

# LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EL BACHILLERATO: REFLEXIONES DESDE LA LINGÜÍSTICA

INMACULADA PENADÉS MARTÍNEZ  
Universidad de Alcalá de Henares

## 1. Introducción

Cuando el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua se lleva a cabo no en una situación natural, sino institucionalizada, el aprendizaje de la lengua es el resultado de un sistema y/o método de enseñanza específico. En la actualidad, estamos asistiendo a una reforma de las llamadas hasta ahora Enseñanza General Básica y Enseñanza Media y, por ello, me ha parecido conveniente reflexionar sobre la legislación<sup>1</sup> relativa a la enseñanza de las materias que permitirán el aprendizaje de la lengua española: *Lengua Castellana y Literatura I* y *Lengua Castellana y Literatura II*<sup>2</sup>. Pero, antes de mos-

---

<sup>1</sup> En concreto la publicada en MEC 1992a y 1992b, que, a su vez, integra lo establecido en MEC 1992c y 1992d.

<sup>2</sup> Sólo la denominación *Lengua Castellana y Literatura* ya merece una nota. La elección del adjetivo *castellana* en vez de la forma *española* puede entenderse si se piensa que ése es el que figura en el artículo 3. punto 1. de la *Constitución Española* de 1978: "El castellano es la lengua española oficial del Estado", y ello independientemente de las disputas que suscita el nombre de esta lengua. (Para un acercamiento a los términos en que se entablan las mismas puede consultarse, al menos, A. Alonso 1979, M. Alvar 1986, B. García-Hernández 1991, J. Mondéjar 1981, E. Montero Cartelle 1979 y G. Salvador 1988). Lo que ya no resulta tan comprensible es la colocación del adjetivo *castellana* después del sustantivo *Lengua*, en vez de aparecer al final del sintagma *Lengua y Literatura*. La disposición de los constituyentes del sintagma *Lengua Castellana y Literatura* da a entender que la materia que debe impartirse bajo ese título corresponde a la lengua castellana -por la presencia del adjetivo *castellana* con valor restrictivo- y a la literatura, pero, en este caso, no a la producida en lengua castellana -lo impide la aparición del adjetivo anterior junto al sustantivo primer elemento de la coordinación-, sino que, al dejar el sustantivo *Literatura* sin especificación alguna, esa *Literatura* podría corresponder a la castellana, a la románica, a la europea y/o, incluso, a la universal. No parece, sin embargo, que la intención del legislador sea abarcar todas esas posibilidades en conjunto ni tampoco las tres últimas,

trar el resultado de una reflexión particular, habría que señalar unas puntualizaciones. Está hecha desde la perspectiva de la lingüística, es decir, desde la ciencia que establece teorías sobre las lenguas e incluye, además, una vertiente aplicada para los problemas que se les plantean a las personas en su vida cotidiana y que guardan algún tipo de relación con las lenguas –la enseñanza de las mismas sería uno de ellos.

Por otra parte, se dirige, en principio, a aquéllos a quienes compete la aplicación de la reforma, los profesores de Enseñanza Secundaria, y, asimismo, a los licenciados en Filología Hispánica y a los alumnos de esta misma especialidad, porque, en general, las materias de los planes de estudio de esta licenciatura no suelen hacerse eco de las cuestiones relativas a la enseñanza del español como lengua materna, aunque, paradójicamente, la mayoría de licenciados acaba orientando su actividad profesional hacia ese ámbito. De ahí que, en este trabajo, se ofrezcan no sólo unas reflexiones, también una exposición, aunque no completa, de la legislación que regula la materia *Lengua Castellana y Literatura*.

En tercer lugar, si bien el título y los contenidos de la misma obligan a ocuparse de la lengua española y de su literatura, los aspectos tratados sobre esta última tendrán una incidencia menor por corresponder tal labor a un especialista en teoría de la literatura o en literatura, sólo la reunión en una sola de dos disciplinas hasta ahora separadas, la Lengua y la Literatura, ha impuesto unas mínimas referencias a este último campo.

---

pues, en el apartado "Introducción" de MEC (1992b: 69) se señala que la materia *Lengua Castellana y Literatura* pretende introducir al estudiante en el conocimiento de la literatura española en castellano. Junto a ello, en el apartado "Criterios de evaluación" (MEC (1992b: 71)) correspondientes al primer curso de Bachillerato, concretamente al comentar el 10., se lee: "El criterio pretende comprobar si el alumno es capaz de establecer las relaciones contextuales que dan lugar a la creación de una obra literaria significativa en un período determinado de la *Literatura Española*" (la cursiva es mía). Y algo semejante ocurre en el apartado paralelo, pero esta vez del segundo curso: allí, también al glosar el criterio 10., se usa, asimismo, la denominación *Literatura Española* (MEC (1992b: 72)). Queda la duda de si esta incoherencia denominativa esconde alguna concesión a no se sabe bien qué galería, pero, en cualquier caso, sí debiera esperarse, en un texto legal, un respeto a las reglas de concordancia del español, que obligarían a denominar la materia en cuestión *Lengua y Literatura Castellanas* -sintagma que presenta un adjetivo en plural concertando con los dos sustantivos coordinados que le preceden y que, según el *Esbozo* (1977: 392) cuando analiza, curiosamente, el ejemplo *Lengua y literatura españolas*, se suponen en su aislamiento- o *Lengua y Literatura Castellana* -sintagma donde el adjetivo aparece en singular y donde, según el *Esbozo* (1977: 392), pero a partir del ejemplo *Lengua y literatura española*, los dos sustantivos se piensan como un todo unitario, que permite calificarlos en singular-. Precisamente, la denominación *Lengua y Literatura Castellana* es la que aparece en MEC (1992e: 39383), creándose, así, una confusión mayor, pues lo mínimo que cabe exigir en la legislación del sistema educativo de un estado es un respeto máximo al principio lógico de la consecuencia.

Conviene apuntar, además, que este artículo se centra sólo en la Lengua y Literatura de Bachillerato, con la consiguiente exclusión de la materia de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria correspondiente. La decisión puede parecer fruto de la más completa arbitrariedad, pero no tiene mayor importancia y, además, podrían buscarse argumentos de distinta índole más o menos justificativos: el ocuparse de las materias de Lengua y Literatura en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y en la de Bachillerato alargaría, en exceso, la extensión de este artículo; por contra, la cercanía del Bachillerato a la enseñanza universitaria aconsejaría limitarse a aquella etapa, cuando la perspectiva adoptada es la de la lingüística, ciencia que se estudia en la Universidad, no en los centros de Bachillerato, y, además, en cierto modo, esa tarea ya ha sido llevada a cabo, precisamente para la etapa de escolaridad obligatoria, en C. Lomas, A. Osoro y A. Tusón 1993 y en C. Lomas y A. Osoro 1994<sup>3</sup>.

