Comp.) (2006), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Volumen 1. Bogotá: Magisterio].

Nussbaum, Martha (1997): *Justicia poética. La imaginación literaria y la vida pública*. Santiago: Andrés Bello.

—— (2011): *Les émotions démocratiques. Comment former le citoyen du XXI siècle?* París: Climats.

ocde, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2002a): *Conocimientos y destrezas para la vida. Primeros resultados del proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

—— (2002b): *La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Onrubia, Juan (1996): «Aprendizaje y construcción de conocimientos en la educación secundaria obligatoria». *SIGNOS: Teoría y Práctica de la Educación*, *18*, pp. 14-21. [Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

Orejudo, Antonio (2008): «El cadáver de la literatura y las momias que la enseñan». *Revista Mercurio*, *28*, p. 11.

Orlando, Francesco (1973): *Per una teoria freudiana della letteratura*. Turín: Einaudi.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Ortega, Esperanza (1986): *El baúl volador. Un taller de literatura en el bachillerato*. Zamora: Consejería de Educación y Cultura/Junta de Castilla y León.

Otero, Blas de (1955): «En el principio». En *Expresión y reunión*. Madrid: Alfaguara, 1969

Ottevaere-van Praag, Ganna (2000): *Le roman pour la jeunesse*. Berna: Peter Lang.

Oz, Amos (2003): *Contra el fanatismo*. Madrid: Siruela.

Paz, Octavio (1956): *El arco y la lira.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

Péninou, George (1972): *Semiótica de la publicidad*. Barcelona: Gustavo Gili, 1976.

Pennac, Daniel (1992): *Como una novela*. Barcelona: Anagrama, 1993.

Pérez Tornero, José Manuel (Comp.) (2000): *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.

Petit, Michèle (2001): *Lecturas. Del espacio íntimo al espacio público.* Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

—— (2015): *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Piaget, Jean y Bärbel Inhelder (1969): *Psicología del niño*. Madrid: Morata.

Pizarnik, Alejandra (2000): «La palabra sana». En *Poesía completa*. Barcelona: Lumen.

—— (2002) *Prosa completa*. Barcelona: Lumen.

Poyatos, Fernando (1994): *La comunicación no verbal. Cultura, lenguaje y conversación* (volumen I). *La comunicación no verbal. Paralenguaje, kinésica e interacción* (volumen II). Madrid: Istmo.

Prensky, Marc (2001): «Digital natives, digital inmmigrants». *On the Horizon*, *9* (5), pp. 1-6.

Propp, Vladimir (1928): *Morfología del cuento*. Madrid: Fundamentos.

Punset, Eduard (2011): «Ken Robinson: "El sistema educativo es anacrónico"». *Redes*, 21 de agosto de 2011. Disponible en: <http://www.rtve.es/>.

Queneau, Raymond (1947): *Ejercicios de estilo*. Madrid: Cátedra, 1989.

Raiter, Alejandro (1999): *Lingüística y política*. Buenos Aires: Biblos.

Ramírez, Rafael (1964): *La enseñanza del lenguaje y de la aritmética.* Ciudad de México: sep.

Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje (2017): *Pedagogía, Lenguaje y democracia*. Bogotá.

Reich-Ranicki, Marcel (2000): *Mi vida*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Reyes, Graciela (1990) *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.

—— (1995): *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco.

—— (2006): *Cómo escribir bien en español*. Madrid: Arco.

Riestra, Dora (2006): *Usos y formas de la lengua escrita. Reenseñar la escritura a los jóvenes*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Rincón, Francisco y Juan Sánchez-Enciso (1985): *Los talleres literarios. Una alternativa didáctica al historicismo*. Barcelona: Montesinos.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Rivas, Manuel (2001): «La publicidad pensativa». *El País Semanal*, 4 de febrero de 2001. Disponible en: <http://www.elpais.com>.

Rodari, Gianni (1973): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Barcelona: Reforma de la Escuela, 1979.

Rodríguez, María Elena (1995): «Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿Cómo?». *Lectura y Vida*, *16* (3), pp. 2-11.

