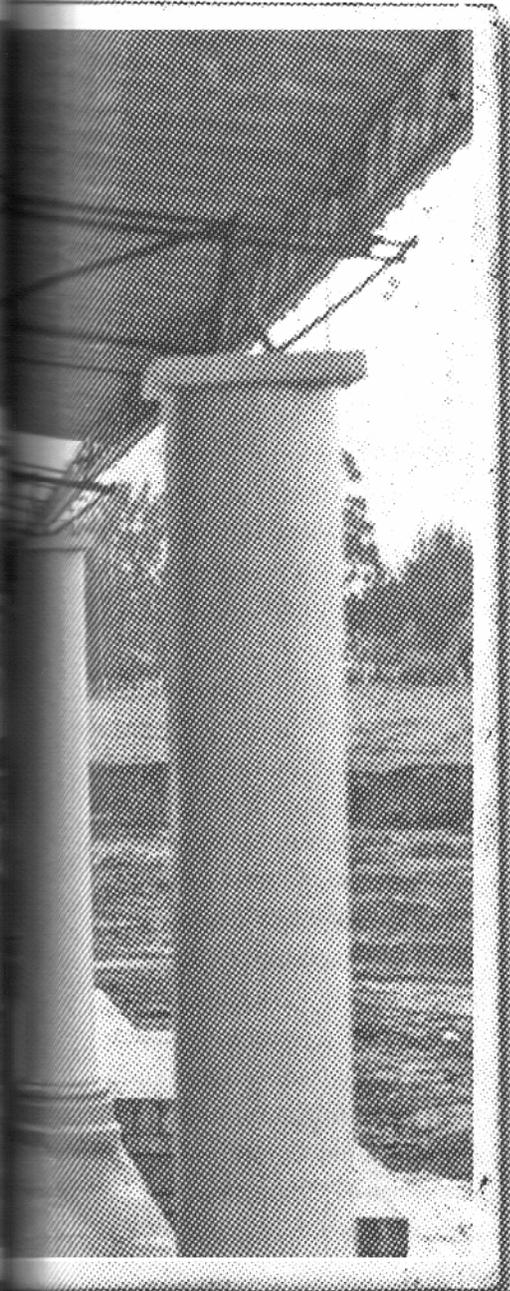


PEDAGOGÍA DE LA LENGUA



ÁLVARO WILLIAM SANTIAGO GALVIS

Licenciado en Español, Universidad Pedagógica Nacional;
Magister en Lingüística Española, Seminario Andrés Bello del
Instituto Caro y Cuervo; Profesor del Departamento
de Lenguas, Universidad Pedagógica Nacional.

RESUMEN

En este artículo se aborda la relación que existe entre lingüística y pedagogía en las prácticas pedagógicas en lengua; a partir de esta relación, se determinan y caracterizan los enfoques que se han dado para abordar la enseñanza de la lengua materna; finalmente, se sustenta el porqué de un enfoque comunicacional para la enseñanza de la lengua castellana.

Palabras clave: Lingüística, pedagogía, enseñanza de la lengua, competencia comunicativa, habilidades comunicativas.

ABSTRACT

This article tackles the relationship that exists between linguistics and pedagogy with regards to Pedagogical Language Practices. From this relationship, the approach that has been given to practical native language teaching can be determined as well as characterized. Finally, the paper provides reasons for the communicational approach to teaching Spanish.

Important words: Linguistics, pedagogy, language teaching, communicative competencies, communicative abilities.

*La lectura hace al hombre completo;
la conversación lo hace ágil;
el arte de escribir lo hace preciso.*

Bacon

Para iniciar estas reflexiones, indagamos sobre este interrogante fundamental: ¿qué significa enseñar lengua? La respuesta que se le dé determina, desde luego, la forma como se adelanta el proceso de enseñanza de la lengua.

En la actualidad, tanto en los discursos legales¹ como en los pedagógicos y didácticos, se plantea—como respuesta a nuestro interrogante— que el fin último de la enseñanza de la lengua se debe orientar hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas del individuo, de tal forma que “en los objetivos del área se defiende la conveniencia de atender a la mejora de las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado” (Lomas y Osoro, 1994: 10), lo cual implica el perfeccionamiento de la competencia comunicativa de los discentes.