Y la última puntualización, este artículo continúa con un apartado dividido de acuerdo con los puntos establecidos en la regulación legal<sup>4</sup> de la materia *Lengua Castellana y Literatura*: introducción, objetivos generales y con-

---

<sup>3</sup> Aunque ello no anula, claro está, la posibilidad de realizar otros trabajos sobre el mismo tema, tanto más cuanto que la primera obra señalada incide, especialmente: "en el papel que ha de cumplir todo proyecto curricular como instrumento de reflexión teórica sobre los procesos prácticos de enseñanza y aprendizaje, en la conveniencia de disponer de un modelo didáctico que ayude a la descripción de los elementos que intervienen en el trabajo escolar y en la necesidad de disponer de una concepción global del área que dé sentido al diseño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y las tareas de aprendizaje y sirva como referente para las actividades de evaluación" (C. Lomas, A. Osoro y A. Tusón (1993: 108)), mientras que la segunda "reúne tanto una visión panorámica de las aportaciones de diversos enfoques teóricos a la reflexión sobre los fenómenos del lenguaje y de la comunicación (y de sus implicaciones pedagógicas), como algunas propuestas didácticas que ilustran un trabajo escolar orientado a la mejora de la competencia comunicativa del alumnado" (C. Lomas y A. Osoro (1994: 11)). Por otra parte, en M. Camarero 1987, podrá encontrarse -también para el primer ciclo de Enseñanza Secundaria- una selección de textos organizada en cuatro unidades temáticas: la argumentación, la descripción, la narración y el diálogo. La mayoría de los textos son literarios, pero también los hay periodísticos, filosóficos, jurídicos, históricos, publicitarios, etc. Cada unidad temática incluye, al principio, una serie de "actividades comunes" que pueden llevarse a cabo con cualquiera de los textos de la unidad; junto a ello, al pie de cada texto se recomiendan "actividades específicas". Ambos tipos de actividades remiten a los apéndices de términos lingüísticos y literarios, de gramática española, de comentario de textos y de actividades generales que se incluyen al final del libro como material de consulta. Por su parte, en E. Piqué Sánchez 1991, se expone una manera de trabajar el área de lengua y literatura en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Finalmente, en C. Lomas 1994, se ofrece una serie de propuestas de trabajo y de experiencias en el aula en torno al diálogo en la interacción comunicativa, a la comunicación oral en la radio, a la animación lectora, a los talleres literarios, al discurso del cómic y a los usos y formas de la publicidad, además de incluir una extensa bibliografía comentada sobre recursos didácticos.

<sup>4</sup> Concretamente la de MEC 1992b.

tenidos, con la excepción del punto relativo a los criterios de evaluación, por la simple razón de que este trabajo no está orientado por una intencionalidad pedagógica, aunque, como habrá ocasión de comprobar, el comentario de los contenidos exigirá referirse a los criterios de evaluación fijados. De este modo, viene ahora una exposición de cada uno de los tres puntos enunciados, seguida de un comentario sobre los mismos.

## 2. La enseñanza de la *Lengua Castellana y Literatura*

### 2.1. Introducción

En la "Introducción"<sup>5</sup> que acompaña al desarrollo legislativo de esta materia se explica que, frente al tratamiento separado de la Lengua y la Literatura en el último plan de estudios vigente, el de 1970, a partir de la entrada en vigor del nuevo sistema, ambas materias se reúnen en una sola y adquieren, así, mayor amplitud y profundidad al ser tratadas en común. Por otra parte, se apunta que la nueva materia tiene como objeto el conocimiento de los distintos tipos de discursos, y, en particular, el científico y el literario, y que la misma se propone tanto consolidar y ampliar la competencia comunicativa del estudiante de Bachillerato, condición indispensable para lograr los fines formativos asignados a esta etapa, como ampliarle la competencia literaria e introducirle en el conocimiento de la literatura española en castellano.

El desarrollo de la competencia comunicativa en la etapa comentada exige, según se señala en el apartado de la "Introducción", una reflexión lingüística, junto con un análisis y una producción de textos literarios, culturales, científicos y técnicos. El interés en la reflexión sobre el discurso científico se funda en el hecho de que ésta facilita al adolescente el acceso al saber y a los procesos de aprendizaje que se dan en las instituciones académicas. Por su parte, la importancia del discurso de los medios de comunicación radica en la posibilidad que éste ofrece a los ciudadanos de ampliar su conocimiento del mundo y de recibir valoraciones y aportaciones ideológicas, de ahí se desprende la necesidad de que el adolescente comprenda los textos producidos por los medios de comunicación y desarrolle actitudes críticas ante los mismos. Además, el desarrollo de la competencia comunicativa obliga a atender, asimismo, a los usos formales de la lengua que regulan la vida social de la comunicación interpersonal y de la comunicación con las instituciones.

Independientemente de las observaciones que la "Introducción" dedica al estudio de la Literatura y que aquí se omiten, este apartado concluye afirman-

---

<sup>5</sup> Vid. MEC (1992b: 69-70).

do que el estudio de la Lengua y la Literatura debe procurar, por una parte, dotar al alumnado de una mayor capacidad para conocer discursos ajenos y para formalizar el propio y, por otra, elevar su nivel de conocimientos y su capacidad de reflexión, además de incrementar la experiencia lectora y la potencialidad creadora.

### 2.1.1. *Comentario a la Introducción*

El primer aspecto que quisiera abordar es el relativo a la reunión de las materias de Lengua y Literatura en una sola. Aunque en los dos planes de estudios anteriores al regulado por la *LOGSE*, el de 1953 y el de 1970, esas materias constituían dos asignaturas distintas, no siempre ha sido ésa su situación y el nuevo plan de 1990 vuelve a reunir las. El texto legal comentado justifica la unión de estas materias con la mayor amplitud y profundidad que adquieren en un tratamiento común. La afirmación, con todo, exige ser matizada. En el Bachillerato que ahora se extingue, el BUP, los estudiantes cursaban en primero la materia Lengua española y en segundo, Literatura española. El cambio de estas dos asignaturas, en el nuevo Bachillerato, por dos cursos en los que se estudian juntas la Lengua y la Literatura supone, en principio, una sustitución que mantiene un equilibrio completo con respecto a la situación anterior, pero no hay que olvidar que, frente a las cuatro horas semanales –tanto de Lengua como de Literatura– que hasta ahora se venían impartiendo, para la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* de primero y segundo curso del nuevo Bachillerato sólo se han establecido tres horas por semana<sup>6</sup>. No se comprende, pues, cómo con esta reducción horaria se puede lograr “mayor amplitud y profundidad” en su tratamiento.

Distinto sería, sin embargo, el caso si se acudiera a razonamientos como los que ofrece E. Coseriu 1987 para defender la tesis de que no pueden separarse las enseñanzas del lenguaje y de la literatura<sup>7</sup>. Según este lingüista, el empleo del lenguaje en la literatura representa la plena funcionalidad de éste, la actualización de sus posibilidades, de sus virtualidades. De ahí que el lenguaje de la literatura sea no una forma especial alejada de una norma, sino un uso que coincide con las posibilidades virtuales del propio lenguaje. Por eso, al enseñarlo es necesario referirse a la plena funcionalidad que adquiere en su empleo en la literatura. Pero la perspectiva contraria también se da: la literatura hay que estudiarla en relación con el lenguaje, y esta vez porque, según el lingüista rumano, para interpretar el sentido de una obra literaria

<sup>6</sup> Vid. MEC (1992e: 39383).

<sup>7</sup> Aunque un texto legal no sea el lugar más adecuado para este tipo de disquisiciones.

hay que conocer las posibilidades de construcción de sentido que se dan ya en el lenguaje<sup>8</sup>.

El otro aspecto objeto de comentario va a ser la orientación de la asignatura *Lengua Castellana y Literatura* hacia el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, pues, posiblemente, supone un cambio radical con respecto a los objetivos de anteriores planes de estudio. Este vuelco, con todo, se entiende si se reflexiona sobre una característica específica de la lengua. En efecto, las lenguas habladas en las distintas comunidades lingüísticas —objeto de interés y de análisis para el hombre, al igual que otras muchas parcelas de la realidad— presentan una particularidad que las separa de otros ámbitos del conocimiento científico: por una parte, son objeto de estudio para la ciencia, en concreto para la lingüística y para las disciplinas que esta ciencia comprende, y, por eso, las lenguas son enseñadas en las instituciones educativas de manera análoga a como es enseñada la geografía, la biología o la química; pero, por otra parte, las lenguas son el instrumento que utilizamos para comunicarnos con los demás, de ahí que, en una situación de enseñanza-aprendizaje, los docentes, mediante éstas, transmiten y enseñan los conocimientos correspondientes a las distintas ciencias: filosofía, física, historia, etc., a la par que los discentes, sirviéndose de la lengua, demuestran los resultados del proceso de aprendizaje. Dicho de manera más breve, una lengua puede ser objeto de estudio y, a la vez, el instrumento, el vehículo, a través del cual se transmite la enseñanza y se justifica si se han adquirido o no los conocimientos en cada caso exigidos, tarea esta última que corresponde, claro está, a los alumnos. Esta doble condición de las lenguas no encuentra siempre un reflejo satisfactorio en los sistemas educativos, pues a veces prima el carácter de materia objeto de estudio en una asignatura y, en otras ocasiones, se da mayor prioridad a la enseñanza de la lengua como instrumento para comunicarse con los demás y para adquirir conocimientos.

