

INTRODUCCIÓN

Lo habitual ha sido dar por sentado que las sociedades tenían establecidos sus respectivos procedimientos para transmitir su propia lengua materna. Desde luego, es así desde que tenemos constancia histórica de la escolarización humana, hace de eso más de cinco milenios en la antigua Mesopotamia. El que esa transmisión fuera generalizada, o se restringiese a determinados grupos sociales privilegiados, ya forma parte de otro índice de cuestiones directamente vinculado a la socialización del saber. No son asuntos desligados. Todo lo contrario, como se verá en estas mismas páginas, la transmisión del saber ha sido —y sigue siéndolo en nuestros días— un poderosísimo filtro social. Solo que esta última cuestión abre otra discusión. Lo que, de momento, aquí concierne es la atención continuada e histórica a la transmisión de la lengua materna como dato inmediatamente constatable en prácticamente cualquier sociedad medianamente organizada.

Esa evidencia, en todo caso, no basta para la lingüística aplicada, al menos no lo hace sin una mínima reflexión al respecto. Toda aplicación científica descansa sobre el conocimiento descriptivo que haya sido capaz de acumular sobre su materia, a la vez que incorpora la perspectiva de sus contribuciones teóricas. La tradición acumulada no garantiza ninguno de esos dos supuestos ni, por lo tanto, el despliegue de herramientas pertinentes para ese cometido, transmitir la lengua materna de la forma más adecuada posible conforme a los últimos avances disciplinares.

Hay que reconocer que la propia lingüística aplicada en ocasiones ha parecido un tanto remisa a ello. Surgió con fuerza en las áreas de la enseñanza de lenguas extranjeras, en la planificación lingüística y en la lingüística computacional, dejando en un relativo segundo plano lo concerniente a lo que aquí nos ocupa, quizá persuadida de que ese hueco lo ocupaban, precisamente, los procedimientos tradicionales. Como afirmaba Juan Alfredo Bellón a principios de los 90 desde la Universidad de Granada, se producía la paradójica situación de que los lingüistas parecíamos más empeñados en enseñar nuestra lengua a los extranjeros que a nuestros propios hablantes maternos. Ciertamente que en esa época ya había contribuciones muy determinantes, caso de las investigaciones de B. Bernstein, que el propio Bellón introdujo en España. Pero, al mismo tiempo, era evidente que faltaba un epígrafe disciplinar consolidado, al nivel de lo que ya había sucedido en los campos anteriores o de lo que empezaba a suceder con la lingüística jurídica, la lingüística clínica o la terminología.

Ese hueco se ha ido completando durante las últimas décadas, hasta el punto de estabilizar por completo la presencia de estas investigaciones entre el catálogo de aplicaciones lingüísticas. Estas páginas no pretenden realizar un repaso exhaustivo y reiterativo de una bibliografía sobradamente conocida. Sí que, por el contrario, tratan de reflexionar acerca de algunos aspectos de la problemática de la lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna no tan subrayados

habitualmente, pero relevantes, sobre todo de cara a su transcripción concreta en las aulas. Excuso decir que aquí se va a entender la enseñanza de la lengua en términos estrictos, incluyendo tanto su manifestación oral, como la escrita. Desde luego, esas reflexiones van dirigidas preferentemente a los docentes, o futuros docentes, de lengua materna, sin excluir en segundo lugar a los lingüistas o al público en general.

Francisco García Marcos
Almería, invierno de 2024.

I

EL MARCO DE ACTUACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

I.1. La tradición prescriptiva

Tradicionalmente se ha registrado un estrecho vínculo, una práctica dependencia, entre el preceptivismo idiomático y la enseñanza de la lengua materna. Hasta tal punto ha sido así que ese vínculo a menudo se ha dado, y se sigue dando, como un dato consabido.

En relación con el lenguaje, el preceptivismo remite a las normas que se adoptan sobre las lenguas. Estas constituyen el modelo ejemplar de corrección para el resto de los hablantes de dicha lengua. En sentido estricto, nada de ello ha de mantener vínculo explícito con la lingüística, en tanto que ciencia que analiza el lenguaje y las lenguas, al menos en primera instancia. Algunos autores, desde luego, han sido muy concluyentes al respecto.

Malmkjær, K. 2002. *The linguistics encyclopedia* (2 edición). Routledge

Moreno Cabrera, J. C. 2000. *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*, Madrid: Alianza.

Milroy, J.; Milroy, L. 1998. *Authority in language: investigating standard English* (3 edición), Routledge

Pinker, S. 1994. *The language instinct*. W. Morrow and Co.

- Pinker: la mayoría de las decisiones adoptadas desde planteamientos prescriptivistas carecen de sentido.
- Moreno Cabrera: aclara que no existen formas objetivamente buenas y otras malas de emplear una lengua.
- La gramática generativa ni tan siquiera plantea la existencia del prescriptivismo.
- Malmkjaer; Milroy y Milroy: es ajeno a la lingüística.

El que no sea fruto de la investigación científica, tampoco quiere decir que carezca de interés para los lingüistas como objeto de estudio. En esa dirección ha habido dos aspectos que han llamado poderosamente la atención. De un lado, para los sociolingüistas permitía examinar las relaciones de hegemonía social sobre el uso de las lenguas. Ejerce como prescriptor social, y como prescriptor lingüístico en consecuencia, quien detenta el correspondiente poder para hacerlo. Las normas idiomáticas no son la solución natural del sistema lingüístico, al que encarnarían de manera poco menos que quintaesenciada. Ese fue un tópico —y también un bulo— puesto en circulación por motivos políticos, no estrictamente científicos, aunque contribuyeran encarecidamente a ello algunos filólogos. En la España franquista, los geodialectólogos propagaron la idea de que el castellano se correspondía con el sistema del español, mientras que los dialectos constituían otras tantas deformaciones de este. Evidentemente, ese es un argumento insostenible desde el estricto punto de vista científico, pero trasluce una concepción centralista y autoritaria de la sociedad española. Por lo demás, es una absoluta falacia histórica, lo que no deja de implicar una notable paradoja. La historia de la lengua española

fue una de las piedras angulares de la filología de aquellas décadas, de los 40 hasta casi los 80 del siglo pasado, lo que no impedía que se cometieran deslices tan gruesos. De ellos, naturalmente, se obtenía una enorme rentabilidad ideológica, que es lo que precisamente interesa a la sociolingüística. Volveré más adelante sobre ello, concentrado en el caso andaluz.

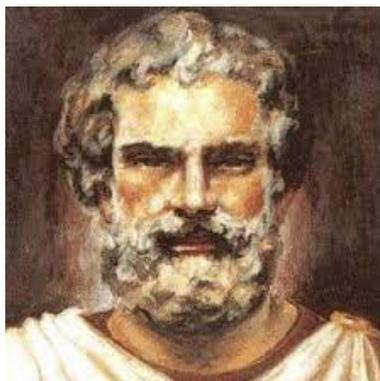
De otro lado, el prescriptivismo tiene un notable interés para el historiador de la lingüística. En torno al siglo IV a. C., en la antigua India, Pānini escribe el *Astādhyāyī*.

Se trata de una gramática de la lengua sánscrita, extraordinariamente elaborada que aporta una noticia precisa acerca de esta, gracias a su descripción articulatoria de sus sonidos (aunque fueran considerados letras) y a su establecimiento de los paradigmas de flexión de esa lengua. Además, incorpora la teoría de los *sphota* a la explicación de la evolución lingüística.



Todo ello tiene de por sí un indudable interés historiográfico. Pero es que, además, la gramática de Pānini cumple con cometidos ciertamente relevantes. El sánscrito había sido la lengua en la que se habían consignado los principales textos religiosos del hinduismo. Sin embargo, en tiempos de Pānini era ya una lengua alejada del conocimiento de los hablantes. Por lo tanto, establecer su gramática equivalía también a ofrecer una pauta por la que guiarse en el uso de esa lengua. Tenía, pues, objetivos preceptivos en la línea que se acaba de comentar.

No son muy distintas las pretensiones de Dionisio de Tracia cuando elabora la *Téchne grammatiké*, esta vez entre el II y el I a.C. Como el sánscrito, en ese tiempo el griego de los primeros clásicos se persigue igualmente lejano y distante. Dionisio propone fijar el canon ejemplar de esa lengua, conforme al ejemplo de sus usos clásicos.



De nuevo, hay una perspectiva eminentemente prescriptiva que, en este caso, además, Dionisio complementa con un elemento que será decisivo a la postre, ya que incorpora muestras ejemplares de literatura para apoyar e ilustrar sus propuestas

A partir de ese momento, la tradición occidental cuenta con un referente que ejercerá dos influencias constantes en los siglos posteriores. Por una parte, instaurará la práctica de que los modelos ejemplares de una lengua se plasman a través de una gramática. Por otra, establecerá un modelo de análisis gramatical que se aplicará indiscriminadamente a cualquier lengua.

La Latinidad, la Edad Media y el Renacimiento están surcados por gramáticas ejemplares de ese tipo. Marco Terencio Varrón (116-27 a.J.C.), Elio Donato (IV), Prisciano (V), Elio Antonio de Nebrija (XV-XVI) o, entre muchos otros, Petrus Ramus (XVI) cumplieron con ese objetivo.



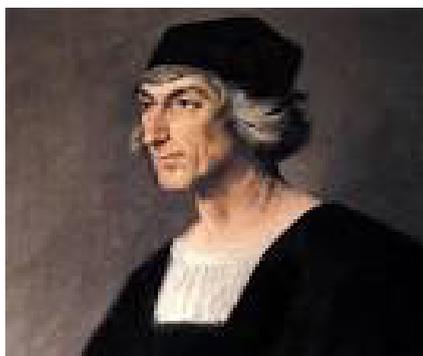
Marco Terencio Varrón



Elio Donato



Prisciano



Elio Antonio de Nebrija



Petrus Ramus

La intervención del Cardenal Richelieu en asuntos del lenguaje introduce novedades muy sustanciales en relación con lo que aquí se está tratando. Fundada en 1634, Richelieu tardará solo un año en hacer oficial la paradigmática Academie Française.



