



La gramática en la Enseñanza Media.

Competencias oficiales y competencias necesarias*

Recibido: 29/10/17

Aceptado: 24/01/18

Ignacio Bosque (UCM) ibosque@ucm.es
Ángel J. Gallego (UAB) angel.gallego@uab.cat

RESUMEN

Este trabajo ofrece una revisión crítica de las llamadas *competencias*, presentes en diferentes textos oficiales, cuya función es la de determinar qué aspectos de una materia deben ser asimilados, desarrollados y aplicados por los estudiantes. Se destacan aquí la redundancia y la vaguedad de algunas formulaciones oficiales de la llamada “competencia en comunicación lingüística”, así como la concepción (errónea, a nuestro entender) de que los enfoques comunicativo y formalista son incompatibles. El artículo plantea también una comparación entre las competencias asociadas a las materias de ciencias y aquellas que se vinculan a las de letras, con el objetivo de señalar las asimetrías que se establecen entre ellas y que contribuyen a que se afiance (injusta e injustificadamente) una visión no científica del estudio de la lengua. Finalmente, se propone una serie de competencias que, creemos, deberían favorecerse en las clases de lengua de Secundaria y Bachillerato.

PALABRAS CLAVE

Gramática, competencias oficiales, Educación Secundaria y Bachillerato

*Este texto desarrolla algunos puntos presentados en Bosque (2015) y Bosque & Gallego (2016), a los que añade otros nuevos, parcialmente discutidos en Gallego (2017). Nos gustaría dar las gracias a los asistentes a las *II Jornadas GrOC* (Universitat Autònoma de Barcelona, 5 y 6 de febrero de 2015) y a los miembros del grupo Gramática Orientada a las Competencias (www.groc.info) por discutir con nosotros diversas cuestiones que se plantean en este artículo. Agradecemos especialmente los valiosos comentarios que nos hicieron llegar Laia Benito, Germán Cánovas, Lourdes Domenech, Cecilio Garriga, Mamen Horno, Isabel Pérez-Jiménez y Ana Romeo sobre una versión previa de este trabajo. Finalmente, gracias también a un revisor anónimo por sus observaciones, que nos han permitido matizar ciertos aspectos de la discusión. Este artículo se ha beneficiado de ayudas del Ministerio de Economía y Competitividad (FFI2014-56968-C4-2-P y FFI2017-87140-C4-1-P), la Generalitat de Catalunya (2017 SGR 634), la Institució Catalana de Recerca i Estudis Avançats (ICREA Acadèmia 2015, Á.J. Gallego) y la Universidad Complutense (UCM-930590, I. Bosque). Cualquier tipo de error que pueda haber en el texto es exclusivamente nuestro.



ABSTRACT

This study reviews the so-called competences listed in various official documents. The ostensible role of such competences is to determine which aspects of a school subject must be assimilated, carried out and applied by the students. This paper underlines the redundancy and vagueness that can be seen in some official descriptions of the so-called “competence in linguistic communication”, such as the conception (erroneous, we think) that communication and formalist perspectives are incompatible. We will compare competences linked to science subjects with those associated to non-science subjects in order to point out the asymmetries between them, which contribute to reinforcing (unfairly and unjustifiably) the perception of language study as unscientific. Finally, we propose a series of competences that we think should be promoted in secondary and baccalaureate language classrooms.

KEYWORDS

Grammar, official competences, secondary education, baccalaureate

ÍNDICE

1. *Las competencias oficiales en la enseñanza de la lengua*
2. *¿Solo el uso y la comunicación?*
3. *El contraste con los profesores de ciencias*
4. *¿La lengua necesariamente con la literatura?*
5. *Conclusiones*
6. *Referencias*

1. Las competencias oficiales en la enseñanza de la lengua

Hace años que la enseñanza de la gramática en Secundaria y Bachillerato sufre una profunda crisis. Se acepta —de forma no controvertida, afortunadamente— que la lengua constituye uno de los pilares esenciales de la educación, pero la legislación oficial pone todo el peso de los contenidos relativos al conocimiento del lenguaje en las llamadas *Competencias en la comunicación lingüística*, que forman parte de las *Competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. Estas últimas se definen de la siguiente manera:

Las competencias básicas son aquellas que permiten poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos y, que deben haberse desarrollado al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

El término *competencia* recibe una definición un tanto difusa en el contexto que nos interesa. La página web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en su apartado de *Elementos Curriculares*, define las competencias como “conjunto de conceptos, destrezas y valores que el alumnado pone en marcha al aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa [...] con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos”.¹ Si nos centramos en las llamadas *competencias básicas*, denominadas *competencias clave* en la redacción del *Preámbulo* (pág. 97.866) de la última ley de educación (la *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* o LOMCE, sobre la que volveremos más abajo), comprobamos que incluyen una competencia en comunicación lingüística (CCL), en la que se distinguen aspectos que hay que “saber”, otros que hay que “saber hacer” y, finalmente, otros según los cuales hay que “saber ser”, como se ve en (1):



¹ La definición redundante parcialmente con la de *contenidos*, que el MECD describe como un “conjunto de conocimientos que se ordenan en asignaturas. Habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias”.

(1) Competencia en comunicación lingüística

La CCL incluye los componentes listados en (2), algunos de los cuales (por ejemplo, (2c), (2d) y (2e)) no son exclusivos de la dimensión lingüística, como tampoco lo es ninguno de los puntos que se incluyen en el apartado de “saber ser” de (1), salvo en un sentido muy laxo.

(2) Componentes de la Competencia en comunicación lingüística

- a. El **componente lingüístico** comprende diversas dimensiones: la léxica, la gramatical, la semántica, la fonológica, la ortográfica y la ortoépica, entendida esta como la articulación correcta del sonido a partir de la representación gráfica de la lengua.
- b. El **componente pragmático-discursivo** contempla tres dimensiones: la sociolingüística (vinculada con la adecuada producción y recepción de mensajes en diferentes contextos sociales); la pragmática (que incluye las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción); y la discursiva (que incluye las macrofunciones textuales y las cuestiones relacionadas con los géneros discursivos).
- c. El **componente sociocultural** incluye dos dimensiones: la que se refiere al conocimiento del mundo y la relativa a dimensión intercultural.
- d. El **componente estratégico** permite al individuo superar las dificultades y resolver los problemas que surgen en el acto comunicativo. Incluye tanto destrezas y estrategias comunicativas para la lectura, la escritura, el habla, la escucha y la conversación, como destrezas vinculadas con el tratamiento de la información, la lectura multimodal y la producción de textos electrónicos en diferentes formatos; asimismo, también forman parte de este componente las estrategias generales de carácter cognitivo, metacognitivo y socioafectivas que el individuo utiliza para

comunicarse eficazmente, aspectos fundamentales en el aprendizaje de las lenguas extranjeras.

- e. Por último, la competencia en comunicación lingüística incluye un **componente personal** que interviene en la interacción comunicativa en tres dimensiones: la actitud, la motivación y los rasgos de personalidad.

[tomado de la web del MECD]

Existen varias listas de competencias que supuestamente deben alcanzar los alumnos. Hemos estudiado la extensa relación de competencias contenida en el Real Decreto 1513/2006, núm. 293, páginas 43.058 y siguientes. Hemos consultado asimismo la más reciente LOMCE, también conocida como “Ley Wert”. En ella no se introducen cambios que afecten de manera singular al conjunto de competencias en la comunicación lingüística, más allá de los relacionados con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), uno de los ámbitos en los que la LOMCE pone especial énfasis de cara a la “transformación del sistema educativo”, como se indica en el *Preámbulo* de dicha ley (pág. 97.864).

En las páginas que siguen deseamos exponer algunas consideraciones sobre estos textos² y algunos otros muy semejantes. Sorprende, ante todo, la repetición

² Las listas de competencias y su desglose de contenidos han tenido un impacto no trivial en la Enseñanza Media y en la Enseñanza Superior. En esta última han multiplicado el número de horas que los profesores deben dedicar a asuntos burocráticos y de gestión académica, que tienen poco que ver con la enseñanza como tal. Se han hecho observaciones similares en otros países. En lo que se refiere a EEUU, Noam Chomsky se refiere a la sobrecarga de las tareas administrativas como un método de control en la entrevista transcrita [aquí](http://facultyoflanguage.blogspot.com.es/). Por su parte, Norbert Hornstein describe el impacto de la burocratización en las universidades de Estados Unidos de la siguiente manera (<http://facultyoflanguage.blogspot.com.es/>, 14 de abril de 2015, traducción nuestra):

Cuando me incorporé al mundo académico había estudiantes, profesores [que daban clases] y profesores que se esforzaban por administrar la universidad antes de volver [a las aulas]. Ahora tenemos clientes en vez de estudiantes, proveedores de servicios en vez de profesores, y supervisores en vez de administradores a tiempo parcial [...] La universidad se ha convertido en una combinación de campamento de verano y empresa de acreditación con espacio ocasionalmente disponible para tareas intelectuales, pero solo si no constituyen un obstáculo para la auténtica misión, que es, cada vez más, aumentar los ingresos.

No sabemos si la situación es similar en la Enseñanza Media, pero—a pesar de su tono deliberadamente caricaturizador—la descripción de Hornstein apunta a una realidad constatable en el mundo universitario.

de contenidos en el listado de competencias que analizamos. Las autoridades educativas son muy conscientes de que los estudiantes deben ser capaces de manejar los diversos registros lingüísticos y de ajustar la forma y el contenido de sus mensajes a las condiciones contextuales y discursivas. Nosotros coincidimos con esos objetivos, aun cuando no los situemos por encima de todos los demás. En cualquier caso, no comprendemos la razón por la que el Real Decreto 1513/06 (BOE núm. 293) reitera tales necesidades una y otra vez, como si se trataran de competencias distintas. Dicha redundancia puede observarse en el redactado de las siguientes competencias:

- (3)
- a. “Tener conciencia de [...] la versatilidad del lenguaje en función del contexto y la intención comunicativa.”
 - b. “Adaptar la comunicación al contexto.”
 - c. “Dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas.”
 - d. “Utilizar reglas propias del intercambio comunicativo en diferentes situaciones.”
 - e. “Organizar y autorregular el conocimiento y la acción dotándolos de coherencia.”
 - f. “Expresar e interpretar diferentes tipos de discurso acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos sociales y culturales.”

[tomado del BOE 293: 4.358-4.359]

Obsérvese que no se dicen cosas distintas en las citas que acabamos de extraer. Se expresa en todas ellas la necesidad de que los estudiantes dominen los registros y sepan ajustar adecuadamente su producción verbal a las condiciones contextuales del discurso. A estas citas podrían añadirse otras similares que expresan los mismos contenidos con ligeras diferencias de matiz.

¿Por qué esta redundancia? Probablemente las autoridades educativas insisten tanto en esos contenidos porque no conciben otra interpretación de la lengua que la llamada *instrumental*. De hecho, creemos que ese punto de vista —junto con la insistencia en la importancia de las TIC y (en algunas Comunidades Autónomas) la del plurilingüismo— caracteriza en buena medida las preocupaciones didácticas fundamentales de nuestras autoridades en relación con la lengua. Se

insiste, además, con notable reiteración, en que todas esas competencias han de orientarse desde una concepción del lenguaje como vehículo de la comunicación interpersonal.

Como es sabido, el término *enfoque comunicativo* recubre desde hace años un conjunto de orientaciones didácticas, especialmente en la enseñanza de segundas lenguas (cf. Brumfit 1984, Johnson y Morrow 1981, Littlewood 1981, Sánchez 1997, Cassany 1999, Cortés Moreno 2000 y Melero 2000, entre otros; cf. también el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). De manera muy resumida, coinciden en él dos grandes corrientes de pensamiento que poseen orígenes distintos. Una de ellas es el estructuralismo lingüístico europeo que, a diferencia del norteamericano, entronca sus raíces saussurianas en una concepción esencialmente social del lenguaje. La segunda corriente es la que proporcionan los modernos desarrollos de la pragmática y la lingüística del discurso, que, aunque desde una perspectiva distinta, también ponen el énfasis en el papel de diversos factores comunicativos que exceden el contenido de los mensajes. Han sido numerosos los debates y las discusiones sobre el papel que ha de corresponder a la *estructura* y a la *función* de los contenidos verbales en el estudio de la gramática, pero lo cierto es que tal confrontación no ha mejorado en gran medida el entendimiento entre los partidarios de una y otra vía.³

En lo que respecta a la enseñanza de la lengua, el predominio de los enfoques que favorecen la función comunicativa de los mensajes sobre el estudio de su estructura es absolutamente general en el mundo de la Enseñanza Media. Sea cual sea el nivel al que correspondan, los libros de texto presentan una y otra vez los elementos que caracterizan la comunicación verbal (hablante, oyente, canal, código, etc.). Similar reiteración se observa en la necesidad de clasificar textos

³ La controversia sobre la relación entre estructura y función posee hondas raíces en la filosofía y en la ciencia (Richard Lewontin, François Jacob o Stephen Gould son algunas de las figuras que han participado en él). En lo que respecta específicamente a la gramática, se pueden obtener buenos panoramas a partir de Chomsky (1986), Uriagereka (1998), Newmeyer (1998, 2003, 2005, 2010), Darrell y otros (1999), Hawkins (2004), Carnie et al. (2005), Meyer y Tao (2005), Boye y Engberg-Pedersen (2010) y de las referencias allí consignadas. En Pérez-Jiménez (2014) se encontrará una discusión interesante sobre la confusión, ampliamente extendida, que se da entre los enfoques “instrumental” y “funcional” de la lengua. Pese a que tales aproximaciones presentan diferencias notables, son a menudo asimilados (cf. Camps y Zayas 2006 en este sentido).

(expositivos, argumentativos, etc.), pero raramente se presta atención detallada a las estructuras del análisis sintáctico, o al reflejo que tienen en la sintaxis las propiedades de las piezas léxicas.

Para que nuestro punto de vista no se malinterprete, queremos reconocer sin ambages que estamos totalmente de acuerdo en que los estudiantes deben saber redactar con soltura, dominar los matices del léxico, construir textos bien articulados, etc. Lo que nos resulta extraño es que ese conocimiento no vaya acompañado con cierta información sobre la estructura que subyace a ese “uso”. De hecho, los aspectos sintácticos y morfológicos del sistema gramatical se asocian demasiadas veces entre nosotros a un código arbitrario, ajeno a los intereses de los estudiantes e impuesto por las autoridades académicas; un conjunto de normas que deben memorizarse, en lugar de un sistema rico, complejo, interiorizado y sutil que los estudiantes pueden ver como un terreno para el descubrimiento y la experimentación (cf. Di Tullio, 2015, Bosque, en este volumen, Bosque y Gallego 2016, y referencias allí citadas).

No compartimos el espíritu de la reforma educativa de los años setenta y ochenta que introdujo en el Bachillerato y la Enseñanza Secundaria en España una serie de nociones de gramática generativa (estructura profunda, transformación sintáctica, etc.) que los estudiantes memorizaban mecánicamente sin comprender, desarrollar ni aplicar. Se pensó en aquellos años que actualizar la enseñanza de la lengua equivalía a modernizar los contenidos teóricos de los libros de texto. En lugar de conocer mejor su lengua, los estudiantes se enfrentaban a complejas nociones de lingüística teórica que apenas eran capaces de procesar. No conocían las propiedades de una pasiva refleja o de una relativa sin antecedente, pero para aprobar los cursos debían derivar unas oraciones de otras aplicando abstrusas transformaciones y dibujando mecánicamente árboles sintácticos cuya naturaleza no comprendían.

Como sucede a menudo con los movimientos pendulares, este intento fallido de renovar los contenidos lingüísticos se sustituyó por el que hemos descrito arriba, todavía en vigor. La gramática pasó a ser vista (quizá incluso caricaturizada) como un sistema formal ajeno por completo al contenido, a pesar de que ningún gramático importante —

fuera clásico o moderno— la caracterizó nunca así. Se acuñó incluso el adjetivo *gramaticalista* para describir esa visión, e indirectamente para desestimar el estudio de las estructuras en lugar del de las funciones:

«[...] la reflexión metalingüística necesaria para el control, comprensión y corrección de las producciones aparece aquí como un claro referente de la funcionalidad que deben tener estos conocimientos, superando una visión puramente gramaticalista del aprendizaje de una lengua (pág. 59.065, traducción y énfasis nuestros)».

[Decreto 142/2008, de 29 de julio. Departamento de Educación.

DOGC núm. 5183, día 29 de julio de 2007]

No aclaran estas directrices oficiales en qué consiste exactamente la superación de esa “visión puramente gramaticalista” del aprendizaje de la lengua, pero al menos dejan entrever que las autoridades educativas que promueven tales directrices presentan el estudio de los aspectos comunicativos del lenguaje como una “superación” de los relativos a su estructura. La contraposición resulta peculiar en sí misma, aunque solo sea porque, desde un ángulo estrictamente metodológico, cualquier disciplina puede abordarse desde puntos de vista diferentes, sin que ninguno de ellos eche por tierra los resultados de los demás. En la práctica, nadie afirma que un enfoque historicista de un objeto de estudio cualquiera haya de ser superado por un enfoque experimentalista o por uno teórico de ese mismo ámbito. Como es evidente, ni la concepción cuántica de la gravedad está destinada a superar la concepción relativista ni (por no salir de nuestro ámbito de estudio), el sistema de rasgos de la fonología generativa está dirigido a superar el de la fonología estructural.

Creemos que todavía no ha penetrado en el ánimo de las autoridades educativas el simple hecho de que enseñar la lengua (es decir, enseñar a *conocerla* y a *usarla*) no es el resultado de poner en práctica un determinado paradigma teórico o el de desestimar la relevancia de los paradigmas competidores. Las nuevas teorías introducen, sin duda, nuevos instrumentos de análisis, pero el hecho mismo de conocerlos no implica que se tenga éxito en su aplicación inmediata y tampoco anula —desde luego— la posible eficacia de otras unidades de análisis.

Si echamos un vistazo somero a la aplicación de la LOE en los currículos de algunas Comunidades Autónomas, encontraremos rasgos muy similares a los que hemos destacado en (3), lo que confirma —tristemente— nuestras conclusiones. En Cataluña, el *Curriculum d'Educació Secundària Obligatòria* (CESO, a partir de ahora) plantea objetivos en el ámbito de lenguas que son similares a los vistos en el Real Decreto del BOE. Así, por ejemplo, los siguientes objetivos, que forman parte de las competencias básicas en el ámbito de las lenguas, presentan no solo una redacción complicada, sino nuevamente repetitiva.

- (4)
- a. “Conseguir la competencia comunicativa oral, escrita y audiovisual en lenguas de la escuela para comunicarse con otros, para aprender (en la búsqueda y elaboración de información y en la transformación de los conocimientos), para expresar las opiniones y concepciones personales, apropiarse y transmitir las riquezas culturales y satisfacer las necesidades individuales y sociales.”
 - b. “Conseguir la competencia en la lengua catalana como un vehículo de comunicación hablada o escrita, para la construcción de los conocimientos, para el desarrollo personal y la expresión y para su participación en las creaciones culturales.”
 - c. “Conseguir la competencia en la lengua castellana de manera que sea posible que, al final de la educación obligatoria, se utilicen normal y correctamente las dos lenguas oficiales.”
 - d. “Conseguir la competencia en lenguas extranjeras como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos, como fuente de placer y de crecimiento personal, y como puerta abierta a otras personas y culturas.”

[tomado de CESO, págs. 41-42, la traducción es nuestra]

Algo parecido sucede con los objetivos recogidos en (5):

- (5)
- a. “Utilizar con autonomía y espíritu crítico los medios de comunicación social y las tecnologías de la información y la comunicación para obtener, interpretar, elaborar y presentar en diferentes formatos informaciones, opiniones y sentimientos diversos y para participar en la vida social.”
 - b. “Interaccionar, expresarse y comprender oralmente, por escrito o

audiovisualmente, de manera coherente y adecuada a los contextos académico, social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.”

- c. “Escuchar y comprender información general y específica, y expresarse e interactuar en lengua extranjera en situaciones habituales de comunicación adoptando una actitud adecuada, participativa, abierta y respetuosa y con un cierto nivel de autonomía.”
- d. “Comprender discursos orales y escritos en los diversos contextos de la actividad académica, social y cultural valorando la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento de uno mismo y del mundo, y consolidar hábitos de lectura.”
- e. “Aplicar de manera reflexiva los conocimientos sobre el funcionamiento de la lengua y las normas de uso lingüístico para comprender y producir mensajes orales y escritos con adecuación coherencia, cohesión y corrección, y transferir estos conocimientos a las otras lenguas que se aprenden a partir de la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje.”

[tomado de CESO, págs. 41-42, la traducción es nuestra]

Como puede verse, también estos objetivos presentan cierto nivel de redundancia: la hay, desde luego, en “adoptando una actitud respetuosa y de cooperación” (5b) y “adoptando una actitud, adecuada, participativa, abierta y respetuosa y con un cierto nivel de autonomía” (5c); en “para participar en la vida social” (5a) y en “valorando la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento de uno mismo y del mundo” (5d).⁴

⁴ En el Currículum de Bachillerato (de Cataluña) se menciona, además, un factor que probablemente haya contribuido a configurar la imagen, un tanto desdibujada, de las competencias comunicativas, así como a la reducción de horas destinadas a asignaturas que engloban comprensión y expresión lingüística, conocimientos gramaticales y literatura. En este texto se afirma que

La competencia comunicativa [...] es una competencia *de todas y cada una de las materias del bachillerato*, ya que todas las disciplinas utilizan necesariamente la expresión oral y escrita como instrumento para comunicar la información y para transformar esta información en conocimientos cada vez más complejos. (págs. 26-27).

Aunque es innegable que la lengua se utiliza en casi todas las materias, también lo es que no corresponde a todas las materias el conocimiento y la adquisición del sistema lingüístico. Lo que este planteamiento revela, en nuestra opinión, es la limitación de todo conocimiento lingüístico al uso, una forma de reduccionismo que caracteriza en buena medida toda la didáctica de la lengua en

A todo ello debe añadirse que varias de las competencias que propugnan los textos oficiales no son propiamente lingüísticas, aunque se presenten como tales. En los textos del BOE y en los de la Generalitat de Cataluña se habla de “aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo”, “buscar, recopilar y procesar información”, “consolidar hábitos de lectura”, “conocer la realidad plurilingüe de Cataluña, de España y del mundo actual”, etc. De manera similar, otras supuestas “competencias lingüísticas”, que tampoco lo son propiamente, resultan tan vagas y abarcadoras que casi coinciden con los objetivos de toda la Historia de la Filosofía: “generar ideas, estructurar el conocimiento”, “interpretar y comprender la realidad”, “formarse un juicio crítico y ético”, “manifestar una actitud receptiva, interesada y de confianza en la propia capacidad de aprendizaje”, etc.

La situación es similar en País Vasco. El Decreto del Currículum de Bachillerato (DCB, a partir de ahora) vuelve a interpretar la *competencia en Comunicación lingüística y literaria* de manera amplia.⁵ Según dicho texto, esta cubre:

... la utilización del lenguaje en contextos propios de ciudadanos adultos como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de

la Enseñanza Media en nuestros días.

⁵ Un revisor anónimo nos hace notar que el decreto al que hacemos referencia está actualmente derogado. El texto en vigor es el Decreto 127/2016, del 6 de septiembre del mismo, por el que se establece el currículo del Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (consultable [aquí](#)). En este texto se ofrecen una definición análoga de la “competencia en comunicación lingüística y literaria” (p.12), la cual se desglosa en cinco componentes (p.52):

- i. Comprender y valorar con actitud crítica, textos orales, escritos y audiovisuales, tanto analógicos como digitales, procedentes de distintos ámbitos, para alcanzar metas personales, sociales o académicas.
- ii. Producir textos orales, escritos y audiovisuales, tanto analógicos como digitales, propios de ámbitos personales, sociales o académicos, para responder eficazmente a diferentes necesidades comunicativas.
- iii. Aplicar, de manera reflexiva y autónoma, tanto en la comprensión como en la producción de textos orales y escritos, los conocimientos sobre las normas de uso y el sistema de las lenguas, para comunicarse adecuada y eficazmente.
- iv. Interpretar y valorar los textos literarios, construyendo de manera compartida su significado, para comprender el mundo, valorar el patrimonio literario como un modo de simbolizar la experiencia individual y colectiva, construir la propia identidad cultural y desarrollar la sensibilidad estética.
- v. Reconocer y valorar la diversidad lingüística y cultural presente en nuestra sociedad, para desarrollar una actitud positiva hacia dicha diversidad.

Se da aquí una redundancia similar a la detectada en las páginas precedentes, que se aplica asimismo a los objetivos (englobados en la sección 1.1.3. Criterios de evaluación, pp.144-145).

organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Decreto 23/2009, de 3 de febrero, Departamento de Educación, Universidades e Investigación (BOPV, día 27 de febrero de 2009)

Además, los conocimientos asociados a esta competencia...

... permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas, adoptar decisiones, y disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita, todo lo cual contribuye además al desarrollo de la autoestima y de la confianza en sí mismo.

[tomado del DCB, pág. 46]

Por lo que respecta a los objetivos de este último currículo, sorprende escasamente que sean similares a los que acabamos de presentar:

- (6) a. “Comprender discursos orales y escritos de los diferentes contextos de la vida social y cultural [...] interpretando, de manera crítica, su contenido.
- b. “Analizar e interpretar, con la ayuda de conocimientos sociolingüísticos, la realidad bilingüe de la Comunidad para desarrollar un compromiso activo hacia el uso del euskara y la normalización lingüística”
- c. “Analizar e interpretar la diversidad plurilingüe y pluricultural [...] para desarrollar una actitud positiva y respetuosa hacia la riqueza plurilingüe y pluricultural.”
- d. “Analizar los diferentes usos sociales de la lengua [...] para evitar en las propias producciones los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios de todo tipo.”
- e. “Reflexionar sobre los distintos componentes de las lenguas [...] para mejorar la comprensión, el análisis y el comentario de textos, así como la planificación, la producción y la corrección de los textos orales y escritos.”
- f. “Reflexionar sobre los componentes de las distintas lenguas en relación con los procedimientos de comprensión y producción textuales para favorecer la

transferencia de los aprendizajes realizados en cada una de ellas.”

- g. “Interpretar y valorar críticamente obras literarias, identificando los elementos que configuran su naturaleza artística y relacionándolas con la tradición cultural y las condiciones sociales de producción y recepción, para reconocer en ellas la proyección individual y colectiva del ser humano.”
- h. “Utilizar con autonomía, espíritu crítico y sentido ético las diferentes fuentes y tecnologías de la información en la búsqueda, selección y procesamiento de la información para emplear la lengua oral y escrita eficazmente en diferentes contextos de la vida social y cultural.”

[tomado de DCB, págs. 100-101]

Como en los demás casos, también hay redundancia en esta presentación de competencias: coinciden en buena medida los objetivos (6a, b y f), por un lado, y también los (6c, d y e), por otro. Como en otros textos similares, la relación de competencias comunicativas no solo es redundante, sino vaga. No es obvio cuáles son exactamente los “conocimientos sociolingüísticos básicos” que debemos poseer para “facilitar el uso habitual del euskara”. Tampoco resulta especialmente explícito decir de algo que es “instrumento [...] de interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de la organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta”. No nos parece evidente que expresiones como estas, tan frecuentes en los textos de naturaleza legislativa, ayuden al profesor a transmitir los conocimientos necesarios para que el alumno sepa usar su(s) lengua(s), y mucho menos lograr que se interese por ellas.

El Currículum de Bachillerato del País Vasco insiste en varios lugares en la idea de que las lenguas son instrumentos (en los otros textos también se habla, de manera explícita, de la lengua como una “herramienta” o un “vehículo”). Más concretamente, se caracterizan las lenguas como:

... instrumentos privilegiados para la comunicación, la representación del mundo, la inserción en la sociedad, la expresión de los sentimientos y el fomento de la creatividad, más aún cuando se adopta la perspectiva instrumental de la enseñanza de las lenguas, como en esta propuesta curricular» [...] [la lengua es] el vehículo

idóneo para la regulación de los procesos emocionales y racionales internos, así como para el intercambio comunicativo que ayuda a la construcción de la propia identidad.

[tomado del DCB, pág. 97-98]

Como vemos, la referencia —absolutamente generalizada en nuestras comunidades educativas— a la lengua como instrumento o como vehículo sitúa al idioma en una esfera exclusivamente social. Casi todas las competencias que hemos extraído de los textos oficiales apuntan en esa misma dirección.

Seguramente no es la Lengua la única materia en la que se percibe un patente desequilibrio entre, por un lado, la facilidad con la que se formulan los listados de objetivos que se consideran deseables en los documentos oficiales, y, por otro, la enorme dificultad que existe para lograr que los estudiantes los alcancen o los profesores los transmitan en el trabajo diario en las aulas. Las listas ambiciosas de competencias como las que hemos comentado vienen a constituir, en consecuencia, una especie de «brindis al sol». Resulta sencillo construirlas, y no sería de extrañar que los mismos que las confeccionan fueran plenamente conscientes de que su carácter es meramente administrativo, o de que nadie espera en realidad que sobrepasen el umbral del universo platónico para el que han sido diseñadas. Es sencillo introducir en esas listas la necesidad de “reflexionar sobre los distintos componentes de las lenguas” (DCB, págs. 92-93). A nadie compromete hacerlo y nadie se verá perjudicado por ello. El lograr que los alumnos lleven a cabo efectivamente tal reflexión “sobre los distintos componentes de las lenguas” es, al parecer, un cometido ajeno a la responsabilidad de las autoridades académicas, que se limitan a estipular la conveniencia de alcanzar tan singular objetivo.

Pero nuestra crítica fundamental a la relación oficial de competencias lingüísticas no radica solo en la forma en que los diferentes Ministerios o Consejerías presentan las que considera fundamentales, y tampoco en la vaguedad y en la redundancia que hemos detectado una y otra vez en esos loables repertorios de intenciones. Nuestra crítica se centra en las numerosas ausencias que los profesores de Lengua experimentados percibimos en tales listados oficiales. Entre las competencias que valoran los expertos en la enseñanza de la lengua no está nunca o casi nunca el desarrollo de la capacidad de los alumnos para observar

fenómenos lingüísticos, para argumentar sobre ellos, para detectar contradicciones y redundancias en su caracterización, para formular generalizaciones, para percibir insuficiencias, plantear excepciones y contraejemplos, para diseñar experimentos o para valorar análisis alternativos, entre otras muchas competencias similares.

Los textos oficiales dan a entender que los docentes de lengua no tienen participación alguna en el desarrollo de todas esas capacidades en sus alumnos, o tal vez que ninguna de ellas es relevante para la mejor comprensión de la propia lengua. La única contribución de los docentes ha de limitarse, al parecer, a que sus alumnos sepan usarla fluidamente y comunicarse con ella. Resulta inquietante el simple hecho de que buena parte de las capacidades, las actitudes, las estrategias y los contenidos necesarios para conocer en alguna medida la estructura del lenguaje y su relación con el uso no se mencione siquiera en los listados oficiales. De esa ausencia parece deducirse que las autoridades educativas no consideran que haya que transmitir tales contenidos a los estudiantes, o siquiera que deba prestárseles atención.

2. ¿Solo el uso y la comunicación?

Como hemos adelantado en la sección precedente, quizá el aspecto que más llama la atención de cualquier observador atento que intente comprender las directrices que articulan hoy la enseñanza de la lengua en España es la concepción estrictamente instrumental del idioma que se pretende transmitir a profesores y alumnos. Esa concepción está presente en la Enseñanza Media y, con más énfasis si cabe, en el ámbito destinado a la enseñanza de segundas lenguas. Es poco probable que un estudiante sienta curiosidad por una llave inglesa, un destornillador o un microondas, más allá de saber qué uso ha de darse a tales instrumentos. A la vez, es esperable que, en ciertos cursos de mecánica o de tecnología, el profesor explique la estructura y el funcionamiento de esos instrumentos, así como la relación que existe entre sus características y el fin que se persigue al usarlos.

En el caso de la enseñanza del idioma, llama sumamente la atención el hecho de que los textos oficiales pongan todo el énfasis en su funcionamiento, con absoluto desinterés por su estructura o su constitución. La lengua es presentada como un

instrumento que el usuario debe dominar, una especie de navaja multiusos que permite desplegar múltiples herramientas incorporadas, de forma que el papel del usuario consiste en aprender a desplegarlas y a adaptarlas a las situaciones adecuadas. Como sabemos, las navajas multiusos más sofisticadas contienen sacacorchos, abrelatas, tenedores, cuchillos, cucharas, limas, punzones y hasta pequeñas sierras. Cada uno de esos utensilios incorporados se despliega en el momento adecuado y ejerce una determinada función. Una vez realizada esta, el dispositivo se pliega de nuevo, a la espera de la próxima ocasión en que deba utilizarse.

La imagen del sistema lingüístico como una navaja multiusos especialmente sofisticada constituye una de las variadas formas en las que puede materializarse la concepción del idioma como un instrumento con el que el usuario debe familiarizarse. Esa imagen —que nosotros detectamos en el trasfondo de buena parte de las competencias lingüísticas que se promueven hoy en la Enseñanza Media— puede parecer atractiva, pero es profundamente empobrecedora, además de equivocada en el fondo. Radica, de hecho, en la concepción errónea de que somos «usuarios» de una parte fundamental de nuestra naturaleza. La visión instrumental del idioma presenta este como el único instrumento que es *interno* al individuo, a diferencia de todos los demás, que —casi por definición— han de ser *externos* a él. La lengua no se muestra, en la mayor parte de esas aproximaciones, como patrimonio esencial, identificativo o personal del hablante, sino más bien como un útil al que se debe sacar el mayor provecho posible. En lugar de resaltar y potenciar el análisis de su riqueza, su versatilidad, su articulación interna, su plasticidad, su sutileza, su variación y su capacidad expresiva, se fomenta a menudo el aprendizaje mecánico del código prescriptivo con el que se lo suele asociar, sin fundamentarlo en la base gramatical en la que todas esas normas cobran sentido.

La LOMCE (Real Decreto 1105/2014) plasma el énfasis utilitario de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura al sostener que “tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria” y que “[d]ebe también aportar las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida

familiar, social y profesional” (pág. 357). La asignatura se articula alrededor de los siguientes bloques de contenidos:

- (7) a. Comunicación oral: escuchar y hablar
- b. Comunicación escrita: leer y escribir
- c. Conocimiento de la lengua
- d. Educación literaria

Nos interesa aquí destacar el bloque (7c) y, más concretamente, la manera en la que se concibe. El texto de la LOMCE dice lo siguiente:

El bloque *Conocimiento de la lengua* responde a la necesidad de reflexión sobre los mecanismos lingüísticos que regulan la comunicación, y se aleja de la pretensión de utilizar los conocimientos lingüísticos como un fin en sí mismos para devolverles su funcionalidad original: servir de base para el uso correcto de la lengua.

[tomado del BOE, Real Decreto 1105/2014, pág. 248]

Llama la atención que el interés por los conocimientos lingüísticos en sí mismos sea considerado una “pretensión”, pero no más que la afirmación de que la “funcionalidad original” de estos sea el “uso correcto”. Dicho de otra forma, el BOE asume aquí sin cortapisas que el único objetivo de que los alumnos conozcan en alguna medida el sistema que subyace a su propia lengua es el de que sean capaces de expresarse en ella con corrección. Se trata, como puede verse, de otro ejemplo de la tensión entre forma y función, en el que, nuevamente, se asume un punto de vista (el comunicativo) como primitivo, básico u original. Este no es el lugar de repetir los argumentos que se han dado en la bibliografía en contra de basar todo el conocimiento del lenguaje en su función comunicativa (Norbert Hornstein resume algunos de ellos [aquí](#); cf. Balari y Lorenzo 2010 y referencias allí citadas). Simplemente manifestamos nuestra sorpresa por el hecho de que esta opción se presente, sin discusión alguna, como la hipótesis nula, aun cuando resulte coherente con la crítica oficial a la “visión gramaticalista” del lenguaje a la que antes hemos hecho referencia. El texto del BOE llama aún más la atención si se tiene en cuenta el consenso casi general que existe hoy sobre el hecho de que la visión que se pretende excluir contribuye en no pequeña manera a que el estudio de la lengua

adopte una dimensión científica.

No es, desde luego, frecuente entre nosotros presentar la lengua como un campo para la observación, el descubrimiento, la sorpresa, la experimentación o la reflexión personal, por mucho que constituya uno de los sistemas que más claramente nos identifican como seres humanos. Los libros de Lengua y los listados oficiales de competencias lingüísticas insisten en la necesidad de que los mensajes encajen adecuadamente en los contextos para los que se destinan. En cada curso se retoman la “coherencia” y la “cohesión” discursivas, aun cuando lo cierto es que raramente se va más allá de ejemplificar esas nociones o de insistir en su relevancia. A cambio, apenas queda espacio para el estudio de la constitución misma del sistema cuyo uso se considera tan relevante. De hecho, la escasa atención que se presta a dicha estructura se basa más en el etiquetado aséptico y acrítico de las piezas que la componen que en el intento de comprender su naturaleza o sus relaciones internas.

Todos mostramos cierta «actitud instrumental» ante los aparatos que la tecnología pone a diario a nuestra disposición: el móvil, el portátil, el vídeo, la tableta o la pizarra electrónica. Todos consideramos absurdo (además de inútil, si no imposible) desarmarlos y empezar a indagar en su constitución, y nos limitamos, por el contrario, a aprender a usarlos. Al aplicar esta visión instrumental al idioma, se olvida una y otra vez que nuestra lengua no puede abordarse como un instrumento. La razón no es únicamente el hecho evidente de que está dentro de nosotros, a diferencia de los demás instrumentos, sino sobre todo la simple constatación de que constituye una parte esencial de nuestra naturaleza humana. El enfoque instrumental parece olvidar el simple (y fundamental) hecho de que no somos usuarios de nosotros mismos.

En Bosque (en este volumen) se plantea la cuestión de hasta dónde podemos llevar la analogía instrumental. Podemos suponer, en efecto, que ante cada instrumento complejo existen *preguntas de usuario* y *preguntas de experto*. Si el instrumento es el teléfono móvil, una “pregunta de usuario” será cómo se bajan y se personalizan las aplicaciones. En cambio, serán “preguntas de experto” la cuestión de para qué sirven los transistores bipolares de juntura del móvil o la de

cómo se diseña su circuito de control de carga.

Pudiera dar la impresión de que a la Enseñanza Media corresponden las preguntas de usuario sobre el lenguaje (ejemplo: “¿Cómo se conjuga el verbo *hollar*?”), mientras que las preguntas de experto deberían dejarse para la Enseñanza Universitaria y, en general, para los lingüistas profesionales (ejemplo: “¿En qué casos admiten sujetos de persona las pasivas reflejas?”). En el trabajo citado se argumenta en contra de esa distribución de tareas. El profesor de lengua no puede limitarse a presentar a los estudiantes el rico y complejo sistema lingüístico que cada uno de ellos ha interiorizado como si fuera una herramienta con la que debe ejercitarse. Las conjugaciones verbales irregulares, las frases hechas y otros aspectos relativamente anómalos de la morfología y el léxico contrastan marcadamente con las estructuras sintácticas productivas que los estudiantes dominan desde muy jóvenes y cuya extraordinaria versatilidad y plasticidad casi nunca se estudia en las aulas. De hecho, raramente se fomenta o se desarrolla en ellas la capacidad natural de los estudiantes para indagar en dichas estructuras; para comprender sus propiedades, su potencialidad y también sus limitaciones, que resultan ser muy distintas de las que tienen origen normativo o prescriptivo.

En Bosque (este volumen) se apunta otra diferencia entre los contenidos de usuario y los contenidos de experto:

Los profesores de ciencias en Secundaria y Bachillerato no enseñan únicamente a sus estudiantes lo que hemos denominado *contenidos de usuario*. Si así fuera, les explicarían únicamente cómo tratar a sus mascotas, cómo distinguir las setas venenosas de las que no lo son o cómo identificar prismas siempre y cuando uno los encuentre en la vida cotidiana. Pero sabemos que las cosas no son así. La información que se proporciona en la Enseñanza Media sobre anatomía, geografía, geología, matemáticas, física o química no se basa en la oposición *contenidos de usuario* vs. *contenidos de experto* [...] El mundo no se les presenta en ellas [a los estudiantes] como una gran maquinaria que hay que aprender a usar, sino como un gran conjunto de sistemas imbricados que debemos intentar entender. El objetivo de los profesores que las imparten es contribuir a que sus alumnos comprendan —siempre de forma limitada, como es lógico— el mundo que los rodea, no solo ayudarles a que conozcan sus normas y a que sobrevivan en él.

[tomado de Bosque en este volumen]

Finalmente, como allí se hace notar, si el estudio de la lengua se reduce a aprender qué pautas debemos aplicar y cuándo debemos hacerlo, el alumno no tendrá nada que averiguar sobre ella, nada que razonar, nada que investigar, nada ante lo que sorprenderse. Ciertamente, el estudiante de Enseñanza Media debe ejercitarse en su dominio de la lengua, como hemos reconocido, pero las competencias que detalla la legislación educativa no dejan lugar para el desarrollo de esas otras capacidades: las necesarias para aprender a observar, a indagar, a experimentar, a contrastar, a argumentar y a juzgar críticamente teorías o propuestas.

Todas estas capacidades son necesarias, y todas requieren cierta ejercitación. En Bosque y Gallego (2016) se defiende que el concepto de ‘ejercitación’, aplicado a tales competencias, exige un planteamiento radicalmente diferente del habitual: exige, como se argumenta allí con detalle, que las tareas escolares relativas al conocimiento de la lengua no se diseñen únicamente con el propósito de mejorar su uso, sino también con el de conocer su constitución y su articulación interna. La enseñanza de la lengua no ha de estar dirigida únicamente a que los alumnos se ejerciten con cierto instrumento, sino también a que adquieran cierta comprensión de su constitución interna y a que puedan averiguar por sí mismos algo sobre ella:

[...] el que se esfuerza por montar bien en bicicleta o por bailar aceptablemente el tango no aspira a comprender nada. La ejercitación que requiere esas actividades consiste en la repetición de pautas que permitan llegar al dominio de una actividad física. Si hablar es como bailar o como montar en bicicleta —se nos viene a decir— los estudiantes de lengua deberán “practicar” las subordinadas en subjuntivo de forma parecida a como los alumnos de una academia de baile practican el “pas de bourré” o “el free step”.

[tomado de Bosque y Gallego 2016: pág. 66]

El tipo de ejercitación lingüística que se requiere para mejorar el conocimiento del idioma, en el sentido al que aquí se apunta, es exactamente el que omite palmariamente nuestra legislación educativa en lo relativo a la enseñanza de la lengua. Tiene, en cambio, gran interés el hecho de que esa misma legislación no lo omita en lo relativo a la enseñanza de las materias científicas. Ello introduce una marcadísima diferencia entre unas y otras. Las autoridades educativas dejan muy claro en sus textos oficiales que los estudiantes de Lengua han de aprender a usar el

idioma en los contextos adecuados. Por el contrario, a los estudiantes de Química, Física o Ciencias Naturales se les encamina para que aprendan a averiguar algo sobre el mundo que los rodea y a desarrollar su curiosidad natural en relación con él. Ese mundo no se presenta solo como un instrumento que hay que aprender a usar, ni como un medio al que hay que adaptarse para prosperar o para sobrevivir. Vale la pena dedicar una sección a tan peculiar diferencia entre los objetivos que —se supone— han de alcanzar los estudiantes de unas y otras materias.

3. El contraste con los profesores de ciencias

Pocas veces se ha destacado entre nosotros el notable desequilibrio que se percibe al comparar las actitudes y las estrategias que fomentan los profesores de Ciencias Naturales en los cursos de Secundaria y Bachillerato con las que los profesores de Lengua de esos mismos cursos transmiten a sus propios alumnos. Los primeros los educan fundamentalmente para observar, para relacionar causas y efectos, para generalizar (poniendo a prueba a la vez las generalizaciones obtenidas), para experimentar, además de para argumentar y contraargumentar. El objetivo fundamental de estos profesores, nunca oculto por ellos, es encauzar la curiosidad natural de los estudiantes proporcionándoles recursos teóricos y experimentales que les permitan desarrollarla.

Frente a esta situación, los profesores de Lengua, y muy especialmente los de Gramática, insisten sobre todo a sus alumnos en la necesidad de etiquetar palabras, sintagmas y oraciones, con muy escasa reflexión sobre las etiquetas asignadas. Predomina, pues, en esas clases el afán que los profesores transmiten a sus alumnos por clasificar segmentos lingüísticos de toda índole, sin excluir fragmentos de diversa extensión y complejidad interna, que también han de ser situados en alguna tipología discursiva de textos (expositivos, argumentativos, descriptivos, etc.). Esa tipología, que abarca supuestamente cualquier fragmento lingüístico al que uno pueda enfrentarse, se caracteriza por el hecho de que los tipos identificados pueden combinarse libremente entre sí, lo que, al parecer, no se considera problemático.

Mientras que el profesor de ciencias procura llamar la atención de sus alumnos con fenómenos cotidianos (¿Por qué se caen las cosas en lugar de quedarse suspendidas en el aire?; ¿Por qué tiene algún efecto la luna sobre las mareas?; ¿Por qué sube el aire caliente y baja el aire frío, y no al contrario?; ¿Por qué el sonido del agua al llenar una botella se va haciendo más agudo, y no más grave?), el profesor de Lengua parece permanentemente obsesionado por las cuestiones terminológicas (¿Cómo hemos de llamar a ese segmento o a aquella relación?) y raramente plantea a sus alumnos preguntas similares a las anteriores. Al parecer, la estructura del sistema lingüístico se da por conocida, por evidente, o simplemente por asentada. Las cosas son como son, se viene a decir, de forma que, una vez que nos hemos aprendido sus nombres, lo único que nos ha de inquietar es su uso. No cabe plantear, por tanto, la posibilidad de que una estructura lingüística determinada (por ejemplo, la pasiva) pueda analizarse de más de una manera o de que exista determinado fenómeno (por ejemplo, la elipsis) para la que la comunidad lingüística no haya propuesto un análisis consensuado. De hecho, nuestra experiencia con estudiantes de los primeros cursos de grados universitarios nos dice que, al plantearse tales opciones (totalmente normales en las disciplinas científicas, por otra parte), estos reaccionan con absoluta sorpresa —incluso con rechazo o con irritación— y aducen que lo que el profesor presenta en la clase “no es lo que nos habían enseñado” en otros cursos.

Otro aspecto que nos interesaría destacar y que —creemos— ahonda en el escaso interés que las autoridades educativas muestran por los contenidos gramaticales es la insistencia en actividades (más mecánicas y propias de los estadios iniciales de las disciplinas científicas) como *conocer*, *reconocer* e *identificar*, por encima de otras como *reflexionar*, *observar*, *argumentar*, *formular hipótesis* o *experimentar*. La siguiente comparación, introducida en Paradís y Pineda (2016), es sumamente significativa:

(8) Tipos de actividades relacionadas con el bloque “Conocimiento de la lengua”
Lengua Castellana y Literatura (4 ESO)

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 3. Conocimiento de la lengua		
<p>La palabra. Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las distintas categorías gramaticales, con especial atención al adjetivo, a los distintos tipos de determinantes y a los pronombres.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de los valores expresivos y del uso de las formas verbales en textos con diferente intención comunicativa.</p> <p>Observación, reflexión y explicación del uso expresivo de los prefijos y sufijos, reconociendo aquellos que tienen origen griego y latino, explicando el significado que aportan a la raíz léxica y su capacidad para la formación y creación de nuevas palabras.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de los distintos niveles de significado de palabras y expresiones en el discurso oral o escrito.</p> <p>Manejo de diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital sobre la normativa y el uso no normativo de las palabras e interpretación de las informaciones lingüísticas que proporcionan los diccionarios de la Lengua: gramaticales, semánticas, registro y uso.</p> <p>Las relaciones gramaticales.</p> <p>Observación, reflexión y explicación de los límites sintácticos y semánticos de la oración simple y la compuesta, de las palabras que relacionan los diferentes grupos que forman parte de la misma y de sus elementos constitutivos.</p> <p>Conocimiento, uso y valoración de las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social y la necesidad de ceñirse a ellas en la escritura para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>El discurso.</p> <p>Observación, reflexión y explicación y</p>	<p>1. Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren determinadas categorías gramaticales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen, con especial atención a adjetivos, determinantes y pronombres.</p> <p>2. Reconocer y explicar los valores expresivos que adquieren las formas verbales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</p> <p>3. Reconocer y explicar el significado de los principales prefijos y sufijos y sus posibilidades de combinación para crear nuevas palabras, identificando aquellos que proceden del latín y griego.</p> <p>4. Identificar los distintos niveles de significado de palabras o expresiones en función de la intención comunicativa del discurso oral o escrito donde aparecen.</p> <p>5. Usar correcta y eficazmente los diccionarios y otras fuentes de consulta, tanto en papel como en formato digital para resolver dudas sobre el uso correcto de la lengua y para progresar en el aprendizaje autónomo.</p> <p>6. Explicar y describir los rasgos que determinan los límites oracionales para reconocer la estructura de las oraciones compuestas.</p> <p>7. Aplicar los conocimientos sobre la lengua para resolver problemas de comprensión y expresión de textos orales y escritos y para la revisión progresivamente autónoma de los textos propios y ajenos.</p> <p>8. Identificar y explicar las estructuras de los diferentes géneros textuales con especial atención a las estructuras expositivas y argumentativas para utilizarlas en sus producciones orales y escritas.</p> <p>9. Reconocer en textos de diversa índole y usar en las producciones propias orales y escritas los diferentes conectores textuales y los principales mecanismos de referencia interna, tanto gramaticales como léxicos.</p> <p>10. Reconocer y utilizar los diferentes registros lingüísticos en función de los ámbitos sociales valorando la importancia de utilizar el registro adecuado a cada momento.</p>	<p>1.1. Explica los valores expresivos que adquieren algunos adjetivos, determinantes y pronombres en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</p> <p>2.1. Reconoce y explica los valores expresivos que adquieren las formas verbales en relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</p> <p>3.1. Reconoce los distintos procedimientos para la formación de palabras nuevas explicando el valor significativo de los prefijos y sufijos.</p> <p>3.2. Forma sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios a partir de otras categorías gramaticales utilizando distintos procedimientos lingüísticos.</p> <p>3.3. Conoce el significado de los principales prefijos y sufijos de origen griego y latino utilizándolos para deducir el significado de palabras desconocidas.</p> <p>4.1. Explica todos los valores expresivos de las palabras que guardan relación con la intención comunicativa del texto donde aparecen.</p> <p>4.2. Explica con precisión el significado de palabras usando la acepción adecuada en relación al contexto en el que aparecen.</p> <p>5.1. Utiliza los diccionarios y otras fuentes de consulta en papel y formato digital resolviendo eficazmente sus dudas sobre el uso correcto de la lengua y progresando en el aprendizaje autónomo.</p> <p>6.1. Transforma y amplía oraciones simples en oraciones compuestas usando conectores y otros procedimientos de sustitución para evitar repeticiones.</p> <p>6.2. Reconoce la palabra nuclear que organiza sintáctica y semánticamente un enunciado, así como los elementos que se agrupan en torno a ella.</p> <p>6.3. Reconoce la equivalencia semántica y funcional entre el adjetivo, el sustantivo y algunos adverbios con oraciones de relativo, sustantivas y adverbiales respectivamente, transformando y ampliando adjetivos, sustantivos y adverbios en oraciones subordinadas e insertándolas como constituyentes de otra oración.</p> <p>6.4. Utiliza de forma autónoma textos de la vida cotidiana para la observación, reflexión y explicación sintáctica.</p> <p>7.1. Revisa sus discursos orales y escritos aplicando correctamente las normas ortográficas y gramaticales reconociendo su valor social para obtener una comunicación eficiente.</p> <p>8.1. Identifica y explica las estructuras de los diferentes géneros textuales, con especial atención a las expositivas y</p>

[tomado del BOE, Real Decreto 1105/2014, pág. 369]

(9) Tipos de actividades relacionadas con el bloque “Los cambios”
Física y Química 4 ESO

Contenidos	Criterios de evaluación	Estándares de aprendizaje evaluables
Bloque 3. Los cambios		
Reacciones y ecuaciones químicas. Mecanismo, velocidad y energía de las reacciones. Cantidad de sustancia: el mol. Concentración molar. Cálculos estequiométricos. Reacciones de especial interés.	<p>1. Comprender el mecanismo de una reacción química y deducir la ley de conservación de la masa a partir del concepto de la reorganización atómica que tiene lugar.</p> <p>2. Razonar cómo se altera la velocidad de una reacción al modificar alguno de los factores que influyen sobre la misma, utilizando el modelo cinético-molecular y la teoría de colisiones para justificar esta predicción.</p> <p>3. Interpretar ecuaciones termoquímicas y distinguir entre reacciones endotérmicas y exotérmicas.</p> <p>4. Reconocer la cantidad de sustancia como magnitud fundamental y el mol como su unidad en el Sistema Internacional de Unidades.</p> <p>5. Realizar cálculos estequiométricos con reactivos puros suponiendo un rendimiento completo de la reacción, partiendo del ajuste de la ecuación química correspondiente.</p> <p>6. Identificar ácidos y bases, conocer su comportamiento químico y medir su fortaleza utilizando indicadores y el pH-metro digital.</p> <p>7. Realizar experiencias de laboratorio en las que tengan lugar reacciones de síntesis, combustión y neutralización, interpretando los fenómenos observados.</p> <p>8. Valorar la importancia de las reacciones de síntesis, combustión y neutralización en procesos biológicos, aplicaciones cotidianas y en la industria, así como su repercusión medioambiental.</p>	<p>1. Interpreta reacciones químicas sencillas utilizando la teoría de colisiones y deduce la ley de conservación de la masa.</p> <p>2.1. Predice el efecto que sobre la velocidad de reacción tienen: la concentración de los reactivos, la temperatura, el grado de división de los reactivos sólidos y los catalizadores.</p> <p>2.2. Analiza el efecto de los distintos factores que afectan a la velocidad de una reacción química ya sea a través de experiencias de laboratorio o mediante aplicaciones virtuales interactivas en las que la manipulación de las distintas variables permita extraer conclusiones.</p> <p>3.1. Determina el carácter endotérmico o exotérmico de una reacción química analizando el signo del calor de reacción asociado.</p> <p>4.1. Realiza cálculos que relacionen la cantidad de sustancia, la masa atómica o molecular y la constante del número de Avogadro.</p> <p>5.1. Interpreta los coeficientes de una ecuación química en términos de partículas, moles y, en el caso de reacciones entre gases, en términos de volúmenes.</p> <p>5.2. Resuelve problemas, realizando cálculos estequiométricos, con reactivos puros y suponiendo un rendimiento completo de la reacción, tanto si los reactivos están en estado sólido como en disolución.</p> <p>6.1. Utiliza la teoría de Arrhenius para describir el comportamiento químico de ácidos y bases.</p> <p>6.2. Establece el carácter ácido, básico o neutro de una disolución utilizando la escala de pH.</p> <p>7.1. Diseña y describe el procedimiento de realización una volumetría de neutralización entre un ácido fuerte y una base fuertes, interpretando los resultados.</p> <p>7.2. Planifica una experiencia, y describe el procedimiento a seguir en el laboratorio, que demuestre que en las reacciones de combustión se produce dióxido de carbono mediante la detección de este gas.</p> <p>8.1. Describe las reacciones de síntesis industrial del amoníaco y del ácido sulfúrico, así como los usos de estas sustancias en la</p>

[tomado del BOE, Real Decreto 1105/2014, pág. 265]

Como señalan Paradís y Pineda (2016), en ambos casos se hace referencia a actividades identificativas, pero solo en Física y Química se plantea la posibilidad de *comprender, razonar, valorar o realizar experimentos o cálculos*. Creemos que tales actividades son perfectamente compatibles con los contenidos gramaticales de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, e incluso que contribuirían a hacerla más interesante. Probablemente, el hecho de que la actividad por excelencia en las aulas de lengua y literatura sea el comentario (y no, en cambio, la resolución de problemas; cf. Bosque, este volumen) es el principal escollo para aplicar un enfoque científico al estudio de la lengua. En los problemas, el estudiante puede centrar su atención en un aspecto dirigido (por

ejemplo, un par mínimo) que haga posible la observación y la experimentación con las variables que interactúan en un sistema complejo como es el lingüístico.

Supongamos que una alumna pregunta en clase a su profesora de Lengua por qué podríamos quitar la palabra *algunas* en la frase *Tengo algunas películas de Almodóvar*, pero no podríamos hacerlo en la frase *Detesto algunas películas de Almodóvar*. La alumna no estaría preguntando cómo se ha de llamar a un determinado segmento (esta es la pregunta favorita de los profesores y, por influencia suya, también de los estudiantes), sino —sencillamente— por qué cierto fenómeno relativo a la estructura sintáctica, y sin consecuencias para el uso, es como es. Nuestra hipotética alumna ya sabe que no puede quitar esa palabra. No estaría, pues, preguntando si puede hacerlo o no, ni si la norma se lo permite o se lo recrimina. Estaría preguntando, sencillamente, por qué las cosas son como son, lo que probablemente dejaría desconcertada a su profesora.

Ni que decir tiene que el simple hecho de que un profesor de Lengua se desconcierte ante la actitud inquisitiva de sus alumnos no deja en muy buen lugar la enseñanza de nuestra disciplina. Supongamos que el libro o el profesor dicen que *caída* en *la lluvia caída* es un participio intransitivo que modifica a un sustantivo (al igual que sucede en *gente asomada a la ventana* y en otras muchas secuencias análogas). Nuestra hipotética alumna hará muy bien en preguntarse por qué no construimos frases como *gente gritada* o *niños sonreídos*, expresiones que muestran aparentemente la misma estructura sintáctica: participios de verbos intransitivos como modificadores nominales. Razonando de forma análoga, si en un texto aparecen oraciones como *No lo acabo de entender* o *No lo tardó en averiguar*, nuestra alumna podría preguntar a su profesora por qué no decimos también **No lo confío en solucionar*, o por qué resultan naturales frases como *Se olvidó de preguntarlo*, pero nos parece rarísimas variantes como **Se lo olvidó de preguntar*. ¿Por qué podemos adelantar el pronombre en unos casos y no en otros?

Como antes, nada de esto obedece a restricciones arbitrarias, ni a decisiones normativas de la Real Academia o de cualquier otra institución, ni siquiera “al uso” ni al “genio de la lengua”, soluciones tradicionales que evitan el esfuerzo de buscar cualquier otra explicación.

Las preguntas naturales sobre la estructura del idioma son ilimitadas. Afectan al orden de las palabras, a la relación entre los núcleos y sus complementos y modificadores; a los tipos de oraciones y de sintagmas, así como a su posición, su distribución o su entonación, entre muchos otros factores que regulan la relación que existe entre la forma y el sentido. Las preguntas a las que aludimos afectan, en suma, a todo el sistema gramatical en su conjunto. Pero los alumnos de Lengua no están entrenados para preguntar a sus profesores por qué las cosas son como son, y —como hemos comprobado— nuestra legislación educativa tampoco da a entender que deban hacerlo.

Se ha hecho notar en varias ocasiones que las preguntas que han provocado las mayores revoluciones científicas han estado asociadas a hechos aparentemente triviales. En la cita siguiente, transcrita de una conversación, Chomsky (2010) enfatiza este punto aludiendo a descubrimientos de científicos como Newton o Galileo:

[La ciencia] se basa en descubrir cuál es la realidad del mundo, cuál es la estructura oculta de las cosas, por qué las cosas que suceden lo hacen como lo hacen, y la Física, la Física moderna, empezó con un interés por sorprenderse con cosas que parecen perfectamente obvias [...] Es difícil convencer a la gente de que debería sorprenderse por cosas que parecen simples y obvias. Y, algunas de las cosas que parecían simples y obvias, Galileo no las pudo explicar. Por ejemplo, si la Tierra está rotando, ¿por qué los objetos no salen despedidos hacia el espacio? No es fácil entenderlo. Más tarde, se dio una explicación. Pero, de hecho, cualquier cosa que vemos suceder en el mundo es sorprendente. Si estamos dispuestos a sorprendernos por las cosas simples, estaremos en disposición de empezar a hacer ciencia.

[tomado de Chomsky 2010:2-3, traducción nuestra]

A ello podríamos agregar que muchas de las preguntas que a menudo hacen los niños a sus padres se basan, como es sabido, en una disposición natural que revela esa misma sorpresa hacia los fenómenos más cotidianos. Resulta, cuando menos, inquietante que los niños pierdan tal actitud inquisitiva cuando empiezan a ir a la escuela, y más aún que los especialistas en educación no se sientan concernidos por tan significativo cambio cognitivo. Desde nuestro punto de vista, una tarea esencial de la educación lingüística habría de consistir en lograr que los

estudiantes recuperaran en la escuela la actitud curiosa e inquisitiva que tenían hacia el mundo antes de entrar en ella. Hace muchos años que los profesores de Ciencias se esfuerzan por avanzar en esa dirección.

En Bosque y Gallego (2016) se llama la atención sobre la relación que existe entre los objetivos que se persiguen en una disciplina cualquiera y la naturaleza de los ejercicios que se proponen a los estudiantes para adentrarse en su conocimiento. Raramente se llama la atención en las facultades de Letras, por ejemplo, sobre el hecho de que los profesores de Ciencias Naturales no proponen como ejercicio a sus alumnos el comentario de un paisaje. Como sabemos bien, los ejercicios de análisis literario se han basado tradicionalmente —y se siguen basando— en los comentarios de textos. La estrecha asociación que existe entre Lengua y Literatura llevó de forma natural a extender los comentarios literarios a los lingüísticos. Lo cierto es que la mayor parte de los estudiantes no tiene conciencia clara de para qué sirve “comentar lingüísticamente (o gramaticalmente) un texto”. No entienden qué ganan con ello al asignar a palabras u oraciones los rótulos que demandan su profesor o profesora, el libro elegido por el centro escolar o el currículum que han fijado las autoridades académicas. Tal asignación mecánica de etiquetas, cuyo lugar en el sistema gramatical casi nunca se explica en clase, y menos aún se cuestiona, muy raramente implica un mayor conocimiento del español, o de la lengua a la que corresponda el ejercicio.

Esta actitud ante los contenidos gramaticales se ve reflejada en los libros de texto, pero también en los exámenes de lengua de las pruebas de acceso a la Enseñanza Superior. Aunque la formulación específica de estos puede cambiar de una Comunidad Autónoma a otra, el tipo de preguntas que en ellos se plantea suele abarcar dos variantes: por un lado, el comentario, el resumen y el análisis sintáctico de una secuencia; por el otro, las preguntas de elección múltiple, las que solicitan rellenar espacios en blanco y las que piden al estudiante que elija entre verdadero o falso. Las primeras preguntas son, pues, *amplificativas*, mientras que las segundas son *telegráficas*. En Bosque y Gallego (2016) explicamos con más detalle las limitaciones de unas y otras. Aquí nos limitaremos a llamar la atención sobre el hecho de que representan extrañamente dos polos opuestos: en las preguntas amplificativas se pide a

los estudiantes que desarrollen algún aspecto del texto, mientras que en las telegráficas se les pide que identifiquen algún elemento (sin más explicaciones) o que decidan si algo es cierto o falso. Sirve de muestra de las primeras el examen de *Lengua Castellana y Literatura II* (Madrid, junio de 2014). Para ilustrar las segundas usaremos el examen de *Llengua castellana i Literatura* (Cataluña, junio de 2014).⁶

(10) *Lengua Castellana y Literatura II* (Madrid, junio de 2014)

OPCIÓN A

1. Haga un comentario de texto del fragmento que se propone contestando a las preguntas siguientes:

a) Enuncie el tema del texto (0,5 puntos); b) detalle sus características lingüísticas y estilísticas más sobresalientes (1,25 puntos); c) indique qué tipo de texto es. (0,25 puntos)

2. Redacte un resumen del contenido del texto. (1 punto)

3. Elabore un texto argumentativo a favor o en contra de que en ciertas profesiones se sustituya un horario fijo de trabajo por otro flexible a cambio de una determinada productividad. (1,5 puntos)

4. Analice sintácticamente: *No pretendemos proscribir las distracciones, pero las del investigador serán siempre ligeras.* (1,5 puntos)

OPCIÓN B

1. Haga un comentario de texto del fragmento que se propone contestando a las preguntas siguientes:

a) Enuncie el tema del texto (0,5 puntos); b) detalle sus características lingüísticas y estilísticas más sobresalientes (1,25

⁶ En ambos casos, indicamos las preguntas que corresponden a los contenidos de Lengua del examen. Nótese que, en el examen de la Comunidad de Madrid, estamos reflejando las dos opciones existentes. En Cataluña, el apartado de “reflexión lingüística” es común (sí hay opciones diferentes para las preguntas de los otros dos apartados del examen, “comprensión lectora” y “expresión escrita”, pero las dejamos de lado, pues no afectan a los contenidos gramaticales).

puntos); c) indique qué tipo de texto es. (0,25 puntos)

2. Redacte un resumen del contenido del texto. (1 punto)
3. Elabore un texto argumentativo a favor o en contra de que un chico tímido tenga un problema mayor que una chica tímida. (1,5 puntos)
4. Analice sintácticamente: *Hablamos de un tipo de ansiedad social que dificulta la vida de muchas personas y las condena a la soledad.* (1,5 puntos)

(11) *Llengua castellana i Literatura* (Cataluña, junio de 2014)

1. Defina brevemente, en un máximo de veinte palabras, el término *campo semántico* y aporte un ejemplo que aclare su definición. [0,5 puntos]
2. Indique la función sintáctica que desempeñan las oraciones subordinadas sustantivas subrayadas en cada una de las siguientes frases: [0,5 puntos]
 - a) Todo el mundo piensa que tengo suerte.
 - b) Me fastidia enormemente que la comida esté salada.
 - c) Su agenda está que arde.
 - d) Tenía la certeza de que llegaría a tiempo.
 - e) No dimos importancia a que no durmiera.
3. Señale si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos.

[0,5 puntos. Si la respuesta es errónea, se descontarán 0,15 puntos. Si no responde a la pregunta, no se aplicará ningún descuento.]

	Verdadero	Falso
a) El atributo es un complemento que aparece únicamente en las oraciones copulativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) Para expresar un deseo utilizamos una oración con modalidad enunciativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| c) Las oraciones pasivas reflejas no tienen sujeto sintáctico. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) En las oraciones subordinadas adjetivas, <i>que</i> es un pronombre relativo. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Una oración subordinada adverbial de tiempo puede sustituirse por un adverbio. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. Lea las siguientes oraciones:

1. Ángel no recuerda cuándo sucedió.
2. Estaba de viaje cuando sucedió.
3. Me presentaré siempre que cuente con suficientes apoyos.
4. El día que regrese volveré a ser feliz.

De las siguientes opciones, elija la única que identifica de manera correcta y ordenada el tipo de proposición subordinada que aparece subrayada en cada una de las oraciones anteriores.

[0,5 puntos. Si la respuesta es errónea, se descontarán 0,15 puntos. Si no responde a la pregunta, no se aplicará ningún descuento.]

- ☐ 1) adverbial de tiempo, 2) sustantiva, 3) adverbial de tiempo, 4) sustantiva
- ☐ 1) sustantiva, 2) adverbial de tiempo, 3) adverbial condicional, 4) adjetiva
- ☐ 1) adjetiva, 2) adverbial de tiempo, 3) adverbial causal, 4) adjetiva
- ☐ 1) adverbial de tiempo, 2) adverbial de modo, 3) adverbial consecutiva, 4) adverbial de lugar

No es inmediatamente obvio cuál es la supuesta ventaja didáctica de las preguntas 1, 2 y 3 del primer examen. Nótese que las informaciones que se solicitan corresponden a habilidades propias de un examen de “comentario de texto” (existente en Cataluña hasta 1999 en la Selectividad regular, y todavía

vigente en las pruebas de acceso para mayores de 25 y 45 años). En dicho examen, el alumno debe demostrar madurez intelectual, capacidad de comprensión y habilidad de expresión. Es de suponer que para contestar esas preguntas, el alumno habrá de expresarse correctamente, pero esa madurez expresiva la deberá mostrar en cualquier otra materia. Dicho de otro modo, con la posible excepción de la pregunta 4, en este examen de Lengua no se pide al alumno que conozca esa materia, sino, a lo sumo, que sepa usar su lengua para argumentar y para hablar de otras cuestiones.

Las preguntas del tipo 4 del examen (11) tienen, sin duda, más tradición, pero por lo general no se pretende con ellas ir más allá de etiquetar categorías y funciones dentro del marco oracional. Las preguntas del examen (11) están pensadas para que el alumno proporcione respuestas rápidas, y seguramente también para que el profesor tarde menos en corregir. No tenemos seguridad alguna de que el alumno que elija la respuesta correcta en las preguntas del grupo 4 (examen (11)) sepa diferenciar el adverbio interrogativo *cuándo* del adverbio relativo *cuando*, y mucho menos precisar la contribución de cada uno de ellos a la oración de la que forman parte.

Comparemos, aunque solo sea brevemente, el tipo de preguntas que se pueden encontrar en un examen de Química, como el de (12), y en otro de Física, como el de (13). Estos exámenes pertenecen a la misma convocatoria de las pruebas de acceso a la Universidad.

(12) Química (Madrid, junio de 2014)

Pregunta A1.- Considere las cuatro configuraciones electrónicas siguientes:

(A) $1s^2 2s^2 2p^7$,

(B) $1s^2 2s^3$,

(C) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 4s^2 3d^5$, y

(D) $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2$.

a) Razone cuál(es) no cumple(n) el principio de exclusión de Pauli.

b) Indique el grupo y el periodo de los elementos a los que pertenecen las configuraciones que sí lo cumplen e indique su carácter metálico o no metálico.

c) Escriba las posibles combinaciones de números cuánticos para un electrón situado en un orbital 3d.

d) Justifique cuál será el ion más estable del elemento D.

(13) Física (Madrid, junio de 2014)

Pregunta 1.- Un satélite describe una órbita circular alrededor de un planeta desconocido con un periodo de 24 h. La aceleración de la gravedad en la superficie del planeta es $3,71 \text{ m s}^{-2}$ y su radio es 3.393 km. Determine:

a) El radio de la órbita.

b) La velocidad de escape desde la superficie del planeta

La diferencia principal entre las preguntas de (10) y (11), por un lado, y (12) y (13), por el otro, no radica solo en que las segundas no se puedan responder por el solo hecho de haber memorizado cierto sistema de etiquetas. En estos últimos exámenes se pide al alumno que resuelva problemas, y no que comente, parafrasee o resuma algún conjunto de datos. Como es obvio, esa crucial diferencia metodológica no afecta únicamente a los exámenes: el alumno de las materias de ciencias espera implícitamente que su profesor le presente problemas y le enseñe a resolverlos. Por el contrario, en muchas clases de Lengua, el alumno espera implícitamente que el profesor le presente hechos, así como textos que los reflejen. El profesor le ayudará a segmentar, etiquetar y comentar esos segmentos lingüísticos, pero lo más probable es que el alumno no reciba nunca, o casi nunca, la impresión de que se espera de él que indague en un sistema restrictivo y versátil que comprende en muy pequeña medida, a pesar de que le pertenece.

No podemos ocuparnos aquí de las diferencias conocidas que existen entre la enseñanza de las ciencias y la de las letras, materia ampliamente estudiada (entre otros muchos trabajos, pueden verse Honda 1994, Honda y O'Neil 1993, 2008, Honda, O'Neil y Pippin 2004, 2010 y referencias allí citadas). Aun así,

quisiéramos señalar que el uso exclusivamente instrumental de la lengua que impulsan las autoridades académicas, y desarrollan luego los planes de estudio, conduce inevitablemente a lo que podemos llamar “asimetría ciencias/ letras”:

(14) LA ASIMETRÍA CIENCIAS / LETRAS

Un estudiante de ciencias no pierde completamente el contacto con múltiples aspectos de las materias de letras, mientras que un estudiante de letras pierde por completo el vínculo con las materias de ciencias.

La asimetría expresada en (14) no alude solo al hecho de que los estudiantes de letras no estén en contacto con los *contenidos* propios de las ciencias (como es esperable, e incluso razonable), sino también —lo que resulta crucial— al hecho de que tampoco estén en contacto con las *actitudes* que en tales disciplinas se favorecen. Los alumnos de Lengua, en particular, no están acostumbrados a que se les pida que argumenten y contraargumenten, que critiquen explicaciones infundadas, que aporten contraejemplos a las teorías que se les muestran, que valoren las predicciones de los análisis, que detecten definiciones inexactas, que desestimen conceptos poco útiles o, simplemente, que observen si la realidad encaja o no en los esquemas conceptuales que los libros y los profesores les ponen delante. Como hemos explicado en las páginas precedentes, al estudiante de Lengua no se le pide que resuelva problemas: se le demanda que etiquete ciertas unidades y que comente, parafrasee, amplifique o resuma (con diversos grados de detalle) determinados aspectos de la realidad.

Nuestra percepción podría parecer exagerada, pero creemos que no lo es. El alumno de Gramática no suele tener verdaderamente la sensación de que se enfrenta a un conjunto complejo de unidades, procesos y relaciones cuya interconexión restrictiva haya de comprender en alguna medida. En este sentido, su actitud es considerablemente diferente de la que poseen los estudiantes de ciencias cuando se les explican diversos sistemas, sean orgánicos (el circulatorio de los seres humanos, el branquial en los anfibios, la fotosíntesis de las plantas) o no (la formación de las galaxias, la sedimentación fluvial, la erupción de los volcanes).

Tampoco es habitual que en las clases de Lengua se separe lo asentado de lo controvertido, o que se le muestren al estudiante cuestiones polémicas, quizá

porque el profesor de letras suele ser más reacio que el de ciencias a presentar algo como hipotético, no verificado o simplemente plausible. Frente a todas estas opciones, naturales en otras materias de Secundaria y Bachillerato, el alumno de Lengua recibe la impresión de que su papel consiste en desgranar mecánicamente términos gramaticales (funciones, oraciones, sintagmas, nexos, enlaces, etc.) y etiquetar con ellos cualquier segmento lingüístico —simple o complejo— que aparezca ante su vista. Más aún, tal y como apuntábamos antes, el alumno medio supone, por defecto, en las clases de Lengua que todas las estructuras están ya analizadas, hasta el punto de que suele reaccionar negativamente cuando se le habla de cuestiones controvertidas o poco asentadas, o de la existencia de varios análisis para un mismo fenómeno, de forma que cada una de las opciones presenta ventajas e inconvenientes. En lugar de reaccionar positivamente hacia esa inestabilidad (“Como esta cuestión es polémica, a lo mejor puedo yo contribuir en algo a que se solucione, o al menos expresar mi parecer”), lo suele hacer negativamente (“Podrían aclararse primero los especialistas, y luego venir a contárnoslo a nosotros”).

En nuestra opinión, el hecho de que esa reacción negativa no sea tan común en los cursos de Matemáticas, Química, Física o Economía de la Empresa resulta revelador. No es solo la consecuencia natural de que la implicación de los alumnos en esas otras materias sea a menudo mayor que la que tienen en las nuestras. Es señal, sobre todo, del hecho mismo de que sus profesores no solo les presenten cada una de esas disciplinas como un conjunto de sistemas que deben comprender, sino también como empresas colectivas en las que todos pueden participar. En nuestra opinión, nuestros alumnos de Lengua nunca llegan a asimilar verdaderamente un rasgo de la aventura científica que sus compañeros de ciencias experimentan a diario: la naturaleza inacabada de la ciencia como empresa colectiva; el hecho de que nuestra comprensión siempre es parcial, y —a la vez— nunca deja de crecer; la realidad misma de que cualquiera que posea cierta formación puede ayudar a que el conocimiento científico avance. Lo cierto es que sería casi inútil buscar entre las competencias oficiales de nuestros Ministerios y Consejerías, en relación con la enseñanza de la Lengua, algún rastro del estímulo al que ahora nos referimos.

La terminología lingüística que se enseña en las aulas merece mucha más atención de la que aquí podemos prestarle (cf. Lázaro Carreter 1973, Eguren y Fernández-Soriano 2005, RAE-ASALE en preparación). Tan solo llamaremos la atención sobre el hecho de que rara vez se comparan nomenclaturas distintas o se juzgan críticamente las asignadas en las clases de Lengua. De hecho, esa aplicación mecánica, rutinaria y acrítica de la terminología gramatical es otro rasgo que caracteriza marcadamente nuestra disciplina. En la bibliografía especializada en sintaxis no se asume, por ejemplo, que a cualquier pieza léxica o segmento sintáctico haya de corresponder una función, además de una categoría. En la Enseñanza Media, por el contrario, los estudiantes reciben a menudo de sus profesores la instrucción de que —por razones nunca explicadas— las cosas deben ser así. Si bien es lógico establecer correspondencias simples, como la que existe entre las nociones de “sintagma nominal” (información categorial) y “sujeto” (función sintáctica), no es igualmente natural asignar “una función” a las preposiciones, las conjunciones, los determinantes o algunos adverbios, entre otras muchas piezas léxicas que al parecer deben ejercerla, según las prácticas escolares al uso. Lo cierto es que no solo no se establece dicha necesidad en la bibliografía especializada en sintaxis, sino que tampoco se justifica tal «correspondencia necesaria» en los propios libros de texto de Secundaria o Bachillerato. El alumno aplica rutinariamente esa correspondencia porque sus profesores le piden que lo haga, y ahí termina tanto la justificación teórica de la propuesta como la motivación del estudiante para comprender el sistema gramatical que maneja de forma natural como hablante nativo.

El desequilibrio con la actitud que se observa en las clases de ciencias está presente en otros muchos aspectos del trabajo cotidiano. El profesor de Lengua tiene asumido —a diferencia de sus compañeros de ciencias del mismo centro escolar— que debe avanzar en extensión, no tanto en profundidad. Los exámenes de Selectividad contienen a menudo fragmentos extensos que incluyen relaciones sintácticas sumamente complejas, así como segmentos que deben ser etiquetados, sea de una forma o de otra (hemos visto un ejemplo en (11)). Esa misma idea se puede constatar en los libros de texto, en los que rara vez se analiza un segmento gramatical inferior a la oración. El origen de esa tradición es probablemente

filosófico: las proposiciones expresan juicios, y poseen, tradicionalmente, “sentido completo”. Nunca quedó claro en la tradición en qué sentido se consideran incompletos los segmentos inferiores a la oración, más allá de que no suelen construir unidades de predicación.⁷ El hecho cierto de que los segmentos sintácticos no oracionales son tan útiles como los oracionales para ilustrar propiedades de la gramática de una lengua tiene escasa presencia en las aulas, a pesar de que, como hoy se sabe, los segmentos más reducidos permiten a menudo aislar las variables relevantes más fácilmente que los extensos.

En el ámbito de la ciencia, nadie confunde la experimentación del mundo que nos rodea (ver caer las cosas, percibir que el agua hierve, notar el calor del sol o el olor de la hierba) con el análisis científico de los procesos que subyacen a todos esos fenómenos. Por sorprendente que parezca, en el campo de la didáctica de la Lengua no es tan rara esa confusión. De hecho, solo ocasionalmente se pide a los estudiantes que eviten las “reacciones de hablante” antes los fenómenos, y que las sustituyan en alguna medida por las “reacciones de aprendiz de lingüista”. Tampoco es normal que los profesores de Literatura pidan a sus alumnos que no confundan lo que pueden decir de un poema cualquiera por el simple hecho de ser personas medianamente sensibles, con lo que pueden aportar sobre ese mismo texto por el hecho de saber literatura.

Supongamos que un profesor lleva a clase un ejemplo como (15):

(15) “Fallece por segundo día consecutivo una mujer de 103 años”

[tomado de *Diario de Pontevedra*, 28 de junio de 2013]

Si lo hace, su propósito será seguramente el de provocar la hilaridad de los estudiantes, y tal vez, indirectamente, el de criticar la forma de escribir de algunos periodistas. Al parecer, el que escribió este titular atribuye dos muertes próximas

⁷ En realidad, tampoco está claro qué se quiere decir con “sentido completo”, ni por qué los componentes de una oración (el sujeto, el predicado o algunos de sus elementos constitutivos) expresan “informaciones incompletas” o “de sentido incompleto”. Lo cierto es que —más allá de su correspondencia con las proposiciones lógicas—, nunca queda claro en el análisis tradicional ni en el escolar cuál es la métrica exacta para calcular el significado de una expresión lingüística. Quizá la “incompletitud” de los segmentos no oracionales sea la razón última de que en las clases de Lengua casi nunca se pregunte a los estudiantes qué significan las oraciones y los segmentos que las integran, sino solo qué etiquetas sintácticas les corresponden.

a cierta anciana, lo que probablemente provocará la risa de los alumnos. Pero si el profesor que lleva a clase el ejemplo sabe algo de sintaxis, verá en seguida que el numeral ordinal *segundo* hace que la expresión *por segundo día consecutivo* pueda tener ámbito mayor o menor que la expresión indefinida *una mujer de 103 años*. Si esta última expresión posee ámbito menor, como deseaba el periodista que escribió el titular, se obtendrá la lectura multiplicativa y se estará hablando de dos mujeres distintas. Si posee, en cambio, ámbito mayor, como desea seguramente el profesor que lleva a clase el ejemplo, el sintagma nominal *una mujer de 103 años* recibirá la lectura específica (y consecuentemente absurda). Se trata de un fenómeno relativamente frecuente, dentro y fuera del periodismo. El siguiente titular (citado en NGLE, § 21.1b) lo pone igualmente de manifiesto:

(16) “Segunda avería de un 727 en cuatro días”

[tomado del diario *El País*, 26 de marzo de 1985]

En este caso, el titular no permite saber si se trata de un mismo avión o de dos aviones distintos, pero el fenómeno gramatical (ámbito o alcance de una expresión numeral) es el mismo. El posible doble ámbito de las expresiones cuantificativas ha dado lugar a chistes y chascarrillos conocidos (*Se dice que en Nueva York atropellan a un peatón cada cuatro horas. Cómo estará el pobre hombre*). Lo que nos interesa señalar aquí es el hecho mismo de que, sin acudir a este concepto (‘ámbito’ o ‘alcance’ de los cuantificadores, ingl. *scope*), fundamental en la gramática desde hace años, es imposible comprender el fenómeno que ilustramos. A la vez —y de manera paradójica—, este concepto no figura en casi ningún libro de Lengua, sea de Secundaria o de Bachillerato, y tampoco es de uso común entre los profesores de esas materias. En su ausencia, es más que probable que la discusión que pueda plantearse en las clases sobre ejemplos como (15) y (16) no vaya más allá de la cuestión, difícilmente resoluble, de si estamos ante titulares correctos o incorrectos, o de si se alcanza o no la deseada eficacia comunicativa. El uso prevalecerá, de nuevo, sobre la estructura, y la naturaleza gramatical del fenómeno en cuestión pasará probablemente inadvertida.

Hemos señalado en la sección anterior que el empleo fluido del idioma y el dominio de la expresión oral y escrita (así como el manejo de los registros y de otros aspectos

de la adecuación contextual de las expresiones) es perfectamente compatible con otra clase de conocimiento: el relativo a la estructura misma de las secuencias y de las relaciones restrictivas que establecen entre ellas. Lo que sucede a menudo es que las consideraciones normativas sobre los datos se introducen sin apoyarlas en fundamentos sintácticos. Supongamos que alguien considerara incorrecta la oración (17) con el argumento de que *lesionarse* denota una acción puntual mientras que *durante* introduce sintagmas que modifican a eventos durativos:

(17) “El año pasado no nos fue bien porque Villa se lesionó durante toda la temporada”

[tomado de *Foro de Deporte*, 29 de julio de 2012]

Se trataría de un juicio equivocado, ya que un gran número de verbos de cambio de estado admiten modificadores encabezados por *durante* y por *hasta* que inciden en realidad sobre el estado resultante de esas acciones, como en *Mis padres me han castigado durante todo el fin de semana* o en *Se encerró en su cuarto hasta la hora de cenar*. El ejemplo (17) obedece, pues, a la misma pauta. Para el lingüista teórico este hecho suscita un problema no precisamente menor: el que la sintaxis pueda tener acceso a ciertos segmentos del significado de las palabras. Los alumnos de Bachillerato no tienen por qué saber el nombre técnico que suele recibir el principio que aquí se conculca (*Principio de integridad léxica*; cf. Bosque 2012), pero pueden comprender perfectamente que, en ciertos casos, la sintaxis tiene acceso a componentes semánticos de las palabras, no solo a las piezas léxicas en su conjunto. Ni que decir tiene que las cosas son más complejas. Nuestra hipotética alumna preguntaría seguramente a su profesora de Lengua por qué un acuerdo electoral puede romperse durante unas horas, a diferencia de una botella, y aquella haría lo posible por ofrecerle una respuesta mínimamente satisfactoria. Fuera esta la que fuera, nos interesa resaltar aquí que el problema lingüístico que suscita (17) no solo no se reduce a una cuestión normativa, sino que da lugar a una reflexión lingüística de cierto interés.

Nada de esto puede entreverse, ni siquiera con la mejor voluntad, a través de las listas de competencias que sobre la enseñanza del idioma consideran necesarias nuestras autoridades educativas. La omnipresencia en ellas del uso de

la lengua y de su valor instrumental como medio de comunicación apenas deja espacio para el examen atento de los pequeños fragmentos y de sus relaciones mutuas. Pero la comprensión de la realidad proviene a menudo del entendimiento de sus componentes más elementales y de la forma en que estos se engarzan e interactúan. Este hecho ha sido puesto de manifiesto en múltiples ocasiones. La cita que reproducimos a continuación es solo una de ellas, pero nos parece suficientemente gráfica, aunque pueda parecer controvertida:

La ciencia trata de cosas muy pequeñas, y hace preguntas difíciles sobre ellas. Si las cosas pequeñas se van haciendo complejas, la ciencia ya no puede tratarlas. La razón por la que la Física puede alcanzar un alto grado de profundidad es el hecho de que se limita a cuestiones sumamente simples, y se abstrae de la complejidad del mundo. Cuando un átomo (de helio, por ejemplo) se hace demasiado complicado, los físicos se lo pasan a los químicos. Cuando los problemas se les hacen demasiado complicados a los químicos, estos se los pasan a los biólogos, que a su vez se los pasan a los sociólogos, que se los transmiten a los historiadores, y así sucesivamente. La ciencia trata lo que está en el límite de la comprensión, y esto suele ser a menudo lo simple. Pero los asuntos humanos raramente son simples, así que las ciencias no nos dicen prácticamente nada acerca de los asuntos humanos.

[tomado de <http://www.chomsky.info/debates/20060301.htm>]

Cae, desde luego, fuera de nuestros intereses en este trabajo la ardua cuestión de en qué medida la palabra *ciencia* significa o no lo mismo en *ciencias naturales* y en *ciencias humanas*. El interés de la cita radica en que está relacionada con la idea cartesiana de que el tamaño de un objeto de estudio repercute en el grado de comprensión de su naturaleza. La enseñanza de la Lengua en las aulas de Secundaria y de Bachillerato ha experimentado entre nosotros una especie de huida hacia adelante. Se han evitado casi todos los intentos de mejorar nuestra comprensión de las unidades pequeñas y se han sustituido directamente por las grandes: párrafos, capítulos y en general textos de notable complejidad interna. Tal como era de esperar, la falta de profundidad en el análisis de lo pequeño no ha sido sustituida por la consecución de una profundidad paralela en la comprensión de lo extenso.

Estas son solo algunas de las razones por la que creemos que los docentes de Lengua en la Enseñanza Media deberían prestar más atención a la forma en que trabajan sus compañeros de centro en las clases de ciencias. Por oposición a lo que sucede en nuestra disciplina, no creemos que el alumno de Enseñanza Media reciba de sus profesores de ciencias la impresión de que su tarea primordial haya de consistir en etiquetar la realidad ni estudiar —de manera superficial y reiterativa— todos los campos de las Matemáticas o de la Física. Aun cuando los sistemas terminológicos y tipológicos son necesarios en todas las disciplinas, estamos convencidos de que la nuestra es una de las más claramente rotulistas de cuantas se imparten en los niveles preuniversitarios. Las demandas de clasificación y nomenclatura, muy a menudo estipulativas y acríticas, han ocupado en buena medida el lugar que debería corresponder en las aulas a la observación, la argumentación, la experimentación y otras actividades mucho más claramente dirigidas a la comprensión o al entendimiento.

4. ¿La lengua necesariamente con la literatura?

La Lengua y la Literatura comparten asignatura en los actuales planes de estudio en Secundaria y Bachillerato. De hecho, antes de entrar en la Universidad, nuestros alumnos no han cursado materias en las que la Lengua y la Literatura se estudien y se evalúen por separado como disciplinas independientes. Su separación en la propia Universidad es, por otra parte, relativamente reciente. Las cátedras de Lingüística General eran a la vez, como se sabe, cátedras de Crítica Literaria hasta hace no muchos años. Casi todos los filólogos de la generación de profesores que dejó hace unos años las aulas se caracterizaron por el cultivo de ambas materias, simultaneidad que solo ponen hoy en práctica un grupo muy reducido de profesionales universitarios.

Nuestra intención no es convertir esta sección en un apoyo explícito a la posibilidad, planteada por no pocos profesores de Secundaria, de separar la Lengua y la Literatura en dos materias en la Enseñanza Media. Como se sabe, tal proceso conllevaría la separación de cuerpos de profesorado, la instauración de nuevas vías de acceso a la función docente, la reorganización de las plantillas en

los centros de Enseñanza Media y otros muchos ajustes administrativos, curriculares, académicos y presupuestarios que distan muchos de ser simples. Como es obvio, la situación no es análoga a la que plantean las materias de Física y Química, puesto que, entre otras razones, los contenidos de Física y los de Química se analizan en bloques, no de manera intercalada. Aun así, en nuestra opinión se podría pensar en la posibilidad de alcanzar tales objetivos a largo plazo, sin que el resultado supusiera menoscabo alguno para ninguna de las dos materias. Más aún, entendemos que la lengua literaria, sus convenciones, sus tradiciones y las características particulares que la apartan de la lengua común debería ser un componente esencial de la enseñanza de la literatura.

En su día, Lengua y Literatura se unieron en la enseñanza porque siempre habían estado unidas en la tradición filológica, y también porque se entendía que se retroalimentaban: la literatura es un “modelo de excelencia” de la lengua, de forma que parecía lógico extraer de los textos cualquier aspecto gramatical que se considerara relevante en la docencia. Ahora bien, la estrecha unión de esas dos materias es más difícil de mantener si se intenta aplicar al estudio de la lengua algunas de las actitudes que caracterizan el trabajo científico.

En lugar de entrar en las complejas tareas organizativas que el reajuste al que aludimos conllevaría, queremos apuntar aquí escuetamente que las características inherentes de los objetos de conocimiento de esas dos disciplinas exigen actitudes y estrategias didácticas considerablemente distintas en profesores y alumnos.⁸ En el caso de la Literatura, el objeto de conocimiento es artístico (la Literatura no es sino el arte verbal); en el caso de la Lengua, el objeto de estudio es un sistema (o un conjunto de sistemas, si se prefiere) dirigido a la creación, la expresión, la transmisión y la comprensión de significados en función de determinadas pautas formales y convenciones léxicas y discursivas. El objetivo no es, desde luego, la producción ni la interpretación de valores estéticos. Si bien

⁸ Germán Cánovas (c.p.) apunta que la separación de Lengua y Literatura en Secundaria o Bachillerato, pero no en la Universidad, condicionaría inevitablemente el diseño de las carreras de Filología. Cánovas nos sugiere que tendría quizá más sentido plantear en Bachillerato una asignatura de Gramática o Lingüística, de manera que se pudiera evaluar, con el tiempo, si su valor y utilidad es percibida por parte del profesorado y de los estudiantes. Sin duda alguna, la formación que requerirían los profesores de esa asignatura plantea el mismo tipo de consideraciones que apuntamos en la sección 5.

la filología apoyó siempre la estrecha unión entre ambas perspectivas, debe recordarse que lo hacía cuando la bibliografía existente en cada una de ellas no hacía imposible estar al tanto de los avances en la otra, por oposición a lo que hoy sucede. En cualquier caso, tales diferencias cuantitativas poseen escasa relevancia si se comparan con las cualitativas. Entre las muchas asimetrías entre Lengua y Literatura que el profesor de ambas materias debe afrontar a diario en el aula, destacaremos únicamente tres.

La primera es la naturaleza única de los objetos artísticos. El hecho evidente de que reconozcamos corrientes, escuelas, influencias y tradiciones artísticas no impide que cada obra de arte sea única en sí misma. El contraste entre Lengua y Literatura es marcadísimo en este punto. Cuando estudiamos una oración gramatical estudiamos todas las oraciones de cierto tipo, pero es evidente que cuando estudiamos un poema, no estudiamos todos los poemas de cierto tipo, incluso si sus pautas métricas, estilísticas y hasta temáticas pudieran ser comunes a otros muchos. Análogamente, cuando el profesor de ciencias explica el pulmón de un ser humano, explica el pulmón de todos los seres humanos, y cuando explica la fotosíntesis de un alga, explica la fotosíntesis de todas las algas. La situación no es muy diferente en el análisis lingüístico. Así, si analizamos gramaticalmente una estructura como la de (18), el hecho de que se deba a la pluma de Jorge Luis Borges será en sí anecdótico (puede servir para llamar la atención de los estudiantes o para criticar esta opinión de Borges, poco más); lo que nos interesa desde el punto de vista gramatical es si el verbo usado es *ser* o *estar*, si el sujeto es el SN preverbal o el SN posverbal, etc.

(18) La democracia es un abuso de la estadística.

Por el contrario, si el profesor de Literatura propone el texto de (19), que pertenece al inicio de *La Regenta*, de Clarín, lo hace porque —en tal contexto didáctico— el texto adquiere una dimensión totalmente diferente:

(19) La heroica ciudad dormía la siesta. El viento Sur, caliente y perezoso, empujaba las nubes blanquecinas que se rasgaban al correr hacia el Norte...

El profesor puede estar interesado en tomar *La Regenta* como referente del realismo y el naturalismo en España (lo cual, obviamente, permite establecer

paralelismos con la obra de Zola, Balzac, Galdós, etc.). Podrá, además, analizar el valor literario de este breve texto. En cualquier caso, no dejará de estudiar *La Regenta* como objeto de arte único. De hecho, existen tesis doctorales, artículos y monografías dedicadas a *La Regenta*, y esta obra (junto con otras) suele constituir el conjunto de lecturas obligatorias de cursos de la Universidad, de la misma manera que *La Celestina* forma parte de la lista de lecturas literarias de Bachillerato que pueden entrar en las pruebas de Selectividad (al menos en ciertas Comunidades Autónomas, como Cataluña). Nada parecido sucede en el estudio de la lengua. En un temario de Lengua, las estructuras gramaticales carecen de autoría: pueden formar parte del temario las oraciones pasivas o las copulativas, pero —ciertamente— no las pasivas de *Susan Sarandon* ni las copulativas de *Robert de Niro*.

Es oportuno insistir en este último punto, aunque pocas veces se haga en las clases de Lengua: la ciencia no trata de los objetos particulares. Dicho más adecuadamente, el análisis de los objetos particulares tiene sentido en las ciencias si es útil para mostrar la estructura o el funcionamiento del sistema al que pertenece el objeto examinado, o bien para poner de manifiesto que este posee características especiales que no se conocían o que cuestionan el análisis asumido de todo un paradigma o de parte de él. El análisis no persigue, pues, *describir* un objeto de estudio específico, sino más bien *inscribirlo* en el sistema al que pertenece, si es que esta está correctamente diseñado o es adecuadamente comprendido. El análisis minucioso de un objeto particular, o del grupo al que este pertenece, puede implicar el replanteamiento parcial de nuestra comprensión del sistema en el que se inscribe.

La experimentación es tan necesaria en el análisis de los objetos no artísticos como poco útil cuando se aplica a estos últimos. El mismo profesor que debe pedir a sus alumnos que cambien el orden de palabras en una oración simple o que sustituyan el indicativo por el subjuntivo en una subordinada de relativo debería, en principio, abstenerse de solicitar experimentos similares cuando, quizá en la misma clase, pasa de analizar un ejemplo cotidiano a examinar una obra lírica, dramática o narrativa. Ahora buscará tal vez efectos estéticos, logros estilísticos y quizá motivaciones biográficas detrás de ellas si conoce bien la trayectoria

profesional o vital de su autor, pero el concepto de ‘experimentación’ perderá el carácter central que poseía en el primer caso.

El cambio absoluto de estrategia indagadora y de actitud inquisitiva (de *chip*, se diría hoy) nos parece más que notable, pero raramente se pone de manifiesto en las clases o se resalta en la didáctica de esas materias. En cierta forma se actúa como si el hecho mismo de que los dos tipos de objetos sean verbales justificara por sí solo el que se aborden (más exactamente, “se comenten”) desde perspectivas semejantes en las aulas. Lo cierto es que el concepto mismo de ‘comprensión’ tiene poco que ver, aplicado a uno y otro caso, y que la noción de ‘análisis’ presenta igualmente notables diferencias, en función de que se aplique o no a datos lingüísticos de naturaleza artística.

La segunda diferencia que queremos resaltar afecta a los llamados *datos negativos*, es decir, a las construcciones cuya anomalía revela la ausencia de alguna variable del sistema gramatical que resulta determinante. Las secuencias agramaticales y los pares mínimos que pueden construirse con ellas poseen un notable interés pedagógico, aunque se omitan casi siempre en los listados habituales de recursos didácticos. Por ejemplo, podemos preguntarnos por qué si permutamos los dos sintagmas de la oración (18), y obtenemos *Un abuso de la estadística es la democracia*, la oración pasará a tener un sentido completamente distinto (aproximadamente, ‘Un ejemplo de abuso de la estadística es la democracia’). También podemos preguntarnos por qué (18) es imposible si eliminamos el artículo definido, e incluso podemos plantearnos por qué en inglés tal eliminación es la única opción posible:

(20) a. *Democracia es un abuso de la estadística.

b. Democracy is an abuse of statistics.

La anomalía de las construcciones se asoció en la tradición con su estatus normativo, y —lamentablemente— esa asociación permanece viva todavía en el ánimo de muchos docentes, que no consideran imprescindible distinguir entre agramaticalidad e incorrección. Como es lógico, la relevancia metodológica de los datos negativos se pone especialmente de manifiesto al comparar la lengua con la literatura. La naturaleza artística de lo literario hace prácticamente imposible

operar con tales datos, de modo que el alumno tiene que recordar que los datos negativos vuelven a ser necesarios cada vez que pasa de los segmentos literarios a los puramente lingüísticos.

La tercera y última diferencia que deseamos resaltar afecta al concepto de ‘progresión didáctica’. El avance en las clases de literatura suele establecerse en función de géneros literarios o de etapas históricas, no en función de la complejidad de los datos analizados. En literatura no es preciso estudiar los haikus antes que los sonetos, ni estos antes que los cuentos, ni estos últimos antes que las novelas. Por el contrario, la noción de avance o de progresión que se requiere en la gramática está más cerca de la que es habitual en la arquitectura. Como cabe esperar, los estudiantes de esta última disciplina estudian el ladrillo antes que la pared, y esta última antes que la habitación, y de ahí se pasa al análisis de edificios más complejos, hasta llegar a los rascacielos o las catedrales.⁹

Junto a esta complejidad progresiva en los segmentos, la gramática (y en particular la sintaxis) exige otro tipo de progresión: la relativa a las unidades de análisis. Nos referimos al hecho de que un buen número de conceptos solo pueden comprenderse, o siquiera postularse, si se apoyan en otros que se han introducido previamente. De hecho, una crítica frecuente de los estudiantes de Lengua en la Enseñanza Media se basa en el hecho de que no perciben verdaderamente la progresión en los contenidos que se les presentan (sea en cursos sucesivos o en el interior de un mismo curso), en claro contraste con lo que sucede en las clases de ciencias¹⁰. Creemos que esto se debe, esencialmente, a la falta de reflexión sobre el

⁹ Somos conscientes de que la comprensión total de una obra como *La Regenta* no puede llevarse a cabo si no se tiene en cuenta el contexto histórico y literario en el que se escribió, así como la tradición en la que se inscribe. Todo eso es cierto, pero también lo es que tales factores no son imprescindibles para leer y estudiar *La Regenta*. Sin embargo, es imposible que un estudiante comprenda la forma y el significado de una oración pasiva si no sabe qué son las funciones sintácticas (la diferencia entre sujeto y objeto) y los llamados *papeles semánticos* o *temáticos* (la diferencia entre agente y paciente). Otra cosa es que memorice de manera mecánica esta diferencia, en lugar de aplicarla al análisis de cada oración pasiva.

¹⁰ Lourdes Domenech y Ana Romeo nos hacen notar que, a diferencia de los contenidos de materias científicas, que sí suelen estar bien estructurados y pautados por cursos y niveles, los de Lengua presentan grados no triviales de redundancia e incoherencia interna, ya que se repiten año tras año, sin que se avance verdaderamente en profundidad, comprensión o alcance explicativo. La pretensión de exhaustividad es otra característica notable de los cursos de Lengua en ESO, que abordan desde los sonidos del lenguaje (o el cuadro de la comunicación humana, pórtico al parecer inevitable de cualquier texto escolar), hasta los aspectos más intrincados del discurso, pasando por

sistema lingüístico en sí mismo. Al terminar el Bachillerato, el estudiante no suele saber cuál es la relación que existe entre la morfología, la sintaxis y la semántica (ni obviamente la de los procesos internos a cada nivel gramatical). Incluso es raro que sepa formular el conjunto de condiciones necesarias y suficientes para que una estructura sintáctica cualquiera pueda existir (por ejemplo, «¿Podría un pronombre relativo ser el sujeto de un infinitivo?»; «¿Podría un nombre propio de persona serlo de una pasiva refleja?»). Hasta donde sabemos, estas preguntas resultarían inusitadas en una clase de Bachillerato y —mucho nos tememos— también en algunas clases de Lengua en la Universidad.¹¹ Ciertamente, no puede atribuirse la culpa a los profesores de Lengua, puesto que muy pocos han sido formados para manejar las unidades gramaticales (o, en general, lingüísticas) de forma ágil, creativa, restrictiva y crítica.

Estos son únicamente algunos de los muchos inconvenientes que surgen de forma natural del solo hecho de analizar conjuntamente los textos o los mensajes verbales independientemente de que sean o no obras de arte. Si se recuerda que el comentario —extraño ejercicio en las ciencias de la naturaleza, como hemos recordado— se aplica hoy por igual a unos y otros en los centros de Enseñanza Media, se entenderá mejor nuestra insatisfacción con las competencias que las autoridades académicas fomentan y valoran en la enseñanza de la lengua. No solo no pueden ser las mismas en las clases de Lengua que en las de Literatura, sino que parecen elaboradas como si los estudiantes no se enfrentaran a un sistema rico y articulado que hubieran de comprender acercándose a él de forma progresiva y ordenada.

5. Conclusiones. Otras competencias, pero también otra formación

El objetivo de este trabajo es llamar la atención sobre un hecho pocas veces constatado, pero sumamente relevante desde nuestro punto de vista: los listados

las funciones sintácticas, los procesos morfológicos o los diferentes tipos de oraciones subordinadas. Ante un panorama tan vasto, que debe complementarse con los contenidos de Literatura que correspondan según el currículo, no es de extrañar que las informaciones lingüísticas conformen para los alumnos un magma tan poco homogéneo como estimulante.

¹¹ Bravo (2014 / este volumen) lleva a cabo una revisión de los contenidos que se imparten en los mismos grados de lengua y literatura de las universidades españolas, en los que la formación que se puede obtener en los cursos de Lengua presenta asimetrías en absoluto triviales.

de competencias oficiales que fijan el Ministerio de Educación y las Consejerías de las Comunidades Autónomas para la enseñanza de la Lengua omiten muchas de las que resultan fundamentales, y reiteran, en cambio, —con redundancia poco disimulada— las únicas que esas instituciones consideran apropiadas: aquellas que presentan el idioma como un instrumento externo al individuo, con el que este debe familiarizarse para integrarse adecuadamente en la sociedad.

Sin negar en absoluto la relevancia de los aspectos sociales de la lengua como código de comunicación interpersonal, nuestra llamada de atención se centra en la clamorosa ausencia en los textos oficiales de las competencias que se requieren para tomar conciencia de la lengua como sistema interiorizado, patrimonio personal de cada individuo. Nada en esos textos fomenta la percepción del idioma como un sistema tan rico en matices y en capacidades expresivas como sujeto a restricciones de forma y significado; un entramado de piezas léxicas, construcciones y relaciones que permite a cada hablante crear pensamientos, articular juicios y expresar emociones de forma enteramente libre. Las competencias que mencionamos a continuación no figuran en los listados oficiales a los que nos referimos, pero constituyen, en nuestra opinión, capacidades fundamentales que los alumnos deberían desarrollar en las clases de Lengua:

1) Aprender a observar. La observación no debe centrarse únicamente en la detección de anomalías, sino también en la percepción de lo sistemático en el seno de lo cotidiano. Mientras que el artista suele sorprenderse sobre todo ante lo insólito, el científico suele hacerlo ante lo común, siempre y cuando haya educado y cultivado dicha capacidad. Esta actitud parece propia de las asignaturas de ciencias. Nosotros entendemos, sin embargo, que debería fomentarse también en los cursos de Lengua, y tal vez en la enseñanza de otras humanidades.

2) Aprender a tomar conciencia del sistema gramatical como un entramado de relaciones tan versátiles como restrictivas. No nos oponemos a los comentarios de texto, pero entendemos que deberían alternarse con el planteamiento de problemas, tal como se hace en casi todas las materias de ciencias. Las habilidades necesarias para resolverlos apuntan, como es lógico, a la capacidad de desarrollar la percepción de

dicha red de relaciones restrictivas.

3) Aprender a formular generalizaciones, aunque sea en un nivel elemental. Tal como se ha recordado antes, en la ciencia no se trabaja con objetos únicos. El alumno debe aprender progresivamente a distinguir lo sistemático de lo excepcional. En lugar de trasladar a la lengua la percepción (provocada sin duda por la literatura) de cada secuencia lingüística como única en sí misma, ha de adquirir progresivamente la capacidad para inscribirla en el sistema lingüístico al que pertenece.

4) Como complemento de la competencia anterior, aprender a formular las condiciones que debe cumplir una secuencia para dar lugar a una estructura gramatical posible (en lugar de limitarse a etiquetar rutinariamente secuencias atestiguadas en función de los segmentos que las componen). En Bosque y Gallego (2016) se sugieren varios ejercicios orientados en esa dirección. Destacaremos aquí el énfasis que allí se pone en la conveniencia de que los estudiantes aprendan a construir ejemplos que se ajusten a las pautas sintácticas y morfológicas que el profesor demande.

5) Aprender a experimentar y a valorar los resultados de los experimentos. Los pequeños cambios en una secuencia (alteración del régimen, del tiempo, del modo, del orden de palabras, de la entonación, etc.) conllevan a menudo importantes consecuencias significativas, o bien la hacen inviable. La experimentación constituye una fuente de conocimiento fundamental en las ciencias de la naturaleza. Sus efectos en la investigación lingüística han sido considerables en el último medio siglo, pero su aplicación a las técnicas didácticas apenas se ha desarrollado en nuestras aulas. Esta competencia no se extiende necesariamente a la literatura, ya que no es necesario construir piezas de arte verbal para comprender los textos literarios, y menos aún experimentar con ellos para comprobar si hubieran sido mejores o peores tras introducir determinadas modificaciones.

6) Aprender a argumentar y a contraargumentar. Se trata de adquirir la habilidad necesaria para presentar argumentos a favor y en contra de las hipótesis que se susciten en lo relativo a la forma y la interpretación de

las secuencias analizadas. La capacidad argumentativa puede trasladar y adaptar al ámbito de la lengua ciertos recursos que los alumnos hayan aprendido en los cursos de Filosofía, siempre y cuando esa materia no desaparezca de la Enseñanza Media.

7) Como complemento de la competencia anterior, aprender a formular, defender y criticar hipótesis; a encontrar contraejemplos; a valorar predicciones inadecuadas de un análisis incorrecto; a detectar incoherencias, redundancias y solapamientos en definiciones o en clasificaciones; a percibir y corregir malas definiciones, en lugar de memorizarlas y repetirlas mecánicamente. Finalmente, aprender a otorgar más valor a los resultados de todas estas prácticas que al hecho de aplicar el criterio de autoridad.

8) Evitar la concepción yuxtapuesta o paralela de los términos y los conceptos lingüísticos y aprender a sustituirla por una concepción jerarquizada; comprender por qué la existencia de determinadas nociones solo tiene sentido si se asumen o se postulan otras.

9) Adquirir una actitud crítica ante el análisis gramatical (y, en general, lingüístico). Aprender a formular las preguntas relevantes para avanzar en profundidad, en lugar de hacerlo solo en extensión. Para lograrlo, se sugiere que el profesor sustituya progresivamente los textos extensos y complejos por secuencias mucho más simples, especialmente en los muchos casos en los que es perfectamente posible alcanzar cierta profundidad conceptual sin desarrollar un aparato teórico complejo.

10) Aprender a percibir el lenguaje como un sistema cognoscitivo propio, en lugar de como un código externo, arbitrario y ajeno que las autoridades imponen a los hablantes. El profesor puede idear muy diversas tareas que permitan a los alumnos descubrir algo por sí mismos —y, por tanto, sobre sí mismos— en muy diversos aspectos de su propio lenguaje cotidiano.

Nada más lejos de nuestra intención que sugerir, siquiera veladamente, que los alumnos de lengua deben convertirse en lingüistas incipientes (y menos aún que

han de suscribir los postulados de una escuela lingüística determinada). Pero recuérdese que tampoco se pretende en la Enseñanza Media que los alumnos de Física se conviertan en físicos, o que los de Biología se hagan biólogos. Sí se pretende, en cambio, en todas esas materias, que los estudiantes conozcan una parte del mundo que los rodea (además de su propio organismo) en la forma en que los científicos se acercan a él. En esas clases se les acostumbra a razonar y a desarrollar un pensamiento crítico —a la vez creativo y constructivo— porque tales conocimientos y capacidades constituirán una parte fundamental de su bagaje cognitivo, y, por tanto, de su crecimiento personal y profesional.

A los argumentos en contra del enfoque “gramaticalista” mencionado en el § 1 es habitual añadir que el estudio de la estructura del lenguaje es poco o nada provechoso, y que lo que importa es que los estudiantes sepan “leer y escribir correctamente”. Pero nótese que, cuando se critica la poca utilidad de los conocimientos lingüísticos que tan frecuentemente se desestiman, no se parte de una concepción clara de la noción de ‘utilidad’. Por un lado, no es inmediatamente obvio que conocer la Regla de Ruffini, el segundo principio de la Termodinámica o la Tabla periódica de los elementos —todos ellos, contenidos que se explican en el Bachillerato— sea verdaderamente “útil”. Por otro lado, el objetivo principal de la asignatura de Lengua puede ser instrumental, sin que ello esté en absoluto reñido con el fomento del conocimiento gramatical en sí mismo, no solo porque es un componente definitorio del ser humano —el lenguaje no es solo una herramienta (y desde luego no es una herramienta como lo puede ser un iPad o una llave inglesa; tal y como hemos resaltado aquí)—, sino también porque el conocimiento de la estructura del lenguaje ayuda sin duda alguna a mejorar los aspectos “instrumentales” asociados con su uso (cf. Macià y Solà 2000, Cánovas 2016 y referencias allí citadas).

Como es lógico, no deseamos que nuestra lista de competencias comparta con las que criticamos su condición de catálogo de buenas intenciones. Tampoco creemos que el fomento, la aplicación y desarrollo de las capacidades que deseamos impulsar y favorecer puedan pasar del papel a las aulas de la noche a la mañana. En general, no creemos que la realidad se pueda construir, modelar o modificar a golpes de decretos ley, de modo que de poco serviría que las

autoridades educativas se limitaran a añadir algunas competencias de nuestra lista a las que ahora componen sus bien nutridos repertorios.

La formación de los profesores de lengua de Secundaria y de Bachillerato es esencial para que al menos una parte de estas competencias sean adquiridas efectivamente por los alumnos de Enseñanza Media. Pero nos apresuramos a recordar que no existen recetas milagrosas para aprender a observar, a argumentar, a experimentar o a generalizar. El único requisito imprescindible para adquirir estas capacidades y transmitirlas a los estudiantes es el impulso natural de aquellos profesores de Lengua que entiendan honradamente que su labor en el aula podría mejorar considerablemente si modificaran algunos de sus hábitos, quizá sustituyendo algunas de sus prácticas habituales por otras encaminadas en las direcciones apuntadas.

Como hemos adelantado, somos perfectamente conscientes de que los profesores no son responsables de la situación que describimos, desde luego no enteramente. El análisis de las diversas maneras en las que esos contenidos y capacidades se podrían fomentar daría lugar a un debate mucho más amplio, que aquí no podemos abordar. La formación oficial de los profesores de Secundaria y Bachillerato es la que reciben en el Grado (en general, escasa, pero a la vez sumamente variable en función de las Universidades y las Comunidades Autónomas), y se completa con la que aportan los másteres de profesorado. Al ser estos profesionalizadores, reducen el número de créditos destinados a los contenidos, y, en algunos casos, directamente prescinden de ellos. Dicha reducción representa un problema para todos los alumnos, y muy especialmente para quienes acceden a este máster desde carreras en las que no se imparten contenidos de lengua y literatura. Tal es la situación, por ejemplo, de los másteres de formación de profesorado de Cataluña, que permiten el acceso de estudiantes que no hayan cursado ningún grado de dichas materias (equivalentes a las filologías), sin que ello implique la realización de un paquete adicional de créditos para adquirir tales conocimientos (los llamados “créditos de nivelación”, que sí

existen en otros másteres). Tal situación ha sido denunciada recientemente en Feliu (2016):¹²

Tal y como está planteado ahora el máster y con los mecanismos de acceso que se han decidido, se permite que alguien que no haya cursado nunca una sola asignatura de lengua ni de literatura [catalana/española] en la universidad pueda hacer este máster (donde no se imparten contenidos de lengua y literatura [catalanas/española]) y ejercer de profesor de [catalán/español] en la enseñanza pública secundaria.

[tomado de Feliu 2016, traducción nuestra]

Pero las dificultades no provienen solo de la presencia o ausencia de requisitos administrativos. Somos conscientes de que existe en la actualidad una tendencia a identificar la “innovación docente” con las formas de enseñanza en las que priman las Tecnologías de la Información y la Comunicación (en nuestra opinión, no especialmente provechosas en el campo de la gramática), así como las “estrategias didácticas”, en detrimento de los contenidos, que a menudo se presentan como entidades ajenas a la enseñanza en sí.¹³ Esta última pasa a entenderse a la manera de un marco o de un contenedor adaptable a cualquier tipo de informaciones. Llevando esta idea al límite, en algunos textos se caracteriza a ciertos profesores como “contenidistas”, una etiqueta que no parece exenta de cierta connotación negativa (cf. Rozzi de Bergel 2013, Soares Lucindo 2015):

En cuanto al profesor *contenidista*, este es un profesional experto en el área y será el profesor en un modelo de clase presencial. Su función es explicar al *designer* instruccional qué contenidos deben aprender los estudiantes para concluir el objetivo del curso y, en algunos casos, elaborar la redacción del material de los alumnos.

[tomado de Soares Lucindo 2015:903]

¹² Las críticas a este máster provienen también de los estudiantes, cuyo grado de insatisfacción ha sido constatado por la Asociación Catalana de Universidades Públicas (cf. Martí 2016, Rodríguez Fajardo 2016, M.J.I. 2015).

¹³ Naturalmente, no queremos decir que las TIC sean, en sí mismas, poco útiles, pero sí que no está justificada la fascinación, casi hiperbólica, que se detecta hoy hacia cualquier adaptación tecnológica de los contenidos o las actividades. Las TIC, como cualquier otra herramienta, pueden resultar útiles si se utilizan de acuerdo con un planteamiento teórico o metodológico *previo*. El mero uso de recursos electrónicos no suple la calidad de los contenidos ni la capacidad del profesor para transmitir ideas, plantear ejercicios, debatir con sus estudiantes o suscitar cuestiones de interés.

Esta otra cita plantea la distinción entre “docente-contenidista” y “docente-tutor”:

El rol del profesor se desdobra: por un lado el que **transmite** información, el que da clase, pero ahora **mediada** por tecnologías (tecnología del libro, del video, del cassette de audio...). Es el que llamamos **docente-contenidista**. Por otro lado, el que ayuda a los estudiantes a superar las dificultades del aprendizaje (y la soledad del aprendizaje): el **docente-tutor**.

[tomado de Asinsten 2007:13]

Desde este punto de vista, el papel del profesor “contenidista” parece ser el de un repartidor de mercancías que deja su producto en la puerta del docente, que es quien verdaderamente se encarga de transmitir la información y ayudar al estudiante a comprender y a utilizar determinados conceptos. Aunque es posible que los especialistas en una materia cualquiera cumplan en cierta manera dicha función (al escribir manuales, artículos, libros de texto, etc.), no compartimos esta extraña disociación entre quien se encarga de presentar los conocimientos y quien se encarga de transmitirlos.

Los contenidos, ya sea de lengua, matemáticas o historia, no son productos que se puedan encargar por internet: en la mayoría de las ocasiones, la transmisión de conocimientos (contenidos) y su aplicación didáctica van de la mano, o al menos así es en nuestra experiencia. El profesor que sabe contestar preguntas, diseñar ejercicios, detectar en clase la circularidad de un argumento o la vaciedad de una definición, enseñar a sus alumnos a observar, a argumentar, a experimentar o a valorar análisis (casi en cualquier disciplina) no es necesariamente el que ha estudiado más “técnicas didácticas”, sino que el que conoce con cierta profundidad los contenidos que debe transmitir en su materia y sabe moverse entre ellos con cierta soltura. De hecho, estamos convencidos de que cuanto más experto sea un profesor en los contenidos (cuanto más “contenidista” sea, si queremos ponerlo en esos términos), en mejor posición estará de hacerlos llegar a sus estudiantes.

Como hemos señalado, no deseamos transmitir la impresión de que los profesores de Lengua hayan de convertirse en expertos lingüistas, pero sí entendemos que debe

mejorar su preparación lingüística para que puedan responder adecuadamente a las preguntas —a menudo sumamente sensatas, interesantes y hasta imaginativas— de los estudiantes. La aplicación mecánica, rutinaria y acrítica de la terminología que tantos han detectado en las clases de Lengua no favorece, desde luego, esa preparación, y tampoco lo hace el hecho de que la enseñanza de la lengua haya estado durante décadas desconectada de la investigación lingüística.¹⁴

Por motivos que no logramos entender, el conocimiento de Lengua acumulado durante los últimos cincuenta años no ha sabido trasladarse a la enseñanza preuniversitaria, menos aún al conjunto de la sociedad. Los estudiantes que acaban la Enseñanza Media no conocen nociones tan elementales y consensuadas como “composicionalidad”, “constituyente”, “ámbito” o “verbo inacusativo”. En claro contraste, consideremos ahora un ejemplo trivial de ciencias, proporcionado por Javier Fernández (c.p.): en 2006, la Unión Astronómica Internacional determinó que Plutón no era un “planeta”, sino un “planeta enano”, algo que, por lo que hemos podido saber, resultó controvertido y cuestionado por otros profesionales. Pues bien, pese a ello, y tal y como recogieron los periódicos (*El País* lo hizo el 25-08-06; puede verse [aquí](#) la noticia), la incorporación de esa decisión a los libros de texto fue prácticamente inmediata.

Alguien podría tal vez argumentar que las innovaciones que se van haciendo en el campo de la lingüística no son admitidas automáticamente por todos los especialistas, lo que podría justificar, para algunos, el que no pasen a los libros de texto. Pero el argumento no se sostendría: no existen lingüistas actuales prestigiosos que no acepten la relevancia de conceptos tan extendidos como “aspecto léxico” (tradicionalmente, “modo de acción”), “ámbito de los cuantificadores”, “estructura informativa de la oración”, “gramaticalización”, “relativa libre”, “reanálisis” o “inacusatividad”, la mayor parte de los cuales sigue

¹⁴ También interviene, desde luego, el hecho de que sean exclusivamente las Facultades de Educación las que determinen la forma en que debe transmitirse cualquier materia, sin que a los profesionales universitarios especialistas en ella se les permita intervenir en su didáctica. Más aún, estamos convencidos de que tendría que ser mayor la participación en todas esas tareas de los universitarios con conocimientos lingüísticos y experiencia probada. En realidad, dicha participación no habría de limitarse a los másteres de formación del profesorado, sino que debería extenderse a la elaboración de los contenidos curriculares en los varios niveles en los que se imparten.

ausente de nuestros libros de Lengua en la Enseñanza Media.

En nuestra opinión, el desinterés que se observa por incorporar nuevos conceptos al estudio de la lengua en los niveles preuniversitarios, así como por desechar algunos de los antiguos que resultan menos útiles, tiene un origen más profundo, y entronca con la percepción (implícita, pero generalizada) de que no estamos verdaderamente ante un sistema que haya de ser entendido o explicado, un objeto de análisis científico cuya comprensión mejore con el tiempo y con las herramientas teóricas adecuadas. Por el contrario, la interpretación dominante lo percibe —tal como hemos explicado a lo largo de este trabajo— como un sistema de comunicación relativamente arbitrario y ajeno al individuo, un sistema que los “usuarios” deben dominar sin cometer errores, que está determinado por variables sociales, que posee implicaciones sociopolíticas y que permite ciertas realizaciones artísticas que deben ser analizadas.

Son muchos los profesionales que pueden hacer alguna aportación a que esta situación cambie. Los lingüistas, en primer lugar, deberían quizá implicarse más en las tareas de divulgación, mucho menos extendida entre nosotros que en los países anglohablantes. Los especialistas en Didáctica deberían reconocer por su parte —y raramente lo hacen— lo mucho que pueden aportar a la enseñanza de cualquier materia los profesionales que llevan años estudiándola. Las autoridades académicas y los responsables de la Administración deberían coordinar la participación de ambos colectivos en el diseño de los planes de estudio y los currículos. Finalmente, los profesores deberían ser conscientes de su propia responsabilidad en la tarea de recuperar, con su esfuerzo personal, una parte de los contenidos y las capacidades que tal vez no recibieron en su momento de quienes habían de prepararlos profesionalmente. De hecho, nuestro objetivo en este trabajo no puede ir más allá de insistir en que el componente indispensable para conocer y dominar las competencias que aquí hemos presentado es el impulso de los profesores, su interés constante en mejorar y en contribuir a la formación de sus estudiantes.

Precisamente por ello dejamos aquí constancia de que confiamos mucho más en el impulso íntimo y personal del profesorado, cuyo único estímulo es la

conciencia profesional de cada docente, que en cualquier relación de competencias, sea de máximos o de mínimos, publicada y difundida oficialmente por nuestras autoridades académicas.

6. Referencias

- ASINSTEN, J.C. 2007. *Guía trabajo del docente-contenidista*. Biblioteca Digital Virtual Educa. Disponible [aquí](#).
- BALARI, S. y G. LORENZO. 2010. "Communication. Where Evolutionary Linguistics went Wrong". *Biological Theory* 5: 228-239.
- BOSQUE, I. 2012. "On the Lexical Integrity Hypothesis and its (In)accurate Predictions". *Iberia. An International Journal of Theoretical Linguistics* 4: 140-173.
- BOSQUE, I. 2015. "Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos". Conferencia invitada. *II Jornadas GrOC*, Universitat Autònoma de Barcelona, 5 de febrero de 2015.
- BOSQUE, I. / en este volumen. "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática".
- BOSQUE, I. y Á. J. GALLEGO. 2016. "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 54(2): 63-83. Disponible [aquí](#).
- BOYE, K. y E. ENGBERG-PEDERSEN (eds.) 2010. *Language Usage and Language Structure*. Berlin/ Nueva York.
- BRAVO, A. 2014 / este volumen. "La formación de los docentes. El eslabón ausente". Conferencia invitada. *I Jornadas GrOC*, Europa International School / Universitat Autònoma de Barcelona, 30 y 31 de enero de 2014.
- BRUMFIT, C. 1984. *Communicative Methodology in Language Teaching: the Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: CUP.
- CAMPS, A. y F. ZAYAS. 2006. "Introducción", en A. Camps y F. Zayas (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, 7-16. Barcelona: Graó.
- CÁNOVAS, G. 2016. "Actualización de contenidos gramaticales. Problemas y ventajas en el aula de Secundaria". Sesión presentada en el curso *El desenvolupament del currículum gramatical a l'ESO i el Batxillerat. Propostes pràctiques*, organizado por ICE-UAB y GrOC, octubre y noviembre de 2016, Casa de la Convalecencia, Barcelona. Presentación disponible [aquí](#).
- CARNIE, A. et al. (eds.). 2005. *Formal Approaches to Function*. Amsterdam, John

Benjamins.

- CASSANY, D. 1999. “Los enfoques comunicativos: elogio y crítica”. *Lingüística y literatura* 36-37: 11-33.
- CHOMSKY, N. 1986. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- CHOMSKY, N. 2010. “Poverty of Stimulus: Unfinished Business”. Presentación perteneciente a la Serie de Conferencias “Sprache und Gehirn – Zur Sprachfähigkeit des Menschen”, organizada por Angela D. Friederici. Disponible en línea.
- CORTÉS MORENO, M. 2000. *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- DARNELL, M. et al. (eds.) 1999. *Functionalism and Formalism in Linguistics*. Amsterdam/ Filadelfia, John Benjamins, dos vols.
- DI TULLIO, Á. 2015. “Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela”. Conferencia pronunciada en la Biblioteca Nacional de la República Argentina, Buenos Aires. Disponible [aquí](#).
- EGUREN, L. y O. FERNÁNDEZ-SORIANO. 2006. *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos.
- FELIU, F. 2016. “El problema del màster per a professorat de llengua catalana és molt més greu”. Artículo publicado en *Vilaweb*. Disponible [aquí](#).
- GALLEGO, Á.J. 2017. “¿Qué es GrOC? Análisis crítico del currículo de lengua: las competencias”. Curso UIMP. *Teoría y práctica gramatical. La gramática orientada a las competencias. II curso de actualización de gramática*. Dir. Edita Gutiérrez. 20 de febrero, UIMP Valencia, Valencia (Spain)
- HAWKINS, J. 2004. *Efficiency and Complexity in Grammars*. Oxford: Oxford University Press.
- HONDA, M. 1994. “Linguistic inquiry in the science classroom: It is science, but it's not like a science problem in a book”. *MIT Occasional Papers in Linguistics* 6. Cambridge, MA: MIT WPL.
- HONDA, M. y W. O'NEIL. 1993. “Triggering science-forming capacity through linguistic inquiry”. En K. Hale y S. J. Keyser (eds.), *The view from Building 20: Essays in linguistics in honor of Sylvain Bromberger*, 229-255. Cambridge, MA: MIT Press.
- HONDA, M. y W. O'NEIL. 2008. *Thinking Linguistically*. Malden: Blackwell.
- HONDA, M., W. O'NEIL, y D. PIPPIN. 2010. “On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom”. K. Denham y A. Lobeck (eds.), *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*, 175-188. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOHNSON, K. y K. MORROW (eds.). 1981. *Communication in the Classroom*. Londres: Longman.

- LÁZARO CARRETER, F. 1973. *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos.
- LITTLEWOOD, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- MACIÀ, J. y J. SOLÀ (eds.). 2000. *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona: Graó.
- MARTÍ, 2016. “Un informe apunta dèficits en el màster per ser professor”. *Ara*, octubre de 2016. Disponible [aquí](#).
- MELERO, P. 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MEYER, C. y H. TAO. 2005. “Response to Newmeyer's 'Grammar Is Grammar and Usage Is Usage'”. *Language* 81: 226-228.
- M.J.I. 2015. “Grupets de descontents”. *El Periódico*, noviembre de 2015. Disponible [aquí](#).
- NGLE. Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa, dos vols.
- NEWMAYER, F. 1998. *Language form and language function*. Cambridge, MA: MIT Press.
- NEWMAYER, F. 2003. “Grammar is grammar and usage is usage”. *Language* 79: 682-707.
- NEWMAYER, F. 2005. *Possible and probable languages: A generative perspective on linguistic typology*. Oxford: Oxford University Press.
- NEWMAYER, F. 2010. “Formalism and Functionalism in Linguistics”. *Cognitive Science Reviews* 1. Disponible [aquí](#).
- PARADÍS, A. y A. Pineda. 2016. “Les funcions sintàctiques”. Sesión presentada en el curso *El desenvolupament del currículum gramatical a l'ESO i el Batxillerat. Propostes pràctiques*, organizado por ICE-UAB y GrOC, octubre y noviembre de 2016, Casa de la Convalecencia, Barcelona. Presentación disponible [aquí](#).
- PÉREZ-JIMÉNEZ, I. 2014. “La gramática teórica en la actualidad: Algunas cuestiones candentes en la investigación gramatical”. *Linred: Lingüística en la Red* 12: 1-29.
- RAE-ASALE (en preparación). *Glosario de términos gramaticales*.
- RODRÍGUEZ FAJARDO, P.A. 2016. “Per una autèntica revolució pedagògica”. *Núvol*, julio de 2016. Disponible [aquí](#).
- ROZZI DE BERGEL, A.M. 2013. *Competencias pedagógicas de los docentes universitarios para desempeñarse como contenidistas en educación a distancia de calidad: el caso de tres universidades de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado, Universidad Católica Argentina, Facultad de Ciencias Sociales, Políticas y de la Comunicación.

- SÁNCHEZ, A. 1997. *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SOARES LUCINDO, E. 2015. “La enseñanza virtual de ELE y la adecuación de los materiales a las necesidades de dos grupos de futuros profesores de español”. En Y. Morimoto, M.V. Pavón Lucero y R. Santamaría Martínez (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional ASELE*. Texto disponible aquí.
- URIAGEREKA, J. 1998. *Rhyme and Reason. An Introduction to Minimalist Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Textos oficiales consultados

Boletín Oficial del Estado

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-238>

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2006-21409

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886

Diario Oficial de la Generalitat de Catalunya

Decreto 142/2008, de 15 de julio, por el cual se establece la ordenación de las enseñanzas del bachillerato.

http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0059/83149087-e159-41c6-a9b3-a9693cdd8f19/decret_batxillerat.pdf

Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid

Decreto 89/2014, de 24 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el Currículo de la Educación Primaria.

http://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2014/07/25/BOCM-20140725-1.PDF

Diario Oficial del País Vasco

Decreto 23/2009, de 3 de febrero, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/r43-573/es/contenidos/informacion/difio_curriculum_berria/es_5495/adjuntos/decreto_curri_bachillerato_c.pdf