Esta última parece ser la orientación escogida, de manera preferente, por el legislador de la *LOGSE* para la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* cuando afirma, por una parte, que la educación en lengua debe entenderse como el desarrollo de la competencia comunicativa y, por otra, que el

---

<sup>8</sup> También S. Fernández Ramírez (1985: 45) rechazaba la escisión del estudio de la lengua y de la literatura, aunque, en su caso, las razones son de índole distinta a las aportadas por E. Coseñu. Para el gramático español, las dos disciplinas de la enseñanza de ambas materias no serían actividades diferentes y se implicarían la una en la otra y ello porque, apoyándose en la estética de B. Croce, S. Fernández Ramírez identifica los hechos expresivos lingüísticos y los hechos expresivos literarios como pertenecientes a un orden común de la facultad cognoscitiva.

aprendizaje en esa materia debe centrarse en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas. Es más, de manera explícita, se dice:

El objeto de la enseñanza de la Lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje [...] No se trata sólo de describir la Lengua de acuerdo con determinados modelos explicativos (MEC (1992b: 70)).

Al proponer esta orientación, la *LOGSE* sintoniza completamente con las necesidades sobre la enseñanza de lenguas en el siglo XXI, vistas por los especialistas en lingüística aplicada. En efecto, en 1989 la UNESCO, para preparar un simposio sobre *Quelles qualités pour l'éducation face aux exigences prévisibles du XXIème siècle?*, pidió a la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada (AILA) que evaluara las necesidades en la enseñanza de lenguas para el siglo XXI; con tal finalidad, se elaboró un cuestionario de 17 preguntas que fueron formuladas a especialistas en lingüística aplicada de diferentes partes del mundo; por su parte, las respuestas al mismo fueron recogidas por J. L. M. Trim 1992 para ser publicadas en la *AILA Review*. Allí, como una especie de punto final a la primera pregunta, *What should be the profile of school leavers in regard to their communicative and linguistic skills?*, se dice:

In addition, programmes of language awareness should reinforce the study skills, communicative drive and openness to experience built up as a result of language learning for communication in the school curriculum.

Y en la segunda pregunta, *What should be the place of language awareness (including elements of sociolinguistics, psycholinguistics, etc.) in schools curricula?*, en especial al referirse a la enseñanza secundaria superior, puede leerse:

the upper secondary student can raise this awareness to the level of explicit and systematic knowledge, not only of the formal structure of language and regional and social varieties of language, but also of such fundamental properties of discourse as speech acts, functional/notional organization, interaction strategies following the cooperative principle, the relation of speech to situations and speakers, text types, language in relation to the organization of thought, etc. (J. L. M. Trim (1992: 7-9))<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> La idea, sin embargo, no es nueva. Piénsese que, ya en la década de los 30, S. Fernández Ramírez apuntaba: "El estudio de una lengua vernácula tiende más que nada a cultivar la capacidad

Que a los estudiantes hay que enseñarles las habilidades y destrezas comunicativas que les permitirán satisfacer sus necesidades intelectuales, sociales y profesionales es una cuestión innegable. Estaría, en cambio, sujeto a discusión si tal enseñanza debe sustituir a la enseñanza de la lengua como objeto formal de estudio, compartir el tiempo con esta última en una única materia o, incluso, constituir ambas enseñanzas dos asignaturas completamente independientes. Para la etapa de Bachillerato, la *LOGSE*, en el Real Decreto comentado, se ha inclinado por la segunda de las posibilidades<sup>10</sup>, pero por la cercanía de esta etapa a la universitaria hubiera sido preferible, tal vez, escoger la tercera posibilidad: dos asignaturas independientes, una para la enseñanza de la lengua como instrumento de comunicación y otra para su enseñanza como objeto formal de estudio, y, además, la primera asignatura con el carácter de común para el primer y segundo curso de Bachillerato, frente a la segunda, que hubiera podido incluirse bien como materia propia dentro del Bachillerato correspondiente a la Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, bien como materia optativa del propio centro educativo.

Dos son, al menos, las razones que avalarían esta opinión. El Bachillerato es la etapa educativa anterior a la Universidad; terminado el mismo, los alumnos pueden acceder a ésta y cursar la especialidad de Filología Hispánica, además de otras filologías. En estas licenciaturas la Lengua española es una materia troncal y, sobre todo para el estudiante que quiere licenciarse en Filología Hispánica, no hubiera estado de más –al contrario, hubiera sido sumamente conveniente– la posibilidad de disponer en el Bachillerato de una asignatura –ya fuera propia de la modalidad específica de Bachillerato más cercana a los estudios de Filología, ya fuera optativa del centro– que le hubiera permitido reflexionar sobre el español como objeto formal de estudio<sup>11</sup>.

---

expresiva del hombre, a enriquecer sus posibilidades. [...] Saber articular el pensamiento propio de una manera ágil y correcta es la aspiración de la enseñanza secundaria [...] Si existe algún fin al cual debe tender la enseñanza de la lengua española es a ensanchar y a robustecer poderosamente la experiencia de la capacidad lingüística de los alumnos" (Vid. S. Fernández Ramírez (1985: 18, 28 y 42-43)).

<sup>10</sup> Así lo confirma el siguiente fragmento de la "Introducción": "Por lo tanto, el aprendizaje de la Lengua en el Bachillerato se centrará en el desarrollo de habilidades y destrezas discursivas, es decir, el trabajo sobre procedimientos debe articular el eje de todo el proceso didáctico. El objeto de la enseñanza de la Lengua en este nivel educativo no es únicamente el saber organizado propio de las ciencias del lenguaje, sino también el desarrollo de las capacidades lingüísticas. No se trata sólo de describir la Lengua de acuerdo con determinados modelos explicativos, sino, además, de promover el máximo dominio de la actividad verbal" (Vid. MEC (1992b: 70)).

<sup>11</sup> Tanto más cuanto que el Real Decreto que desarrolla la estructura del Bachillerato destaca, como una de las tres finalidades educativas de las enseñanzas de este nivel, la preparación de los alumnos para estudios superiores (Vid. MEC (1992a: 35585)).



La segunda razón tiene que ver con los programas de las asignaturas sobre la lengua española incluidas en los nuevos planes de estudio de Filología Hispánica. En general, en las universidades, en este período de cambio de los planes de estudio, se han introducido en los nuevos asignaturas de Lengua española, correspondientes a las materias troncales de esta lengua, que atienden más a su estudio como objeto formal que como instrumento de comunicación y, en este sentido, no puede afirmarse que la programación de asignaturas de la materia Lengua española haya tenido en cuenta la reforma que en el Bachillerato estaba produciéndose con la *LOGSE*. Es muy posible, pues, que, cuando los alumnos que hayan cursado el nuevo Bachillerato accedan a la especialidad de Filología Hispánica, exista una discordancia entre los conocimientos sobre Lengua española obtenidos en el Bachillerato y los que sería deseable que hubieran adquirido para seguir la especialidad de Filología Hispánica. El desajuste hubiera podido salvarse incluyendo dos asignaturas distintas en el Bachillerato<sup>12</sup>. Dado el grado de implantación ya alcanzado por el sistema de enseñanza regulado en la *LOGSE* y visto el escaso peso en él de las materias llamadas de humanidades, la propuesta no deja de ser un puro ejercicio utópico, pero siempre existe la posibilidad de futuros ajustes del nuevo sistema de enseñanza e, incluso, de otras reformas y, de ahí, la conveniencia de este comentario.