El cardenal, por supuesto, no tenía ninguna pretensión didáctica o filantrópica por extender el conocimiento de la lengua materna. Sí que percibió con claridad que el control de la lengua comportaba una extraordinaria cuota de control social y cultural. Así que no vaciló en promover con prontitud una institución que se encargase de ello, por completo al servicio de la corona, o lo que era lo mismo en la Francia de aquel tiempo, básicamente a su servicio.

Lo determinante de la fórmula de Richelieu fueron las finalidades explícitas con las que había de cumplir tal institución, a las que se dedicó de inmediato.



La Academie se hacía cargo del “*bel*” y el “*bon*” “*usage*”; esto es, del francés bello (se sobrentiende que es el cultivado por los literatos) y el francés bueno (se sobrentiende ahora que equiparado con el anterior). Ese francés, precisamente, era el destinado a ejercer como modelo de corrección para el resto de los hablantes.

La iniciativa del cardenal implicaba dar un paso adelante. No era un autor quien elaboraba una gramática normativa, sino que existía una institución con ese cometido específico. Ese carácter institu-

cional acota las funciones prescriptivas: se establece una norma, se transmite como modelo ejemplar y, por consiguiente, se sanciona —o se estigmatiza, si se prefiere— también a quienes se apartan de ella.

Por lo demás, se convirtió rápidamente en un modelo de referencia. A su imagen y semejanza el Duque de Escalona funda en 1713 la Real Academia Española.



En esta ocasión el lema era “fija, brilla y da esplendor”, a lo que se dedicó la institución española con verdadero empeño desde el principio. La Academia española no dejaba de constituir una empresa ilustrada. De hecho, las Sociedades de Amigos del País exigían a los candidatos a ingresar en sus cursos que fueran capaces de demostrar que conocían la gramática de la RAE.

En lo tocante a la enseñanza de la lengua materna se identificó norma con objetivo de enseñanza y, por consiguiente, de corrección idiomática, con la consiguiente carga sociolingüística que ello comportaba. Solo las personas cultas y refinadas eran capaces de dominar la norma de la lengua, lo que convertía a quienes se apartaban de ella en hablantes sin formación, estigmatizados de manera automática.

1.2. La ruptura con el paradigma preceptivista

Esa concepción de la lengua y de su transmisión tenía repercusiones sociolingüísticas e ideológicas evidentes, pero también operaba a partir de una reducción ostensible de la realidad lingüística, reducida a sus usos exclusivamente formales. Esas carencias se hicieron sobremanera evidentes a partir del nacimiento de la lingüística como ciencia autónoma, tras De Saussure en Europa y Bloomfield en Estados Unidos. Con el transcurso de los años, como cabía suponer, se agudizaron todavía más esos hiatos.

A pesar de todo, más allá de los reparos que pudieran ponerse o de las limitaciones de las que pudo adolecer, ese paradigma continuó funcionando hasta prácticamente las cuatro últimas décadas del siglo XX. Para modificar esa mentalidad fue precisa la concurrencia de varios factores. En primer lugar, se registró una transformación profunda del paradigma de la lingüística como ciencia del lenguaje y de las lenguas a partir de los años 60 de ese siglo. La lingüística abandonó progresivamente

su interés monográfico por el sistema lingüístico (y, eventualmente, sus “deformaciones” dialectales), para tratar de explicar cómo se usan las lenguas. Inevitablemente, eso la obligaba a transitar mucho más allá de la norma convencional y a reconocer la existencia de distintos niveles de uso en función de necesidades comunicativas muy diversificadas.

Eso coincidió en el tiempo con la aparición y desarrollo de la lingüística aplicada, el segundo de los factores que a la postre resultaría determinante. Si los conocimientos acerca del lenguaje y de las lenguas se empleaban para resolver otras cuestiones sociales, la transmisión de la propia lengua materna había de encontrar acomodo en ello.

A continuación, la sociedad fue incorporando objetivos comunicativos que trascendían el mero marco de los modelos ejemplares de lengua. Había nuevas necesidades comunicativas, que se fueron incrementando a medida que creció la Globalización, que requerían de destrezas lingüísticas más diversificadas.

Ello provocó una cierta conciencia social acerca de la necesidad de mejorar el desempeño en la lengua materna. De ello podía desprenderse, de hecho, lo hacía, una mejora ostensible en muchos sectores profesionales.

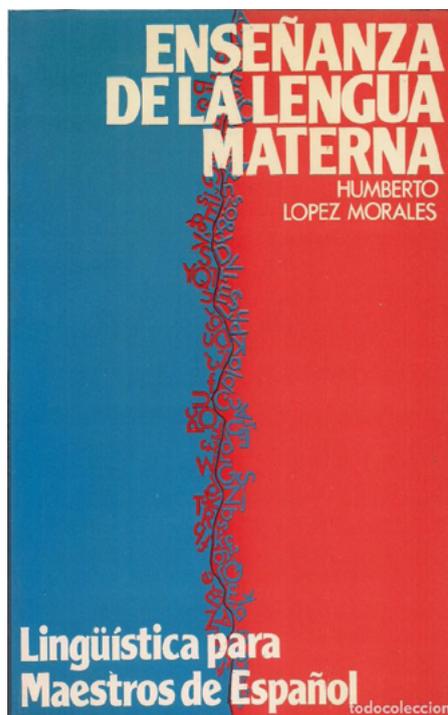
Por último, pero no menos importantes, aparecieron figuras capaces proponer una manera nueva de enseñar las lenguas maternas, acorde con todos los condicionamientos que acaban de mencionarse. Es verdad que se trató de aportaciones individuales, claramente reconocibles como pertenecientes a sus autores que, no obstante, conservaron un cierto hilo común y, en especial, una notable coincidencia en todos sus planteamientos de fondo.

En el caso hispánico, probablemente fue José Andrés de Molina quien aportara una primera reflexión de auténtico calado a esa discusión. De Molina era ya a mediados de los 80 un autor de referencia con estudios emblemáticos sobre la gramática del español. Solo que ya en ese tiempo se había ocupado de cuestiones de lingüística aplicada, vinculadas en un primer momento a la política y la planificación lingüísticas en Andalucía. En relación con la lengua materna, realiza una propuesta verdaderamente clara y determinante en aquellos momentos. De una parte, insiste en deslindar las enseñanzas literarias de las lingüísticas, vinculadas en la tradición filológica, pero campos netamente diferenciados a partir del arranque del siglo XX. De otra, propone diferenciar dos clases de enseñanzas (y, por consiguiente, propone también dos asignaturas distintas): una, *lingüística*, encargada de transmitir conocimientos acerca de esa disciplina (como sucede en matemáticas, físicas o en cualquier otra asignatura); otra, *lengua*, consagrada al desarrollo de la capacidad lingüística del alumnado.

Era hasta cierto punto previsible que las autoridades políticas no atendiesen propuestas de ese tipo, como por lo demás suele suceder en todo lo procedente del ámbito científico, reflexión que nos abocaría a otras discusiones, no por interesantes, menos alejadas del objetivo principal de este texto. No obstante, sí dejaron una impronta y una perspectiva en la comunidad científica que, a la larga, terminaría calando e, indirectamente, llegando al menos en parte al sistema educativo. Con enormes lagunas, contradicciones y hasta manifiesta incompetencia, los diseños curriculares actuales incluyen

algunos aspectos que miran, en efecto, hacia el desarrollo de la competencia comunicativa materna. Insisto, esos contenidos ni son suficientes ni están bien abordados del todo, pero al menos existen y, aunque sea de forma torpe y tortuosa, no dejan de seguir la estela de De Molina.

En 1990 aparece en Río Piedras, Puerto Rico, *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*, auténtica obra de referencia firmada por Humberto López Morales. Aunque formalmente va dirigida a los maestros de primaria, el texto pionero de López Morales abarca a toda la enseñanza de la lengua materna. Entre otras cosas, establece una serie de procedimientos para el desarrollo de la competencia lingüística materna que pueden ser empleados más adelante como índices evaluativos del nivel de progresión alcanzado por el alumnado.



Desde su mismo arranque, López Morales (1990: 3) manifiesta una postura clara y sin ambages que, sin dilación, contradice dos ideas más que acendradas en esta clase de enseñanzas.

Todavía hay muchos que creen que cuando el niño llega a la escuela ha adquirido ya su lengua materna, ya sabe hablar, ya entiende lo que escucha, y que por lo tanto la función de la escuela no puede ser otra que enseñar al niño lo que no sabe, es decir, lectura y escritura primero, más tarde gramática.

Eso es indiscutiblemente un error, y un grave error que ha ganado los planes de estudio de muchos sitios, trayendo consigo consecuencias negativas muchas veces irreparables porque el niño adquiere una competencia lingüística insuficiente que luego arrastra después para siempre

Solo un poco más adelante, cuatro páginas en realidad, completa el arranque teórico de su propuesta. Le toca el turno a la gramática, de la que se ocupa en términos no menos explícitos y sin ambages de clase alguna.

