

UNIDAD I.1:

Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)

Carlos Lomas *

1. **¿Para qué enseñamos lengua?**
2. **¿Qué es la competencia comunicativa?**
3. **Competencia lingüística, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua**
4. **¿Qué competencias?**
5. **La educación literaria**
6. **Orientaciones para la educación literaria en las aulas**
7. **Referencias bibliográficas**

* Carlos Lomas es catedrático de educación secundaria y asesor de formación del profesorado en el Centro del profesorado y de Recursos de Gijón (clomas@almez.pntic.mec.es).

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicar(se)¹

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 que hacemos habitualmente. 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 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 y Literatura, 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

¹ 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*. Paidós. Barcelona, 1999 (2ª edición actualizada en 2001).

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 apartado reflexionaremos sobre los fines educativos de la enseñanza de la lengua y de la literatura 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.

I. ¿Para qué enseñamos lengua?

Con el fin de que afloren las ideas que cada profesor o profesora tiene sobre los fines de la educación lingüística en la enseñanza secundaria obligatoria y en el bachillerato te invitamos 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. Responde, por favor, a ambas preguntas:

1. Clasifica 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 tu opinión los objetivos prioritarios de la educación lingüística en la enseñanza secundaria obligatoria? Clasifícalos 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, léxicos, 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.

Esta sencilla encuesta ha sido utilizada en docenas de ocasiones en cursos y sesiones de formación continua del profesorado de lengua y literatura. En grupos de cuatro 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?

Lee 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: "Preface" y "Introduction", en J. J. Gumperz y D. Hymes, comps., *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart & Winston. New York, 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, *Vers la compétence de communication*. Paris. Hatier, 1984).

Si en las respuestas a las preguntas del apartado I 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 I la mayoría del profesorado consultado opina que "conocer el aparato formal de la lengua" y "enseñar los conceptos lingüísticos (fonológicos, morfosintácticos, léxicos, 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. Imagínate a una alumna de cuarto curso de educación secundaria obligatoria de un instituto del centro urbano de una capital de provincia. Es una alumna "aplicada" que supera con éxito curso tras curso las evaluaciones y no tiene aparentemente problemas con su apren-

dizaje 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 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, etc.,...).

3. Competencia lingüística, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua

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 Gumperz y 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). A medida que nos vamos relacionando con otras personas, en contextos diversos, vamos adquiriendo y dominando los conocimientos lingüísticos y textuales, las destrezas comunicativas y las normas socioculturales que caracterizan los intercambios comunicativos en las diferentes situaciones de comunicación de la vida cotidiana.

Por ello, 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 Chomsky) sino también a saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar.

En la LOGSE (1992), los objetivos de la educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria estaban expresados en términos de capacidades expresivas y comprensivas que el alumnado ha de intentar adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesorado. Este enfoque de la enseñanza de la lengua y de la literatura subraya como objetivo esencial de la educación lingüística y literaria la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos. El currículo lingüístico de la LOCE (2001), tan conservador en tantos aspectos, no cambió sin embargo de una manera significativa el enunciado de los objetivos del currículo de la LOGSE, quizá porque es difícil justificar una concepción de los objetivos de la educación lingüística que no ponga el acento en los fines comunicativos de la enseñanza de la lengua.

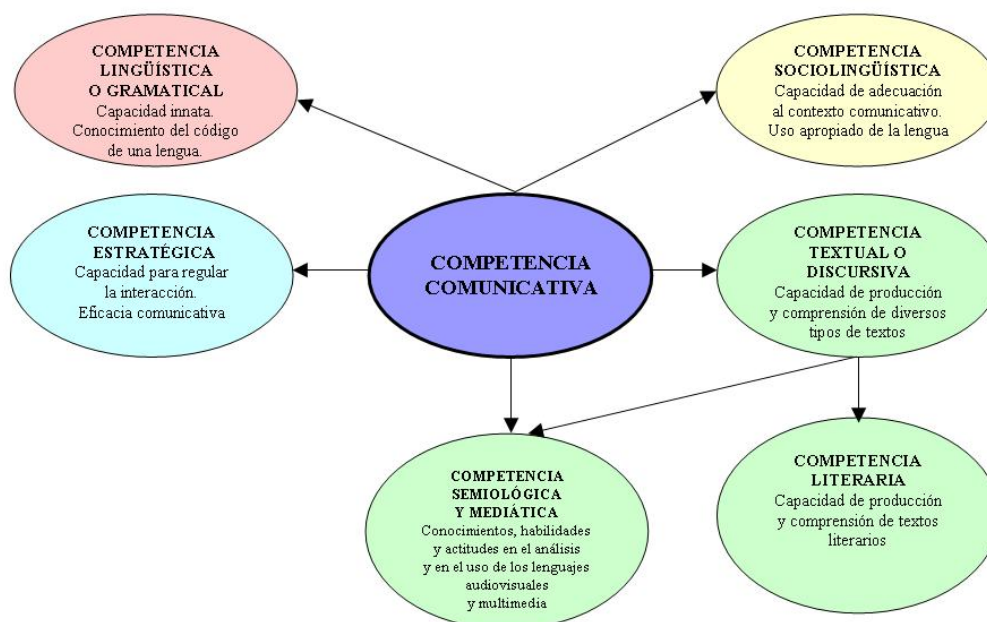
Como se ha comentado unas líneas más arriba, la competencia comunicativa es un conjunto de conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que hacen posible un uso adecuado, correcto, eficaz y coherente de la lengua en las diversas situaciones y contextos del intercambio comunicativo entre las personas. Integra un conjunto de conocimientos no sólo lingüísticos 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 (sub)competencias (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1984):

