

LENGUAS

“Dime, Sócrates: ¿se puede enseñar la virtud?”, pregunta Meno al inicio del diálogo de Platón que lleva su nombre. “¿O es que la virtud no se puede enseñar sino que es más bien el resultado de la práctica, o quizás ninguna de las anteriores

opciones, sino que los

hombres la poseen por naturaleza o de alguna otra manera?”. Sócrates, como era de esperar, no le dio una respuesta directa sino que aprovechó la oportunidad para hacerle una serie de preguntas inquisitivas acerca de lo que el concepto de virtud realmente significa. En el proceso también le demostró, al preguntar a un muchacho esclavo analfabeto acerca de los teoremas de Pitágoras, que todo conocimiento se encuentra realmente dentro de nosotros y puede ser extraído a través del cuestionamiento diligente. De esta manera Sócrates no sólo examina el significado de “virtud”, sino que, al mismo tiempo, escruta lo que se podría entender por la noción de “enseñanza”.

LINGÜÍSTICA EDUCATIVA

Una introducción para enseñantes de lenguas

LEO VAN LIER*

No estoy sugiriendo que la virtud y el lenguaje estén de alguna manera estrechamente vinculados, pero podemos aplicar el argumento general utilizado por Sócrates al estudio del lenguaje. La lingüística moderna ha sido influida de manera significativa por precursores eminentes como von Humboldt, Saussure, Hjelmslev y, especialmente en las últimas cuatro décadas, por Noam Chomsky. A la pregunta “¿Puede el lenguaje ser enseñado?”, von Humboldt respondió: “El lenguaje no puede ser realmente enseñado. Tan sólo puede ser despertado en el alma”, haciendo eco de esta manera del ideal platónico. Saussure estableció una distinción entre el lenguaje común compartido por la sociedad o *langue* (la lengua) y los usos individuales del lenguaje en contexto o *parole* (el habla) sustentando que esta última no era el objeto adecuado de la investigación científica. De manera similar Hjelmslev -aunque dentro de otra perspectiva teórica- distinguió entre *schema* (esquema) y *usage* (utilización), y centró su atención en la anterior para construir su edificio teórico deductivo. Finalmente, Chomsky (1991), distingue entre *I-language* (*lenguaje interno*) y *E-language* (*lenguaje exterior*). Esta distinción refleja la anterior dicotomía entre *competencia* y *realización*. *I-language* corresponde al lenguaje regularizado, estandarizado y descontextualizado que se supone que es innato y constituye la universal y genéticamente programada base del lenguaje humano, el “órgano lingüístico”, como frecuentemente lo llama Chomsky. Para Chomsky éste es el verdadero lenguaje, más real que el uso lingüístico observable. De hecho, en la teoría chomskiana no existe el *E-language*, la totalidad de cosas realmente expresadas por los hablantes. Por lo menos no existe como un objeto digno de ser estudiado por la lingüística científica.

La influencia de los enfoques que consideran la lingüística básicamente como un estudio de nociones abstractas e idealizadas del lenguaje y de la gramática es evidente en gran parte de la lingüística moderna y en la forma como es enseñada en universidades y programas de formación de enseñantes (aunque cada vez existen más excepciones a esta práctica). Para el público en general, la ciencia lingüística resulta, así, un campo más bien oscuro, una de esas actividades que no son nada claras. Como bien saben todos los lingüistas, las preguntas que más frecuentemente siguen a la expresión “Soy lingüista” son: “¿Y qué idioma enseña usted?” o “¿Cuántos idiomas habla?”.

Para dar un ejemplo más, en una reciente charla acerca de temas políticos (retransmitida por la televisión), un alumno le pidió a Chomsky que, en su calidad de lingüista, aconsejara a aquellos que querían entender más acerca de los problemas de comunicación, propaganda, poder y manipulación. Chomsky le respondió que la lingüística no tiene prácticamente nada que ofrecer respecto a esos temas y que por lo mismo iba a contestar a la pregunta como un ser humano cualquiera, y no como

lingüista. Como Chomsky es probablemente el lingüista vivo más famoso hoy en día, sus opiniones serán aceptadas como válidas por el público en general y por lo tanto su definición (abstracta e idealizada) del lenguaje como objeto de investigación lingüístico-científica le dará a entender al público que la lingüística no tiene ningún interés práctico en los quehaceres humanos cotidianos. Esta lingüística y el lenguaje así definido deberán estar realmente fuera del alcance de la enseñanza y del aprendizaje.

Con este incómodo pensamiento en mente, le preguntaríamos a un imaginario Sócrates: “¿Puede el lenguaje ser enseñado?” con la esperanza de recibir el equivalente de unas cuantas horas de ilustrativa discusión acerca de qué podemos entender por “lenguaje” y acerca de cómo podríamos plantearnos su “enseñanza”.