Quien crea que basta con enseñar gramática para que los alumnos incorporen a su competencia lingüística las estructuras oracionales deseadas están dando la espalda a la realidad. Porque enseñar gramática no es enseñar la lengua, sino enseñar cosas sobre la lengua. La gramática es un intento de explicar cómo es y cómo funciona una lengua dada; se trata, por lo tanto, de algo externo a ella. Tanto es así que unos mismos hechos de lengua han sido explicados de manera muy diferente según el punto de vista teórico que mantenga cada escuela gramatical. Un alumno puede saber más o menos bien la gramática del inglés, por ejemplo, y apenas balbucear unas cuantas oraciones ingenuas llenas de errores.

Había, por tanto, que asumir que la enseñanza de la lengua materna era un objetivo explícito del proceso escolar, máxime por ser la herramienta en la que discurrían comunicativamente hablando las restantes materias, más allá del celo de las instituciones que pretendían preservar a ultranza una versión enquistadamente normativa de ella. Además, era necesario trascender el estricto dominio gramatical para desarrollar la competencia lingüística materna en su integridad.

López Morales no incorpora de manera explícita en su propuesta la noción de competencia comunicativa que había desarrollado unos años antes D. Hymes, cuando la formula en su *Foundation of Sociolinguistics* de 1974., aunque sí que está de alguna manera presupuesta. La perspectiva de los etnógrafos del habla introduce más elementos entre las responsabilidades de los docentes en lengua materna. Hay que ocuparse del desarrollo de los aspectos formales de las lenguas, como de hecho realiza el propio López Morales. Pero también es necesario tener la capacidad de adaptarse a distintos requerimientos pragmáticos, de desempeñarse en diferentes dominios comunicativos, de responder a condicionamientos sociolingüísticos e, incluso, de manejar con solvencia las estrategias psicológicas que condicionan el desarrollo de la actividad verbal. Sobre la competencia comunicativa también se volverá más adelante.

Como se ve, el catálogo de encomiendas es amplio, aunque gira en torno a dos grandes polos: el componente formal, el desarrollo de los recursos verbales del sistema lingüístico materno y, por otra parte, el desarrollo sociolingüístico. El aparato escolar debe incrementar las herramientas verbales a disposición de su alumnado, pero a la vez debe desarrollar también las capacidades para usarlas de manera adecuada en las múltiples situaciones de comunicación a las que habrán de enfrentarse en sus vidas.

II

EL COMPONENTE FORMAL

II.1. Delimitación

En esa emblemática *Lingüística para maestros* López Morales realiza una operación delimitadora, necesaria y, a la vez, coherente con lo formulado en el arranque de su obra. Si preconizaba (con razón) que no basta con ceñirse a la gramática, lo siguiente era exponer cuáles serían los ingredientes de esa enseñanza.

López Morales (1990: 18-35) adopta una perspectiva muy acorde con la propia delimitación estandarizada dentro de la lingüística, contemplando cuatro niveles; esto es, los tres tradicionales, a los que agrega otro, el discursivo, encargado de dar cuenta de las realizaciones de uso idiomático. En consecuencia, al menos implícitamente, López Morales trata de combinar el trabajo sobre el sistema en sus diferentes aspectos (los tres primeros componentes) con el uso (el último de ellos):

1. Fonológico
2. Morfosintáctico
3. Léxico-semántico
4. Discursivo

Para la justificación de la dimensión discursiva acude de nuevo a argumentos muy explícitos (López Morales, 1990: 11):

Pero rara vez nos encontramos con oraciones sueltas; lo más común es que estén unidas formando un párrafo o un conjunto de párrafos, es decir, un discurso. Los discursos son de varios tipos: los conversacionales son los más comunes en la lengua oral, allí donde interactúan dos o más hablantes, pero también los hay narrativos, discursivos, deductivos, líricos y, por supuesto, combinados. Cada uno de ellos tiene una estructura particular, aunque todos ellos tienen un tema, una idea central, a menos que se trata de discursos incoherentes, e ideas secundarias.

Ciertamente, entre la lingüística, incluso entre la más formal, hacía tiempo que era necesario transitar más allá de la última frontera que marcaba el léxico, ante la evidente existencia de escenarios más amplios de actividad lingüística. Cuando presenta esta propuesta López Morales, a principios de los 90, ya está bastante configurado el modelo textual de Van Dijk. Plantear la existencia de un nivel discursivo (y, en consecuencia, textual) era un signo saludable de la nueva orientación de la lingüística. Podría discutirse si hubiera sido más conveniente optar por una perspectiva pragmalingüística, o incluso sociolingüística, proponiendo que la escuela adiestre en la elaboración de eventos comunicativos eficientes. Pero en aquellos momentos la selección de una opción concreta era, hasta cierto punto, algo secundario. Lo decisivo radicaba en incorporar la dimensión del uso como objetivo de enseñanza. Como había señalado al principio, el aparato escolar, además de transmitir conocimientos sobre las lenguas, se preparaba para mejorar el desempeño con las lenguas.

De ello se derivaban dos consecuencias, inmediatas por ser necesarias. La primera consistía en la ampliación de la semántica, más allá de la esfera léxica. Ese, quizá, puede ser un reparo (venial, desde luego) a la anterior propuesta. En el tiempo en que es formulada la lingüística había rebasado la adscripción de la semántica única y exclusivamente al vocabulario. Por el contrario, ya la había proyectado al conjunto del mecanismo lingüístico, como una resultante efectiva de todos los niveles anteriores.

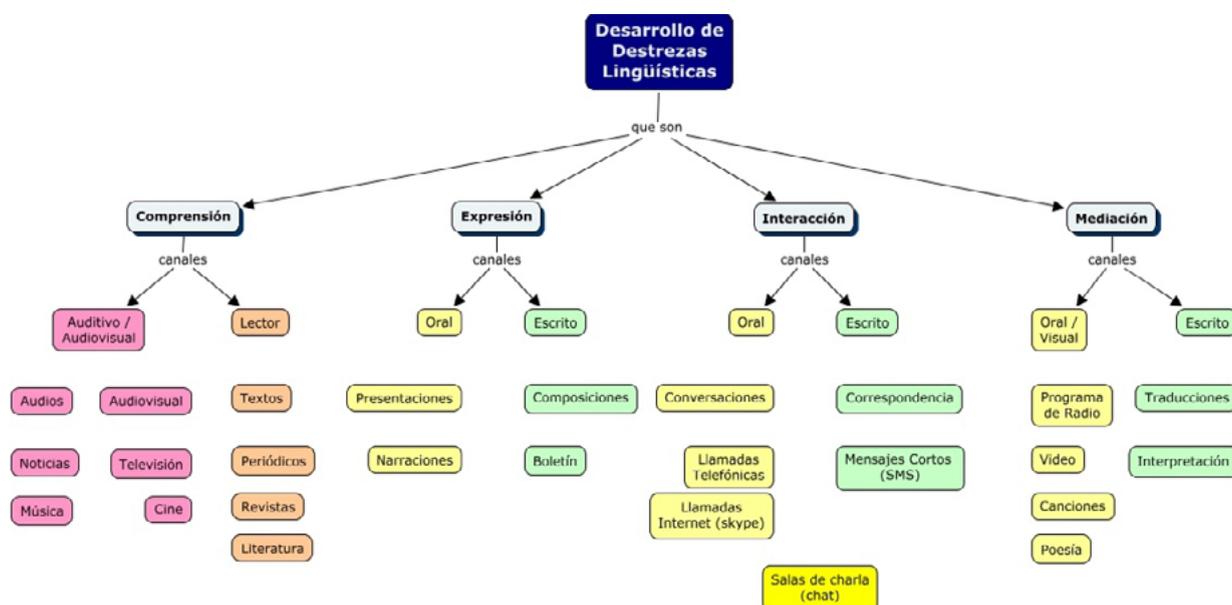
En segundo lugar, la propuesta de López Morales remite a un trabajo efectivo sobre las destrezas lingüísticas en lengua materna. Es cierto que no lo presenta en tales términos de manera explícita. Pero sí que late, de todas formas, en el conjunto de su propuesta y, sobre todo, en ese objetivo final de aumentar la competencia comunicativa en lengua materna; esto es, sus niveles de uso, o lo que es lo mismo, las destrezas necesarias para hacerlo.

Las destrezas lingüísticas, con todo, no habían frecuentado los dominios de la enseñanza de la lengua materna, aunque sí han sido muy activas en los de la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas. Desde ese otro apartado de la lingüística aplicada se ha insistido mucho en que la competencia comunicativa debía trabajar cuatro dimensiones, o destrezas,

	Activas	Pasivas
Oral	Hablar	Escuchar
Escrito	Escribir	Leer

Por lo demás, esas destrezas no se desarrollan en el vacío, sino que se articulan en la actuación, en el nivel pragmático de uso de la lengua.

Además de ser un objetivo obvio de enseñanza, la distribución de destrezas permitía organizar múltiples actividades en el aula de lenguas. Todo ello se desarrollaba, por tanto, en ese dominio de enseñanza de la lengua, como manejo especializado de ella en los dominios maternos, en el que había pensado De Molina.



II.2. Los niveles gramatical, léxico y discursivo

Como queda dicho, el primer objetivo formal de López Morales estaba focalizado en los niveles lingüísticos, que pasó a examinar en concreto, aportando soluciones y procedimientos, la mayoría de los que están todavía hoy vigentes. Excuso decir que todos ellos se encuentran pertinentemente recogidos en la bibliografía al uso, por lo que tampoco es cuestión de insistir una vez más en ellos. Simplemente, a modo de recordatorio esquemático, se mencionan los siguientes:

1. El vocabulario
 - a. Aspectos cuantitativos
 - i. Diccionarios de frecuencia
 - ii. Léxico básico
 - iii. Léxico disponible
 - b. Aspectos cualitativos
 - i. Tipos de significado
 - ii. Significado nocional
 - iii. significado funcional (palabras vacías)
 - c. Cuestiones sobre el léxico
 - i. Sinonimia
 - ii. Antonimia
 - iii. Polisemia
2. Complejidad oracional
 - a. Promedio de longitud de enunciados
 - b. Índices de tipos de subordinadas
3. Discurso
 - a. Producción
 - b. Comprensión

López Morales estaba avanzando lo que más tarde serían diseños curriculares para la planificación de la enseñanza de la lengua materna. Cada uno de los puntos anteriores equivalen a otros tantos objetivos de enseñanza, sobre todo desde una perspectiva secuencial: incrementar la producción discursiva de nuestros estudiantes, hacer lo propio con la comprensión, conseguir mejores promedios en la longitud de sus enunciados, dotarlos de capacidad suficiente como para discriminar los casos de polisemia, etc. En el contexto en el que aparece la propuesta, suponía un avance más que ostensible y, sobre todo, sentaba una primera referencia en la que basar posteriores investigaciones y actuaciones en enseñanza de la lengua materna.

