

Carlos Lomas  
(edición)

Cristina Aliagas, Gustavo Bombini, Helena Calsamiglia,  
Daniel Cassany, Teresa Colomer, Celia Díaz, Ysabel Gracida,  
Guadalupe Jover, Fabio Jurado, Carlos Lomas, Víctor More-  
no, Luci Nussbaum, Andrés Osoro, Isabel Solé, Tatiana Sule,  
Amparo Tusón y Virginia Unamuno

# La educación lingüística, entre el deseo y la realidad

Competencias comunicativas  
y enseñanza del lenguaje

TÍTULO: *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*

EDICIÓN: Carlos Lomas García

AUTORÍA: Cristina Aliagas, Gustavo Bombini, Helena Calsamiglia, Daniel Cassany, Teresa Colomer, Celia Díaz, Ysabel Gracida, Guadalupe Jover, Fabio Jurado, Carlos Lomas, Víctor Moreno, Luci Nussbaum, Andrés Osoro, Isabel Solé, Tatiana Sule, Amparo Tusón y Virginia Unamuno



Primera edición: noviembre de 2014

© Carlos Lomas García

© De esta edición:

Ediciones Octaedro, S.L.

Bailén, 5 - 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 - Fax: 93 231 18 68

octaedro.com - octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-610-2

Depósito legal: B. 22.421-2014

Diseño y producción: Editorial Octaedro

Impresión: Novagràfik

Impreso en España - *Printed in Spain*

# Sumario

La educación lingüística, entre el deseo y la realidad . . . . .	9
CARLOS LOMAS	
<b>I. LINGÜÍSTICAS Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA . . . . .</b>	<b>19</b>
El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras . . . . .	21
HELENA CALSAMIGLIA AMPARO TUSÓN	
Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística . . . . .	37
CARLOS LOMAS	
<b>II. EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS . . . . .</b>	<b>67</b>
El aprendizaje de la competencia oral . . . . .	69
GUADALUPE JOVER	
El aprendizaje de la competencia lectora . . . . .	84
ISABEL SOLÉ	
El aprendizaje de la competencia escrita . . . . .	97
VÍCTOR MORENO	
El aprendizaje de la competencia literaria . . . . .	110
TERESA COLOMER	
El aprendizaje de la competencia mediática . . . . .	123
CARLOS LOMAS	

<b>El aprendizaje de la competencia hipertextual</b> . . . . .	135
DANIEL CASSANY CRISTINA ALIAGAS	
<b>III. PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA</b>	149
<b>Luces y sombras de la educación lingüística en España</b> . . . . .	151
CARLOS LOMAS ANDRÉS OSORO	
<b>Luces y sombras de la educación lingüística en Latinoamérica</b> . . . . .	166
FABIO JURADO	
<b>Luces y sombras de la educación lingüística en México</b> . . . . .	176
CELIA DÍAZ YSABEL GRACIDA TATIANA SULE	
<b>Luces y sombras de la educación lingüística en Argentina</b> . . . . .	189
GUSTAVO BOMBINI	
<b>Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América Latina</b> . . . . .	203
LUCI NUSSBAUM VIRGINIA UNAMUNO	
<b>Índice</b> . . . . .	217

# La educación lingüística, entre el deseo y la realidad

CARLOS LOMAS

Instituto de Educación Secundaria n.º 1 de Gijón (España)

✉ lomascarlos@gmail.com

En las últimas décadas, la educación lingüística y literaria ha experimentado un innegable cambio tanto en lo que se refiere a las teorías que la sustentan como a las maneras de hacer del profesorado en las aulas. Varios han sido los factores –lingüísticos, didácticos y socioculturales– que han contribuido a ese cambio.

