

## El aprendizaje escolar de las competencias comunicativas \*

### CAPÍTULO I

CARLOS LOMAS

Quizá una de las vías 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 algunas claves que nos ayuden a encontrar algún sentido a las cosas. En el caso de quienes enseñan lengua y literatura algunos interrogantes posibles serían los siguientes:

¿Para qué enseñamos lengua y literatura? ¿Cuál es el objetivo esencial de la educación lingüística y literaria en las aulas de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato? ¿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 lengua? Si no es así, ¿en qué medida esa ausencia de aprendizaje obedece a factores personales o socioculturales o a una inadecuada intervención 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 de la comunicación humana? En consecuencia, ¿qué debe saber y saber hacer el profesorado de lengua

\* Estas líneas constituyen una adaptación de algunas ideas y de algunos textos editados en Carlos Lomas, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 vols., Paidós, Barcelona, 1999. (2ª edición actualizada en 2001)

Lomas, Carlos y Amigono Tusón, Enseñanza del lenguaje, emancipación comunicativa y educación crítica, México, edare, 2009.

y literatura para ayudar al alumnado en la adquisición y mejora de sus habilidades comunicativas (orales y escritas)?

No es fácil encontrar respuestas adecuadas y útiles a cada uno de estos interrogantes. Sin embargo, en las líneas que siguen intentaremos favorecer esa indagación y esa búsqueda de respuestas con el objetivo de fomentar la reflexión del profesorado sobre sus teorías y sobre sus prácticas educativas.

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

Si preguntamos a enseñantes de lengua y literatura, a lingüistas o a pedagogos sobre la finalidad de enseñar lengua en la educación primaria y en la educación secundaria comprobaremos cómo unos y otros estamos de acuerdo en subrayar como objetivo esencial de la educación lingüística la mejora de las habilidades comunicativas del alumnado.

Sin embargo, las cosas no son tan sencillas cuando se ponen en relación estos deseos con la realidad de lo que ocurre en las aulas de lengua y literatura. Porque, aunque casi siempre estamos de acuerdo en que el fin esencial de la educación lingüística y literaria es la mejora de las destrezas comunicativas del alumnado, no siempre estamos de acuerdo sobre cómo contribuir de la manera más eficaz posible al logro de esos objetivos comunicativos.

Este desacuerdo, que se traduce en formas enormemente diversas de entender la selección de los contenidos lingüísticos y literarios, en las cosas tan diversas que se hacen en una u otra clase de lengua, en las características tan diferentes 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 de cada profesor o profesora como un reflejo de las ideas tan diversas que tenemos quienes enseñamos lengua y literatura sobre cómo contribuir desde la educación lingüística y literaria 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 educativos de la enseñanza del lenguaje con la intención no sólo de ser conscientes

de los objetivos comunicativos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato sino también de intentar deducir algunas ideas y criterios que nos ayuden a actuar con la mayor coherencia posible en nuestro quehacer docente.

### ¿Para qué enseñamos lenguaje?

Con el fin de que afloren las ideas que cada profesor o profesora tiene sobre los fines de la educación lingüística en la enseñanza obligatoria y en el bachillerato le invito 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 dos 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 diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia.
  - d. Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas.
  - e. Saber 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 secundaria obligatoria? 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 nada fácil porque, como es obvio, en ambos casos los objetivos enunciados son objetivos inherentes a la enseñanza de la lengua y deben figurar en cualquier programación de curso o de ciclo de las áreas lingüísticas. Por otra parte, también es obvio que es difícil establecer prioridades entre unos objetivos que, por una parte, son irrenunciables y que, por otra, se relacionan entre sí de una manera evidente,

por lo que 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 en uno u otro objetivos es significativo ya que debería condicionar la programación didáctica y, por tanto, el trabajo práctico en el aula.

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

Con respecto a la primera pregunta, la inmensa mayoría de los profesores y de las profesoras 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 diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia".

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 tratara 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 descritos en los objetivos antes enunciados.

En cuanto a la segunda pregunta, 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 de refería a "mejorar la coherencia, cohesión y corrección de los usos lingüísticos (orales y escritos) del alumnado". 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 lengua pero que debía ponerse al servicio de los objetivos a) y c).