Además, como se ha señalado, aportaba algunos procedimientos para trabajar esos niveles. Por ahí desfilaron desde el *Test de vocabulario en Imágenes*, los TEVI diseñado por Max Echeverría en Con-

cepción (Chile), hasta las técnicas de incorporación de la complejidad oracional o los procedimientos de comprensión discursiva. Por supuesto, a ese listado cabe agregarle todos los recursos que puedan desarrollar el componente formal de las lenguas, como sería el caso de los ejercicios de derivación de palabras, de identificación de categorías gramaticales, etc. Los manuales al uso suelen emplear ese tipo de recursos de manera más o menos eficiente, por lo que tampoco es necesario reiterarlo una vez más.

No todos los recursos que propone López Morales, en todo caso, son herramientas didácticas directas. La disponibilidad léxica, la madurez y la complejidad sintáctica miden el rendimiento de los escolares. Por tanto, no sustentan una metodología de enseñanza, pero sí que ponen a disposición de los docentes herramientas evaluativas de sumo interés. Es perfectamente viable calibrar si los índices de madurez sintáctica, pongo por caso, han evolucionado (o no) a lo largo del curso. Además, el propio López Morales se encargó de coordinar tres proyectos interhispanicos que se hicieron cargo de esas medidas, con lo que se dispone de datos de adquisición de la lengua materna en el conjunto de nuestra comunidad lingüística, una referencia más que útil y directa para los docentes.

Todos esos índices y recursos admiten ser empleados tanto en la lengua escrita, como en la lengua hablada. El canal puede condicionar sus usos, pero no determinarlos. Un hablante con elevados índices de madurez, por seguir con el mismo supuesto, los tendrá siempre en comparación con otros hablantes, con independencia de que puedan variar entre la oralidad y la escritura.

Por último, considero necesario insistir en algo que habitualmente pasa desapercibido. No se enseña exactamente lengua materna. Los hablantes maternos ya “saben” su propia lengua. Cosa distinta es que ese saber no pueda ampliarse o que esté formalizado de manera consciente. En ese sentido, lo ideal es trabajar a partir del conocimiento directo, aunque pueda ser implícito, que el alumnado posee en tanto que hablante materno. Retomando la propuesta de la escuela moderna de la II República española, el objetivo apuntaría hacia convertir la experiencia como hablante en conocimiento formalizado a través de las lenguas. Dicho de modo gráfico, no es necesario enseñar al alumnado qué es un sujeto (ya lo emplea habitualmente), sino conducirlo a que sea capaz de formalizarlo nocionalmente.

II.3. La fonología y la escritura

La propuesta de López Morales también contaba con sus carencias. La primera y más llamativa fue no prestar ninguna atención a la cuestión fónico/fonológico y, en especial, al componente ortográfico. Se da por sentado que los escolares sí traen por completo desarrollado el sistema fonológico materno, lo que es incierto, conforme a lo que paradójicamente había señalado el propio autor en el arranque de su trabajo. Algunos rasgos articulatorios no están por completo desarrollados entonces y es responsabilidad de los maestros de primaria concluir con ese proceso. Pero no siempre se resuelve y subsisten, hasta el punto de llegar a la Secundaria. Llegados a ese punto conviene evaluar con detenimiento la situación, para detectar si se trata de un problema de mayor envergadura (que probablemente requiera de atención logopédica, como mínima), o si son cuestiones que se resuelven mediante el correspondiente entrenamiento articulatorio. En todo caso, no es aceptable hacer caso omiso a este tipo de cuestiones, entre otros motivos porque suelen afectar a la identidad sociolingüística de los hablantes, máxime en circunstancias tan marcadas como las que rodean a la adolescencia.

En cuanto a la escritura, es cierto que comporta una problemática ardua, sobre todo en una comunidad lingüística como la hispánica. Con más de 500 millones de hablantes, repartidos en 21 países y 3 continentes, cualquier decisión que afecte a una herramienta compartida, como es el caso de la ortografía, ha de revisarse con suma cautela. Nada de ello implica desentenderse de una destreza fundamental que, entre otras cosas, discrimina a las personas con formación y que, por lo demás, es un requisito necesario en muchas de sus materias.

R. Ávila (2009) sí ha afrontado la cuestión ortográfica hispánica, con una serie de investigaciones que la han revisado en profundidad.



Ávila discrimina dos índices de cuestiones, vinculados en gran medida, aunque también suficientemente discriminados. En primer lugar, aborda la adquisición de la ortografía por estudiantes maternos. Renuncia a hablar de “errores ortográficos”, precisamente por la carga preceptivista que transporta el término. En su lugar introduce el término “lapsograma”, con el que precisamente persigue subrayar que se trata de la omisión de una regla, debida a tres causas fundamentales:

1. Patología lingüísticas, como sucedería en el caso de las personas disléxicas.
2. Dialectalismo, cuando la fonética dialectal se traslada a la ortografía. Los rotacismos R/L, tan de moda en la música actual, son un fenómeno dialectal de distintas zonas del mundo hispánico. Cuando aparecen en la ortografía, con formas como “calol” (por “calor”), la ortografía está siendo permeable a la variación dialectal.
3. Olvido de la regla, caso típico que sucede cuando no se acentúan las palabras conforme a las normas del español.

Es importante discriminar cada caso en función de la tipología que propone Ávila, para empezar por el origen de estos y, por consiguiente, por las consecuencias que pueden tener y las estrategias que hayan de adoptarse. Las patologías son cometidos para la intervención de los psicólogos. El profesor de secundaria puede detectarlas, pero su tratamiento excede los límites razonables de un aula. Los dialectalismo, en principio, deben ser corregidos, por la carga de estigmatización que comportan.

Pero no siempre es tan fácil. Los hablantes españoles meridionales inconscientemente suprimimos las “s” que no suenan en nuestra fonética habitual. Es complicado, sobre todo cuando un fenómeno evolutivo está en una fase avanzada de cambio lingüístico, evitar ese tipo de trasvases. En todo caso, lo razonable se diría que es mantener la norma mientras esta siga vigente, aunque sin ser excesivamente meticulosos en cuanto al purismo en el talante del docente. La fonética en este sentido debe ser más flexible que la escritura. Resultaría por completo ridículo corregir el seseo de los estudiantes en el aula de español como lengua materna. Trasvasarlo a la escritura es más delicado, entre otros motivos, porque en la América Hispana no sucede así. En otras ocasiones las innovaciones ortográficas están muy cargadas sociolingüísticamente. Antes se ha comentado el caso de los rotacismos, un indicador juvenil, al menos entre un sector de música moderna vinculada con el Caribe Hispano. Son modismos generacionales, indudablemente, que deberían tener su recorrido dentro de ese ámbito y, sobre el papel, no traspasar la frontera de la lengua general.

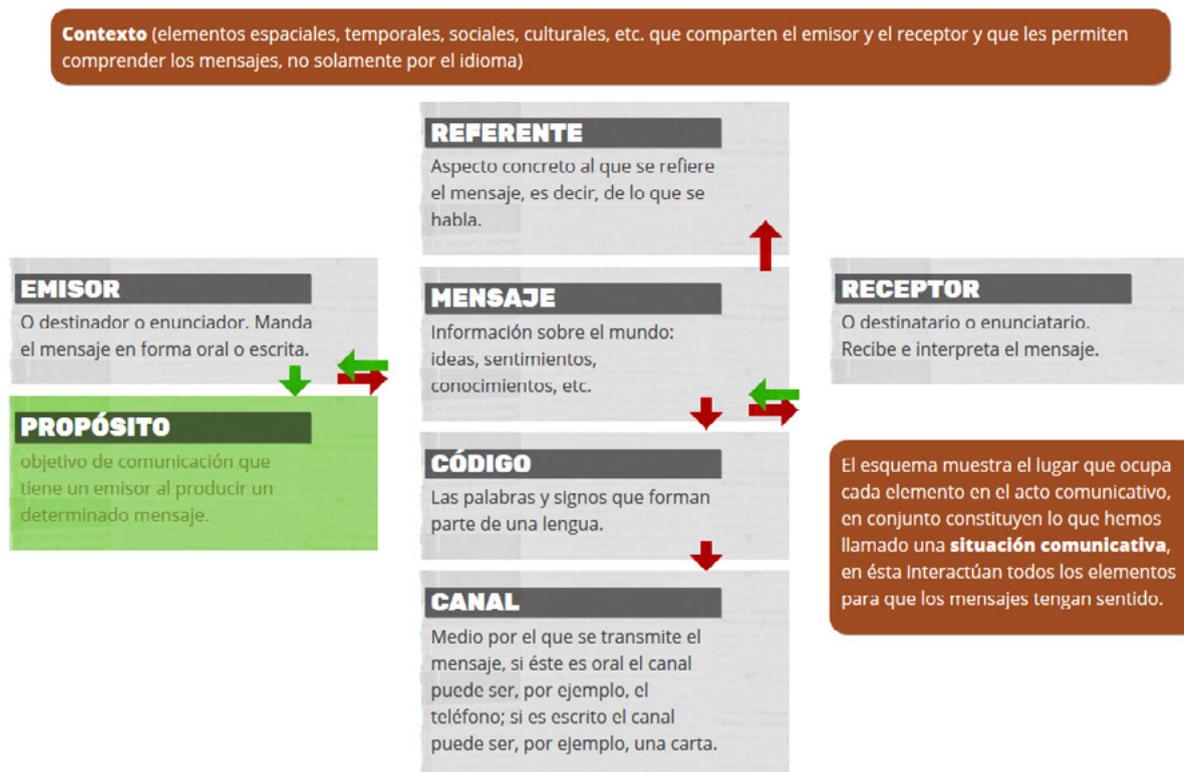
La segunda gran cuestión que plantea Ávila tiene que ver con la reforma del sistema ortográfico. Presenta argumentos más que razonables, por no decir que directamente incontestables. Hay hasta tres grafías para un solo fonema (“c”, “qu” y “k”), hay grafías que transcriben dos fonemas (“c”), hay grafías para fonemas que han dejado de existir (“v”, “ll”), otras transcriben fonemas que directamente están vacíos (“h”) y, en fin, hay caprichos ortográficos bastante difíciles de justificar (conjunción “y”). Razones hay, desde luego, para plantear una reforma en profundidad de la ortografía española. Cosa distinta es que esta sea tarea fácil. precisamente por la extensión del Mundo Hispánico esas medidas han de ser precavidas y, sobre todo, han de estar consensuadas sin fisuras. Entre tanto sucede todo eso, el aparato escolar es un observador interesado, por supuesto, pero poco más.