En otras publicaciones he propuesto (van Lier, 1994) que la definición contemporánea de lenguaje utilizada en las versiones dominantes de la lingüística teórica descrita anteriormente no es necesariamente la única ni la más productiva forma de estudiar el lenguaje científicamente. Dejando ese tema de lado, en el siguiente artículo propongo que tal lingüística definida estrecha e idealizadamente es casi irrelevante para aquéllos que se dedican a asuntos de educación y lenguaje. Tenemos necesidad de una definición diferente del lenguaje y espero poder demostrar que esta nueva definición, y la disciplina de la lingüística educativa que la hace posible, tiene profundas consecuencias para la pregunta sobre si la lengua puede ser enseñada (y si es así, ¿cómo?).

Otra definición del lenguaje

Yo considero que la meta de la educación lingüística es la de ayudar a los alumnos a que se conviertan en usuarios de la lengua, eficientes, creativos y críticos, ya sean niños que se encuentren aprendiendo su lengua materna o adultos en proceso de aprender una segunda lengua. Dicho de otra manera, todos los enseñantes de lengua (*language educators*) quieren que sus estudiantes puedan utilizar el lenguaje para mejorarse a sí mismos y para mejorar el mundo en el que viven. Este es un trabajo importante y difícil. La noción idealizada del lenguaje que es objeto de estudio en la lingüística teórica, al encontrarse más allá de la enseñanza y del aprendizaje, no tiene ningún papel en este quehacer educativo. Lo que es innato florecerá en su momento adecuado si se dan las condiciones necesarias de exposición en el medio ambiente y los procesos naturales de maduración. Si esto contiene una base gramatical especificable y se activan parámetros capaces de ser descritos o si sólo contiene procesos cognoscitivos generales o instrucciones genéticas amplias es de poca consecuencia para el lingüista educativo. La tarea de promover el uso crítico y expresivo del lenguaje (en pensamiento y en acción) se mantiene esencialmente sin alteración, independientemente de la especificación

genética que podrá eventualmente ser señalada en el estudio de la gramática universal. La maestra, el padre de familia y el alumno saben que la tarea es larga y ardua, sea la gramática innata o no.

Teniendo esto en cuenta, el didacta de la lengua debe encontrar una definición del lenguaje que no se centre, exclusivamente, en las estructuras invariables de la mente o del cerebro. ¿Cuál podrá ser esa definición? Nuestras ideas sobre la educación lingüística nos ofrecen las claves para una definición que enfatiza los aspectos del lenguaje que son importantes en la lingüística educativa: creatividad, eficiencia, comunicación y pensamiento crítico. Dell Hymes (1972) habló de la *competencia comunicativa* y de las reglas para su uso y propiedad. Paulo Freire (1972) se refirió al diálogo verdadero sin el cual ninguna educación es posible. Mihail Bakhtin (1981) nos mostró las múltiples voces que se encuentran presentes en el discurso y Norman Fairclough (1989) y otros han subrayado las relaciones entre lenguaje, poder y control. La relación entre pensamiento y lenguaje ha sido explorada por muchos investigadores desde Lev Vygotsky (1978) hasta Roger Schank (1990). Todas estas facetas del lenguaje tienen importancia directa para la manera en que nosotros como educadores definimos el lenguaje y asumimos su educación.

Quizás no sea posible contar con una sola definición. Más bien el lenguaje puede ser definido de muy diversas maneras, dependiendo de qué aspectos de sus muchas funciones o manifestaciones queramos subrayar. Para nuestros propósitos educativos, quizás el aprendizaje del lenguaje pueda ser definido como el proceso a través del cual aprendemos a utilizar símbolos comunicables en pensamiento, acción e interacción. Tal definición, vaga como debe serlo por necesidad, subraya los contextos cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales del uso lingüístico real y, por lo mismo, es totalmente diferente de la definición abstracta e idealizada que es utilizada por los lingüistas teóricos arriba mencionados.

Habiendo ya delineado la naturaleza del lenguaje, dirijamos ahora nuestra atención a la naturaleza del aprendizaje (y, por extensión, de la enseñanza). Durante las épocas del conductismo, el lenguaje era “el resultado de la práctica”, pero ahora, por lo menos en la perspectiva de los universalistas, las personas lo poseen “por naturaleza”. Creo que es un consenso entre los lingüistas educativos decir que ambas posiciones pueden llevar -y en algunos casos han conducido, y aún conducen- a ex-

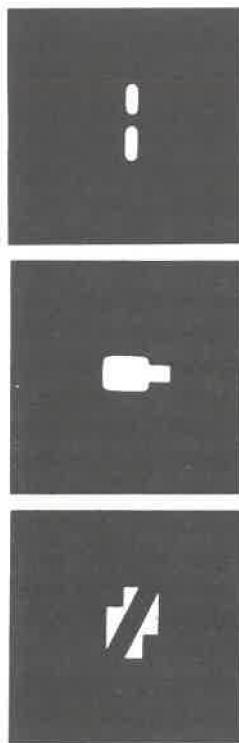
“La influencia de los enfoques que consideran la lingüística básicamente como un estudio de nociones abstractas e idealizadas del lenguaje y de la gramática es evidente en gran parte de la lingüística moderna y en la forma como es enseñada en universidades y programas de formación de enseñantes”

pectativas falsas y a prácticas ineficaces en contextos pedagógicos. Como mencioné anteriormente, independientemente de cómo resulte el debate naturaleza-educación, el trabajo de aprender la lengua propia, y la tarea de aprender otros idiomas en la escuela y la sociedad, continúan siendo igualmente complejos. Esta complejidad ofrece una justificación para el establecimiento de una nueva disciplina lingüística, la *lingüística educativa* (1), que aspira a volver a definir el lenguaje en términos pedagógicamente útiles.