## La lingüística forense y el lenguaje en acción

Por un lado, en el mundo de las lingüísticas se observa de un tiempo a esta parte un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. El auge académico de disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio significativo de un giro copernicano en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación. En efecto –y en paralelo a las lingüísticas estructural y generativa, cuyo objeto de estudio (el sistema abstracto e inmanente de la lengua o la *competencia gramatical* o *lingüística* de un *hablante/oyente ideal* en una *comunidad de habla homogénea*) ignoraba como postulado metodológico el estudio del habla y de la actuación comunicativa de las personas– otras lingüísticas han investigado lo que las personas realizamos con las palabras y han mostrado con claridad que, al hacer unas u otras cosas con las palabras, las personas albergamos unas u otras intenciones y conseguimos (o no) unos u otros efectos en otras personas.

Una lengua no es solo una gramática y una sintaxis, sino también, y sobre todo, una casi infinita diversidad de *actos de habla* entre personas

que establecen vínculos y construyen sus identidades culturales a través del uso de las palabras en contextos concretos de comunicación. Pese a ello, durante demasiado tiempo el lenguaje ha sido estudiado como si fuera un cadáver. A lo largo de la mayor parte del siglo xx, y en nombre de un rigor científico que en ocasiones evocaba un cierto *rigor mortis*, la lingüística observó el mundo de las palabras con una mirada forense y empleó un tremendo esfuerzo (absolutamente justificado, por otra parte, teniendo en cuenta sus objetos de estudio) en la disección del cadáver del lenguaje a la búsqueda de sus células fonológicas, de sus tejidos morfológicos y de su anatomía sintáctica. De ahí ese afán por identificar las enfermedades y malformaciones del lenguaje que se tradujeron en la enseñanza de la lengua, en un énfasis a menudo desmesurado a favor de la (hiper)corrección lingüística y en una obsesión casi policial contra los usos geográficos y sociales ajenos a la norma culta y a la variedad estándar. Sin embargo, hace tiempo que sabemos que un cuerpo es, afortunadamente, algo más que una anatomía. De igual manera, hace tiempo que sabemos también que el lenguaje es, afortunadamente, algo más que una gramática y una sintaxis.

La pragmática, por ejemplo, estudia el hacer lingüístico de los hablantes entendiéndolo como un elemento esencial de la acción humana (y de ahí conceptos pragmáticos como *juegos del lenguaje*, *actos de habla* o *principio de cooperación*). Por su parte, la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje o la sociolingüística, entre otras, estudian los usos lingüísticos como indicios de un contexto sociocultural en el que el uso de las palabras es un espejo diáfano de la identidad sociocultural de las personas y está condicionado por factores como la clase social, el sexo/género, la situación de comunicación, el origen geográfico o el nivel de instrucción cultural. De ahí que, tal y como muestran los estudios sobre el uso social de las lenguas, el significado no sea casi nunca una relación unívoca entre un referente y una palabra, sino entre esta y su contexto cultural. La lingüística del texto analiza el lenguaje más allá de los límites de la oración y entiende el texto como una unidad de comunicación con un sentido semántico, pragmático, intencional e interaccional propio. En este contexto, los conceptos de coherencia, cohesión, modalización y polifonía, así como los diversos intentos de clasificación de los textos en torno a tipologías o (proto)tipos textuales han tenido una innegable influencia en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Finalmente, el análisis del discurso adopta una voluntad integradora de estas y de otras miradas sobre el uso lingüístico y comunicativo de los seres humanos al estudiar el lenguaje con una especial atención al contexto y a las mediaciones culturales que afectan al uso de las palabras y a la construcción compartida del significado.

## Enseñar y aprender a saber hacer cosas con las palabras

Por otra parte, y en paralelo a las indagaciones teóricas de las *lingüísticas del uso*, los *enfoques comunicativos* de la enseñanza de las lenguas han insistido en la idea de que el objetivo esencial de la educación lingüística es el aprendizaje escolar de competencias comunicativas (el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras*) y no solo la adquisición –casi siempre efímera– de conocimientos académicos sobre la gramática de una lengua (el aprendizaje de un *saber cosas sobre las palabras*). En efecto, en la educación lingüística asistimos en los últimos años al tránsito desde unos *enfoques formales* de enseñanza de la lengua, orientados a transmitir el conocimiento gramatical y el legado literario heredado de la tradición académica, a unos *enfoques comunicativos* de la pedagogía del lenguaje orientados a contribuir en la medida de lo posible al aprendizaje gradual de las destrezas comunicativas habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, entender lo que se lee, escribir...).