II.4. Las situaciones comunicativas

El trabajo con los componentes del sistema, el discurso y el desarrollo de destrezas han de enfocarse hacia la comunicación en situaciones concretas que, desde luego, pueden ser entrenadas desde el ámbito escolar. Forman parte inexcusable del desarrollo de esa competencia comunicativa de la que se hablaba en el apartado teórico. No sirve de mucho declarar su importancia para más adelante no darle formato concreto de clase alguna.

Es cierto que el trabajo sobre la situación de comunicación ha sido una laguna pendiente, en gran medida, dentro de la enseñanza de la lengua materna. Se ha mirado más a las cuestiones que presentaba López Morales, o a otras cuestiones conexas, caso del fomento de la lectura. Pero la situación de comunicación, con ser un objetivo claro y explícito, no ha encontrado su caracterización en ese marco de lingüística aplicada, a pesar de estar perfectamente delimitada en lo teórico. Y también lo ha estado en lo práctico, porque en la enseñanza de lenguas a extranjeros sí se ha insistido mucho en ella.

En lo teórico, la primera acotación se ha hecho a partir del modelo de comunicación de Jakobson.



Es una referencia de utilidad, aunque la sociolingüística ha depurado considerablemente la caracterización y descripción de la situación de comunicación, atendiendo sobre todo a la selección de elementos propios de cada una de ellas. De esa manera, junto a un repertorio verbal (el conjunto de elementos lingüísticos a disposición del hablante) existiría también un repertorio funcional (los elementos que son propios de cada situación de comunicación). Ello lleva a una caracterización ostensiblemente más compleja. En García Marcos (2023: 149) lo he representado como sigue:

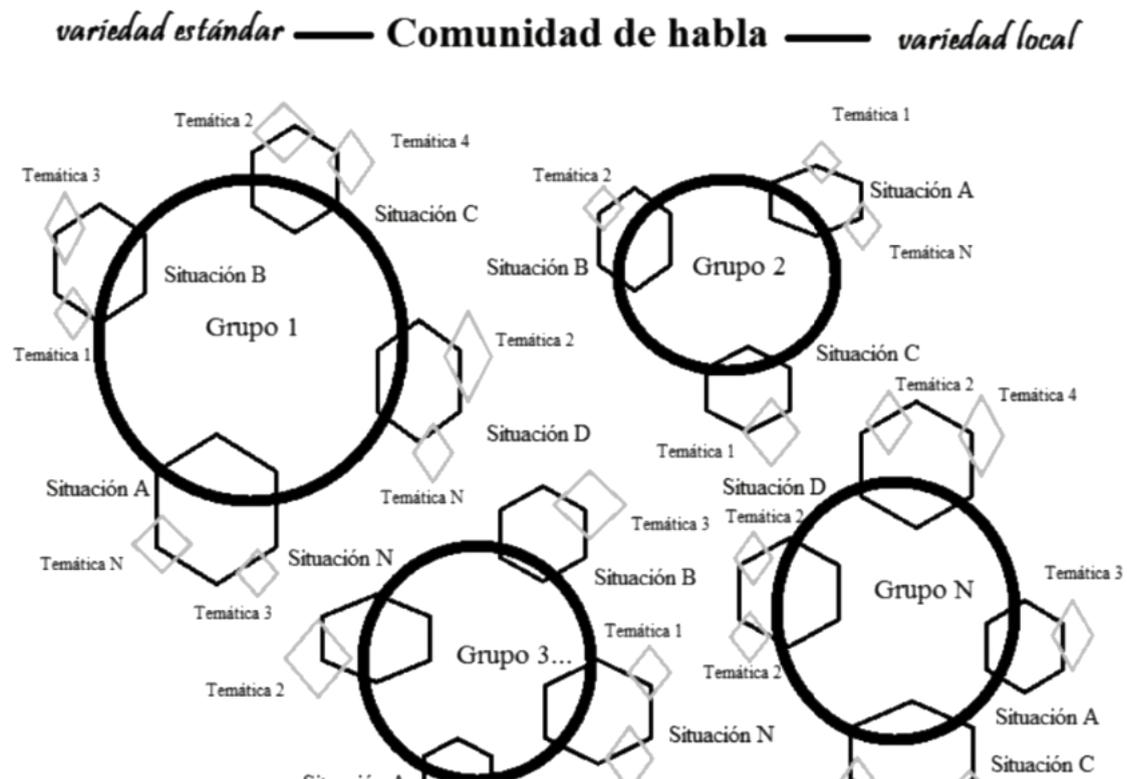


Figura 8 Cadena de subespecificaciones de las actuaciones lingüísticas de los grupos sociales.

La atención a la situación de comunicación, por otra parte, se ha convertido en una de esas necesidades sociales a las que la lingüística como disciplina debe responder. Tanto es así que circula el rótulo de inteligencia emocional, con sus claves y objetivos explícitos.

6 objetivos de la inteligencia comunicacional

- 1** Poder replantearnos nuestras ideas y conectar con las perspectivas ajenas
- 2** Escuchar activamente y preguntar más que hablar
- 3** Tener presente el lenguaje verbal y no verbal
- 4** Saber expresar nuestros argumentos cuando sea oportuno y de manera clara
- 5** Favorecer el encuentro de puntos en común que nos beneficien a todos
- 6** Hacer de las emociones nuestras aliadas mientras nos expresamos

Las 4 claves para entender la inteligencia comunicacional

- 1** Está relacionada con el concepto de inteligencia emocional
- 2** La empatía es fundamental
- 3** Aúna varios tipos de inteligencias
- 4** Comunicar es mucho más que expresar nuestras ideas

Si bien la enseñanza de la lengua materna se desentendió un tanto de estas cuestiones, como se ha señalado, la experiencia en lenguas extranjeras puede resultar de suma utilidad. Los niveles de competencia comunicativa oficiales de la UE (los conocidos niveles que van desde A1 hasta C2) contemplan sus correspondientes objetivos comunicativos, programando las destrezas que han de manejar los estudiantes para enfrentarse a una tipología de situaciones comunicativas, correspondientes a su nivel de adquisición de la lengua meta.

DELE B2. Expresión e interacción orales - Escala analítica	
Alcance	
3	Tiene un buen dominio de un amplio repertorio lingüístico que le permite elegir una formulación para expresarse con claridad sobre cualquier tema sin necesidad de restringir lo que quiere decir, aunque a veces cometa alguna imprecisión.
2	Su amplio repertorio lingüístico le permite hacer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y utilizando oraciones complejas para conseguirlo. Puede cometer alguna imprecisión o incorrección al seleccionar las palabras.
1	Aunque transmite con razonable precisión la información sencilla, su repertorio lingüístico no le permite hacer descripciones ni expresar su punto de vista de forma clara. Utiliza principalmente oraciones sencillas, necesita buscar las palabras y comete incorrecciones e imprecisiones léxicas.
0	Su repertorio lingüístico limitado le permite transmitir información sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas y cotidianas (necesidades básicas, transacciones comunes), pero tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras. Comete incorrecciones e imprecisiones léxicas.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<p>Comprender</p>  <p>Escuchar</p>	<p>Reconozco palabras y expresiones muy básicas y que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.</p>	<p>Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.</p>	<p>Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.</p>	<p>Comprendo discursos y conferencias extensas e incluso sigo líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.</p>	<p>Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.</p>	<p>No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.</p>
<p>Leer</p> 	<p>Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo, las que hay en letreros, carteles y catálogos.</p>	<p>Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.</p>	<p>Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.</p>	<p>Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.</p>	<p>Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.</p>	<p>Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.</p>
<p>Hablar</p>  <p>Conversar</p>	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Pliebo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando sé algo de lo que se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relación mis intervenciones hábilmente con las de otros hablantes.</p>	<p>Tomo parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>
<p>Hablar</p> 	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordárselas.</p>
<p>Escribir</p> 	<p>Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.</p>	<p>Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses. Puedo escribir redacciones o informes transmitiendo información o proponiendo motivos que apoyen o refuten un punto de vista concreto. Sé escribir cartas que destacan la importancia que le doy a determinados hechos y experiencias.</p>	<p>Soy capaz de expresarme en textos claros y bien estructurados exponiendo puntos de vista de cierta extensión. Puedo escribir sobre temas complejos en cartas, redacciones o informes resaltando lo que considero que son aspectos importantes. Seleccione el estilo apropiado para los lectores a los que van dirigidos mis escritos.</p>	<p>Soy capaz de escribir textos claros y fluidos en un estilo apropiado. Puedo escribir cartas, informes o artículos complejos que presentan argumentos con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordárselas. Escribo resúmenes y reseñas de obras profesionales o literarias.</p>

Sería, evidentemente, bastante extraño pedir a nuestros estudiantes extranjeros más destreza comunicativa que a los maternos. Esos niveles, en todo caso, pueden ser decisivos sobre todo a la hora de establecer la programación de los cursos. Es cierto que, cada vez más, los diseños curriculares de lengua materna tienden a contemplarlos, al menos en parte. Pero, al mismo tiempo, debe enfatizarse que esas destrezas comunicativas son el objetivo último de la competencia comunicativa que ha de perseguirse también en lengua materna; esto es, alumnado con solvencia para desempeñar en número diverso y heterogéneo de situaciones de comunicación.