La Lingüística Educativa

El término “lingüística educativa” no es nuevo (Spolsky, 1978; Stubbs, 1986) pero como una disciplina específica la lingüística educativa no existe, de la manera en que, por ejemplo, existe la psicología educativa. Sin embargo, uno puede argüir que existe una justificación importante para tal disciplina, y varias razones pueden mencionarse en favor de dicho argumento. Por ejemplo, es evidente que gran parte de la educación -tanto formal como informal- se lleva a cabo a través del lenguaje y que, por lo tanto, muchos de los perennes problemas que ésta exhibe pueden ser en gran medida problemas lingüísticos. En segundo lugar, dada la importancia del lenguaje (tanto escrito como oral) para todos los aspectos del éxito académico, las escuelas pueden beneficiarse de una política lingüística coherente a través del currículo. En tercer lugar, las clases multilingües y multiculturales de hoy en día requieren más conocimiento lingüístico y necesitan también de habilidades y sensibilidades docentes muy diferentes de las que se requerían por parte de los maestros tiempos atrás.

La lingüística educativa debe ser distinguida de la lingüística aplicada, campo que ha existido desde los días de Bloomfield y Palmer (ver Howatt, 1984) y bajo cuya dirección se logró la mayor parte del progreso en la enseñanza de idiomas en el último siglo. Aunque en gran parte la lingüística educativa abarca el mismo trabajo, hay que tener en cuenta dos importantes diferencias entre estos dos quehaceres. El nombre de *lingüística aplicada* sugiere un campo que aplica los descubrimientos de la lingüística teórica a las áreas de trabajo práctico. La *lingüística educativa*, en cambio, no pretende aplicar teorías lingüísticas a las actividades prácticas (de hecho, como sugería anteriormente, gran parte de la lingüística teórica resulta inaplicable de esta manera). Por el contrario, la



KMIL RUDER

lingüística educativa construye su propia teoría sobre la base del trabajo práctico, especialmente porque su definición del lenguaje es específica a la naturaleza y al propósito de estas actividades.

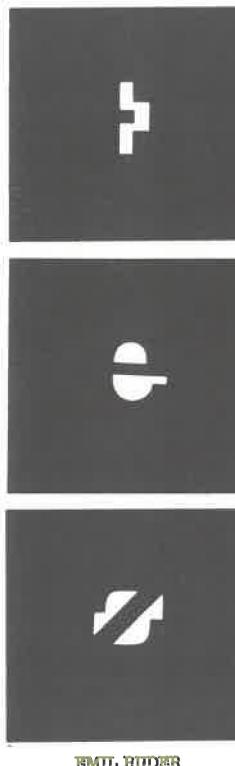
Una segunda diferencia es que la lingüística aplicada no sólo trata de temas educativos sino que también incluye aplicaciones lingüísticas a otros campos, tales como la terapia del habla, la traducción, la propaganda, la comunicación comercial, etc. En cierto sentido la lingüística educativa es entonces una rama de la lingüística aplicada aunque la etiqueta de "aplicada" se considera inapropiada en el presente contexto.

Para hacer una aseveración general acerca de su campo y de su alcance, la lingüística educativa comprende el estudio sistemático del uso lingüístico y de la política lingüística en contextos educativos, así como de los procesos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje. El objetivo de la lingüística educativa no es sólo la creación de teoría sino también, y sobre todo, la mejora de la práctica. En este sentido, la lingüística educativa aspira a romper las barreras que existen entre teoría, investigación y práctica y es un campo orgánico de trabajo (similar a la psiquiatría, a los estudios del medio ambiente o a la economía) que integra las tres fases o facetas de la actividad científica.

La Conciencia Lingüística (*Language Awareness*) y la formación de enseñantes

La *conciencia lingüística* puede definirse como un conocimiento de la facultad humana del lenguaje y de su papel en el pensamiento, en el aprendizaje y en la vida social. Incluye una conciencia del poder y del control que se ejercen a través del lenguaje y de las intrincadas relaciones que existen entre lengua y cultura (van Lier, 1995). Hay dos maneras en que la actual educación lingüística -y el uso lingüístico actual en contextos educativos- pueden beneficiarse de este enfoque: primero, al cambiar el papel de la instrucción acerca del lenguaje en las instituciones y cursos para la formación de enseñantes; y segundo, al promover una manera diferente de plantear temas relacionados con el lenguaje que reemplacen la forma compartimentalizada en que actualmente se ofrecen los cursos escolares (de lengua materna, idiomas extranjeros, literatura, etc.).