A estos factores de naturaleza lingüística y didáctica se han añadido otros de carácter sociocultural: la extensión de la educación obligatoria a adolescentes y a jóvenes hasta hace poco excluidos del sistema escolar ha transformado de una manera significativa la vida cotidiana en las aulas y en las instituciones escolares, mientras que los (hiper)textos de la cultura de masas y el diluvio de información que ofrece Internet han afectado indudablemente tanto a las formas y canales tradicionales de acceso a la información como a los contextos (incluido el contexto educativo) en los que se transmite el conocimiento cultural en cada sociedad. Otros textos, otros lenguajes y otras culturas –ajenos a la tradición escolar y vinculados a la televisión y a Internet– contribuyen en los últimos años de una manera determinante a la construcción social del conocimiento subrayando lo obsoleto e inadecuado de muchas de las cosas que se hacen en unos centros escolares a menudo ubicados de espaldas a un mundo sometido a una vertiginosa vorágine tecnológica y cultural. El actual énfasis educativo en el aprendizaje de *competencias básicas* no es ajeno a la constatación de un cierto desfase entre el saber de las aulas y las destrezas que las personas han de dominar si desean sobrevivir en ese mundo ancho y ajeno que está ahí, fuera de los escenarios escolares.

## Enfoques comunicativos y educación lingüística

En mayor o menor medida, los programas de enseñanza de las lenguas (inicialmente los programas de enseñanza de segundas lenguas y de len-

guas extranjeras, y posteriormente también los programas de enseñanza de las lenguas maternas) se han ido haciendo eco de ese giro copernicano en los estudios del lenguaje, de ese énfasis comunicativo de la educación lingüística y de esas transformaciones de carácter sociocultural a las que antes aludimos. Los *enfoques comunicativos* de la educación lingüística, cuyos fundamentos teóricos se difunden en los años ochenta del siglo pasado, insisten en este sentido en la idea de orientar la enseñanza del lenguaje al aprendizaje de los conocimientos, de las habilidades, de las estrategias y de las actitudes que contribuyen a la adquisición y al desarrollo de la *competencia comunicativa* de las personas. Las voces de esta mirada comunicativa sobre la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje encontraron su eco una década más tarde en los currículos lingüísticos europeos y latinoamericanos y en los programas oficiales de enseñanza del español, casi siempre inspirados en este enfoque didáctico.

Sin embargo, el cambio en las maneras de entender la educación lingüística y en las formas de enseñar lenguaje en las aulas no es tan fácil, ya que, a menudo, entre el deseo de impulsar una didáctica comunicativa de las lenguas y la realidad de lo que ocurre en las aulas se abre un abismo. Por ello, el camino hacia una educación lingüística implicada con la emancipación comunicativa del alumnado está, en la hora actual, plagado de incertidumbres y de dificultades. De ahí que, al cabo de casi tres décadas de currículos lingüísticos de orientación comunicativa y de una innegable influencia de los enfoques pragmáticos, textuales y discursivos en los estudios del lenguaje, convenga preguntarse por lo que sucede más allá de las disposiciones legales y de la investigación didáctica, es decir, por la coherencia (e incoherencia) entre lo que se enuncia en la teoría y lo que sucede en la práctica, entre lo que se dice que se debe hacer y lo que en realidad se hace en las aulas.