Si bien el objetivo ahora se nos presenta de forma precisa, se hace necesario aclarar que esto no ha sido siempre así, pues debemos tener en cuenta que en el área de la enseñanza de la lengua y la literatura, al igual que en los demás campos del saber humano, se han presentado distintas propuestas producto del desarrollo de los campos disciplinares que sustentan esta actividad. Ello lo podemos explicar por el hecho de que en la enseñanza de la lengua convergen dos disciplinas básicas: la lingüística y la pedagogía (Álvarez, 1987: 12-20). De esta forma, las prácticas pedagógicas en el área de la lengua, ya sea ésta materna o extranjera, suponen la interacción de una teoría lingüística, en la que se evidencia una concepción de lengua, y de una teoría pedagógica en la que se pone de manifiesto un modo particular de asumir el hecho educativo, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es de anotar que tanto la lingüística como la pedagogía, desde el punto de vista epistémico, son dos disciplinas con sus propios objetos de estudio, objetivos, métodos de trabajo y modelos. Así, *grosso modo*, la lingüística se ocupa del análisis de los sistemas verbales, mientras que la pedagogía se ocupa de la educación. No obstante, como anotamos en el párrafo anterior, estas dos disciplinas tienen un punto de encuentro: la enseñanza de la lengua. Así, la práctica pedagógica en lengua se nutre de los planteamientos de la lingüística, que aporta los contenidos, el qué enseñar, con fuerte incidencia en la metodología, y de las propuestas de la pedagogía, que aporta —entre otros— los aspectos relacionados con la didáctica y las técnicas de enseñanza; esto es, toda la reflexión en torno a cómo se aprende y cómo se enseña.

Lo anterior, de acuerdo con el planteamiento que sostiene que para enseñar lengua “no sólo basta saber; hay que saber cómo se debe enseñar, a quién se debe enseñar según las condiciones que impone el desarrollo psicofisiológico del sujeto y en qué medida deben ser distribuidos los contenidos de conocimiento” (Álvarez, 1987: 15). En consecuencia, la enseñanza de la lengua requiere de una fundamentación en las áreas lingüística y pedagógica.

Ahora bien, dado que la enseñanza de la lengua se sustenta en la lingüística y la pedagogía, y que estas disciplinas han presentado, a lo largo de su proceso de constitución epistémica, distintos modelos o propuestas teóricas con los cuales han intentado dar razón de sus objetos de estudio, podemos identificar, a partir de dichos desarrollos, los enfoques en la enseñanza de la lengua, que se caracterizan por la forma de asumir el fenómeno lingüístico (lengua o lenguaje) y la actividad educativa (educación, enseñanza, aprendizaje, evaluación). En términos generales, podemos plantear tres grandes enfoques que han orientado las prácticas pedagógicas en lengua y literatura, en lengua castellana: el *tradicional*, el *formalista* y el *comunicativo* (Marín, 2000).

El enfoque tradicional se sustenta lingüísticamente en los supuestos de la gramática tradicional que, en términos generales, se pueden entender como los planteamientos de Platón y Aristóteles acerca de la naturaleza del hecho lingüístico (Bernal, 1984). La gramática tradicional se caracteriza básicamente por considerar la lengua como expresión del pensamiento, basar los análisis del fenómeno lingüístico en los textos escritos y presentar una concepción normativa o prescriptiva de los estudios lingüísticos, a tal punto que, en este marco, la gramática se define como el arte de hablar y escribir correctamente, según el modelo de los autores clásicos.

Desde el punto de vista pedagógico, dicho enfoque se sustenta en una concepción de la pedagogía de corte tradicional, fundamentada en la transmisión del saber, la memorización y el normativismo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se logra mediante la transmisión y memorización de la información. Así, el proceso educativo, desde la visión tradicional, asume un carácter eminentemente normativo en el que la imitación del buen ejemplo propuesto como patrón se constituye en el trabajo del educando (Flórez, 1994). El estudiante juega un papel de simple receptor y reproductor de los conocimientos que le transmite el profesor, quien se constituye en el eje del proceso. Visto así, la escuela tiene como finalidad la transmisión del saber acumulado a lo largo de las generaciones y, por tanto, el fin de la educación es el de suministrarle al estudiante los saberes enciclopédicos acumulados por la sociedad durante siglos.

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua, desde la óptica del enfoque tradicional, el trabajo se encuentra supeditado a la prescripción gramatical, centrada en los aspectos morfológicos y sintácticos; en esta

visión prima la noción de buen uso, es decir, buen uso subordinado a una autoridad: el modelo de los textos escritos. Las actividades se centran en la determinación y clasificación de los tipos de palabras que conforman una oración, memorización de definiciones, normas y reglas de naturaleza gramatical y ortográfica; por esta razón, "las clases de lengua quedaban reducidas a clases de normativa gramatical en las que el concepto de "buen uso" equivalía, muchas veces, a "único" uso aceptable en cualquier ocasión, y este "único uso" tenía como sola referencia el uso escrito" (Lomas, Osoro y Tusón, 1992: 28). En cuanto a la literatura, ésta se asume como instrumento para la oralización y como modelo para los aspectos discursivos; es así como se eligen textos literarios que se toman como modelos para memorizar e imitar. Priman, entonces, los criterios de corrección y normatividad en la enseñanza de la lengua y la literatura.

EN LO QUE RESPECTA A LA
ENSEÑANZA DE LA LENGUA,
DESDE LA ÓPTICA DEL ENFOQUE
TRADICIONAL, EL TRABAJO SE
ENCUENTRA SUPEDITADO A LA
PRESCRIPCIÓN GRAMATICAL,
CENTRADA EN LOS ASPECTOS
MORFOLÓGICOS Y SINTÁCTICOS



De acuerdo con Marín, en la década de los años cincuenta se empieza a introducir el estructuralismo en las prácticas pedagógicas; hecho que, desde luego, va a propiciar un cambio en el enfoque metodológico para la enseñanza de la lengua. Se presenta, por lo tanto, otro enfoque en la didáctica de la lengua: el que denominaremos como formalista. En términos generales, el modelo estructuralista le ofrece el sustento lingüístico a este enfoque para la enseñanza de la lengua, mientras

que el modelo de la tecnología educativa, soportado en el conductismo, le aporta el fundamento pedagógico.

El estructuralismo en lingüística caracteriza al grupo de trabajos sobre las lenguas basados en las tesis de Saussure, en especial aquella que sostiene que la lengua es un sistema de signos. En palabras de Fernández Martorell (1994:23): "En este punto se halla la raíz del estructuralismo: la lengua es una estructura cuyos elementos existen y se definen en virtud de sus interrelaciones". Si bien es cierto que hay una gran variedad de escuelas estructuralistas (de Ginebra, de Praga, de Copenhague, Funcionalista, de Rusia y Soviética, de Londres y el Descriptivismo Americano), todas comparten los siguientes principios básicos en su concepción epistemológica (Manoliu, 1977), que están íntimamente ligados a las tareas que Saussure, en su momento, estableciera para la lingüística:

1. El objeto de la lingüística es la descripción de la lengua y la búsqueda de las fuerzas que intervienen permanente y universalmente en ella, lo cual implica un estudio de la lengua *per se*.
2. El descubrimiento y descripción de las leyes que rigen dichas estructuras (esto es, las lenguas), pues la lengua se debe entender como un conjunto de relaciones entre elementos que adquieren valor ya sea por la equivalencia o la oposición que se pueda establecer entre ellos. Estos elementos y sus relaciones constituyen una estructura de carácter abstracto, que el lingüista debe develar y describir.

Para adelantar este trabajo, los estructuralistas recurrieron a un método de corte inductivo, basado en la recolección de un corpus o muestra, y mediante un procedimiento de análisis descubrir las leyes de la gramática que le subyacen. Dicho examen, desde luego, llevó a que pudieran descomponer la lengua en varios niveles: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico, así como a identificar y caracterizar sus unidades de estudio (alófono, fonema, morfema, palabra,

oración, sema, semema). En términos generales, los estructuralistas le aportaron al estudio de la lengua:

1. El rescate de lo oral en los estudios gramaticales; aquí "es especialmente importante la aportación de la gramática estructural en la descripción de la lengua oral tanto en el dominio de la fonología como de la morfología" (Fernández, 1987:21).
2. El rigor en sus procedimientos de análisis, lo cual les permitió adelantar descripciones y proponer definiciones empíricamente demostrables.
3. Una concepción totalizadora de la lengua, en la que los elementos están organizados en niveles jerárquicamente relacionados, en términos de integrantes y constituyentes, lo que permite ir del nivel superior (oración) hasta el inferior (rasgos distintivos). "Se ofrece así una visión coherente del sistema de la lengua" (Ibíd.).
4. Desarrollos en el campo de la fonología, la fonética y la morfosintaxis.
5. El afán de formalización y precisión en sus descripciones.

Desde el punto de vista pedagógico, **el enfoque formalista** se basa en un modelo de tecnología educativa que se sustenta en una concepción conductista del aprendizaje. De acuerdo con esta corriente, la instrucción se da básicamente por la interacción entre estímulo-respuesta-refuerzo. En consecuencia, el objetivo de la enseñanza apunta, según Flórez (1994:167) "hacia la fijación y control de objetivos instruccionales formulados con precisión y reforzados minuciosamente"; por lo tanto, el conductismo concibe la formación como una serie de esquemas del tipo estímulo-refuerzo. De acuerdo con Flórez (Ibíd.:168), este modelo tiene como meta el moldeamiento de la conducta técnico-productiva, los contenidos se orientan hacia conocimientos técnicos y el método se centra en la fijación, refuerzo y control de aprendizajes.



Biblioteca del Colegio Minuto de Dios.

Si bien el estructuralismo supuso un avance notable en los estudios lingüísticos frente a la concepción tradicional, dado que representó la independencia de la lingüística con respecto a la filosofía y la lógica, así como ofreció un avance en el conocimiento y descripción de las lenguas, no significó un cambio radical en las prácticas pedagógicas porque con el estructuralismo, las clases de lengua dejaron de ser normativas para convertirse en clases de análisis gramatical de corte formalista. En palabras de Lomas, Osoro y Tusón (1992: 29):

[...] con el estructuralismo, las clases de lengua dejan de ser un espacio en el que se repiten listas de reglas y excepciones y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales, para convertirse en un lugar en que, desde edades muy tempranas, se analizan frases en “sintagmas” o “conjuntos” usando “flechas”, bandejas, cajas u otros gráficos similares.

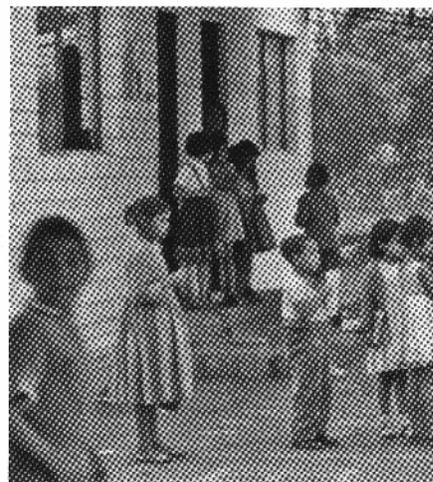
De acuerdo con Marín (2000: 24-26), este enfoque pedagógico en lengua se caracteriza por:

1. Centrar su atención en el desarrollo de la competencia lingüística: el trabajo tiene como eje el análisis morfosintáctico. Así, por ejemplo, se plantea que existen distintos criterios “para estudiar el hecho lingüístico: morfológico, sintáctico, semántico” (Manacorda, 1961: 91); de éstos, el sintáctico se convierte en el básico para analizar el sistema, el cual se fundamenta en nociones como la función, la rección, la concordancia, etc.
2. Mantener el acento en el análisis y la clasificación de los elementos que conforman el código verbal: se examinan la estructura de la oración, los accidentes gramaticales (género, número, persona, tiempo y modo) y la clasificación de las palabras según su significación.
3. Fundamentar el aprendizaje en la ejercitación mecánica, que obedece al principio de estímulo-respuesta. El trabajo se limita a la realización de una serie de ejercicios, de acuerdo con el modelo propuesto.
4. Orientar el trabajo en literatura hacia un análisis formalista y reduccionista de la obra literaria: determinación del tema o argumento de la obra, caracterización de los personajes, tiempo, espacio, entre otros aspectos. De otro lado, se toma el texto literario como fuente de ejemplos para ilustrar los distintos fenómenos gramaticales.

Si seguimos el proceso de desarrollo de la lingüística, aparece en escena la gramática generativo transformacional, que propició un cambio radical en los estudios lingüísticos, al punto de plantearse que con la aparición de este modelo se propició un cambio de paradigma —o, si se quiere, una revolución científica, en términos de Khun— en la lingüística, el cual supuso una redefinición en todos los órdenes epistémicos del trabajo lingüístico: fundamentación filosófica, objeto de estudio, método y tareas.

No obstante, así como anotamos líneas atrás que el estructuralismo tuvo una gran incidencia en el desarrollo de la lingüística como ciencia pero que no aportó mayores cambios en los procesos pedagógicos en lengua, debemos plantear que con el generativismo se consolidó la lingüística como disciplina científica, mas en el ámbito de la enseñanza de la lengua no trajo consigo ningún cambio en el enfoque formalista, pues la adopción de este modelo se “quedó en un nivel descriptivo de ramificaciones arbóreas” (Rincón et al, 1986: 26), es decir, se cambió el tipo de representación esquemática: se pasó de los “cajones” a las “representaciones arbóreas”, o grafos, para dar cuenta de las relaciones estructurales de los elementos que conforman la oración, con lo cual se mantiene la misma finalidad: el análisis sintáctico de oraciones aisladas. Lo anterior, desde luego, producto de la limitación epistémica propia de las corrientes estructuralista y generativista que se intere-

LA CONCEPCIÓN DISCURSIVA PARTE DEL
PRESUPUESTO QUE EL INDIVIDUO EN EL
PROCESO DE PRODUCCIÓN
LINGÜÍSTICA, ORAL O ESCRITA, NO
EMITE ORACIONES AISLADAS SINO QUE
CONSTRUYE ESTRUCTURAS DE MAYOR
GRADO DE COMPLEJIDAD, ESTO ES,
TEXTOS O DISCURSOS



san por el estudio de la lengua en sí misma, dejando de lado el habla, en el caso de la primera, y de la competencia lingüística, sin prestar atención a la actuación, en el caso de la segunda.

Hacia los años ochenta se empieza a gestar un nuevo cambio en las prácticas pedagógicas, de tal forma que se comienza a configurar y a desarrollar el **enfoque comunicativo** de la enseñanza de la lengua². El modelo comunicativo se fundamenta, desde el punto de vista lingüístico, en una concepción discursiva o textual en la que se asume la lengua como un instrumento de comunicación³, esto es, no sólo se ve la lengua como sistema de signos sino como el eje de la vida social, puesto que es ésta la que posibilita la interacción entre los miembros de un grupo. En este orden de ideas, frente a la visión formalista de la lengua, propia del estructuralismo y del generativismo, que Halliday llama la perspectiva intra-organismos, dado que su objetivo es el de caracterizar cuál es el sistema de conocimiento que posee el individuo en su mente/cerebro que le permite producir y comprender oraciones, se erige la visión inter-organismos, la cual concibe la lengua como comportamiento humano que se da entre individuos. Desde esta concepción se plantea que

[...] un hecho importante respecto del habla y la comprensión de la lengua radica en que siempre se produce en un contexto. No sólo “conocemos” nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto; la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos, y así sucesivamente (Halliday, 1982: 23).

Con estos planteamientos se vuelve la atención hacia dos aspectos que se habían dejado de lado en el enfoque formalista: el uso lingüístico y el contexto.

La concepción discursiva parte del presupuesto que el individuo en el proceso de producción lingüística, oral o escrita, no emite oraciones aisladas sino que

construye estructuras de mayor grado de complejidad, esto es, textos o discursos; así, el discurso se asume como la unidad básica de comunicación⁴, puesto que los seres humanos se comunican o interactúan por medio de discursos. Este desarrollo lingüístico implica dejar de lado los estudios formalistas y descriptivistas, centrados en la lengua o la competencia lingüística, en los que la unidad de interés era o la palabra o la oración aisladas del contexto; para considerar la lengua en la actuación o en el uso, cuya unidad de análisis es el discurso.

Al asumir que la lengua es ante todo instrumento de comunicación y acción, el modelo comunicativo deja en segundo plano el interés de la enseñanza de la lengua por la competencia lingüística y centra su atención en el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, en el mejoramiento de los desempeños comunicativos de los educandos. Según este planteamiento, la finalidad y el propósito de la pedagogía de la lengua apunta hacia “el mejoramiento de las competencias y de los desempeños de los usuarios, es decir que el objetivo de esos aprendizajes [lingüísticos] debería ser siempre el desarrollo de *la competencia comunicativa*” (Marín, 2000: 27). Esta competencia comunicativa se puede entender como el conjunto de procesos y conocimientos de diversa índole —lingüísticos, sociolingüísticos, pragmáticos, discursivos, estratégicos, enciclopédicos— que el individuo pone en juego para producir y comprender discursos adecuados al contexto o situación comunicativa.

Desde el punto de vista pedagógico, el enfoque comunicativo se nutre de la teoría del aprendizaje de corte constructivista, en la que se plantea que la enseñanza y el aprendizaje son construcciones mentales que surgen de la interacción del sujeto que conoce con el objeto que intenta conocer, y que el aprendiz es, por tanto, el responsable de su aprendizaje. Lo anterior atendiendo al principio de que “el verdadero aprendizaje humano es una construcción de cada alumno que logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de integración y de complejidad” (Flórez,

1994: 235). Según esto, es el estudiante quien construye y reconstruye sus conocimientos a partir de su interacción con el medio; en este sentido, el profesor se concibe como un orientador del proceso que debe propiciar los instrumentos necesarios para que los alumnos conformen sus conocimientos a partir de sus saberes previos; así, el docente debe ofrecer espacios para que se dé un aprendizaje significativo. El objetivo, entonces, de la labor educativa es el de dotar al educando de saber, de saber hacer y de actitudes frente a éstos, preparándolo de esta forma para la vida. Así, el fin de la educación ya no es informar al individuo sino

posibilitar su desarrollo como persona, en todas sus dimensiones (afectiva, cognitiva, social, lingüística, biológica, cultural).

Hasta aquí hemos presentado, de forma general y superficial, los aspectos que consideramos como más relevantes de los tres enfoques que, desde nuestro punto de vista, se han dado en el campo de la pedagogía de la lengua y la literatura. Ahora, de éstos, ¿cuál es el adecuado para enfrentar el hecho pedagógico en lengua y literatura? Para intentar ofrecer una respuesta a esta pregunta debemos retomar la consideración según la cual el objetivo que se le asigne a la



Encuentro lúdico en el jardín infantil Rafael García Herreros

labor pedagógica en lengua y literatura, determinará el enfoque con el que se orientará el proceso de enseñanza. Así, si se toma la lengua como sistema estructurado de signos verbales y el fin de su estudio es el reconocimiento de dicha estructura, se hace adecuado y pertinente un enfoque como el formalista. Pero si, como planteamos al inicio de estas reflexiones, el fin de la enseñanza de la lengua es el de propiciar el desarrollo de las habilidades comunicativas básicas de los educandos, entonces, el enfoque pertinente para lograr tal fin es el comunicativo; en consecuencia, la orientación pedagógica adecuada al hecho pedagógico en lengua y literatura es la comunicativa. Surge aquí la pregunta: ¿por qué dicho enfoque es el adecuado para adelantar el proceso pedagógico en lengua y literatura? Aventuremos una respuesta.

Consideramos que este modelo es pertinente porque se enmarca, como expusimos en su momento, dentro de los desarrollos más recientes de la lingüística y la pedagogía⁵. Avances que, en el campo de la lingüística, superan los límites de los modelos formalistas⁶, lo que implica que se asuma la lengua como comunicación y discurso, hecho que supone ir más allá de la estructura formal y abstracta de la oración y abordar el problema del discurso y del uso. Esto dado que los esquemas formalistas no pueden dar cuenta de los usos discursivos contextualizados.

Con el enfoque comunicativo se propicia el paso de la enseñanza de la lengua centrada en la competencia lingüística —entendida ésta como el conocimiento que el hablante posee de la estructura gramatical de su lengua, que le permite producir y comprender oraciones gramaticales— a una pedagogía de la lengua orientada hacia la competencia comunicativa, esto es, al uso del código verbal, así como de los códigos no verbales, en situaciones comunicativas concretas. De esta forma, se pasa de una enseñanza centrada en el análisis formal del objeto lengua, lo cual conlleva un trabajo —como ya anotamos— de carácter gramaticalista, a una enseñanza dirigida a que los alumnos conozcan y manejen las diversas estructuras textuales, adecuadas a la situación, el tema, los

destinatarios y el contexto en que se da el hecho comunicativo.

De acuerdo con lo anterior, con el enfoque comunicativo se supera el análisis oracional y se propone una teoría del discurso como alternativa pedagógica. Considerando, por tanto, el supuesto de que el discurso es, ante todo, según Calsamiglia y Tusón (1999), una práctica social, esto es, una forma de acción entre los individuos que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, lo cual implica, además, asumir el hablar como la construcción de piezas discursivas orientadas hacia unos fines en un contexto particular; piezas que sirven para construir formas de representación del mundo y formas de interacción social. Desde esta perspectiva se reconoce la dimensión cognitiva de la lengua, así como la pragmática y la socio-cultural.