La lingüística y los cursos de lengua actualmente ofrecidos en la formación de en-



EMIL RUDER

señantes probablemente varían de país a país pero, si la información que de manera informal he recogido en los últimos años es fiable, no se dirigen adecuadamente a las definiciones de lengua y de conciencia lingüística propuestas en este trabajo. Por el contrario, se centran en temas tales como las reglas del correcto uso gramatical y el conocimiento básico de los subsistemas lingüísticos tales como fonología, morfología, sintaxis, historia de la lengua y pragmática. En algunos casos los programas incluyen cursos sobre la enseñanza de la lectura o de la escritura u otros aspectos metodológicos. Esporádicamente plantean otros temas como educación bilingüe, psicolingüística, cultura o enseñanza asistida por ordenadores.

Mucha de la información ofrecida por estos cursos, especialmente los últimos, puede ser muy útil para el futuro enseñante. Debo enfatizar que el conocimiento acerca del lenguaje y de la lingüística puede ser igualmente útil, pero a menudo se enseña de tal manera que guarda poca o ninguna conexión con preocupaciones pedagógicas, especialmente cuando la definición de lenguaje que se utiliza se encuentra más cerca del "lenguaje interior" de Chomsky que de la definición de lingüística educativa ofrecida anteriormente. Esto no significa que la lingüística no le sea de utilidad al futuro enseñante, sino que el modelo de lingüística escogido como base para el currículo es inapropiado. Como sugiere Halliday:

"La definición contemporánea de lenguaje utilizada en las versiones dominantes de la lingüística teórica no es necesariamente la única ni la más productiva forma de estudiar el lenguaje científicamente. Tal lingüística es casi irrelevante para aquéllos que se dedican a asuntos de educación y lenguaje"

"Quiero rechazar categóricamente la afirmación de que un curso de lingüística general no le sea de utilidad a los maestros. Creo que es fundamental. Pero no creo que deba ser una especie de curso lingüístico académico simplificado. Debe ser algo nuevo, diseñado y trabajado por lingüistas y formadores de maestros en colaboración" (Halliday, 1982; 132).

De manera similar, Chafe (1991) establece una distinción entre el estudio sistemático del lenguaje y la instrucción gramatical tradicional:

"... no es absurdo suponer que cierta atención explícita a la naturaleza del lenguaje es útil... Es posible, sin embargo, que el error no esté en enseñarles a los alumnos a que vean al lenguaje sistemáticamente sino en la falta de relevancia de la instrucción gramatical comprendida en estos estudios" (Chafe 1991: 46).

Para lograr los cambios sugeridos por Halliday y Chafe, la enseñanza lingüística y gra-

"El aprendizaje del lenguaje puede ser definido como el proceso a través del cual aprendemos a utilizar símbolos comunicables en pensamiento, acción e interacción. Tal definición subraya los contextos cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales del uso lingüístico real y, por lo mismo, es totalmente diferente de la definición abstracta e idealizada que es utilizada por los lingüistas teóricos"

matical en los centros universitarios de formación de los enseñantes debe partir de la definición de lenguaje concebida por la lingüística educativa, incluyendo todos los aspectos cognoscitivos, críticos, éticos y sociales de su uso y adquisición. Luego debe hacerse una reconsideración de la metodología de la enseñanza, ya que encontramos que la lingüística y la gramática por lo general no se enseñan de manera innovadora, ni en cursos basados en tareas (*task-based*), sino más bien a través de conferencias normativas de "innumerables actos de corrección" (Bourdieu, 1991) y de la repetición memorística de conceptos lingüísticos en los exámenes. Por lo general se dice que enseñamos de la manera en que nos enseñaron. Si bien es verdad que tal visión determinista de la enseñanza no le hace justicia a la habilidad de los enseñantes para cambiar a través de la investigación para la acción (*action research*) y de la reflexión, es también verdad que es difícil cambiar a una manera totalmente diferente de entender la didáctica de la lengua si uno nunca ha visto prácticas alternativas en acción.

Para renovar e innovar la enseñanza de la lengua y del lenguaje en la formación de los enseñantes quiero sugerir los siguientes principios básicos de la lingüística educativa:

1. Un enfoque basado en la *experiencia*. Reconociendo que los enseñantes y los alumnos ya poseen una riqueza de conocimientos acerca del lenguaje, éstos deben de servir de punto de partida.

2. Tratamiento del lenguaje como *proceso*, no como producto. El lenguaje no "consiste en" palabras, oraciones,

etc. que puedan ser escrutadas, evaluadas y analizadas, sino más bien constituye un proceso de construir un sentido del mundo y de encontrar un lugar significativo en su interior.

3. Estudio *crítico* del lenguaje. La lengua se utiliza para pensar, debatir, argumentar, controlar, etc. Es un instrumento de poder, que a veces se utiliza para manipular, y que puede restringir o liberar nuestro proceso de pensamiento. Es importante analizar el poder del lenguaje.

4. Estudio de la lengua basada en tareas (*task-based linguistics*). En lugar de amontonar hechos y reglas para repetirlos mecánicamente, las clases de lengua deben examinar los temas lingüísticos en su entorno social. Esto implica la selección de momentos relevantes de uso lingüístico y, basándose en estas selecciones, el diseño de tareas que permitan discutir aspectos del lenguaje, analicen los problemas relacionados y consideren críticamente las estrategias pedagógicas para la enseñanza de las lenguas.

Ya existe una creciente cantidad de trabajos basados en estos principios (Andrews, 1993; James y Garrett, 1991; MacAndrew, 1991; van Lier, 1991), pero aún sigue siendo uno de los compromisos centrales de la lingüística educativa: el desarrollar una metodología innovadora para enseñar lingüística a los maestros y futuros enseñantes. Sin este enfoque, la lingüística continuará siendo un elemento marginal en la vida profesional de los enseñantes.

La enseñanza del lenguaje en las escuelas

En muchas escuelas existe poca conexión entre los diversos cursos que se enseñan a través del día escolar, a pesar de que ha habido esfuerzos esporádicos para integrar los currículos a través de la utilización de unidades temáticas o de otras maneras (tales como programas de lectura y escritura que involucran a toda una escuela). Por lo general hay poca coincidencia entre lo que se enseña en la clase de lengua primera y en la clase de lengua extranjera, y quizás aún menos coincidencia entre las clases de lengua y otras materias tales como historia o matemáticas. Sin embargo, como hemos visto la lengua subyace a toda enseñanza, y la comprensión y la expresión lingüística son instrumentos para el éxito académico en todas las materias.

Basándose en razones similares a las mencionadas, un esfuerzo de reforma educativa, el *Curriculum Nacional*



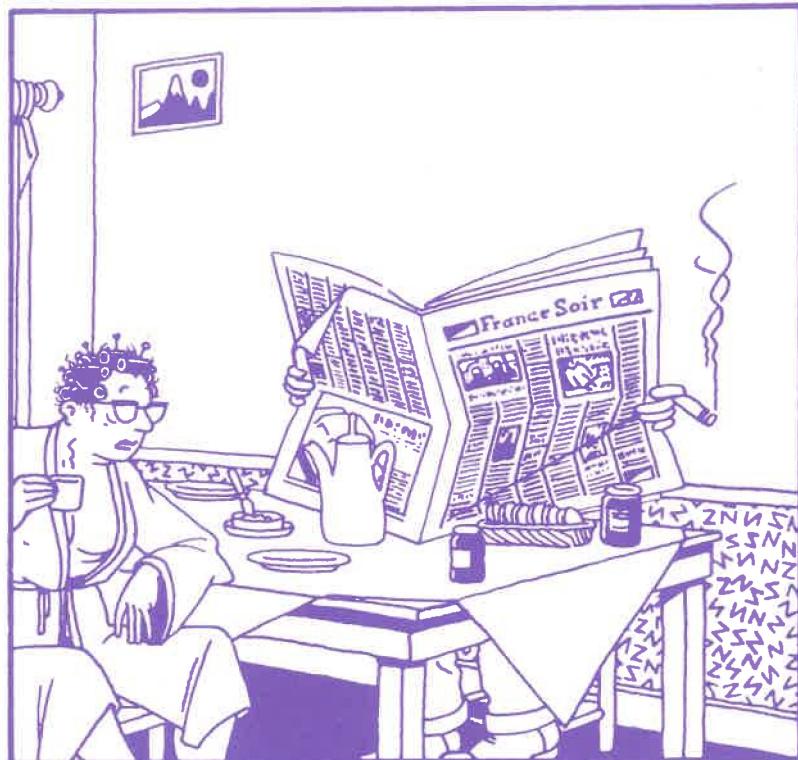
Británico, ha enfatizado desde sus inicios a fines de los ochenta la filosofía de *El Lenguaje a través del Currículo* (término que proviene del informe Bullock de 1975), y ha promovido el diseño de cursos de Concienciación Lingüística (*language awareness*) (Carter, 1990; Bain, Fitzgerald y Taylor, 1992). Sin embargo, en la Gran Bretaña, como en otros lugares, dos fuerzas opuestas parecen tirar de la conciencia lingüística: una en la dirección de la "gramática correcta" tradicional, la otra en la dirección del uso conscientemente crítico y social del lenguaje. Para lograr éxito, la lingüística educativa debe expresar muy claramente los principios de la enseñanza de la lengua a través del currículo y resistir las fuerzas reaccionarias que quieren restringir el movimiento de *conciencia lingüística* al uso correcto y al conocimiento de hechos y terminología lingüísticos aislados. Un programa de investigación que cubra el área del uso lingüístico y la enseñanza de la lengua en la educación es, por lo tanto, indispensable. En las escuelas un programa de investigación podría cubrir temas tales como los siguientes:

1. Análisis de las necesidades de los docentes para descubrir qué aspectos del estudio del lenguaje quieren mejorar a través de su formación.

2. Examen de las prácticas actuales de la enseñanza de lenguas, tanto materna como extranjera, así como de la educación bilingüe, para establecer la necesidad de la innovación.

3. Promoción de proyectos de investigación para la acción (*action research*) que tengan como objetivo innovar las varias áreas de la metodología de didáctica de la lengua, tales como los enfoques comunicativos en la enseñanza de la gramática, los intercambios inter-culturales a través del correo electrónico, las unidades temáticas en las clases de lenguas maternas y extranjeras, las investigaciones llevadas a cabo por los alumnos mismos sobre el uso lingüístico en su comunidad, y muchas otras posibilidades.

4. Exploración de los usos de la tecnología en la comunicación, tanto dentro como a través de clases, como con el mundo en general.



JOOST SWARTE

5. Mejora de relaciones y comunicación entre la escuela y el hogar, y entre la escuela y los centros de trabajo.

6. Lograr que los alumnos se expresen de manera apropiada y precisa sin tener que limitarse a un sinfín de exámenes y de ejercicios de corrección.

7. Examen de toda la gama de tipos de interacción que se dan entre enseñantes y alumnos, incluyendo el así llamado lenguaje docente (teacherese), patrones de cuestionamiento y conversación, y estudio de los efectos que tienen los diferentes tipos de interacción.

8. Planificación e implementación de cursos de conciencia lingüística en los diversos grados de la educación, y la evaluación de los efectos de dichos cursos en el desarrollo de la lengua de los alumnos y en su utilización de la lengua a través del currículo.

9. Encontrar maneras de conversar acerca de temas sociolingüísticos, tales como el prejuicio, la discriminación, los malentendidos multiculturales, los estereotipos, y al hacerlo, promover una mejor armonía multicultural en la sociedad.

Conclusión

Si queremos mejorar la enseñanza de la lengua tanto para los futuros enseñantes como para los alumnos en las escuelas,

es inútil buscar en las versiones tradicionales de la lingüística teórica. Éstas definen a la lengua de manera estrecha como un sistema de estructuras sintácticas, considerando la base lingüística como una idealización del lenguaje alejada del lenguaje que la gente y las sociedades reales usan con propósitos concretos y en contextos específicos. Si bien tal definición podrá ser apropiada para determinados lingüistas teóricos, no es adecuada para los educadores. Claramente no es representativo del campo educativo sugerir, como lo hacen a veces los lingüistas teóricos, que el ámbito de estudio lingüístico no es más que una abstracción conceptual que no tiene nada que ofrecer a los temas sociales o críticos. Este extraordinario alejamiento, exhibido particularmente

por los lingüistas que siguen la tradición chomskyana, muestra un desprecio por la relevancia práctica no igualado en otras áreas científicas, desde la astrofísica hasta la zoología, y no le hace ningún favor a la lingüística como campo de estudio fructífero que puede contribuir a la mejora de la educación y de la condición humana en general.

He sugerido que se necesita con urgencia un nuevo campo, la lingüística educativa, y que este campo de estudio debe ser iniciado con la definición del lenguaje como un bien cognoscitivo, creativo, crítico y social. Además de establecer una nueva definición del lenguaje, la lingüística educativa debe lograr una unidad orgánica entre la investigación, la práctica y la teoría, en lugar de continuar asumiendo que estas actividades científicas pueden y deben ser llevadas a cabo por diferentes profesionales que trabajen en relativo aislamiento el uno del otro.

El ámbito acción de la lingüística educativa incluye tanto la investigación de patrones de uso lingüístico en instituciones educativas como las prácticas pedagógicas en las clases de lenguaje. Adicionalmente, la lingüística educativa, investiga el potencial para la enseñanza de la lengua a través del currículo.

La lingüística educativa comienza en la formación de los enseñantes, donde en el pasado la enseñanza de la lingüística y de gramática no se han dirigido a los temas que enfatiza la nueva y necesitada definición del lenguaje. Adicionalmente la lingüística educativa señala una serie de temas que se pueden investigar en la escuela y que requerirán un plan de investigación concertado y sistemático a lo largo de muchos años y en muchos entornos sociales diferentes. Para que tal programa de investigación se cumpla, aquellos que apoyen la lingüística educativa deberán desarrollar su teoría, basada en la actividad práctica, utilizando el tipo de investigación que sea instigada por la práctica, y publicando con vigor el mensaje de que, al contrario de lo que promulgan otros lingüistas, la lingüística puede tener y tiene un papel muy directo y productivo que ejercer en la sociedad moderna, y particularmente en la educación.

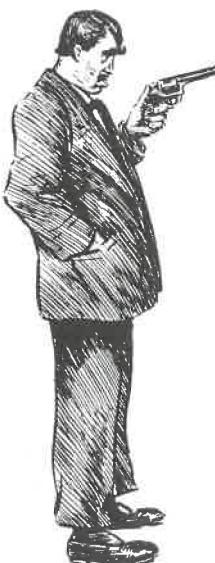
* Leo van Lier es profesor del Instituto de Estudios Internacionales de Monterrey (USA).

Dirección de contacto: Monterrey Institut of International Studios • 425 VAN BUREN STREET.

Monterrey (California) 93940.