## 2.2. Objetivos generales

Los objetivos generales que se pretende alcanzar con la enseñanza de la *Lengua Castellana y Literatura*, comunes al primer y segundo curso de Bachillerato, se enuncian en nueve puntos, cinco de los cuales conciernen de manera específica a la Lengua, mientras que los cuatro restantes atañen a la materia de Literatura. Los cinco primeros<sup>13</sup> son, pues, los siguientes:

1. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos, creativos y adecuados a las diversas situaciones de comunicación y a las diferentes finalidades comunicativas.

---

<sup>12</sup> De hecho, así ha ocurrido con la Literatura, pues, además de la enseñada en la materia *Lengua Castellana y Literatura* de primero y segundo de Bachillerato, existe otra materia optativa de los centros, con el título de *Literatura*, vinculada al Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales (Vid. MEC 1992e y 1993, donde se establecen las materias optativas que podrán ofrecer los centros y el currículo de las mismas, respectivamente). Con este precedente, surge con más claridad todavía la cuestión de por qué no se ha procedido de manera semejante con la Lengua.

<sup>13</sup> Vid. MEC (1992b: 70).

2. Comprender discursos orales y escritos científicos, culturales, técnicos, etc., atendiendo a las peculiaridades comunicativas de cada uno de ellos.
3. Observar la situación lingüística –de la propia comunidad, de España y del mundo– y estudiar las relaciones entre las diversas lenguas del país y sus variedades como manifestaciones de su naturaleza socio-histórica, para favorecer una actitud consciente y respetuosa con la riqueza plurilingüe y pluricultural.
4. Utilizar y valorar el lenguaje oral y escrito como medio eficaz para la comunicación interpersonal, para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y el análisis de la realidad y para la organización racional de la acción.
5. Reflexionar sobre los distintos componentes de la lengua (fonológico, morfo-sintáctico, léxico-semántico y textual) y sobre el propio uso, analizando y corrigiendo las propias producciones lingüísticas y empleando en ello los conceptos y procedimientos adecuados.

### 2.2.1. *Comentario a los Objetivos generales*

El cumplimiento de los objetivos enunciados supone, desde la perspectiva del profesor que debe impartir esta materia, una formación académica orientada, en algunos casos, hacia ciencias lingüísticas de reciente aparición que, por eso mismo, no han formado parte, generalmente, del conjunto de conocimientos adquiridos por los profesores de Enseñanza Secundaria en su paso por la Universidad. En efecto, los dos primeros objetivos, resumidos en la idea de que el alumno debe llegar a saber expresarse y saber comprender, están estrechamente vinculados al objeto de estudio de la pragmática, tal como se desprende de la caracterización que de esta ciencia hace M. V. Escandell Vidal (1993: 265) en un manual de consulta inexcusable para introducirse en esta disciplina:

La pragmática, por tanto, tiene por objeto el análisis de todos los principios, conocimientos y estrategias que constituyen el saber –la competencia– comunicativa, y que determinan el uso efectivo del lenguaje<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Otras definiciones de la pragmática que muestran, asimismo, la relación apuntada pueden encontrarse en M. V. Escandell Vidal (1993: 16, 47, 262, 263 y 271).

Pero el estudio de la competencia comunicativa es propio no sólo de esta ciencia, también de la sociolingüística, concretamente de la corriente iniciada por D. Hymes y conocida como etnografía de la comunicación<sup>15</sup>. Y todavía más: si la capacidad de expresarse y comprender se centra en los discursos que el propio alumno deberá elaborar y en los que otros hayan construido, el profesor de Bachillerato no podrá ignorar las aportaciones de la lingüística del texto y de la retórica, si bien esta última no tanto en cuanto *ars bene dicendi* o sistema estructurado de formas conceptuales y lingüísticas que tienen como fin el convencimiento o la persuasión del oyente<sup>16</sup>, sino como ciencia del texto<sup>17</sup>, con el agravante de que no existe una única metodología de análisis textual, sino un conjunto de concepciones más o menos diversas que tienen por objeto común de estudio esa unidad lingüística<sup>18</sup>.

El tercer objetivo, por su parte, conduce, de nuevo, a la sociolingüística, esta vez junto con la dialectología. Y necesariamente tiene que ser así, si se pretende que el alumno observe la situación lingüística y estudie las relaciones entre las diversas lenguas del país y sus variedades. España es un estado plurilingüe que, desde la aprobación de la Constitución de 1978 y de los Estatutos de las distintas comunidades autónomas, ha iniciado diversos procesos de normalización y planificación lingüísticas<sup>19</sup>, cuestiones estas cuyo plantea-

---

<sup>15</sup> Dado que en F. Moreno Fernández 1994a se señala qué lugar ocupan las propuestas hechas desde la sociolingüística en la enseñanza de lenguas, ya sea las primeras, las segundas o las lenguas extranjeras, remito al lector a ese artículo, con el convencimiento de que encontrará allí tanto una exposición excelente como una información bibliográfica utilísima sobre los fundamentos teóricos que la sociolingüística ha proporcionado a la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas.

<sup>16</sup> Esa sería su definición desde una concepción clásica de la misma (*Vid.* H. Lausberg (1983a: 84) y (1983b: 13)).

<sup>17</sup> *Vid.*, al respecto, T. Albadalejo (1989: 21): "Como ciencia del texto, la Retórica actualizada y consolidada como Retórica general tiene el texto como centro de su objeto de estudio, pero no deja de atender al fenómeno lingüístico-comunicativo en el que está incluido el texto".

<sup>18</sup> Entre esas aproximaciones al nivel textual habría que citar, al menos, la de T. A. van Dijk (1989: 10), según el cual, desde una perspectiva interdisciplinaria de la ciencia del texto, ésta se interesa especialmente por descubrir las propiedades y características comunes de las estructuras y funciones textuales, creando simultáneamente una conexión entre las ciencias sociales y las del espíritu; la de E. Coseriu (1981), (1987: 29-31) y (1992: 180-209), quien, desde un funcionalismo encuadrado en la tradición de la investigación lingüística iniciada por W. von Humboldt, aboga por una lingüística del texto que tiene por objeto de estudio tanto la competencia textual, es decir, el saber expresivo, como la estructuración del sentido, y, también, la de M. A. K. Halliday, quien, desde la lingüística sistémica, ve el texto como un producto y como un acontecimiento interactivo, como un intercambio social de significados (*Vid.* M. A. K. Halliday y R. Hasan 1989).

<sup>19</sup> Para conocer el estado de la cuestión sobre los mismos, *vid.* R. Alemany Ferrer 1988.

miento inicial, a finales de la década de los 50, estuvo estrechamente vinculado a la sociolingüística norteamericana y, de ahí, que resulte imprescindible para el profesor un acercamiento a la amplia gama de aspectos teóricos relacionados con la planificación lingüística<sup>20</sup>. En lo que se refiere a la dialectología, la situación no es, sin embargo, la misma, pues, desde que en 1910 R. Menéndez Pidal, junto con otros investigadores del *Centro de Estudios Históricos*, iniciara las investigaciones dialectales con su trabajo sobre el leonés, esta ciencia goza ya de un amplio desarrollo y de una acerada tradición en el ámbito universitario, de ahí que no quepa duda alguna sobre la formación de los profesores de Bachillerato en lo concerniente a las variedades diatópicas del español.