Roulet, Eddy (1976): «L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés». *Etudes de Linguistique Appliquée*, *21*, pp. 43-80.

Saborit, José (1988): *La imagen publicitaria en televisión*. Madrid: Cátedra.

Salinas, Pedro (1948): *El defensor.* Madrid: Alianza, 1986.

Saussure, Ferdinand de (1916): *Curso de lingüística general.* Buenos Aires: Losada, 1971.

Saville-Troike, Muriel (1982): *The ethnography of communication. An introduction*. Londres: Basil Blackwell. [Traducción al español: (2006), *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo].

Searle, John (1964): «¿Qué es un acto de habla?». En Valdés Villanueva, Luis (Ed.), *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*. Madrid: Tecnos/Universidad de Murcia.

—— (1969): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980.

Séguéla, Jacques (1995): *Ne dites pas à ma mère que je suis dans la publicité… Elle me croit pianiste dans un bordel*. París: Flammarion.

Siegel, Lee (2013): «Should literature be useful?». *The New Yorker*, 6 de noviembre de 2013. Disponible en <http://www.newyorker.com/>.

Simone, Raffaele (1988): *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?* Barcelona: Gedisa, 1992.

—— (2001): *La tercera fase. Formas de saber que estamos perdiendo*. Madrid: Taurus.

Solé, Isabel (1997): «De la lectura al aprendizaje». *signos: Teoría y Práctica de la Educación*, *20*, pp. 17-21. [Reedición en Lomas, Carlos (Comp.) (2002), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós. Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>].

—— (2011): *Estrategias de lectura*. Barcelona: ice-Graó.

Sollers, Philippe (1975): «Notas sobre literatura y enseñanza». En Althusser, Louis y otros, *Para una crítica del fetichismo literario.* Madrid: Akal.

Sperber, Dan y Deidre Wilson (1986): *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*. Madrid: Visor.

Steiner, George (1988): *Errata*. Madrid: Siruela.

—— (2003): *Lenguaje y silencio. Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano*. Barcelona: Gedisa.

—— (2011): *Lecciones de los maestros*. Madrid: Siruela

Stubbs, Michael (1976): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid: Cincel-Kapelusz.

Tannen, Deborah (1999): *La cultura de la polémica. Del enfrentamiento al diálogo*. Barcelona: Paidós.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Todorov, Tzvetan (2007): *La littérature, en péril*. París: Flammarion. [Traducción al español: (2009), *La literatura en peligro*. Barcelona: Galaxia Gutenberg].

Torga, Miguel (1986): *La creación del mundo*. Madrid: Alfaguara.

Torrente Ballester, Gonzalo (1987): *Cotufas en el Golfo*. Barcelona: Destino.

Tusón, Amparo (1991): «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso». *signos: Teoría y Práctica de la Educación*, *2* y *12*. [Disponible en la sección Hemeroteca de *Quaderns Digitals:* <http://www.quadernsdigitals.net>. Reedición en: Lomas, Carlos (Comp.) (2001), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona: Paidós; y en Lomas, Carlos (Comp.) (2006), *Enseñar lenguaje para aprender a comunicar(se)*. Volumen I. Bogotá: Magisterio].

—— (1995): *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel, 1997.

—— (1996): «El estudio del uso lingüístico». En Lomas, Carlos (Coord.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Barcelona: Graó, 2015.

Tusón, Jesús (1988): *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empuries. [Traducción al español: (1996), *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro].

—— (2004): *Patrimoni natural. Elogi i defensa de la diversitat lingüística*. Barcelona: Empuries. [Traducción al español: (2009), *Patrimonio natural*. Barcelona: Ariel].

Unamuno, Miguel de (1907): «Sobre la enseñanza del clasicismo». En *De mi vida*. Madrid: Espasa Calpe, 1979.

Unamuno, Virginia (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.

Valente, José Ángel (2004): «No inútilmente». En *La memoria y los signos*. Madrid: Huerga y Fierro.

Van Dijk, Teun (1983): *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós, 1988.