Comentaremos más adelante estas respuestas del profesorado.

## 2) ¿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" (J. J. Gumperz, 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" (D. Hymes, 1984).

Si en las respuestas a las preguntas del apartado 1 se ha contestado que el objetivo esencial de la educación lingüística en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato 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 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 gramática en la escolaridad obligatoria, demuestran una y otra vez que el conocimiento formal de la lengua no garantiza por sí sólo el dominio de las habilidades expresivas y comprensivas que hoy se requieren en los diferentes ámbitos de la vida comunicativa de las personas. Por decirlo de otra manera: el conocimiento gramatical (entendido como el conocimiento de la estructura formal de la lengua) es una condición necesaria pero no suficiente para la mejora del uso expresivo y comprensivo del alumnado y por tanto para la adquisición del mayor grado posible de competencia comunicativa.

Por ello, en sus respuestas a la encuesta del apartado 1 la mayoría del profesorado 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 si no se ponen 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 coherente"; "saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia"; "mejorar el uso lingüístico (oral y escrito)"...

es decir, dominar las destrezas de expresión y comprensión de mensajes orales y escritos que favorecen una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos de la comunicación humana.

Un ejemplo quizá nos ayude a entender esta idea. Imagínese a una alumna de 15 años de un centro escolar de educación secundaria situado en el centro urbano de una ciudad de un millón de habitantes. Es una alumna "aplicada" que supera con éxito curso tras curso las evaluaciones y no tiene aparentemente problemas con su aprendizaje lingüístico. En la escuela aprendió a analizar las oraciones y hoy no tiene ninguna dificultad en los ejercicios de análisis sintáctico que el profesor del área 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 adecuación. Dicho de otra manera: *sabe que 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 de una manera apropiada, etcétera...).

### Competencia lingüística, competencia comunicativa y enseñanza del lenguaje

Noam Chomsky (1957) acuñó hace ya cuatro 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 una comunidad de habla *homogénea*. Sin embargo, cuando se estudia el conjunto de habilidades comunicativas que se requieren para comportarse lingüísticamente de una manera adecuada en los diversos contextos del intercambio comunicativo, algunos autores, como los ya citados J.J. Gump y D. Hymes (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 de oraciones (y el hecho de conocer el código de una lengua) no garantiza una conducta comunicativa adecuada en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación. Se requiere, junto a esa competencia lingüística inicial, otra serie de habilidades y de conocimientos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos cuyo dominio hace posible el uso no sólo *correcto* de una lengua sino también *coherente y adecuado* al contexto en que éste tiene lugar.

La *competencia comunicativa* es un conjunto de conocimientos (socio)lingüísticos y de habilidades textuales 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 una lengua no sólo 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 uno persiga en el 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, exposición, narración, descripción, argumentación...) y según las normas que rigen el tipo de situación comunicativa de la que se trate. Dicho de otra manera: al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas (como subraya N. Chomsky) sino también a *saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar*.