El objetivo de este libro es evaluar en qué medida los denominados *enfoques comunicativos* han influido en la transformación de las prácticas de la educación lingüística en lengua materna (especialmente en la enseñanza del español en las denominadas, según los países, educación secundaria, preparatoria, polimodal, media o bachillerato), en la selección de los objetivos didácticos y de los contenidos lingüísticos y literarios, en las metodologías de enseñanza, en las actividades del aprendizaje, en los criterios de la evaluación, en la formación inicial y continua del profesorado, en la orientación y en los contenidos de los libros de texto...; en qué medida y por qué ha habido y sigue habiendo tantas resistencias a trabajar en coherencia con ese énfasis comunicativo de la enseñanza del lenguaje, hasta qué punto iniciativas evaluadoras como PISA, IBERLINGUA y SERCE-UNESCO en Latinoamérica o la evaluación diagnóstica de competencias en España



no solo nos aportan una información fiable y útil sobre el nivel de competencia oral y escrita del alumnado, sino también sobre lo que ocurre en las instituciones escolares y sobre los efectos de unas u otras maneras de actuar en la adquisición de destrezas lingüísticas y de competencias comunicativas... En otras palabras, estas páginas tienen la voluntad de ofrecer a quienes las lean un estado actualizado de la evaluación sobre los cambios y las resistencias a esos cambios que se han dado en este tiempo de reformas y de contrarreformas en la educación lingüística en lengua española, tanto en España como en Latinoamérica.

El libro se organiza en torno a tres apartados.

En el primer apartado («Lingüísticas y educación lingüística»), Helena Calsamiglia y Amparo Tusón describen de una manera diáfana el paisaje de las diferentes disciplinas lingüísticas que se han venido ocupando en las últimas décadas del estudio del uso lingüístico y discursivo, y justifican desde su memoria personal y profesional la utilidad pedagógica de estos enfoques en la construcción de otra mirada educativa sobre los fenómenos del lenguaje y de la comunicación. Por su parte, Carlos Lomas nos acerca a los orígenes de esta mirada comunicativa del lenguaje y de su enseñanza a través de algunos de los textos canónicos que constituyen una referencia obligada tanto en el estudio del concepto de *competencia comunicativa* como en la fundamentación teórica de los denominados *enfoques comunicativos* de la educación lingüística (Hymes, Gumperz, Canale, Swain, Breen...). Al final de su trabajo alude de manera breve pero ilustrativa a la influencia de los enfoques comunicativos en los currículos lingüísticos de España y de algunos países latinoamericanos (México, Colombia, Chile, Venezuela, Colombia, Argentina...), así como en el actual *Marco común europeo de referencia para las lenguas* del Consejo de Europa.

En el segundo apartado («El aprendizaje de competencias comunicativas») se evalúa el modo en que se ha contribuido desde las aulas al fomento de los diversos tipos de competencias comunicativas: oral (Guadalupe Jover), lectora (Isabel Solé), escrita (Víctor Moreno), literaria (Teresa Colomer), mediática (Carlos Lomas) e hipertextual (Daniel Cassany y Cristina Aliagas). Aunque cada colaboración tiene el tono y el énfasis de cada autor o autora, en todas ellas encontramos un hilo conductor: una reflexión inicial sobre el concepto de competencia del que se trate y sobre las aportaciones de la investigación académica en torno a cada tipo de texto (oral, escrito, literario, mediático, hipertextual...), y, a continuación, una serie de observaciones en torno a cómo se ha trabajado ese tipo de texto en la educación secundaria, media o en el bachillerato, aportando hacia el final algunas orientaciones o experiencias que ilustren formas apropiadas de fomentar esas competencias en las aulas. Obviamente, asuntos como el

currículo de referencia, la formación del profesorado o el modo en que los libros de texto abordan o no estas competencias tienen una especial relevancia en cada uno de los textos.