En cuanto al cuarto objetivo, una lectura atenta del mismo muestra que, en cierto modo, supone una repetición de lo apuntado en el primero. Adquirir la capacidad de utilizar el lenguaje oral y escrito (objetivo cuarto) se corresponde con la adquisición de la capacidad de expresarse oralmente y por escrito enunciada ya en el primero de los objetivos; es posible considerar, pues, que hasta ahí el cuarto objetivo no es más que una paráfrasis estilística del primero. Además, indicar que la consecución del cuarto objetivo es el medio eficaz para la comunicación interpersonal, para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y el análisis de la realidad y para la organización racional de la acción, constituye una glosa aclaratoria de las diversas situaciones de comunicación y de las diferentes finalidades comunicativas no especificadas en el primer objetivo. Tan sólo el elemento relativo a la valoración del lenguaje es nuevo en el objetivo que ahora comento, pero, por eso mismo, hubiera podido quedar recogido en el primero de los objetivos que se plantean, con lo que se hubiera podido suprimir el cuarto; o, a la inversa, si el cuarto corresponde a un desarrollo del primero, más la adición del elemento valoración del lenguaje, hubiera podido tomarse el cuarto objetivo en sustitución del primero. En cualquier caso, la necesidad de la pragmática en la Uni-

---

<sup>20</sup> Para tal introducción, puede empezarse por F. Marcos Marín y J. Sánchez Lobato (1988: 144-156), donde, además, se alude a ciertas acciones, llevadas a cabo sobre el español a lo largo de su historia, que pueden entenderse como procesos de planificación más o menos conscientes de esta lengua; F. Moreno Fernández 1991, que ofrece un resumen breve y muy claro de las distintas concepciones sobre la planificación lingüística, junto a unas novedosas reflexiones sobre la extensión de este concepto al ámbito de los dialectos del español; asimismo, F. Moreno Fernández 1992, donde la planificación lingüística se enfoca hacia el español de América; también F. Moreno Fernández 1994b, donde se hace una propuesta para una posible planificación de la lengua española, y D. Christian 1992, cuya definición de planificación lingüística puede servir para comprender las intervenciones de este tipo emprendidas en las comunidades autónomas bilingües españolas.

versidad para la formación de los profesores seguiría siendo manifiesta, esta vez acompañada de la lingüística del texto con la orientación preconizada por T. A. van Dijk, pues, según este autor<sup>21</sup>, la ciencia del texto muestra cómo se puede influir sobre otros con un contenido determinado que se expresa de una manera estilística concreta, con unas operaciones retóricas determinadas y con un determinado tipo de texto. Sólo cuando los alumnos adquieran conciencia de estas posibilidades del lenguaje y aprendan a usarlas estarán en condiciones, claro está, de “valorar el lenguaje [...] como medio eficaz para la comunicación interpersonal [...]” (MEC (1992b: 70)).

El quinto y último objetivo referido a la enseñanza de la lengua se puede desglosar en dos apartados distintos, uno concerniente a la reflexión sobre los distintos componentes de aquélla y otro a la reflexión sobre el propio uso de la misma. La especificación parentética que da cuenta de los componentes sirve, a su vez, de indicación sobre cuáles son las ciencias lingüísticas que deben orientar las enseñanzas del profesor: la fonología, la morfosintaxis, la lexicología, la semántica y, de nuevo, la lingüística del texto, aplicadas todas ellas, claro está, al análisis del español. Dejando al margen la problemática suscitada por la última –por haber sido comentada más arriba–, el resto de ciencias constituye un bagaje indudable en el conjunto de conocimientos adquiridos por el profesor de Bachillerato en las aulas universitarias, pues, en el nivel universitario, las asignaturas de Lengua española suelen organizarse de acuerdo con la distinción en niveles apuntada por el Real Decreto: fonológico, morfo-sintáctico y léxico-semántico, y, cuando no, estos niveles coinciden con asignaturas específicas: Morfosintaxis –o Morfología y Sintaxis–, Lexicología y Semántica<sup>22</sup>. Cuestión aparte sería el hecho de si esa distinción en niveles se ajusta o no a la realidad de la lengua española.

Obsérvese que, por los términos utilizados, *fonológico*, *morfo-sintáctico* y *léxico-semántico*, se da a entender que sólo un nivel, el último de esos tres, es semántico, es decir, se refiere al significado, mientras que los dos primeros aparentemente no guardarían ninguna relación con el significado. Por otra

<sup>21</sup> Vid. T. A. van Dijk (1989: 22).

<sup>22</sup> No menciono la Fonología como asignatura porque es menos frecuente su existencia como tal en los planes de estudios de Filología Hispánica impartidos hasta ahora en las universidades. Por otra parte, no me parece éste el lugar adecuado para tratar las relaciones existentes entre las disciplinas lingüísticas que corresponden a todas esas asignaturas ni su *status* dentro de la lingüística como ciencia general que las engloba; en los manuales de lingüística y en los específicos de gramática, morfología, sintaxis, lexicología y semántica suelen incluirse capítulos que se ocupan de esas cuestiones; con todo, si se consulta la monografía de M. Fernández Pérez 1986, se podrá comprobar la complejidad que supone delimitar y situar cada disciplina en relación con las que ocupan un lugar parejo y con la ciencia general que la incluye.

parte, al identificar ese mismo nivel semántico con el léxico de las lenguas, con las unidades denominadas también palabras, se da la impresión de que otras unidades lingüísticas existentes: morfemas, grupos de palabras u oraciones, por ejemplo, no tienen nada que ver con el significado. Pero, puesto que tal conclusión sería insostenible, convendría establecer una estructuración en niveles que reflejara de manera más adecuada la realidad del español y que no condujera a tales equívocos. En este sentido, ya en la segunda tesis de la Escuela de Praga<sup>23</sup>, se veía la necesidad de diferenciar, en el estudio de un sistema lingüístico, el sistema fonológico, el morfológico y el nivel tanto de la palabra como de la agrupación de palabras. Uno de los aspectos de este último nivel correspondería al estudio de la denominada por los pragueños *actividad sintagmática*, es decir, al estudio de la agrupación de palabras. Ahora bien, si entendemos *sintagmática* como “agrupación de”, “combinación de”, *sintagmática* existe ya a partir del primer nivel de análisis, el fonológico, pues sus unidades, los fonemas, se combinan para formar sílabas y éstas, sólo o agrupadas, son representantes reales o potenciales de unidades mínimas significativas, los morfemas, de cuya combinación potencial o real surgen, a su vez, las palabras. Por su parte, el grupo de palabras no es más que una *sintagmática* de éstas; combinando grupos de palabras obtenemos oraciones, y, finalmente, de la unión de las mismas surge el texto. De ahí que las unidades lingüísticas puedan diferenciarse según su pertenencia al nivel fonológico, morfológico, de la palabra, del grupo de palabras, de la oración y del texto.

Además, todos son significativos o guardan una relación muy estrecha con el significado, caso este último del nivel fonológico, pues, si el fonema aislado es la mínima unidad lingüística, pero sin significado, no hay que olvidar que el fonema y las unidades suprasegmentales permiten diferenciar significados en las unidades de niveles superiores. Por su parte, los morfemas se definen como unidades mínimas significativas; las palabras, que podrían entenderse como *sintagmas* mínimos, son también unidades con significado; de los grupos de palabras se puede decir lo mismo, ya que no presentan igual significado secuencias distintas de elementos idénticos<sup>24</sup>; algo semejante ocurre con la oración<sup>25</sup>, y, por último, aunque el estudio de los

<sup>23</sup> Vid. B. Trnka y otros (1980: 35-40).

<sup>24</sup> Piénsese, por ejemplo, en la oposición *los incas valientes / los valientes incas*.