- a) una **competencia lingüística o gramatical**, entendida a la vez como capacidad innata para adquirir y hablar una lengua y como conocimiento de la gramática de esa lengua;
- b) una **competencia sociolingüística**, referida al conocimiento de las normas sociolingüísticas y culturales que regulan un comportamiento comunicativo adecuado en los diferentes ámbitos del uso lingüístico;
- c) una **competencia discursiva o textual**, relativa a los conocimientos y habilidades que se precisan para comprender y producir diferentes tipos de discurso con cohesión y coherencia;
- d) y una **competencia estratégica**, que se refiere al dominio de los recursos que podemos utilizar para resolver las dificultades en el intercambio comunicativo asegurando así la eficacia comunicativa de la interacción.

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 formas iconoverbales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet).

El cuadro I intenta reflejar gráficamente el complejo concepto de competencia comunicativa (Canale y Swain, 1980; Canale, 1983; Hymes, 1984, Lomas, 1999).



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

Clasifica por orden de importancia los siguientes objetivos de la educación lingüística 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.

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) comentadas en este apartado 3. Otra alude de una manera global a estas competencias y equivaldría a la idea global de competencia comunicativa. ¿Podrías 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 relación con la pregunta con la que concluía el apartado 3 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.

a. "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, morfosintácticos 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.

b. "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 enseñando 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.

Desde el eje diacrónico de la historia canónica de la literatura hasta la organización temática de los contenidos literarios, 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 ensayo 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. De ahí esa innegable variedad de métodos pedagógicos, de criterios de selección de los textos y de estrategias didácticas que reflejan 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 el consumo de otros usos comunicativos más vulgares (como las series televisivas y los anuncios publicitarios), de otras ficciones (como el cine, el cómic, los juegos de ordenador y las series televisivas) y de otros canales como Internet.

Con el fin de indagar sobre opiniones sobre la educación literaria y sobre maneras de entender las clases de literatura, responde 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. 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 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 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 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.

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 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. conjugar 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 acercarles 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 García Márquez o Camilo José Cela para luego continuar con Galdós y Clarín y concluir con la picaresca y la épica castellana).

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 desde la Edad Media hasta nuestros días (Colomer, 1996; Lomas, 1999, entre otros), distinguiremos esencialmente cuatro etapas (véase el cuadro 2):

Época	Objetivos	Contenidos	Corpus	Actividades	Teorías
Edad Media- Siglo XVIII	Aprendizaje elocutivo	Retórica	Texto clásico	Comentario, imitación de modelos y glosa	Retórica
Siglo XIX- 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	Métodos de análisis	Textos poéticos y narrativos de la literatura nacional	Comentario de textos	Poética formalista Estructuralismo Estilística
Siglo XX (años ochenta)	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, cómic, 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....

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 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 de 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, educaba 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. La construcción de los estados nacionales exigía el conocimiento del patrimonio cultural de la colectividad. 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 nuevas nacionalidades. En este contexto, la función de la literatura en una enseñanza que comenzaba a ser obligatoria se orienta entonces a la creación de la conciencia nacional y a la adhesión emotiva de la población escolar a las obras claves de la literatura de cada país.

La influencia de este modo de entender la educación literaria hasta nuestros días es innegable. Si consultamos cualquier manual de enseñanzas medias de las décadas de los setenta y de los ochenta (e incluso algunos libros de texto de la actual educación secundaria obligatoria y del actual bachillerato) comprobamos cómo la educación literaria se ha concebido, y se sigue concibiendo aún a menudo, como el estudio académico de los hitos de nuestra historia literaria y se orienta al aprendizaje de los conceptos y de los hechos literarios más relevantes desde los orígenes de la literatura castellana hasta hoy, a la lectura de algunos fragmentos sueltos y de algún texto "clásico" y a ejercicios de comentarios de textos un tanto estereotipados.