—— (1987): *Estructuras y funciones del discurso*. Ciudad de México: Siglo xxi.

—— (2009): *Discurso y poder*. Madrid: Gedisa.

Vargas Llosa, Mario (2010): «Elogio de la lectura y la ficción». *El País*, 8 de diciembre de 2010. Disponible en: <http://www.elpais.com/>.

Varios autores (2014): *Pido la palabra*. Gijón: Instituto de Educación Secundaria núm. 1 de Gijón. [Edición latinoamericana (impresa y digital): Lomas, Carlos (Ed.) (2015), *Pido la palabra*. Bogotá: Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje/Santillana].

Vico, Giambattista (1835): «De nostri temporis studiorum rationes». En *Opere*. Volumen II. Milán: Guiseppe Ferrari.

Vilà Santasusa, Montserrat y Josep María Castellá (2014): *Enseñar la competencia oral en clase. Aprender a hablar en público*. Barcelona: Graó.

Vygotsky, Lev (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

—— (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Voloshinov, Valentin (1926): *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad, 1992.

Walzer, Alejandra (2008): *La belleza. De la metafísica al spot*. Barcelona: Octaedro.

Wittgenstein, Ludwig (1921): *Tratado lógico-filosófico*. Valencia: Tirant Lo Blanch, 2016.

Wittgenstein, Ludwig (1953): *Investigaciones filosóficas*. Barcelona: Crítica, 1988.

Yagüello, Marina (1987): *Les mots et les femmes. Essai d'approche socio-linguistique de la condition fémenine*. París: Payot.

Zaid, Gabriel (1996): *Los demasiados libros.* Barcelona: Anagrama.

Zebaldúa Valencia, María de Lourdes y Ernesto García (2011): *Cómo enseñar a hablar y escuchar en el salón de clases*. Ciudad de México: unam. [Disponible en: <http://portalacademico.cch.unam.mx/>].

Zunzunegui, Santos (1989): *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra/upv.

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción

Este libro, escrito por un docente de educación secundaria y especialista en didáctica del lenguaje que atesora 35 años de oficio a sus espaldas, tiene la voluntad de impulsar una transformación de las enseñanzas lingüísticas que contribuya no solo a una mejora de las competencias comunicativas del alumnado, y en consecuencia a su *emancipación comunicativa*, sino también, y a la vez, al aprendizaje de una ética de la comunicación sin la cual las destrezas lingüísticas adquiridas en las aulas podrían acabar estando, como en ocasiones ocurre, al servicio del menosprecio de las personas, de la manipulación política, de la conjura de los necios, del engaño televisivo, de la seducción publicitaria, de la verdad de las mentiras…

No estamos solo ante una tarea didáctica: estamos también, y sobre todo, ante una tarea ética y ante una manera de entender la educación que no elude su carácter ideológico. Porque en educación nada es inocente y no es igual que hagamos unas u otras cosas en las aulas, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera o que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado.

En *El poder de las palabras* Carlos Lomas indaga, apoyándose en la investigación teórica pero con un enfoque orientado a la transformación de las prácticas escolares, en torno a asuntos tan relevantes para quienes enseñamos lenguaje como los objetivos comunicativos de la educación lingüística, los usos escolares y sociales de la oralidad, de la lectura, de la escritura y de la literatura, el valor de las palabras, el aprendizaje de la comunicación en la era de la información y en la sociedad del conocimiento o la construcción escolar de actitudes éticas que fomenten el aprecio de la democracia y de la diversidad lingüística y cultural de nuestras sociedades.

Carlos Lomas es catedrático de Lengua castellana y Literatura en el Instituto nº 1 de Educación Secundaria de Gijón (España). Ha sido asesor de formación continua del profesorado. Director de SIGNOS y codirector de *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura.* Es autor, entre otros libros, de *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, El espectáculo del deseo, Érase una vez la escuela* y *¿El otoño del patriarcado?*

ISBN 978-607-01-3680-1

SANTILLANA en el aula

Material de consulta pedagógica Santillana. Prohibida su reproducción