<sup>25</sup> Téngase en cuenta que, si para el caso de *Juan quemó la casa* puede hablarse del significado oracional *agente no afectado (Juan) - acción causativa (quemó) - objeto afectado (la casa)*, en la oración *Juan se enfada* el significado oracional tendría que ver con la existencia de un *afectado portador de una actitud (Juan)* y de un *proceso no agentivo actitudinal (se enfada)*.

textos no esté todavía tan desarrollado, parece plausible pensar que a diferentes estructuras textuales puedan corresponder distintos significados<sup>26</sup>. Valga este comentario para subrayar con mayor precisión que la reflexión sobre los componentes de la lengua debería girar, más bien, en torno al nivel fonológico, morfológico, de la palabra, del grupo de palabras, de la oración y del texto<sup>27</sup>.

En cuanto a la reflexión sobre el propio uso, centrada en el análisis y corrección de las producciones lingüísticas de los alumnos, parece como si se hubiera hecho una extrapolación del modelo de análisis de errores –surgido a finales de los sesenta en el marco de la teoría del aprendizaje de una segunda lengua– a la enseñanza de la lengua materna, en cuyo caso los profesores de Bachillerato deberán conocer las aportaciones de esta metodología de aprendizaje de lenguas dentro del ámbito de la lingüística aplicada<sup>28</sup>. Piénsese que, según I. Santos Gargallo (1993: 76), las ventajas del modelo de análisis de errores serían: 1) elevar el estado del error y ampliar el ámbito de sus fuentes, pues los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo; 2) indicar a los profesores qué áreas ofrecen más dificultad para los alumnos, de modo que el profesor sea consciente del punto del proceso en que el alumno se encuentra; 3) establecer una jerarquía de dificultades, iluminando, así, las prioridades en la enseñanza; 4) producir material de enseñanza y revisar el que se tiene respecto a su adecuación, y 5) construir tests relevantes para determinados objetivos y niveles, y, aunque tales ventajas lo son desde la perspectiva de la enseñanza de una segunda lengua, nada obsta, en principio, para que esas posibilidades sean tomadas en consideración en la enseñanza del español, por ejemplo, como lengua materna, tanto más cuanto que el momento de auge del análisis de errores –como método para el aprendizaje de una segunda lengua– coincide con el desarrollo

---

<sup>26</sup> Piénsese en un texto científico que ofrezca primero la conclusión y luego los argumentos que permiten establecerla, frente a otro texto en que se proceda, justamente, de manera inversa.

<sup>27</sup> Lo que no quiere decir que así sea en cualquier lengua, lo es si el objeto de la reflexión lo constituye la lengua española; de hecho, sólo el nivel de los morfemas y el de la oración están presentes de manera necesaria en todas las lenguas, ambos son universales, pues su existencia resulta ya de la misma definición de los planos de estructuración de las lenguas particulares: existe tanto lo que se puede combinar (los morfemas) como el resultado de esta operación como unidad mínima del discurso (la oración) (*Vid.*, al respecto, E. Coseriu (1981: 22-24)). Obviamente, E. Coseriu excluye los fonemas como nivel universal porque se está refiriendo sólo a las unidades que tienen significado, pero es indudable que el fonológico, por la característica intrínseca de las lenguas de ser orales, también tiene el carácter de universal.

<sup>28</sup> Para ello, la obra de I. Santos Gargallo 1993 constituye una buena introducción.

de los primeros planteamientos de la metodología denominada *enfoque comunicativo*<sup>29</sup>, y este mismo enfoque es el que orienta, de manera primordial, la enseñanza del español como lengua materna desde la reforma introducida por la *LOGSE*.

### 2.3. Contenidos del primer curso

Los contenidos asignados a la materia *Lengua Castellana y Literatura* en el primer curso de Bachillerato<sup>30</sup> se distribuyen en cinco puntos, de los cuales el 3. y el 4. se refieren a la Literatura. En los relativos a la Lengua, se incluye un título general del punto y un breve desarrollo del mismo. De este modo, según el punto 1., titulado “La variedad de los discursos”, habría que abordar los siguientes contenidos:

- Comunicación y lenguaje: situación, elementos e intención comunicativa.
- La comunicación oral. El uso oral espontáneo y el uso oral planificado. Tipología de textos orales. Producción de textos orales planificados. Análisis de textos orales.
- La comunicación escrita. Tipología de textos escritos. La lectura y sus funciones. Producción de textos escritos. Análisis de textos escritos.

Por lo que se refiere al punto 2., “Los discursos en los procesos de aprendizaje”, los contenidos que habría que explicar girarían en torno a:

- Técnicas auxiliares para la comprensión y producción de textos científicos, culturales, técnicos, etc.
- Procedimientos de documentación. La biblioteca. El uso del diccionario.
- El tratamiento de la información: selección, contraste y síntesis de fuentes. Actitud crítica.

Dejando al margen los puntos 3. y 4. por desarrollar contenidos específicos de la Literatura, como ya se ha dicho, el punto 5., bajo el título “La reflexión sobre la lengua”, incluiría:

<sup>29</sup> Vid. I. Santos Gargallo (1993: 99).

<sup>30</sup> Vid. MEC (1992b: 70).



- Las lenguas y sus variedades. Bilingüismo. Realidad plurilingüe y pluricultural de Europa y España.
- El texto y su adecuación al contexto. El texto como unidad de sentido. Procedimientos de cohesión textual.
- La palabra. La organización del léxico. El significado de las palabras.
- La oración y sus constituyentes. Las convenciones ortográficas.

### 2.3.1. *Comentario a los Contenidos del primer curso*

Dos son, al menos, los aspectos bajo los que se pueden considerar los contenidos programados para el primer curso de *Lengua Castellana y Literatura*: su adecuación o falta de la misma a los objetivos generales de la materia y su ordenación para ser desarrollados en la programación académica, dado que el orden en que se presenten a los alumnos no tiene por qué corresponder al que ofrece el Real Decreto<sup>31</sup>.

Por lo que se refiere al primer aspecto, cabe afirmar que los contenidos desglosados en los puntos 1. y 2. se ajustarían al logro de los objetivos recogidos en 1., 2., 4. y en la parte de 5. relativa a la reflexión sobre el propio uso lingüístico, mientras que los contenidos del punto 5. servirían para alcanzar los objetivos generales enunciados en 3. y en la primera parte de 5. No obstante, se impone una salvedad: en los contenidos de 2., “Los discursos en los procesos de aprendizaje”, parecen estar implicadas cuestiones un tanto ajenas a la formación propia de un profesor de Lengua y Literatura. En efecto, hablar de técnicas auxiliares para la comprensión y producción de textos de diversos tipos supone introducir al alumno en temas como el de la comprensión y producción de enunciados lingüísticos o como el del almacenamiento de la información lingüística, ambos específicos, al menos, de la psicolingüística<sup>32</sup>. Por otra parte, tratar en el aula los procedimientos de documentación conlleva vincular las clases de Lengua y Literatura con una especialidad universitaria muy reciente: la de Biblioteconomía y Documentación, y también con la informática, pues así hay que entenderlo si se reflexiona sobre el alcance del criterio 11. de evaluación, ya que en él se apunta la necesidad de

---

<sup>31</sup> En efecto, en MEC (1992a: 35585), se lee respecto a los conjuntos de contenidos: “Son conjuntos, por otra parte, que no han de ser interpretados como unidades didácticas o temáticas, ni tampoco tienen por qué ser desarrollados en la programación académica en el orden en que se presentan”.