En el tercer y último apartado («Pasado y presente de la educación lingüística»), el afán que inspira las colaboraciones incluidas en él es evaluar las luces y las sombras de la enseñanza del español como lengua materna desde la década de los años noventa del siglo pasado (en la que los currículos y los programas de enseñanza comienzan a hacerse eco de esa mirada comunicativa en la didáctica del lenguaje) hasta hoy, en España (Carlos Lomas y Andrés Osoro) y en el contexto latinoamericano (Fabio Jurado), con un especial énfasis en Colombia (en el texto de Fabio Jurado), México (Ysabel Gracida, Tatiana Sule y Celia Díaz Argüero) y en Argentina (Gustavo Bombini). El último texto del libro (Luci Nussbaum y Virginia Unamuno) tiene una relativa autonomía, ya que su objetivo es evaluar las luces y las sombras de la educación plurilingüe en España y en América Latina, es decir, las políticas (y las ideologías) educativas asociadas a la enseñanza de las lenguas en esos contextos plurilingües y multiculturales, desde la inmersión lingüística y los modelos mixtos hasta la educación bilingüe/monolingüe y la defensa o el abandono del derecho a la vida de las lenguas minoritarias y minorizadas.

Quienes escriben en estas páginas (y a quienes deseo expresar mi afecto personal y mi agradecimiento profesional por el interés de sus aportaciones y por el esfuerzo realizado) viven y trabajan a uno u otro lado del océano y lo hacen en situaciones educativas y sociales muy diferentes unas de otras, con lo que las miradas que se ofrecen en este libro reflejan, especialmente en el último apartado, esa enriquecedora diversidad de enfoques, contextos y trayectorias. De igual manera, me gustaría subrayar que este libro no está escrito desde la arcadía feliz de una investigación académica aislada de lo que en realidad ocurre en las aulas, sino desde el conocimiento y desde la indagación crítica de quienes vienen trabajando desde hace décadas en el impulso de otras maneras más significativas, funcionales y equitativas de entender la enseñanza de competencias comunicativas en la educación. Por eso, en estas páginas no solo escriben profesoras y profesores universitarios comprometidos con la formación inicial y continua de quienes enseñan o enseñarán lenguaje, sino también docentes de educación secundaria, media o bachillerato, cuyo trabajo consiste en acudir de lunes a viernes a unas aulas en las que colaboran con adolescentes y jóvenes en la construcción compartida de significados y en el aprendizaje gradual de sus competencias comunicativas. Este libro se opone a esa habitual y nada inocente *división del trabajo* entre teóricos y prácticos, entre quienes *investigan* en los *limbos* universitarios y quienes *enseñan* en los *infiernos* de las escuelas y de

los institutos, entre quienes *saben* y quienes *hacen*, y vindica la urgencia de impulsar otras dialécticas de diálogo entre iguales que conviertan la investigación sobre la acción educativa en una herramienta de transformación y de cambio en las enseñanzas lingüísticas.

## Competencias comunicativas y ética de la comunicación

De la lectura de los ensayos agrupados en estas páginas cabe inferir, con matices diversos, que en la educación lingüística y literaria, tanto en España como en Latinoamérica, asistimos a una cierta transición desde un *enfoque formal* de la enseñanza del lenguaje –orientado al estudio de la gramática normativa de la lengua y de la historia canónica de la literatura– hacia un *enfoque comunicativo* orientado a la mejora de las habilidades orales, lectoras y escritoras del alumnado, al análisis de la conducta comunicativa de los seres humanos y a la evaluación del hacer lingüístico y discursivo de los (hiper)textos en su afán de hacer cosas con las palabras (aunque no solo con las palabras) y, en consecuencia, de conseguir unos u otros efectos en la vida de la personas y de las sociedades.

Casi nadie niega ya que no basta con el estudio de la gramática ni con el aprendizaje efímero de habilidades escolares como el análisis morfosintáctico y el comentario filológico de los textos literarios. Hoy sabemos, de la mano de la investigación educativa y de la experiencia docente –propia y ajena–, que el aprendizaje de un cierto *saber gramatical* sobre la lengua no garantiza por sí solo el aprendizaje de un *saber hacer cosas con las palabras* y, por tanto, el aprendizaje de las destrezas comunicativas que favorecen un uso adecuado, correcto, coherente y eficaz del lenguaje en los diferentes contextos y situaciones de la comunicación humana. Hoy se trata –y no es tarea fácil– de contribuir a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado.<sup>1</sup> Por fortuna, cada vez más profesoras y profesores, al calor de