Fax: 07-1-408-4438301

"La lengua se utiliza para pensar, debatir, argumentar, controlar, etc. Es un instrumento de poder que a veces se utiliza para manipular y que puede restringir o liberar nuestro pensamiento. Es importante analizar el poder del lenguaje"



Notas

(1) Mantenemos el término "lingüística educativa" por fidelidad al término original inglés. Sería posible, aunque no del todo exacto, traducirlo al castellano por "didáctica de la lengua" y, de hecho, algunos autores han optado por esta posibilidad (nota de la redacción de SIGNOS).

Referencias bibliográficas

- Andrews, L. (1993). *Language exploration and awareness*. New York: Longman.
- Bain, R., Fitzgerald, B. and Taylor, M. (1992). *Looking into language*. London: Hodder & Stoughton.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullock Report (1975). *A language for life*. London: HMSO.
- Carter, R. (ed.) (1990). *Knowledge about language*. London: Hodder & Stoughton.
- Chafe, W. (1991). Grammatical subjects in speaking and writing. *Text*, 11, 1: 45-72.
- Chomsky, N. (1991). Linguistics and adjacent fields: A personal view. In Kasher, A. (ed.). *The Chomskyan turn*. Oxford: Basil Blackwell. pp. 3-25.
- de Beaugrande, R. (1991). *Linguistic theory: The discourse of fundamental works*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Freire, P. (1972). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Halliday, M.A.K. (1982). Linguistics and teacher education. In R. Carter (ed.) *Linguistics and the teacher*. London: Routledge.
- Howatt, A. (1984). *History of ELT*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. and Homem, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- James, C. & Garrett, P. (eds.) (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- MacAndrew (1991). *English observed*. Hove, U.K.: Language Teaching Publications.
- Plato (Transl. A.M. Grube, 1976). *Meno*. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company.
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: A new look at real and artificial intelligence*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Spolsky, B. (1978). *Educational linguistics: An introduction*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stubbs, M. (1986). *Educational linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- van Lier, L. (1991). Not the nine o'clock linguistics class: Investigating contingency grammar, *Language Awareness*, 1, 2, 91-108.
- van Lier, L. (1994). Educational linguistics: Field and project. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



EN LIBRERIAS

Si así lo deseas, puedes hacerte con tu ejemplar de *SIGNOS* en las siguientes librerías:

Librería Ojanguren, Librería Santa Teresa, Librería Cervantes, Librería La Palma,

Librería Arco Iris, Librería Aldebarán, Librería Olegario. OVIEDO

Librería Paradiso, Librería Cornión, Librería Cervantes, Librería Platero, Xarabal

Librería, Librería Andecha, Librería Atenea, Alborá Llibros. GIJÓN

Librería Don Quijote. LANGREO

Librería La Torre, Librería Cinco, Librería Cultura. MIERES

Puvill Llibros, Librería Abacus, Librería Herder. BARCELONA

Librería Herriak. BILBAO

Librería Ordoño, Librería Pastor, Librería Valderas, Librería Padre Isla. LEÓN

Marcial Pons Llibreros, León Sánchez Cuesta, Paradox Llibros. MADRID

Librería Lara, Librería Maxtor. VALLADOLID

Librería Cervantes, Librería Víctor Jara. SALAMANCA

Librería Didacta. LA CORUÑA

Pórtico Librería. ZARAGOZA

Librería Gabina (Gandía). VALENCIA

SUSCRÍBETE!

SIGNOS se envía gratuitamente a todos los centros públicos de enseñanza de Asturias, a todos los ICEs, CEPs, CAPs, CEFOCOPs, CRPs y COPs del Estado, a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y a las facultades de Ciencias de la Educación, a bibliotecas públicas de capitales de provincia, a consejerías autonómicas de Educación y a los departamentos de educación del profesorado de diversas instituciones públicas. Si a título personal o en tu centro de trabajo deseas tener tu ejemplar de copia el boletín de suscripción adjunto y envíalo a la mayor brevedad posible.

Deseo suscribirme a *SIGNOS* durante 1 año natural (3 números) a partir del número ... de la revista

FORMA DE PAGO

- Contrarembolso de 3.600 pts. más gastos de envío.
- Ingreso de 3.600 pts. a favor de Alborá Llibros, Caja de Asturias, agencia urbana Jovellanos, N° Cta. 340010353
- Cheque nominativo a favor de Alborá Llibros.
- Domiciliación bancaria para lo cual ruego al Banco/Caja
..... Ag. n° Domiciliada en
..... Provincia abone a Alborá Llibros hasta nuevo aviso y
con cargo a mí C/C o libreta de ahorro n° el importe (3.600 pts.) de la suscripción a la revista *SIGNOS*, a la presentación del presente recibo.

Don/Doña Teléfono
Domicilio Provincia
Cod. Postal-Población Provincia
Fecha FIRMA

Enviar en sobre cerrado a Alborá Llibros, Plaza Romualdo Alarcónzález, 5 - 33202 GIJÓN (ASTURIAS)



3

Mº MAR RODRÍGUEZ ROMERO

Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.

AMPARO TUSÓN VALLS

Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA

La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS

Estética, retórica e ideología de la persuasión.

Mº TERESA RODRÍGUEZ

Valores didácticos de la literatura popular.

LIBROS

4

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil.

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.