<sup>32</sup> Vid. A. López García 1988 y F. J. Newmeyer 1992 y podrá comprobarse cómo constituyen sendos capítulos de esa ciencia.

verificar si el alumno, en la realización de tareas académicas, aplica los conocimientos, instrumentos y técnicas que, sobre documentación y *el tratamiento de la información* (el subrayado es mío), tenga a su alcance<sup>33</sup>. De este modo, la tarea del profesor de la materia que aquí se analiza puede llegar a ser en extremo ímproba y, tal vez, hubiera sido más conveniente que el alumno dispusiera de una asignatura relativa a técnicas de estudio que hubiera podido estar a cargo de distintos especialistas, entre ellos los psicólogos. Que el alumno demuestre, en las distintas etapas educativas, la adquisición de todos sus conocimientos mediante el lenguaje oral o escrito no significa que el especialista en Lengua tenga que convertirse en un *sabelotodo* o en un *comodín* útil para explicar no sólo Lengua y Literatura, también el funcionamiento y uso de una biblioteca, de un archivo, de un banco de datos o de un ordenador.

En cuanto a la ordenación de los contenidos, desde una concepción de la lengua como un instrumento de comunicación, parece lógico iniciar el curso con las cuestiones generales de “Comunicación y Lenguaje”, “La comunicación oral” y “La comunicación escrita”, sin abordar todavía los aspectos relativos a tipos de textos, a su producción y a su análisis, ya sean éstos orales o escritos. La razón de esta exclusión es clara: dado que los textos se construyen a partir de una competencia lingüística particular, es decir, a partir de un saber español, o catalán, o cualquier otra lengua<sup>34</sup>, mal se pueden tratar los puntos de la producción y análisis de textos sin tener las herramientas que proporciona una reflexión sobre la lengua, por lo que parece obligado explicar el punto 5. antes de iniciar el estudio de los textos, aunque de este punto interesan ahora, no las cuestiones relativas a “Las lenguas y sus variedades”, sino los apartados concernientes a la palabra, la oración y el texto, y en ese orden, empezando por la unidad inferior hasta llegar a la superior<sup>35</sup>. De este

---

<sup>33</sup> Vid. MEC (1992b: 71).

<sup>34</sup> También a partir de una competencia textual, es decir, de un saber expresivo, pero ese saber construir un texto no puede llevarse a término sin un saber lingüístico, sin un saber hablar una lengua. Para los conceptos de competencia lingüística particular y competencia textual, Vid. E. Coseriu 1992.

<sup>35</sup> No obstante, resulta curioso observar que, si bien, en el objetivo general 5., la reflexión sobre los componentes de la lengua incluye el fonológico, aquí, en el desarrollo de los contenidos concernientes a esa reflexión, no se tiene en cuenta ese nivel, que, sin embargo, resulta esencial para distinguir variedades del español, es más, posiblemente para los alumnos, en un primer momento, pueden resultar más evidentes las peculiaridades fonético-fonológicas de las distintas variedades del español que las morfológicas o las sintácticas. Además, este olvido se comprende menos cuando se lee el criterio 7. de evaluación (Vid. MEC (1992b: 71)), donde se señala que el alumno deberá dar cuenta de la expresión lingüística de un texto literario en el nivel fónico -también en los otros, claro está, pero ahora importaba aludir a ése-.

modo, el alumno estará en condiciones de pasar, seguidamente, al estudio del texto en cuanto a su tipología, su producción y su análisis<sup>36</sup>.

Por otra parte, en este momento, habría que tomar la decisión de si en el estudio de los textos se comienza por los de naturaleza oral y escrita, por los de carácter expositivo-argumentativo y por los científicos, culturales o técnicos, tal como se desprende del punto 1. de los contenidos y de las exigencias evaluativas especificadas en los criterios 4. y 6. de evaluación<sup>37</sup>, o, por el contrario, se opta por los contenidos propios del discurso literario, junto con el punto de las "Transformaciones históricas de las formas literarias". Una u otra posibilidad serían perfectamente válidas, la diferencia residiría en el hecho de que, si se empieza por los textos literarios, los alumnos se enfrentarán primero a aquellas manifestaciones lingüísticas en que la lengua se presenta en su plena funcionalidad, con todas sus posibilidades o virtualidades, mientras que el estudio posterior de los textos de cualquier otro tipo distinto del discurso literario mostrará al alumno cómo estos últimos reducen la plenitud funcional del lenguaje, olvidan esas posibilidades actualizadas en el lenguaje de la literatura<sup>38</sup>. La presentación inversa: primero los textos no literarios y, después, los literarios, tan sólo supondría un cambio de orden en la percepción de los alumnos acerca del carácter distinto del uso de la lengua en uno u otro grupo de textos.

---

<sup>36</sup> Ése es el orden si nos atenemos a la redacción del punto 1. de los contenidos (*Vid.* MEC (1992b: 70)), pero, posiblemente, la ordenación debería alterarse en los dos últimos aspectos, es decir, sería conveniente desarrollar primero los contenidos relativos a los tipos de textos y a su análisis y, después, los alumnos estarían ya en mejores condiciones de construir o producir textos orales y escritos, literarios, expositivo-argumentativos, científicos, culturales, técnicos, etc.; en caso contrario, o sea, si el profesor no reflexiona primero sobre el análisis textual, se corre el riesgo de obtener de los alumnos unos textos extremadamente pobres, plagados de errores de todo tipo: falta de organización y de coherencia textual, mal uso de conectores textuales, construcciones agramaticales, desconocimiento del léxico adecuado, impropiedad en el uso del mismo, etc., etc. Junto a ello, y de acuerdo con E. Coseriu (1987: 32), cuando se muestra cómo se ha hecho algo (en este caso serían textos) o cuáles han sido los procedimientos de creación (de textos, claro está), en suma, cuando se han presentado ejemplos bien analizados, es posible que se constituya un estímulo de creatividad lingüística en los alumnos. Claro está que esta propuesta en favor de la prioridad del análisis de textos sobre la producción de los mismos no es más que una opinión y, por ello, discutible. De ahí que, en otros casos, se defienda la postura contraria. En este sentido, J. M. Álvarez Méndez (1987a: 17-20), si bien desde la perspectiva de los alumnos de Enseñanza Primaria, sostiene la conveniencia de partir, en la enseñanza de la lengua, de la lengua natural y espontáneamente adquirida por el niño, para, desde ella, comenzar la sistematización docente, dicho de otra manera, propone una enseñanza fundamentada sobre la lengua que el sujeto de educación posee.

<sup>37</sup> *Vid.* MEC (1992b: 70-71).

<sup>38</sup> *Vid.* E. Coseriu (1987: 24-25).

Por lo apuntado hasta ahora, puede comprobarse que esta organización de contenidos está incompleta: todavía no se ha dicho nada sobre el punto 2. de los contenidos ni sobre la parte de “Las lenguas y sus variedades” del punto 5. En cuanto a ésta, podría constituir el último bloque de contenidos que hay que desarrollar en el primer curso de Bachillerato de *Lengua Castellana y Literatura*; el hecho de que ya se haya reflexionado sobre la lengua como objeto formal y de que ya se hayan estudiado distintos tipos de textos les permitiría a los alumnos acercarse al estudio de las variedades del español con los conocimientos necesarios para enfrentarse, en una primera aproximación, a las distintas diatopías y diastrafías de esta lengua, así como para intentar el análisis de textos que reflejen tales variedades. Por lo que se refiere al punto 2., ya se ha subrayado anteriormente que corresponde menos a la materia de *Lengua Castellana y Literatura* y más a una materia que podría girar en torno a una introducción en técnicas de estudio. Con todo, los contenidos propios del punto 2. estarían vinculados al desarrollo de aquéllos que se relacionan con la producción de textos por parte de los alumnos.