3.- A partir de la década de los sesenta del siglo XX, 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 canónicos de la historia de la literatura, se abre paso la idea de orientar la educación literaria a la adquisición de hábitos lectores y a 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 obras y autores de la historia literaria por un mayor presencia de los textos en las aulas, por el acceso del lector a fragmentos debidamente seleccionados y por la búsqueda de la especificidad de lo literario.

El análisis científico de los textos se convierte entonces en una herramienta de uso habitual a la hora de descubrir el escondite de la literariedad de las obras literarias y el modo en que aparece en ellas la función poética del lenguaje. De esta manera, el comentario de textos se convierte en una práctica habitual en las aulas de la educación secundaria en la idea de que sólo 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.

En cualquier caso, el modelo didáctico del comentario de textos convive hasta nuestros días 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 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.- En los años ochenta la educación literaria no se concibe ya tan sólo como la enseñanza de las obras y de los autores consagrados por la tradición cultural ni como el aprendizaje académico de complejas metodologías de análisis y comentario de los textos. El texto literario aparece ahora como 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 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 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 ha traído consigo en el ámbito de la educación literaria (y especialmente en la enseñanza primaria) un mayor énfasis en el estímulo del placer de la lectura. La atención se traslada al lector escolar y a la reflexión sobre qué es lo que debe aprender, sobre cómo

mo 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. En este sentido se subraya el hecho de que los textos contienen un conjunto de instrucciones de uso que orientan la lectura del significado. La educación literaria debe enseñar en consecuencia 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, 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 ingeniosa 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 (el escribir a la manera de, como en la antigua tradición retórica) se convierte así en otro de los ejes los últimos enfoques de la educación literaria. Los talleres literarios aparecen entonces como una herramienta didáctica al servicio de la libre expresión de las ideas, de los sentimientos y de las fantasías de los adolescentes y de los jóvenes. La adquisición de técnicas y de estrategias para una escritura creativa se convierte entonces en el objetivo en torno al cual se plantean abundantes propuestas de la educación literaria. 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 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.

Si consultas ahora las respuestas a las cuatro preguntas con que se iniciaba este apartado 5 y las cotejas con el cuadro 2 y con los comentarios al citado cuadro 2 que se enuncian en los párrafos anteriores, comprobarás 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. Orientaciones para la educación literaria en las aulas

¿Cómo contribuir desde la educación literaria a la adquisición de los conocimientos, de las habilidades (interpretativas y creativas) y de las actitudes ante el texto literario 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 una tentativas, ensayos e incertidumbres. En cualquier caso, sí es posible enunciar algunas líneas de actuación (véase en este sentido Colomer, 1995 y Lomas, 1999) en las actividades del aula que contribuyan a la formación de lectores y al desarrollo de la competencia literaria de los alumnos y de las alumnas:

⇒ 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" que concibe la literatura no sólo como una experiencia estética de carácter personal sino también como un tipo específico de comunicación y como un hecho cultural compartido.

⇒ Conviene utilizar textos cuya textura formal o semántica facilite la comprensión de su 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 le confiriera una mayor cualidad estética al texto. 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.

⇒ 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 con detenimiento 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 del mundo enunciado en cada tipo específico de texto literario.

⇒ 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 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...).

⇒ Es obvio que la educación literaria debe poner el acento en facilitar el acceso de los alumnos y de las alumnas 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 cine, del cómic y de la publicidad) gozan de una innegable omnisciencia en nuestras sociedades y comparten en la actualidad con la poesía algunas formas del decir y algunos efectos estéticos. De ahí la conveniencia de incorporar a las aulas el análisis de estos otros textos cuyos usos y formas evocan una cierta intención literaria. No en vano algunas manifestaciones del cómic, del cine, de la canción y de la publicidad usan y abusan de los estereotipos de lo literario en su afán de estimular cierto disfrute estético y en su obsesión por gozar en nuestras sociedades de un cierto prestigio cultural y artístico.

⇒ Finalmente, en las aulas conviene conjugar las actividades de recepción de los textos literarios (lectura, análisis e interpretación) con las actividades de creación de escritos de intención literaria. Escribir en el aula poesía a la manera de (a partir de los modelos expresivos de la tradición literaria, como un juego libre o como un juego regulado por determinadas 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 creación literaria como a la hora de estimular un uso creativo del lenguaje. Los talleres de escritura literaria aparecen 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.

7. Referencias bibliográficas

- ❖ CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras sintácticas*. Siglo XXI. Madrid, 1974.
- ❖ CANALE, M. y SWAIN, M. (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*, números 17 y 18. Gijón, 1996.
- ❖ CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje", en Llobera y otros, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Edelsa. Madrid, 1995.
- ❖ COLOMER, T. (1995): "La adquisición de la competencia literaria", en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 4. Graó. Barcelona.
- ❖ 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.
- ❖ 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*. Paidós. Barcelona.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite