

CARLOS LOMAS

El poder de las palabras

Enseñanza del lenguaje, educación democrática
y ética de la comunicación



SANTILLANA

en el aula

El aprendizaje escolar de competencias comunicativas

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

PEDRO SALINAS, *Defensa del lenguaje*, 1948.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Responda, por favor, a estas preguntas:

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

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

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

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

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

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

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

Vayamos con sus respuestas.

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

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

Comentaremos más adelante estas respuestas del profesorado.

¿QUÉ ES LA COMPETENCIA COMUNICATIVA?

Lea con atención estos dos textos:

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

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

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

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

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

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

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

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA, COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ENSEÑANZA DEL LENGUAJE

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

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

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

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

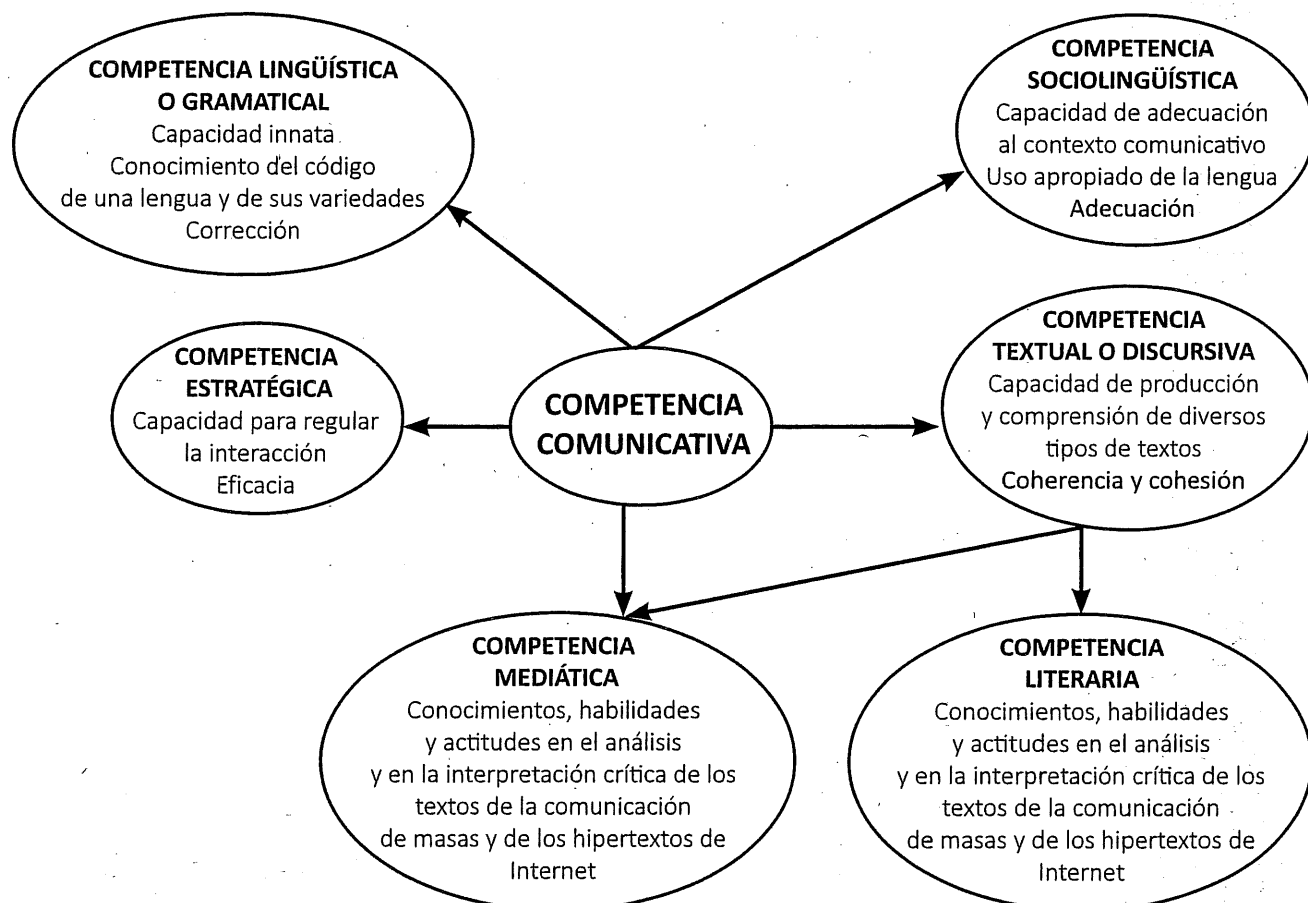
1. una **competencia lingüística o gramatical**,
2. una **competencia sociolingüística**,
3. una **competencia textual o discursiva** y
4. una **competencia estratégica**.

Cabría añadir a este desglose en subcompetencias de la *competencia comunicativa*, efectuado hace ya unas décadas en el ámbito de la didáctica de las lenguas por Canale y Swain (1980) y Canale (1983), otras como la **competencia literaria** (Bierwisch, 1965; Colomer, 1996), entendida como la adquisición de los conocimientos, las habilidades y las actitudes que hacen posible el uso y disfrute de los textos de naturaleza o intención literaria, y la **competencia mediática** (Lomas, 1999 y 2014), entendida como la adquisición de los conocimientos, de las habilidades y de las actitudes que hacen posible una interpretación crítica de los usos y formas iconoverbales e hipertextuales de los mensajes de los medios de comunicación de masas y de Internet¹.

1 Insistiremos en estos conceptos en el capítulo siguiente.

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

La competencia comunicativa: elementos y características



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

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

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

- Conocer el sistema formal de la lengua.
- Saber construir un discurso coherente y adecuado.
- Saber utilizar diferentes estrategias y recursos para comunicar con eficacia.
- Conocer y valorar las normas que condicionan el uso social de las lenguas.
- 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) enunciadas en este epígrafe 3. Otra alude de una manera global a estas subcompetencias y equivaldría a la idea global de *competencia comunicativa*. Veamos a continuación cómo se relacionan cada uno de estos objetivos con cada una de las cuatro subcompetencias antes descritas y con el concepto de *competencia comunicativa*.

¿COMPETENCIAS? ¿QUÉ COMPETENCIAS?

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

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

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

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

LA EDUCACIÓN LITERARIA

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

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

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

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

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

- a) asegurar el conocimiento del patrimonio literario legado por la historia literaria y, por tanto, el conocimiento de las obras y de los autores más importantes de la literatura.
- b) fomentar hábitos de lectura y actitudes de aprecio de las obras literarias y del uso creativo del lenguaje, por lo que enseñar historia literaria no es el único ni en ocasiones el más adecuado camino.
- c) instruir a los alumnos y a las alumnas en el análisis científico de los textos a través del comentario explicativo del enseñante y del ejercicio del comentario lingüístico de los textos literarios ya que solo de esta manera es posible descubrir el modo en que aparece la *función poética* del lenguaje y contribuir a la adquisición de las habilidades interpretativas y de las competencias lectoras que caracterizan la competencia literaria de las personas.

2. La selección de los textos literarios

- a) debe realizarse teniendo en cuenta el prestigio cultural de los textos acuñados en las historias de la literatura, con un especial énfasis en los autores clásicos, ya que por algo han adquirido un estatuto canónico y no están sujetos a modas ni a opiniones divergentes sobre su calidad artística.
- b) debe efectuarse con criterios pedagógicos partiendo del *horizonte de expectativas*² de adolescentes y jóvenes y de sus competencias y hábitos culturales (textos de la literatura juvenil y de aventuras...) con el fin de hacer posible que de una manera gradual entren en contacto con otros textos literarios de una mayor complejidad (obras de la literatura clásica y contemporánea...).
- c) debe tener sobre todo en cuenta el deseo de los alumnos y de las alumnas, por lo que se les debe dejar leer cualquier cosa ya que lo importante es que lean y que lo que lean les guste.

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

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

- a) establecer libros de lectura obligatoria comunes a todo el alumnado porque así no se discrimina a nadie y es más fácil controlar sus lecturas a través de trabajos sobre cada obra y de preguntas sobre su contenido en el examen.
- b) acercar la literatura a adolescentes y jóvenes a través de textos adecuados. En este sentido, el tipo de argumentos, personajes, acciones y temas de otras literaturas, como la denominada literatura juvenil o de aventuras, puede favorecer el diálogo del adolescente con el texto, fomentar una actitud más abierta y menos académica ante el libro y estimular su interés por la lectura.
- c) comentar textos literarios en clase con método de análisis que les permita profundizar en las formas literarias porque solo de esta manera pueden comprender el texto y por tanto apreciar la literatura.