Si bien se cambia el foco de atención: se pasa de lo gramatical hacia lo comunicativo, ello no quiere decir que los aspectos gramaticales no tengan importancia, sólo que ya no se asumen como el fin mismo de la pedagogía de la lengua sino como un instrumento más que ayuda a la producción y comprensión de los discursos. De ese modo, por ejemplo, en lo que respecta a producción discursiva escrita se plantea que un texto debe tener las siguientes propiedades: adecuación, coherencia, cohesión y corrección gramatical (Cassany, 1989). El trabajo pedagógico en producción escrita se debe orientar, entre otros aspectos, a que el estudiante identifique, reconozca y se apropie de estas cualidades discursivas para que las tenga presentes en todo proceso de producción escrita de tal forma que sus textos sean significativos.

De otro lado, al reconocer el papel del contexto en la producción lingüística, con el enfoque comunicativo se deja de lado la concepción normativa de un único uso correcto, para dar cabida a la noción de variedad que lleva a plantear que el individuo posee un repertorio lingüístico que se actualiza según la situación comunicativa, por ello se desplaza la noción de correcto/inco-

recto hacia la de adecuado/ no adecuado. Esto permite que el estudiante reconozca que posee una serie de posibilidades comunicativas y que, dependiendo de la situación, puede y debe utilizar la que más se adecue a ella, es decir, saber comportarse lingüísticamente. Ahora, este saber comportarse lingüísticamente implica el uso apropiado no sólo del código verbal sino de los códigos no verbales que forman parte integral del hecho comunicativo.

Desde esta perspectiva se asume que la producción y la comprensión lingüísticas son procesos, no actividades mecánicas y repetitivas. Así, se ve la lectura como un proceso estratégico de búsqueda de significado y no como una simple actividad de oralización o de descodificación. Asimismo, se entiende la escritura como proceso de producción de sentido. Al tomar la actividad lingüística como proceso, se rescata el papel activo del estudiante en el hecho educativo, con lo que deja de ser un simple receptor y memorizador de esquemas y normas gramaticales.

Al pasar de la competencia a la actuación, el trabajo lingüístico se torna interdisciplinario, dado que debe abarcar aspectos cognitivos, sociales y culturales que desbordan los modelos gramaticales. De ahí que el enfoque comunicativo se nutra de disciplinas como la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, análisis del discurso, textolingüística, semiótica, pragmática. Disciplinas que aportan aspectos relacionados con el uso lingüístico contextualizado y que ayudan a orientar el trabajo en el aula.

En lo que respecta al papel de la literatura, se busca dejar de lado la aproximación historicista y formal a los textos literarios, para propiciar un desarrollo de una competencia literaria, en la que prime, como se argumenta en el documento conceptual de los Estándares de Lenguaje, el conocimiento y el goce del texto literario. De esta forma, se propugna por el desarrollo de la lectura para aprender, para obtener conocimiento, y la lectura como fuente de placer estético. Se insis-

te, entonces, en fomentar en el estudiante la capacidad para disfrutar de la literatura así como estimular su capacidad creativa y reflexiva.

En fin, tal y como hemos planteado, el propósito último de enseñar lengua se dirige hacia el perfeccionamiento de la competencia comunicativa del alumno, en términos de saber cuándo se debe hablar y cuándo no, de qué hablar, cómo hacerlo, es decir, mejorar el saber comportarse lingüísticamente. Para cumplir con este objetivo se hace necesario recurrir a un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua y la literatura, porque éste ubica su interés en el desarrollo de las habilidades comunicativas del individuo, hecho que supone trabajar la dimensión productiva (hablar y escribir) y la comprensiva (leer y escuchar), en un sentido amplio. Todo ello con el interés de que en un mañana no muy lejano, los individuos se desenvuelvan, efectivamente, de forma competente en los distintos contextos del mundo de la vida en los que la manipulación de los diferentes códigos (verbales o no) se constituye en el aspecto central para su desempeño personal y profesional (elaborar cartas, presentar y sustentar proyectos, analizar y evaluar trabajos, adelantar entrevistas de trabajo, presentar informes, crear ficciones, construir conocimiento, entre otros) De esta manera, puedan dejar de formar parte de la cada vez más creciente masa de *analfabetos funcionales*: "las personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria" (Cassany, Luna y Sanz, 1997: 194). Creemos, entonces, que este objetivo se puede alcanzar de forma adecuada a través del enfoque pedagógico comunicativo en el área de lengua y literatura.