FRANCISCO MEIX

Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la sintaxis.

LUCI NUSSBAUM

La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.

ALBERTO MUÑOZ

Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA

Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES

El ordenador en el laboratorio de Física y Química.

5-6

F. F. ROJERO – ANTONIO MARTÍN

El conocimiento deseable.

JORGE ANTUÑA

Pasado y presente de la educación infantil.

PURA GIL – NATALIA SÁNCHEZ

Concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje.

IGNASI VILA

El desarrollo del lenguaje.

VICENS ARNAIZ

La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor.

CARMEN AMORÓS – Mº ROSA MIRA

Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje oral y matemático.

CARLOS RODRÍGUEZ

Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje visual y plástico.

JORGE ANTUÑA – CARLOS RODRÍGUEZ

Aspectos evolutivos del dibujo infantil.

BEATRIZ TRUEBA

Proyectar el ambiente en la escuela infantil. Los talleres integrales como propuesta de organización.

LOURDES MOLINA I SIMÓ

La observación, un eslabón en la acción educativa.

C. ANGEL – M. BIGAS – R. CARRIÓN – B. MOLL

La interacción adulto-niño en la escuela infantil.

MARTA ALVAREZ – JORGE ANTUÑA – JOSEFINA

CASCUDO – JAIME GARCÍA – MARÍA MATEO

Bibliografía.

FELIPE ZAYAS

Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos.

ANA RAMSPOTT

Comprensión y producción de textos narrativos.

LIBROS

7

Mº MAR RODRÍGUEZ ROMERO

La labor de asesoramiento en la enseñanza.

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO

Y AMPARO TUSÓN

Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.

LUIS GONZÁLEZ NIETO

La literatura en la Educación Secundaria.

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA

Y MANUEL F. CUADRADO

Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

LIBROS

8-9

CARLOS LOMAS

Cambiar la escuela.

ISABEL GÓMEZ

Bases psicopedagógicas de la Educación Primaria.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La función social y educativa de la escuela obligatoria.

JURJO TORRES

El poder y los valores en las aulas.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La formación del docente como intelectual comprometido.

INÉS MIRET

La enseñanza de la lengua en la Educación Primaria.

LUCI NUSSBAUM

Aprender a aprender lenguas en la Educación Primaria.

LUIS DEL CARMEN

Conocimiento del medio.

JOSETXU ARRIETA

¿Qué fue de la matemática moderna?

MARCELINO VACA

La educación física en la escuela primaria.

ANTONI ZABALA

La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad.

JOSÉ A. CIENFUEGOS, JOSÉ M^a CASTIELLO

Acción tutorial y socialización escolar.

SAMUEL FERNÁNDEZ

La educación adaptativa como respuesta a la diversidad.

XAVIER BONAL

La discriminación sexista en la escuela primaria.

JESÚS BARRIUSO

La escuela rural.

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ

La evaluación en la Educación Primaria.

LL. MARUNY, M. MISTRAL, M. MIRALLES

Por una enseñanza significativa del lenguaje escrito.

MONTSERRAT TORRA

Una propuesta didáctica para enseñar la decena.

DORA MUÑOZ, MAITE SBERT

Proyectos de trabajo: organización y aventura.

M^a R. MARTÍNEZ, M^a E. YÁÑEZ, J. C. IGLESIAS

El tratamiento de la diversidad en la Educación Primaria: la estructura multinivel.

LIBROS

10

DINO SALINAS

El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión.

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

Comprendión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular.

ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ

La construcción de la trama: modelos para armar.

MIGUEL ANGEL MURCIA

Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas.

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO

¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños.

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

Educación en valores, transversalidad y reforma educativa.

LIBROS

11

JOSEP M. MASJOAN

Los profesores de educación secundaria ante la reforma.

JOSÉ LUIS ATIENZA

Materiales curriculares ¿para qué?

JESÚS TUSÓN

Prejuicios lingüísticos y enseñanza.

BENIGNO DELMIRO COTO

Los talleres literarios como alternativa didáctica.

JOSE MARÍA COTS

Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera.

CLAUDI ALSINA

La educación matemática, hoy.

LIBROS

12

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - IUIS MARTÍN ARIAS

El texto televisivo.

CARLOS LOMAS

Usos orales y escuela.

HELENA CALSAMIGLIA

El estudio del discurso ora.

AMPARO TUSÓN VALLS

Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.

LUCI NUSSBAUM

De cómo recuperar la palabra en clase de lengua.

Bibliografía comentada (usos orales y escuela).

ÁNGEL LOMAS

¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Enseñanza Secundaria.

LIBROS

13

J. GIMENO SACRISTÁN

La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares.

MARIANO MARTÍN GORDILLO

Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza.

JOAN PAGÉS

La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado.

MARIO CARRETERO - MARGARITA LIMÓN

La transmisión de ideología en el conocimiento histórico.

Implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia.

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS - FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar.

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI

Las matemáticas en la Educación Secundaria.

LIBROS

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRAZADOS A:

Albora Libros

Plaza de Romualdo Alvargonzález, 5

33202 GIJÓN

Teléfono y fax: 98-535 42 13