---

1. El aprendizaje de competencias comunicativas tiene un especial significado y un innegable *valor de uso* en las instituciones escolares. En efecto, en nuestras escuelas e institutos adquirir el saber cultural, científico y tecnológico que se organiza en torno a las materias escolares exige antes que nada apropiarse de las *formas del decir* del discurso académico. De ahí que la enseñanza de la oralidad formal, de la lectura comprensiva y de la escritura académica, así como la reflexión sobre el uso del lenguaje en las aulas, no sea una tarea exclusiva del profesorado de las áreas lingüísticas, sino una labor que debería implicar al profesorado de las diferentes materias escolares. Al fin y al cabo, y sea cual sea el objeto de enseñanza y de aprendizaje, en las aulas docentes y estudiantes hablan, escuchan, leen, entienden (o no) lo que leen y escriben, y en esas acciones utilizan el lenguaje –con mayor o menor grado de competencia académica y comunicativa– como herramienta de enseñanza y aprendizaje. Le guste o no, todo el profesorado es profesorado de lenguaje en la medida en que usa la lengua como vehículo de transmisión de los contenidos educativos, constituye un modelo de lengua a los ojos y a los oídos de los alumnos y de las alumnas (en la medida en que usa en las clases uno u otro registro, uno u otro léxico, una u otra

las aportaciones de las lingüísticas del uso (pragmática, lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística...) y de la didáctica comunicativa de las lenguas, entienden que el objetivo esencial de la educación lingüística es contribuir, en la medida de lo posible, a la adquisición gradual de las destrezas lingüísticas y comunicativas de las alumnas y de los alumnos (hablar, escuchar, leer, escribir y entender lo que se oye, lo que se lee y lo que se ve) y al aprendizaje de actitudes críticas con respecto a algunos usos y abusos de los que es objeto el lenguaje.

De ahí que, en mi opinión, no estamos solo ante un cambio didáctico: estamos también, y sobre todo, ante un cambio ético o, si se prefiere, ante una manera de entender la educación que no elude su carácter ideológico y político. Porque en educación nada es inocente, y no es igual que orientemos las tareas escolares hacia unos u otros objetivos, que seleccionemos los contenidos de una u otra manera y que establezcamos unos u otros vínculos con el alumnado. En el caso de la educación lingüística, hay quienes se limitan a transmitir el legado gramatical y literario heredado de la tradición académica sin interrogarse sobre el significado escolar y social de ese aprendizaje en las vidas de sus alumnas y alumnos y sobre su valor de uso como herramientas de conocimiento, de comprensión y de mejora en las sociedades actuales. Pero afortunadamente están también quienes optan por implicarse como docentes en la ardua, lenta y difícil tarea de contribuir al aprendizaje de las acciones comunicativas más habituales en la vida de las personas (hablar, escuchar, leer, escribir, entender...), con la esperanza de ofrecer al alumnado unos contextos en los que el uso de las palabras se ponga al servicio de una comunicación equitativa, de una convivencia democrática y de una interpretación crítica del mundo que nos ha tocado vivir, como deseara Paulo Freire.

En consecuencia, este énfasis comunicativo en la educación lingüística no solo debiera entenderse –a mi juicio– como un enfoque orientado a enseñar una serie de técnicas y de estrategias que favorezcan el aprendizaje de competencias comunicativas, independientemente del uso ético de esas técnicas y de esas estrategias, sino también como una oportunidad para identificar y evaluar en las aulas los efectos subjetivos y culturales del hacer lingüístico y comunicativo de las palabras y de otros modos del discurso (visuales, hipertextuales) en la vida de las personas y de las sociedades y para fomentar una conciencia crítica contra los usos (y abusos) de los que es objeto el lenguaje cuando se pone al servicio de la discriminación, del

---

variedad geográfica y social, uno u otro estilo...) y evalúa el uso lingüístico (oral y escrito) del alumnado cuando este utiliza la lengua (al hablar, al leer y al escribir) con el fin de responder a las preguntas con las que se evalúa (y califica) su conocimiento o ignorancia de los contenidos de cada materia.

menosprecio, de la ocultación y, en última instancia, de la mentira, como escribiera Umberto Eco.