Los diseños curriculares ya incluyen la diversidad discursiva como uno de sus objetivos, sustentados en tipología textuales, con grados diversos de complejidad y, como cabía esperar, sin homogeneidad de criterios.



TIPOS DE TEXTO

NARRATIVO	Relatan historias, eventos, cuentos, mitos y hechos concretos, reales o ficticios.	JURÍDICO	Utilizados en el ámbito judicial. Contienen términos antiguos, tecnicismos y un lenguaje conservador.
DESCRIPTIVO	La finalidad es la de definir algo: una persona, un objeto, una situación, un animal o una descripción de algún tipo de texto diferente.	DIRECTIVO	Un texto directivo tiene como finalidad incitar al lector a realizar una cosa, por lo que se trata de un texto instructivo.
CIENTÍFICO	Se trata de un texto cuya finalidad es la de mostrar los avances en investigaciones.	PUBLICITARIO	Trata de persuadir a los lectores para lograr que compre algún producto o que contrate un servicio.
EXPOSITIVO	Tiene como objetivo explicar, exponer un tema sin que el autor dé su opinión personal.	HUMANÍSTICO	Un texto humanístico trata temas sobre las relaciones humanas como la sociología o la filosofía.
ARGUMENTATIVO	Estilo de redacción enfocado a persuadir al lector exponiendo razones favorables o en contra de una tesis o posición.	LITERARIO	Destacan por el empleo de un lenguaje metafórico, lleno de emotividad y expresividad. Algunos ejemplos son los cuentos, las poesías, relatos y ciertos ensayos.
ADMINISTRATIVO	Se suele denominar texto jurídico-administrativo. Es menos rígido que un texto jurídico, con los certificados como ejemplo.	DIGITAL	Los textos digitales son los que puedes encontrarte en revistas digitales y blogs. Es un medio caracterizado por la inmediatez informativa y un acceso fácil.
PERIODÍSTICO	Los textos periodísticos pretenden informar, pero también tienen la opción de aportar opinión.	DRAMÁTICO	Desarrolla una historia mediante el diálogo. El teatro y sus géneros como la comedia, la tragedia o el sainete tienen como base estos textos dramáticos.
		LÍRICO	Los textos líricos poseen un carácter literario, con ideas cargadas de emocionalidad y un lenguaje tan rico como cuidado.

TIPOLOGÍA TEXTUAL SEGÚN LA FORMA DE EXPRESIÓN O DISCURSO			
	Finalidad	Algunos modelos	Estructura
Descriptivos	Cómo es. Presentan características de seres, objetos, lugares.	Reportajes, descripciones literarias, diarios, guías turísticas...	Presentación genérica. Detallismo con orden (temático, espacial, temporal...)
Narrativos	Qué ocurre. Relatan hechos reales o imaginarios.	Cuentos, textos de historia, chistes contados...	Presentación. Nudo. Desenlace.
Argumentativos	Qué se defiende. Defender algo, rebatir algo, ambas cosas, o analizar un tema tomando una postura.	Artículos de opinión, discursos, ensayos, análisis comparativos, valoraciones,...	Tesis. Argumentos o cuerpo argumentativo. Reformulación de la tesis o conclusión.
Expositivos	Qué es. Desarrollan un tema o explican un concepto.	Libros de texto, artículos divulgativos, diccionarios...	Presentación. Desarrollo. Resumen / cierre.
Dialogados	Intercambio de información entre interlocutores.	Entrevistas, conversaciones, obras de teatro...	Apertura. Cuerpo. Cierre.

A pesar de esa relativa dispersión de opciones, es importante mantener alguna forma de perspectiva discursiva, sobre la que de inmediato cabe hacer dos puntualizaciones. Debe trabajarse la competencia discursiva en sus dimensiones activa y pasiva. No basta con que nuestro alumnado sea capaz de reconocer varias clases de discursos, en función de unos rasgos más o menos estereotipados. El aula de lengua materna ha de capacitarlos para producir esa diversidad discursiva. En segundo lugar, la tipología discursiva sí que introduce serías diferencias entre la oralidad y la escritura. Los recursos son palpablemente diferentes en unos casos y en otros, con lo cual se requieren de procedimientos de enseñanza igualmente diferentes. A fin de cuentas, esta cuestión no deja de remitir a la vieja distinción clásica entre retórica y oratoria.

III

EL COMPONENTE SOCIOLINGÜÍSTICO

La enseñanza de la lengua materna comporta una serie de decisiones sociolingüísticas que pueden ser realmente discutibles y, en ocasiones, incluso polémicas. Esa discusión, en todo caso, cuenta con una restricción previa verdaderamente determinante. Se pueden defender argumentos de diversa índole, la mayoría de ellos respetables. Pero, de inmediato, es imprescindible realizar dos matizaciones: una, no todos los argumentos son respetables, lo que excluye estos últimos sin mayores dudas; dos, por encima de los argumentos están las obligaciones que marcan con claridad las exigencias curriculares que han de cumplirse a través del aparato escolar. Ambos aspectos tienen sus correspondientes consecuencias. Los argumentos diferentes, o incluso contrarios, a los propios no entran automáticamente en la categoría de argumentos irrespetables y, por consiguiente, en la categoría de los susceptibles de ser excluidos. Por ejemplo, mantener una actitud purista del español, situando la norma como única variedad de enseñanza en el aula de español como lengua materna puede resultar un argumento incómodo para un profesor andalucista. En modo alguno es irrespetuoso, sino simplemente diferente, distinto, con una visión contrapuesta del mundo y de la vida lingüística en el ámbito hispánico. Sostener que el andaluz no es una posible variedad escolar por remitir al círculo infernal de la miseria (como en su día hiciera José Mondéjar), por el contrario, es un argumento irrespetuoso, indigno, sobre el que no merece la pena discutir.

Los objetivos curriculares, por su parte, establecen con claridad las variedades escolares y los márgenes de tolerancia contemplados para otras fuera del estándar normativo. En ese sentido la situación española en general, y la andaluza en particular, han experimentado una notable transformación en las últimas décadas.

III.1. El falso problema de la selección de la norma escolar

En ocasiones se ha cuestionado, al menos *a priori*, cuál debía ser la variedad de enseñanza. Lo han hecho voces tan autorizadas y ecuanímes como la del propio López Morales. Sin embargo, en el fondo de esa discusión late un falso dilema que está resuelto de antemano. El aparato escolar no puede rehuir la variedad normativa que es, a la vez, una referencia y un objetivo; una referencia porque sitúa un modelo de ejemplaridad sancionado y consensuado por la comunidad; un objetivo, en la medida en que el proceso escolar debe conducir al alumnado hacia su dominio.

Dicho esto, a continuación, pueden, y deben, introducirse matizaciones significativas. Esa referencialidad de la norma no se ejerce necesariamente desde férreos criterios de homogeneidad radical. Puede haber márgenes de flexibilidad, como indicaba López Morales (1990) cuando recomendaba tener en cuenta los principales sociolectos de cada comunidad.

Antes de incorporar ese elemento, es necesario proceder a realizar una acotación. Esas cuotas de flexibilidad, como se verá de inmediato, son admisibles en la oralidad, pero no en la escritura.

La fuerte convencionalidad de esta no admite márgenes de discrecionalidad individual que puedan distorsionar los mensajes. No existe una estilística de la ortografía, pongo por caso, en la que puedan transcribirse los sonidos de varias maneras, en función de la situación de comunicación y las opciones particulares de los hablantes. Incluso cuando aparentemente sucede así, en realidad se trata de casos muy esporádicos que suelen estar condicionados por circunstancias externas a la ortografía. La ciudad de Múnich en alemán habitualmente se escribe como “München”, aunque a veces aparece también como “Muenchen”, sobre todo en soportes de información pública que no cuentan con esos caracteres alemanes. Pero, insisto, se trata de excepciones en verdad puntuales. Por lo demás, no hay mayor discusión acerca de que la escuela debe transmitir con precisión y exactitud la norma escrita del idioma.