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

- a) estudiar las obras, autores y autoras consagrados de la historia de la literatura ya que sin ese conocimiento no hay tal aprendizaje. La organización diacrónica de los contenidos literarios facilita el aprendizaje y el quehacer docente ya que permite ordenar esos conocimientos en torno al eje histórico y adquirir así consciencia de la importancia del contexto cultural en cada movimiento literario.
- b) conjugar el análisis de obras canónicas con la lectura de otras obras adecuadas a las características de cada alumno y de cada alumna. Esto último implica sugerir lecturas diferentes a alumnos y alumnas que son diversos en sus gustos, aptitudes académicas y motivación. Para ello es conveniente ofrecer un sabroso y variopinto menú de títulos con el fin de que puedan *leer a la carta* en función de sus diferentes expectativas e iniciar a los alumnos y a las alumnas en el aprendizaje de la escritura literaria (en el escribir *a la manera de*, como en la antigua tradición retórica) con el fin de acercarles a las técnicas expresivas de la creación literaria.
- c) evitar organizar la secuencia de contenidos en torno al eje histórico y organizar esos contenidos en torno a los géneros literarios con el fin de analizar los diferentes modos de organizar la expresión literaria. De esta manera estudiarían los mismos textos y autores, pero de una manera menos rígida (así, por ejemplo, cuando se estudie la narración, es posible comenzar por García Márquez o Carlos Fuentes y luego continuar con Bécquer, Cervantes y sor Juana).

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

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

Evolución de la enseñanza de la literatura

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

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

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

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

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

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

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

COMPETENCIA COMUNICATIVA Y COMPETENCIA MEDIÁTICA

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

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

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

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

Ante la incorporación de estos contenidos al currículo tradicional de la enseñanza 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 de profesorado del lenguaje ante estos contenidos referidos a los textos de la cultura de masas

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

- a) Sí, porque resultan unas tecnologías enormemente motivadoras a la hora enseñar los contenidos tradicionales de la asignatura.
- b) No, porque no forman parte del saber académico (lingüística y teoría e historia literarias) en el que deben basarse los contenidos de la asignatura y además el profesorado apenas tiene formación específica en estos contenidos.
- c) Sí, porque la influencia de los medios de comunicación y de Internet en nuestras sociedades justifica una enseñanza orientada al conocimiento de sus lenguajes y a la adquisición de actitudes críticas ante sus mensajes.

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

- a) Porque son contenidos obligatorios de enseñanza y es por tanto obligado incluirlos en la programación de lengua, aunque no se esté de acuerdo.
- b) Porque una educación orientada a la formación integral del alumnado no debe ignorar el influjo de los mensajes de los medios de comunicación en la vida de las personas.
- c) Porque hoy no es posible contribuir a la adquisición de la *competencia comunicativa* del alumnado si no se fomenta el conocimiento de los códigos verbales y no verbales de los medios de comunicación de masas y de Internet, si no se evalúan los efectos pragmáticos de sus mensajes y si no se impulsa una conciencia crítica con respecto a algunos de sus usos manipuladores o discriminatorios.

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

- a) no es una tarea esencial en la educación lingüística de los alumnos y de las alumnas porque es un contenido que pertenece de una manera natural a otras materias (informática, medios de comunicación...).
- b) debería ser una materia optativa y no un contenido obligatorio ya que es un tema delicado por sus implicaciones éticas e ideológicas y la educación debe ser neutral.
- c) sí es una tarea esencial en las enseñanzas del lenguaje en la medida en que favorece la adquisición de habilidades comunicativas y de conocimientos vinculados a la competencia mediática y comunicativa de las personas. No obstante, la naturaleza de estos contenidos invita a la colaboración interdisciplinar y a la cooperación en torno a un proyecto de trabajo que haga posible un análisis global de todos los aspectos implicados (sociales, estéticos, éticos, lingüísticos, culturales, psicológicos...).

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

- a) Limitando el estudio a los aspectos lingüísticos de los mensajes de los medios de comunicación y de Internet (figuras retóricas, recursos fónicos, sintácticos y léxico-semánticos, usos incorrectos de la lengua, registros...).
- b) Evitando las referencias al contenido ideológico porque la enseñanza debe ser neutral.
- c) Analizando tanto los códigos verbales como los códigos iconográficos de los lenguajes de la comunicación de masas e Internet y atendiendo no solo al componente formal de sus textos sino también a las estrategias comunicativas desplegadas con una finalidad pragmática.

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

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

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

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

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

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

PARA SABER MÁS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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