Por ello la educación lingüística en las sociedades democráticas no debiera dissociarse de la enseñanza y del aprendizaje de las actitudes críticas y de los conocimientos sociolingüísticos que fomentan en las aulas una *ética de la comunicación* vinculada al aprendizaje de la democracia y al aprecio de la diversidad lingüística y cultural de las comunidades de habla. El aprendizaje de competencias comunicativas en los centros educativos debería estar impregnado de una ética de la equidad, de la democracia y de la libertad sin la que las habilidades lingüísticas y discursivas adquiridas en los contextos escolares podrían acabar estando –como a menudo ocurre– al servicio del menosprecio y del prejuicio, de las ceremonias de la confusión, de las conjuras de los necios, de la manipulación política, de las tiranías del mercado, del engaño televisivo, de la seducción publicitaria... Por el contrario, el aprendizaje del uso de las palabras ha de estar al servicio de la comunicación entre las personas y de la convivencia democrática. De ahí la importancia de contribuir desde la educación a la *emancipación comunicativa* del alumnado y de fomentar una actitud crítica ante la utilización del lenguaje al servicio de ideologías y de acciones que en nada favorecen la equidad, la democracia y la convivencia armoniosa entre las personas y los pueblos.

# Índice

Sumario . . . . .	7
<b>La educación lingüística, entre el deseo y la realidad . . . . .</b>	<b>9</b>
La lingüística forense y el lenguaje en acción . . . . .	9
Enseñar y aprender a saber hacer cosas con las palabras . . . . .	11
Enfoques comunicativos y educación lingüística . . . . .	11
Competencias comunicativas y ética de la comunicación . . . . .	15
<b>I. LINGÜÍSTICAS Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA . . . . .</b>	<b>19</b>
<b>El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras . . . . .</b>	<b>21</b>
Algún tiempo pasado no fue mejor: tradición y renovación en la enseñanza de la lengua . . . . .	21
Aportaciones de la sociolingüística . . . . .	23
Aportaciones de la lingüística del texto y de la teoría de la enunciación. . . . .	27
Aportaciones de la pragmática y del análisis del discurso . . . . .	30
A modo de cierre. . . . .	31
Referencias . . . . .	34
<b>Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística . . . . .</b>	<b>37</b>
Competencia lingüística <i>versus</i> competencia comunicativa . . . . .	38
Acerca de la competencia comunicativa . . . . .	39
Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. . . . .	46
De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. . . . .	49
Paradigmas en el diseño de programas de enseñanza de lenguas. . . . .	55

Enfoques comunicativos y currículos de la educación lingüística . . . .	57
Referencias . . . . .	63
<b>II. EL APRENDIZAJE DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS</b>	<b>67</b>
<b>El aprendizaje de la competencia oral</b> . . . . .	69
Desde el optimismo de la voluntad . . . . .	72
Desde el pesimismo de la razón . . . . .	74
Con esperanza, con convencimiento . . . . .	77
Referencias . . . . .	81
<b>El aprendizaje de la competencia lectora</b> . . . . .	84
Comprender lo que significa comprender . . . . .	85
Enseñar a leer en la educación secundaria . . . . .	88
Situaciones y tareas de lectura para aprender . . . . .	92
Referencias . . . . .	95
<b>El aprendizaje de la competencia escrita</b> . . . . .	97
Una tradición ágrafa . . . . .	98
El enfoque gramaticalista . . . . .	99
Los libros de texto . . . . .	100
La fragmentación de los saberes . . . . .	101
El imaginario del profesorado . . . . .	102
Ser un escritor competente . . . . .	104
Modelos y métodos . . . . .	107
Referencias . . . . .	109
<b>El aprendizaje de la competencia literaria</b> . . . . .	110
El difícil tránsito de la literatura a los nuevos modelos . . . . .	110
La definición progresiva de la competencia literaria . . . . .	112
El retrato de los lectores de las aulas . . . . .	114
Del «acceso» a las prácticas literarias y los hábitos de lectura . . . . .	116
Del «proceso de comprensión y producción» a la interpretación de textos en la comunidad de lectores . . . . .	117
El reto de la articulación de objetivos, instrumentos, tiempos, actividades y recursos . . . . .	118
De vacíos, avances, vértigos y retrocesos . . . . .	120
Referencias . . . . .	121
<b>El aprendizaje de la competencia mediática</b> . . . . .	123
¿Apocalípticos o integrados? . . . . .	124
Industrias de la realidad y conocimiento del mundo . . . . .	125
Cultura de masas y educación en comunicación . . . . .	126
El diluvio de la información en la sociedad en red . . . . .	128