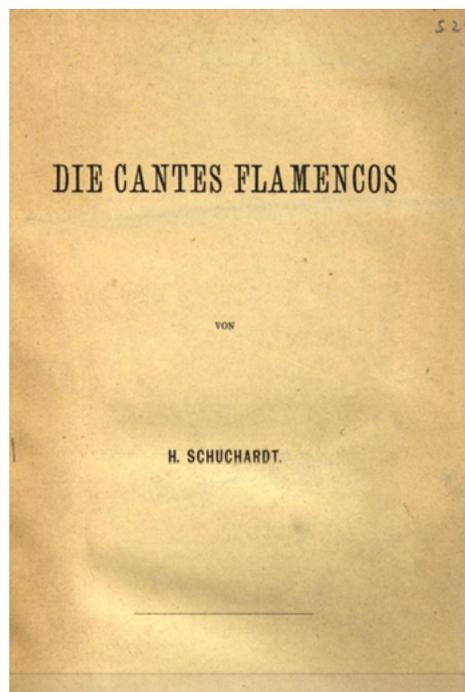
La oralidad, por su parte, es el dominio donde mejor se acomoda la observación de López Morales. En efecto, hay sociolectos con indudable prestigio entre los hablantes, cuyas variantes se incrustan en la formalidad de la lengua oral. Es complicado evitar la progresión de los fenómenos evolutivos, aunque sí que deben distinguirse estos de los meros modismos, de vida efímera y pasajera. No tendría sentido que en el aula de español como lengua materna se insistiera en la articulación labiodental de “v”, un fonema más que extinto en todo el Mundo Hispánico, con escasísimos islotes lingüísticos en los que subsiste de manera más que testimonial. Pero tampoco habría sido coherente incluir el “dequeísmo” como variante del registro escolar. Además de introducir confusión, el fenómeno tenía una previsible fecha de caducidad, como a la postre ha resultado.

No todos los casos son tan fáciles. El leísmo (también el de persona) constituye una alteración de la secuencia de los pronombres del español, representada por la solución etimológica del español meridional y del español americano (“lo”, “la” y sus plurales para el acusativo). Sin embargo, el leísmo forma parte del sociolecto capitalino y, como tal, en España se ha revestido de un prestigio que lo ha llevado a ser aceptado por la propia RAE, incluso en la lengua escrita. Combatir el leísmo para un docente andaluz de lengua española adquiere una doble dimensión: restituye la secuencia etimológica del idioma, pero también implica la no aceptación de normas arbitrarias venidas de su exterior sociolingüístico.

Conviene, no obstante, ser precavido con la permeabilidad de la oralidad en el aula de lengua materna. López Morales señalaba a los sociolectos prestigiados, lo que implícitamente equivalía a que los desprestigiados no tenían sitios en el aparato escolar. Nadie lo formula actualmente en esos términos, aunque esa es la estricta realidad que, por otra parte, parece razonable, más allá de alguna forma de buenismo naif aplicado al lenguaje. La escuela debe evitar la estigmatización de su alumnado en general, y en lo lingüístico particularmente. No es cuestión de discutir la dignidad de fenómenos valorados negativamente. Por supuesto que la tienen. Pero, al mismo tiempo, es también indudable que comportan marcas negativas hacia sus usuarios, marcas que la escuela debe amortiguar, a no ser que se produzca un cambio drástico de coordenadas lingüísticas, como de hecho ha sucedido en Andalucía durante las últimas cuatro décadas.

III.2. La singularidad del caso andaluz

Andalucía lleva más de un siglo llamando la atención por su acusada singularidad lingüística. Hugo Schuchardt y sus *Die Cantes Flamencos* (1881) inauguraron un interés por la forma que adquiría el español en Andalucía, un interés que ha sido continuado y constante desde entonces.



El interés científico en este caso no ha corrido en paralelo al respeto social. Sobre todo durante el Franquismo el andaluz fue duramente estigmatizado desde presupuesto centralistas en lo sociopolítico, puristas en lo idiomático. El andaluz, incluso por encima de otros dialectos del español, era sinónimo de incultura, gracioso inevitable, frivolidad y vehículo de expresión de personas poca amigas al trabajo. El andaluz, en andaluz, también era el liante que aparecía en todas las películas de la época o en el teatro chusco que hacía las delicias cómicas de la burguesía madrileña.

Con esa pesadísima mochila evaluativa, obviamente, estaba desautorizado y alejado de toda manifestación de formalidad lingüística. Ni en los medios de comunicación, ni en la administración, ni en la iglesia ni tampoco en la escuela había lugar para el más mínimo resquicio de andaluz. Más aún, estaba formalmente prohibido. No se podía ser locutor de radio (más tarde presentador de televisión) si se escapaba algún rasgo andaluz. Tampoco se alcanzaba la docencia fuera del uso del español estándar, requisito que se intensificaba en el caso de los profesor de lengua española.

En 1974 F. Alcaraz coordina en Jaén un estudio sumamente relevante. Los andaluces, conscientes de esa fuerte estigmatización, no solo evitan el uso de su variedad dialectal, sino que incluso experimentan mala consciencia ante ella. Desde luego, los geodialectólogos (ya conocemos la opinión de Mondéjar) no ayudaron a paliar esa situación. Sin embargo, la situación sociopolítica cambió drásticamente en España tras la Constitución democrática de 1978. En el caso concreto de Andalucía, entre otras cosas, eso supuso el acceso a su autonomía política. Las repercusiones sobre los parámetros sociolingüísti-

cos del andaluz fueron inmediatas. No mucho tiempo después de Alcaraz, en la primera parte de los años 80, Manjón-Cabeza y García Marcos localizamos que había un segmento del profesorado, el más joven, claramente implicado con un mayor grado de penetración del andaluz en las aulas.

Concurrieron otros factores con peso importante. La autonomía trajo consigo medios de comunicación propios en los que se optó por emplear el andaluz. Se editaron materiales por parte de la Junta de Andalucía que llegaron a todos los centros escolares para conocer mejor su variedad dialectal, los conocidos como *Cuadernos de cultura andaluza*, entre los que se consagró una carpeta a los fenómenos lingüísticos. Los medios de comunicación divulgaron imágenes de personalidades andaluzas actuando en público mediante su variedad dialectal. Y lo que es más determinante, fruto de todo ello se conformó lo que se conoce como Andaluz Culto Medio (ACM), una variedad que supone un punto de confluencia entre las distintas realizaciones del andaluz, aplicada en formalidad comunicativa.

El ACM no cuestiona la unidad del español. No tiene nada que ver con algunos intentos bastante estrambóticos por fundar una lengua andaluza, independiente del español. El ACM es una forma culta de realización del español, basada en el dialecto andaluz, con absoluta pertinencia comunicativa en los registros formales, donde de hecho lleva décadas empleándose con solvencia. De manera que no tiene demasiado sentido negar la evidencia ni de sus existencias, ni de su utilidad en esas situaciones comunicativas. No se rompe el mundo si las aulas de español andaluzas recurren a esa opción, siempre dentro de la unicidad innegociable del individuo y de los márgenes que acota la oralidad.

III.3. La RAE

En principio, la Real Academia Española debería establecer el cauce normativo de la lengua. Lo intenta hacer en coordinación con las Asociación de Academias de la Lengua Española, en la que se coordinan todas esas instituciones del Mundo Hispánico. Es una iniciativa loable, por descontado, que ha tenido algunos resultados positivos como el *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Lo que haya de ser el futuro de nuestra lengua, habrá de serlo en común.

El principal problema de la RAE radica en la concepción a partir de la que se conforma, completamente desconectada del mundo contemporáneo. Ya se ha comentado aquí, surge como una iniciativa ilustrada en la España del XVIII y se constituye así, con personalidades del mundo cultural en general, que regularmente se reúnen para tratar cuestiones relacionadas con la lengua. Eso crea una nómina amplia y heterogénea de miembros de la RAE, entre la que no faltan literatos, periodistas o representantes del mundo cultural. Lo que no abundan son lingüistas, por paradójico que pueda parecer, y menos aún especialistas en lingüística aplicada.

Tradicionalmente la RAE ha tenido una trayectoria ultra normativa, apegada a un purismo en verdad exacerbado. Sirva como botón de muestra *El dardo en la palabra* de F. Lázaro Carreter, que fue uno de sus presidentes, obra que recoge una lista interminable de pecados y pecadores idiomáticos. Como respuesta a ese purismo casi enfermizo, Senz y Alberte compilaron en 2011 *El dardo en la Academia*, un volumen integrado por lingüistas que criticaba abiertamente la filosofía lingüística de la institución.

No se sabe exactamente por qué, quizá para alejarse de ese puritanismo idiomático que ha caracterizado a la RAE, en los últimos tiempos ha adoptado decisiones cuando menos sorprendentes. Así, se ha dedicado a tolerar en su diccionario voces que son claros vulgarismos, transitando hacia el extremo directamente contrario.

El problema no es que la RAE haya perdido crédito social (científico hace décadas que no tiene ninguno). A fin de cuentas, es la consecuencia inevitable de la política de una institución que se ha nutrido endogámicamente de sus círculos de presión social e intelectual, con resultados tan estrafalarios como los que acaban de comentarse. El problema principal radica en que, al menos sobre el papel, debería ser la encargada de suministrar la norma lingüística de referencia, sobre la que deberían conducirse los registros formales en general, entre los que se incluyen los correspondientes al aparato escolar.

Desde ese momento crea un déficit grave de planificación lingüística, dado que no suministra las herramientas adecuadas (e imprescindibles) para ello. Agréguese a ello que, por su misma composición, se encuentra por completo alejada de las exigencias lingüísticas que pone el mundo contemporáneo a las sociedades. Es verdad que ha realizado algunos intentos en esa dirección, como la reforma truncada del lenguaje administrativo. Pero del mismo modo es evidente que ni cuenta con personal suficientemente contrastado y especializado en ese campo ni, como era de esperar, ha detectado las principales necesidades en esa dirección.