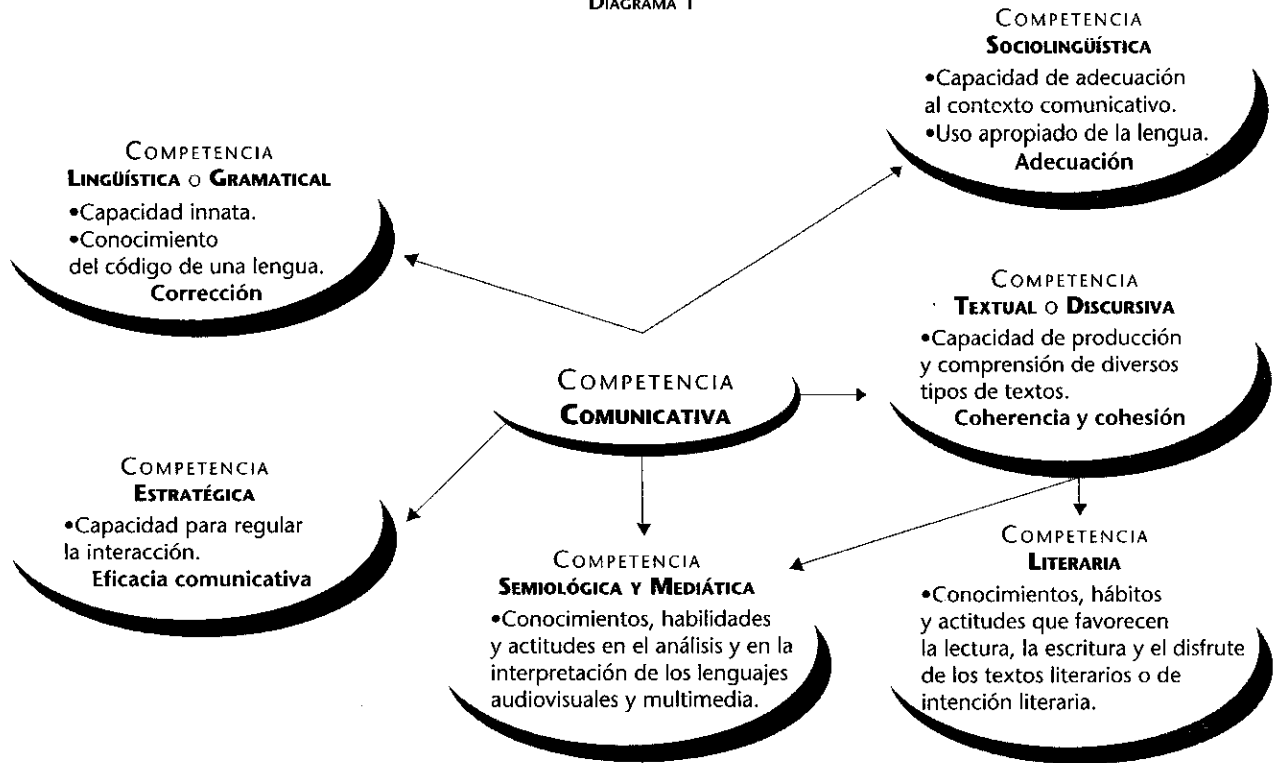
La *competencia comunicativa* integra conocimientos no sólo gramaticales sino también estratégicos, sociolingüísticos y textuales sin cuyo dominio no es posible un uso competente de la lengua en nuestras sociedades. La competencia comunicativa está integrada por las siguientes competencias. En opinión de autores como M. Canale y M. Swain (1980), M. Canale (1983) y D. Hymes (1984), la competencia comunicativa está formada por:

- a) Una competencia lingüística o gramatical,
- b) una competencia sociolingüística,
- c) una competencia discursiva o textual, y
- d) una competencia estratégica.

Cabría añadir a esta división en subcompetencias de la competencia comunicativa, efectuada hace ya algunos años en el ámbito de la didáctica de las lenguas, otras subcompetencias como la *competencia literaria* (entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza literaria) y la *competencia semiológica o mediática* (entendida como la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y las formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet).

El diagrama 1 (véase la página 24) intenta reflejar de forma gráfica las subcompetencias asociadas al concepto global de competencia comunicativa.

DIAGRAMA 1



Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1984; Lomas, 1999.

Volvamos ahora de nuevo al apartado 1 y a la primera encuesta. En ella se ofrecían hasta cinco posibles respuestas a la pregunta:

¿Sería capaz de clasificar por orden de importancia los siguientes objetivos de la educación lingüística de los alumnos y de las alumnas:

- Conocer el sistema formal de la lengua.
- Saber construir un discurso coherente y adecuado.
- Saber utilizar diversas estrategias y recursos para comunicar con eficacia.
- Conocer las normas que rigen el uso social de las lenguas.
- Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz.

Como es obvio, alguna de estas respuestas tienen que ver con objetivos asociados a cada una de las subcompetencias (lingüística, estratégica, sociolingüística y discursiva o textual) comentadas en este apartado 3. Otra alude de una manera global a estas competencias y equivaldría a la idea global de competencia comunicativa. ¿Sería posible relacionar cada uno de estos objetivos con cada una de las cuatro subcompetencias antes descritas y con el concepto de competencia comunicativa?

#### 4. ¿Qué competencias?

En un intento de responder a la pregunta con la que concluí el apartado anterior y con el fin de evaluar en qué medida las respuestas han sido las adecuadas, comentaremos a continuación con qué tipo de competencias se relacionan cada uno de los objetivos de la educación lingüística enunciados en el cuestionario del apartado 1.