La alfabetización del siglo XXI: competencia comunicativa y competencia mediática . . . . .	130
Referencias . . . . .	133
<b>El aprendizaje de la competencia hipertextual. . . . .</b>	<b>135</b>
Enseñar lengua en la época de Internet. . . . .	135
Del barrio al globo y del aula a la nube. . . . .	136
La lectura y la escritura digitales. . . . .	140
Buenas prácticas . . . . .	143
Referencias . . . . .	147
<b>III. PASADO Y PRESENTE DE LA EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA . . . . .</b>	<b>149</b>
<b>Luces y sombras de la educación lingüística en España. . . . .</b>	<b>151</b>
De la dictadura a la democracia: reformas y contrarreformas educativas en España. . . . .	152
Del saber gramatical al saber hacer cosas con las palabras. . . . .	153
Del currículo a las prácticas de la educación lingüística . . . . .	157
La formación inicial y continua, una asignatura aún pendiente. . . . .	157
Tradicón e innovación en la educación lingüística . . . . .	159
Competencia comunicativa y enseñanza del lenguaje en España. . . . .	159
Libros de texto y cambios en las aulas . . . . .	161
Investigar en la acción, una tarea pendiente . . . . .	163
Referencias . . . . .	164
<b>Luces y sombras de la educación lingüística en Latinoamérica . . . . .</b>	<b>166</b>
El enfoque comunicativo en los currículos de lengua y literatura en América Latina . . . . .	166
El proyecto Iberlingua. . . . .	167
El análisis de los planes curriculares y su proyección en las pruebas nacionales en cinco países latinoamericanos. . . . .	170
El segundo estudio regional comparativo explicativo de la calidad de la educación en América Latina (SERCE) . . . . .	171
Colombia, pionera en el enfoque por competencias . . . . .	174
Referencias . . . . .	175
<b>Luces y sombras de la educación lingüística en México . . . . .</b>	<b>176</b>
El contexto nacional. . . . .	177
El caso de la educación básica. . . . .	177
El caso del bachillerato. . . . .	182
Un esfuerzo para comprender la situación. . . . .	183
Reflexiones finales o muchas sombras y pocas luces . . . . .	185
Referencias . . . . .	187



<b>Luces y sombras de la educación lingüística en Argentina</b> . . . . .	189
Los inicios de la innovación . . . . .	191
Las nuevas teorías lingüísticas entran en el currículum. . . . .	195
Algunas observaciones . . . . .	197
Presente y prospectiva. . . . .	200
Referencias . . . . .	201
<b>Luces y sombras de la educación plurilingüe en España y América Latina</b> . . . . .	203
Sociedades multilingües, personas plurilingües. . . . .	203
Hacia nuevas orientaciones en la educación plurilingüe . . . . .	206
La enseñanza de lenguas autóctonas . . . . .	206
Nuevas maneras de enseñar y aprender lenguas. . . . .	207
Planificación de la educación plurilingüe . . . . .	208
La educación plurilingüe en España . . . . .	209
La educación plurilingüe en América Latina . . . . .	211
Conclusiones . . . . .	213
Referencias . . . . .	214