Ante este panorama, no muy halagüeño, la pregunta inevitable es ¿qué hacer con la RAE? ¿cuáles son las referencias de planificación lingüística que han de orientarnos? A la primera cabe responder poco. La RAE es un caso perdido, salvo sorpresa drástica y mayúscula, por esa configuración antigua a la que se ha aludido hace un instante.

III.4. La competencia comunicativa

El gran objetivo de esta nueva forma de enfocar la enseñanza de la lengua materna ha estado cifrado en la competencia comunicativa. Se trata, sin duda, de uno de los conceptos clave en el pensamiento humanístico, con un recorrido tan amplio que a veces se difuminan sus orígenes reales. Es cierto que, en última instancia, cabe integrarlo dentro de la competencia cultural, y que ha tenido un rendimiento incuestionable dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero no está de más recordar que es un concepto originario de la sociolingüística, o más en concreto, de la etnografía del habla, con dos cometidos: superar las limitaciones de la competencia gramatical chomskiana y, por otro lado, suministrar un basamento explicativo al evento comunicativo, la unidad de análisis propuesta por el propio Hymes (1974).

A partir de ahí, como se ha dicho, la competencia en la que piensan los etnógrafos del habla habilita para comunicar, o lo que es lo mismo, para cumplir con la finalidad para la que existen las lenguas. Frente a la competencia gramatical del generativismo, ahora se propugna una suma de capacidades. No basa con dominar las reglas de la gramática para comunicar, sino que es necesario dominar otros saberes. De esa forma, la competencia comunicativa está integrada por una serie (variable) de subcomponentes. Esa variabilidad en el listado de subcompetencias obedece, no tanto al

diseño estricto de Hymes, como a las variadas encomiendas que ha recibido. En algunas de ellas se han producido extralimitaciones manifiestas o, directamente, interpretaciones más que discutibles. Por ejemplo, se ha llegado a proponer la existencia de una competencia sociolingüística, distinta de otra social, sin que se aclare cuál es la diferencia entre ellas (en el supuesto de que pueda procederse a tal aclaración). También se ha planteado la existencia de una competencia semántica, como si la transmisión de significados no fuese la resultante de la actuación de todos los componentes de la competencia comunicativa. En fin, siguiendo con propuestas pintorescas, incluso ha aparecido una competencia literaria.

Todas esas tipologías inducen más a error y confusión que son herramientas de cierta utilidad. Para evitar todos esos problemas, lo más recomendable es volver a las fuentes primarias, esto es, a la formulación sociolingüística. Al primer modelo de Hymes fueron siguiendo nuevas reformulaciones que cristalizan en una formulación integral, la de Zuanelli (1981), en la que se renuncia al modelo de subcomponentes, para optar por una concepción unitaria. En García Marcos (2024: 194-196) se explica el planteamiento de Zuanelli en tales términos:

En Zuanelli (1981) esta tarea unificadora está completamente establecida, puesto que ya no estamos ante una serie de competencias coordinadas, sino ante una única competencia enhebrada en torno a la participación de varios factores. Zuanelli (1981: 42-43) opina que En Zuanelli (1981) esta tarea unificadora está completamente establecida, puesto que ya no estamos ante una serie de competencias coordinadas, sino ante una única competencia enhebrada en torno a la participación de varios factores. Zuanelli (1981: 42-43) opina que La competencia comunicativa, tal y como la presenta la etnografía del habla, supera el modelo "monológico" aplicado por los generativistas en favor de uno "dialógico". Este nuevo enfoque consideraría y reuniría elementos pragmáticos, performativos, textuales, psicosociales y sociolingüísticos. Lógicamente, cada rama de la lingüística se habría interesado por lo que más directamente le concernía, aunque sin negar nunca la primacía del modelo global: cualquier aproximación parcial a la competencia comunicativa, de un modo u otro, debía mantener, por mínima que fuera, una cierta referencia a los demás componentes. Existe, sin embargo, una primera división entre componentes que imponen reglas *a priori* (pragmáticos, performativos y textuales) y otros que aparecen a posteriori (psicosociales y sociolingüísticos), sin que ello implique una precedencia jerárquica, ya que ambos tipos de reglas y componentes se complementan. El componente pragmático estaría constituido por las reglas utilizadas por los hablantes para llevar a cabo el intercambio comunicativo y dotar de significado al acto lingüístico. De este modo, la capacidad intersubjetiva se define a partir de su posesión. Zuanelli (1981: 43) la considera fundamental para el discurso y la interacción simbólica. También señala que suele identificarse con la fuerza ilocutiva. La capacidad de llevar a cabo la propia intención comunicativa -y, simultáneamente, de actuar desde el lenguaje sobre el interlocutor- forma parte del componente performativo. En la competencia performativa, los indicadores verbales y no verbales se combinan de tal manera que es posible establecer una combinación que va desde la congruencia de indicadores verbales y no verbales, hasta conflictos entre ellos, pasando por situaciones intermedias en las que sólo funciona el no verbal o, por el contrario, predomina el verbal. La competencia comunicativa, tal y como la presenta la etnografía del habla, supera el modelo "monológico" aplicado por los generativistas, en favor de uno "dialógico". Este nuevo enfoque consideraría y reuniría elementos pragmáticos, performativos, textuales, psicosociales y sociolingüísticos. Lógicamente, cada rama de la lingüística se habría interesado por lo que más directamente le concernía, aunque sin negar nunca la primacía del modelo global: cualquier aproximación parcial a la competencia comunicativa, de un modo u otro, debía mantener, por mínima que fuera, una cierta referencia a los demás componentes. Hay, sin embargo, una primera división entre componentes que imponen reglas aprio- riales (pragmáticos, performativos y textuales) y otros que aparecen a posteriori (psicosociales y sociolingüísticos), sin que ello implique una precedencia jerárquica, ya que ambos tipos de reglas y componentes se complementan. El componente pragmático estaría constituido por las reglas utilizadas por los hablantes para llevar a cabo el intercambio comunicativo y dotar de significado al acto lingüístico. De este modo, la capacidad intersubjetiva se define a partir de su posesión. Zuanelli (1981: 43) la considera fundamental para el discurso y la interacción simbólica. También señala que suele identificarse con la fuerza ilocutiva. La capacidad de llevar a cabo la propia intención comunicativa -y, simultáneamente, de actuar desde el lenguaje sobre el interlocutor- forma parte del componente performativo. En la competencia performativa se combinan indicadores verbales y no verbales, de modo que es factible establecer una combinación que va desde la concurrencia de indicadores verbales y no verbales, hasta conflictos entre ellos, pasando por situaciones intermedias en las que sólo funciona lo no verbal o, por el contrario, predomina lo verbal.

En cuanto al componente textual, se encarga de proporcionar las interconexiones y reglas necesarias para producir un discurso coherente, junto con la posibilidad de que el hablante produzca y comprenda secuencias encadenadas de frases (Garavelli Mortara, 1974: 23). Las presuposiciones e implicaturas entrarían dentro de la competencia textual y, siguiendo de cerca a Van Dijk, se subdividirían en pragmáticas, referenciales y semánticas. El componente psicosocial, por su parte, tiene que ver con la capacidad del hablante de transformar una realidad mental (significado) en una realidad social (comunicación) para que pueda ser comprendida. Se considera que la realidad social se crea a partir del desarrollo de la competencia psicosocial, por lo que de nuevo nos encontramos ante el conocido problema de la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad. En el esquema de Zuanelli, el componente sociolingüístico corresponde en términos generales a la capacidad de utilizar formas lingüísticas adecuadas a las situaciones comunicativas. Los etnógrafos del habla parten en este punto de un sólido trabajo de campo previo a la formulación del modelo teórico. Por un lado, existen pruebas de que los hablantes son capaces de asignar un determinado discurso a uno u otro estilo o de considerarlo indicativo de un determinado acto o acontecimiento lingüístico. Por otro lado, se sabe que incluso dentro de una misma comunidad hay individuos con distintos niveles de dominio de las destrezas comunicativas (Hymes, 1970: 74). La situación puede complicarse considerablemente. En cuanto al componente textual, es el responsable de proporcionar las interconexiones y reglas necesarias para producir un discurso coherente, junto con la posibilidad de que el hablante produzca y comprenda secuencias encadenadas de oraciones (Garavelli Mortara, 1974: 23). Las presuposiciones e implicaturas entrarían dentro de la competencia textual y, siguiendo de cerca a Van Dijk, se subdividirían en pragmáticas, referenciales y semánticas. El componente psicosocial, por su parte, se refiere a la capacidad del hablante para transformar una realidad mental (significado) en una realidad social (comunicación) con el fin de ser comprendido. Se considera que la realidad social se crea a partir del desarrollo de la competencia psicosocial, lo que nos remite al conocido problema de la relación entre lenguaje, pensamiento y realidad. En el esquema de Zuanelli, el componente sociolingüístico corresponde, en términos generales, a la capacidad de utilizar formas lingüísticas adecuadas a las situaciones comunicativas. Los etnógrafos del habla parten en este punto de un sólido trabajo de campo previo a la formulación del modelo teórico. Por un lado, existen pruebas de que los hablantes son capaces de asignar un determinado discurso a uno u otro estilo o de considerarlo indicativo de un determinado acto o acontecimiento lingüístico. Por otro lado, se sabe que incluso dentro de una misma comunidad hay individuos con distintos niveles de dominio de las destrezas comunicativas (Hymes, 1970: 74). La situación puede llegar a ser bastante más compleja. Hay lenguas enteras que se destinan a usos comunicativos. Los patrones de competencia sociolingüística varían sustancialmente según la cultura a la que nos refiramos. Además, todo indica que los patrones de competencia sociolingüística varían sustancialmente según la cultura a la que nos refiramos. Además, todo indica que los patrones de competencia sociolingüística varían sustancialmente según la cultura a la que nos refiramos.