NOTAS

- 1 A propósito se pueden ver: la *Ley General de Educación*; los *Lineamientos curriculares: lengua castellana*, y los *Estándares de lenguaje: lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos*.
- 2 Recordemos que en nuestro medio se planteó, a partir de 1981, una reforma curricular para el área de lengua sustentada en el denominado enfoque Semántico-Comunicativo, que buscaba poner la enseñanza de la lengua a tono con los desarrollos de la lingüística, en su momento, y llamar la atención sobre el reconocimiento de las dimensiones psicológica y social de la lengua.

- 3 De ahí que también se le denomine enfoque comunicativo-funcional, teniendo en cuenta que para la lingüística de corte funcional, la lengua es elemento básico para la interacción social; esto remite al planteamiento central del funcionalismo, que entra en oposición con el del generativismo: la lengua es, ante todo, un instrumento de comunicación social.
- 4 Recordemos que ya Benveniste (1971) planteaba que la lengua se podía asumir de dos formas: como sistema de signos cuya unidad es la oración o como instrumento de comunicación, "cuya expresión es el discurso".
- 5 No olvidemos que hemos planteado que el desarrollo de los enfoques pedagógicos está determinado por el avance de las disciplinas que sustentan esta práctica, fundamentalmente por los desarrollos en el campo de la investigación lingüística.
- 6 Modelos centrados —como vimos— en el análisis oracional y preocupados por el "sistema abstracto de la lengua o por la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del hablante oyente ideal" (Lomas, Osoro y Tusón, 1992: 27).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, J. M. (Ed.). 1987. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal.
- AMAYA, Jaime. 2002. *El docente de lenguaje*. Bogotá: Limusa.
- BENVENISTE, Emile. 1971. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- BERNAL L., Jaime. 1984. *Tres momentos estelares en lingüística*. Bogotá: I.C.C.
- CALSAMIGLIA, Helena y TUSÓN, Amparo. 1999. *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- CASSANY, Daniel. 1989. *Describir el escribir*. Madrid: Paidós.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria. 1997. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- DE ZUBIRÍA, Julián. 1994. *Los modelos pedagógicos*. Santafé de Bogotá: FAMDI.
- EBNETER, Theodor. 1982. *Lingüística aplicada*. Madrid: Gredos.
- EMILE BENVENISTE. *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI, 1971.
- FERNÁNDEZ MARTORELL, Concha. 1994. *Estructuralismo*. Barcelona: Montecinos.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles. 1987. *Didáctica de la gramática*. Madrid: Narcea.
- FLÓREZ, Rafael. 1994. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- HALLIDAY, M. A. K. 1982. *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOMAS, Carlos. 1999. *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras: Teoría y Práctica de la educación lingüística*. Madrid: Paidós.
- LOMAS, Carlos y OSORO, Andrés (comp.). 1994. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo. 1992. Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En: *Signos*. Año 3, No.7 (oct-dic); p. 27-53.
- LÓPEZ, Amando y ENCABO, Eduardo. 2002. *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Octaedro.
- MANACORDA, Mabel. 1961. *La gramática estructural en la escuela secundaria: su valor formativo*. Buenos Aires: Kapeluz.
- MARÍN, Marta. 2000. *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Buenos Aires: Aique.
- MANOLIÚ, María. 1977. *El estructuralismo lingüístico*. Madrid: Cátedra.
- MAQUEO, Ana María. 2004. *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa.
- MARTINET, Jeanne (Dir.). 1975. *De la teoría lingüística a la enseñanza de la lengua*. Madrid: Editorial Gredos.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 1998. *Lineamientos curriculares: lengua castellana*. Bogotá: Magisterio.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-ASCOFADE. 2003. *Estándares de lenguaje (Lengua castellana, literatura y otros sistemas simbólicos)*. Bogotá.
- NOT, Louis. 1987. *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RINCÓN, Gloria et al. 1986. La lengua materna en la escuela y la reforma curricular. En: *Educación y Cultura*. No.9 (sep.); p. 25-33.