- “Conocer el sistema formal de la lengua” forma parte de la *competencia lingüística o gramatical*, es decir, del conocimiento del código de la lengua en sus aspectos fonológico, morfológico, sintáctico y léxico. Es un objetivo tradicional de la enseñanza de la lengua y de ahí la presencia de contenidos fonológicos, morfo-sintácticos y léxico-semánticos en los programas de enseñanza de lengua y, en consecuencia, en los libros de texto. El conocimiento gramatical favorece un uso correcto del lenguaje.
- “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 poder construir diferentes tipos de discurso 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 conciencia

sociolingüística sobre el contexto comunicativo. El conocimiento textual favorece un uso coherente del lenguaje.

c. "Saber utilizar diversas 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 podemos utilizar tanto para adecuarnos a las expectativas del destinatario como para resolver las dificultades a lo largo del intercambio comunicativo (desde algunos malentendidos hasta un insuficiente conocimiento del código). El conocimiento estratégico favorece un uso eficaz del lenguaje.

d. "Conocer las normas que rigen 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 en los diferentes ámbitos del uso lingüístico. La competencia sociolingüística favorece la capacidad de *adecuación* de las personas a las características del *contexto* y de la *situación* de comunicación. El conocimiento sociolingüístico favorece un uso apropiado del lenguaje.

e. "Saber comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz" no es otra cosa que tener un grado aceptable de *competencia comunicativa* ya que tal competencia sólo es posible mediante el conocimiento lingüístico (corrección) y sociolingüístico (adecuación) y el dominio de habilidades textuales (coherencia) y estratégicas (eficacia).

### 5. La educación literaria

Acabamos de argumentar 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 pedagogos sobre los objetivos comunicativos de la enseñanza de la lengua en la educación obligatoria y en el bachillerato

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: la adquisición de hábitos de lectura y de capacidades de análisis de los textos, el desarrollo de la competencia lectora, el conocimiento de las obras y de los 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 sobre cómo enseñar literatura en el contexto de una enseñanza obligatoria y sobre cómo acercar a los adolescentes y a los jóvenes a la lectura y al disfrute

de los textos literarios, 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. Cualquiera que haya enseñado literatura en la enseñanza secundaria es consciente de cómo entre el profesorado conviven diferentes 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.

Con el fin de indagar sobre opiniones sobre la educación literaria y sobre maneras de entender las clases de literatura, responda por favor a estas preguntas. De igual manera que ocurría con la encuesta sobre los objetivos de la educación lingüística, es posible estar a la vez de acuerdo con varias respuestas porque unas no excluyen necesariamente a las otras. De todas maneras, un mayor acuerdo con unas u otras respuestas ayuda a clarificar las ideas y los énfasis en las tareas docentes.

1. Los objetivos esenciales de la enseñanza de la literatura en la educación obligatoria son:

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 lingüístico de los textos literarios y del ejercicio del comentario lingüístico de los textos literarios ya que sólo 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 acunados en las historias de la literatura, con un especial énfasis en los autores clásicos ya que por algo han adquirido un estatus 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* de adolescentes y jóvenes y de sus com-

- petencias 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 lean les guste.
  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 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 una pauta de análisis que les permita profundizar en las formas literarias porque sólo 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 y los autores 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 porque permite organizar esos conocimientos en un eje histórico y adquirir conciencia de la importancia del contexto cultural en cada movimiento literario.
    - b) Conjuguar el estudio de algunos autores consagrados con la lectura de algunos fragmentos sueltos y de 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, aptitud académica y motivación. Para ello es conveniente disponer de una biblioteca de aula adecuada 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 acercarlos a los 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 Gabriel García Márquez o Carlos Fuentes para luego continuar con Gustavo Adolfo Bécquer, Miguel de Cervantes y sor Juana Inés de la Cruz).

Si este ejercicio se hiciera en grupo es probable que hubiera divergencias en las respuestas y por tanto 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 tienen 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 en Europa desde la Edad Media hasta nuestros días (T. Colomer, 1996; C. Lomas, 1999, entre otros), distinguiremos esencialmente cuatro etapas (véase el cuadro de la página 30).

1. Desde finales de la Edad Media hasta el siglo XIX, la educación literaria de las minorías ilustradas se orienta a la adquisición de las habilidades de elocución y la literatura aparece como el modelo canónico de discurso oral y escrito. La retórica, en su calidad de *arte del discurso*, educa en el uso adecuado del texto mientras la lectura de los clásicos grecolatinos suministraba los referentes culturales y los modelos expresivos del buen decir y del buen escribir.
2. El conocimiento de la historia de la literatura nacional ha sido el objetivo prioritario de la enseñanza de la literatura desde los albores del siglo XIX hasta nuestros días. Si consultamos cualquier manual de enseñanzas medias de las décadas de los sesenta y de los ochenta (e incluso algunos libros de texto actuales del bachillerato) comprobamos cómo la educación literaria se ha concebido, y se sigue concibiendo aún a menudo, como el estudio académico de los hechos, características y obras de nuestra historia literaria.
3. A partir de la década de los sesenta del siglo pasado, se abre paso la idea de orientar la educación literaria a la adquisición de hábitos lectores y a la formación de lectores competentes. El *comentario de textos* se convierte en una práctica habitual en las aulas en la idea de que sólo mediante el análisis científico de los textos literarios

CUADRO 1. EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA

ÉPOCA	OBJETIVOS	CONTENIDOS	CORPUS	ACTIVIDADES	TEORÍAS
<i>Edad Media- Siglo XVIII</i>	•Aprendizaje elocutivo.	•Retórica	•Texto clásico.	•Comentario, imitación de modelos y glosa.	•Retórica
<i>Siglo XIX Siglo XX</i>	•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
<i>Siglo XX (años setenta)</i>	•Competencia lectora y análisis científico del texto.	•Métodos de análisis.	•Textos poéticos y narrativos de la literatura nacional.	•Comentario de textos.	•Poética formalista. •Estructuralismo •Estilística
<i>Siglo XX (años ochenta)</i>	•Adquisición de hábitos de lectura y desarrollo de la competencia lectora. •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.	•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.

Adaptado de Colomer, 1996 y de Lomas, 1999.

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.

4. 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 que 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 más complejo y reflexivo. Por otra parte, se entiende que la educación literaria debe animar a los adolescentes y a los jóvenes no sólo a leer textos literarios sino también a escribirlos mediante la manipulación creativa de las formas lingüísticas o mediante 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 inicia-ba este apartado 5 y las coteja con el cuadro 2 y con los comentarios al citado cuadro 2 que se enuncian en los párrafos anteriores, comprobará el estrecho vínculo entre las ideas y las prácticas de la enseñanza de la literatura en la educación secundaria y las maneras diversas en que se ha entendido la educación literaria a lo largo del tiempo.

#### 6. Competencia comunicativa y competencia mediática

“El aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad”, escribió ya hace tiempo Roger Guérin. 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, han visto ya unos doscientos mil anuncios). De igual modo nadie niega ya la influencia determinante de otros mensajes, como los televisivos, 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 exclu-



siva al consumo indiscriminado de textos cinematográficos, televisivos o publicitarios y de los hipertextos de Internet.

En efecto, en las sociedades actuales, nuestras ideas sobre el mundo y sobre las personas no sólo 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* como la televisión y la publicidad y en los contenidos que transmite Internet. Los textos de la prensa, las ondas de la radio, el espectáculo televisivo y la seducción publicitaria invitan a la infancia y a la adolescencia a consumir cierto tipo de situaciones, a imitar ciertos estilos de vida, a adorar ciertas ideologías y a menospreciar otras maneras de entender las cosas. 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 la sociedad de *libre mercado* orienta así la construcción de la identidad cultural de las personas y de los diferentes grupos sociales y hace posible un conocimiento compartido -y guiado- del mundo.

De ahí que la educación (y la educación en el uso competente y crítico del lenguaje) incorpore cada vez con mayor frecuencia a sus currículos contenidos y actividades de aprendizaje en torno a los textos e hipertextos de la cultura de masas, en cuya construcción del significado se conjugan los elementos lingüísticos con otros códigos como la imagen y el sonido. Ante la incorporación de estos contenidos al currículo tradicional de 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 unos textos enormemente motivadores a la hora enseñar los contenidos tradicionales del área (figuras retóricas, recursos sintácticos y usos léxico-semánticos de la lengua...).
  - 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. Quizá sea una tarea de otras materias.
  - 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 -o los argumentos- 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 y debe ofrecer herramientas y conocimientos que favorezcan una lectura crítica de esos mensajes.
  - c) Porque hoy no es posible contribuir a la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado si no se contribuye desde las aulas al conocimiento de los códigos verbales y no verbales de los medios de comunicación de masas y de Internet y si no se impulsa una conciencia crítica con respecto a algunos usos manipuladores o discriminatorios de sus mensajes.

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 en realidad es un contenido que pertenece de una manera natural a otras áreas y materias.
  - b) Debería ser una materia optativa y no un contenido obligatorio ya que es un tema muy específico y encaja mal en las programaciones de las áreas.
  - c) Afecta al trabajo de distintas áreas por lo que convendría abordarlo de una forma interdisciplinar con lo que se aseguraría 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 es un tema delicado y la enseñanza debe ser neutral.
- c) Analizando tanto los códigos verbales como los códigos iconográficos de los lenguajes de la comunicación de masas y atendiendo no sólo al componente formal de sus textos sino también a las estrategias comunicativas con las que se construyen determinados valores sobre el mundo y sobre las personas.

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 utilizar los textos de la cultura de masas como pretextos para la enseñanza de los contenidos tradicionales de la asignatura. Por el contrario, quienes han optado por la respuesta c argumentan, en mi opinión de una manera acertada, en torno a la necesidad de abordar en las aulas el estudio y el análisis crítico de los lenguajes y de los mensajes de la cultura de masas a causa de su ubicuidad comunicativa y de sus efectos culturales en la vida de las personas y en 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 si argumentan a favor de su incorporación a las aulas, en el primer caso por razones sociológicas ya que pone el énfasis en el influjo social de los mensajes de los medios de comunicación de masas y en la conveniencia de enseñar los conocimientos, las habilidades y las actitudes que contribuyen a una interpretación crítica de sus mensajes y, en el segundo, por razones didácticas ya que, como vimos unas páginas más atrás, en la actualidad no es posible contribuir a la adquisición de la *competencia comunicativa* del alumnado si esa competencia no integra *competencias semiológicas y mediáticas* en torno a los lenguajes iconoverbales del cómic, de la televisión o de la publicidad.

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 (y no obligatorio ni en la enseñanza obligatoria) mientras que quienes escogen la respuesta c subrayan, en mi opinión de manera acertada, la conveniencia de abordar en las aulas estos contenidos 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, sonoros, 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 defiende la neutralidad de la educación con el argumento de que el análisis de esos textos debe ser estrictamente formal (aspectos fonéticos y sintácticos, registros, léxico...) como si el uso del lenguaje no estuviera connotado y a la vez condicionado por las intenciones persuasivas de quien construye el texto. Por otra parte, ¿debe ser neutral la educación ante los usos manipuladores y discriminatorios que a menudo se observan en la televisión y en la publicidad? ¿O debe, por el contrario, fomentar una conciencia crítica ante esos usos e intentar contribuir a la emergencia de una ciudadanía democrática? Afortunadamente quienes escogen la respuesta c optan por un análisis global de la textura iconoverbal de estos textos que explica en mayor medida el significado global (literal y simbólico, obvio y a menudo oculto) de los mensajes de la comunicación de masas y de los valores que exhiben.

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.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid, 1995.
- \_\_\_\_\_ y M. Swain (1980): "Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua, I y II", en SIGNOS. *Teoría y práctica de la educación*, núms. 17 y 18, Centro de Profesores de Gijón. Gijón, 1996, pp. 54-62 y 78-89.
- CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras sintácticas*, Siglo XXI España, Madrid, 1974.
- COLOMER, T. (1996): "La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación", en Lomas, C. (coord.), *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*, ice de la Universitat de Barcelona/Horsori, Barcelona.
- GUNPERR, J.J. y D. Hymes (comps.) (1972): *Directions in Sociolinguistics*, Hult, Rinchart & Winston, Nueva York.
- HYMES, D. (1984): *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, 2 vols., Paidós, Barcelona.