#### 2.4. “Contenidos” del segundo curso

Como en el caso del primer curso, los contenidos del ahora comentado (*Lengua Castellana y Literatura II*) se distribuyen en cinco puntos<sup>39</sup>, cuyos títulos coinciden totalmente con los enunciados para el curso anterior, aunque, claro está, difieren en la materia incluida. Así, las clases de este curso deben versar, con excepción de los puntos 3. y 4. relativos a la Literatura, sobre:

##### 1. La variedad de los discursos.

- Producción de textos orales, socialmente significativos. Análisis, interpretación y valoración de textos orales.
- Producción de textos escritos, socialmente significativos. Análisis, interpretación y valoración de textos escritos.
- Los medios de comunicación en la sociedad contemporánea. Relación entre códigos verbales y no verbales en los medios de comunicación. La publicidad.

---

<sup>39</sup> Vid. MEC (1992b: 71).

2. Los discursos en los procesos de aprendizaje.

- Comprensión y producción de textos usuales en la vida académica.
- Procedimientos gráficos y tecnológicos de documentación. [...]

3. La reflexión sobre la lengua.

- Fenómenos de contacto de lenguas en el mundo contemporáneo.
- Las lenguas y los procesos de normalización lingüística. Difusión internacional de las lenguas de España.
- El texto: adecuación, coherencia y cohesión.
- La oración: clases. Funciones y relaciones sintácticas.
- La palabra. Léxico y semántica.

2.4.1. *Comentario a los Contenidos del segundo curso*

De manera análoga al primer curso, los contenidos desglosados para segundo de *Lengua Castellana y Literatura* se adecuan a los objetivos generales fijados para esta materia: los puntos 1. y 2. permitirán que los alumnos adquieran las capacidades señaladas en los objetivos 1. 2. 4. y en la segunda parte del objetivo general 5.; por su parte, los contenidos de 5. se ajustan a la consecución de los objetivos enunciados en 3. y en la primera parte de 5. Pero, igual que ocurría en el curso anterior, los contenidos del punto 2. –más en concreto la parte correspondiente a “Procedimientos gráficos y tecnológicos de documentación”– parecen sobrepasar las tareas que se considerarían propias de un profesor de Lengua y Literatura.

En cuanto al orden de los contenidos, las razones que aconsejaban para el primer curso explicar el punto 5.<sup>40</sup>, antes de iniciar el estudio de los distintos tipos de textos, siguen siendo válidas, por lo que habría que comenzar el programa de segundo con unidades didácticas que trataran la palabra, la oración y el texto. También sería conveniente que los contenidos del punto 1. referidos a los medios de comunicación en la sociedad contemporánea, a los códigos verbales y no verbales y a la publicidad se expusieran con anterioridad al estudio de los textos de transmisión audiovisual. Una vez vistas todas estas cuestiones, habría que abordar el análisis, la interpretación y valoración de textos, con la ordenación que se prefiera: primero los discursos literarios y

---

<sup>40</sup> Aunque, claro está, en lo que se refiere a los apartados correspondientes a los componentes de la lengua, no en los aspectos que tienen que ver con los fenómenos de contacto de lenguas.

después los no literarios, o a la inversa. A continuación, y por las razones expuestas en la nota 36, podrían tratarse los contenidos referidos a la producción de los tipos de textos especificados en los criterios de evaluación<sup>41</sup>: *expositivo-argumentativos orales y escritos; científicos, culturales, técnicos, periodísticos, etc.*, y *literarios o de intención literaria*. Quedaría como último bloque de contenidos aquéllos del punto 5. relativos a los fenómenos de contacto de lenguas, a los procesos de normalización lingüística y a la difusión internacional de las lenguas de España.

### 3. Conclusiones

Tres son los puntos que quisiera destacar aquí como conclusiones a esta reflexión sobre la regulación legal de la enseñanza de la *Lengua Castellana y Literatura* en el Bachillerato. La primera de ellas se refiere a la conveniencia de contar con una asignatura más en esta etapa educativa para tratar y estudiar la lengua como objeto formal, con el fin de compensar la primacía –legítima, por otra parte– dada a la lengua como vehículo transmisor de enseñanzas, por parte de los profesores, y de aprendizajes, por parte de los alumnos. Si fuera posible incluir esa asignatura de Lengua como optativa de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, el equilibrio entre las materias de Lengua y Literatura sería perfecto, al existir esta última ya como optativa, y lo que es más importante: la formación de los bachilleres, posibles alumnos de las distintas especialidades de Filología –incluida la Filología Hispánica–, resultaría mucho más completa.

La segunda conclusión tiene que ver con la formación universitaria que la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* parece exigir al profesor de Bachillerato. A lo largo de este trabajo se ha mostrado que la gama de ciencias lingüísticas implicadas en el nuevo enfoque didáctico de la lengua española para esa etapa educativa es relativamente amplia. El profesor tendrá que tener no sólo una formación universitaria en disciplinas tradicionales como la fonética, la fonología, la morfología, la sintaxis, la lexicología, la semántica y la dialectología, también necesitará los conocimientos que se adquieren en el estudio de la pragmática, la sociolingüística, la lingüística del texto, la lingüística aplicada y la psicolingüística. El problema se plantea porque éstas últimas, en general, no han formado parte de los planes de estudio impartidos en las universidades españolas; tan sólo recientemente, con la sustitución de los antiguos planes por otros nuevos, estas ciencias comienzan a aparecer

---

<sup>41</sup> Vid. MEC (1992b: 71-72).

como asignaturas en las especialidades de Filología, de Lingüística o de Traducción e Interpretación. Significa esto que los profesores de Bachillerato actualmente en activo no han tenido oportunidad, en principio, de adentrarse en las cuestiones tratadas por estas ciencias y ello, de manera necesaria, tiene que traer aparejadas una serie de dificultades a la hora de programar e impartir los contenidos de la *Lengua Castellana y Literatura*. Y, si bien los ICE y los CEP están llevando a cabo una labor meritoria para actualizar los conocimientos de los profesores de Bachillerato, queda la duda de si no hubiera sido más conveniente implantar la reforma cuando los profesores encargados de llevarla a término y a la práctica hubieran estado en condiciones de realizar tal labor.

Pero el problema no es sólo la mejor o peor formación del profesorado de Bachillerato. La cuestión adquiere un grado de complejidad mayor, si se piensa que los estudios de pragmática, de sociolingüística o de lingüística del texto –y los de lingüística, en general– no están hechos por los teóricos de estas ciencias pensando en su aplicación didáctica a la enseñanza de lenguas maternas y ello porque el papel del lingüista científico

“no consiste ciertamente en decir a los profesores de lenguas lo que hace falta enseñar o cómo hay que enseñarlo. Una descripción lingüística no es un método de enseñanza”<sup>42</sup>.

Y, aunque no se esté de acuerdo con esa opinión, no es posible ignorar que, realmente, en la Universidad no se recibe una formación didáctica que facilite la enseñanza de la lengua a los futuros docentes<sup>43</sup>.

De este modo, la tarea del actual profesor de Bachillerato se acrecienta, pues primero tendrá que aproximarse al conocimiento de las nuevas disciplinas lingüísticas y, con posterioridad, deberá reflexionar sobre la aplicación, utilización y enseñanza del conocimiento adquirido en la asignatura de Lengua Castellana. Y de esta observación se desprende una última conclusión: si la labor que tiene ante sí el profesor de este nivel no es poca, no sería aconse-

---

<sup>42</sup> Vid. A. Rigault (1987: 56). De manera análoga, para S. Fernández Ramírez (1985: 44), “la investigación de los hombres de ciencia se mueve siempre apartada de determinados estímulos utilitarios y a una distancia astronómica de un sentido de aplicación determinado”.

<sup>43</sup> Vid. J. M. Álvarez Méndez (1987b: 34-36), donde se da cuenta de esta situación y se la califica de vieja, pero, a la vez, de continua y constante, así como M. Peñalver Castillo (1991: 29-30, 87-88 y 98-99), que llega a comprobar que ningún plan de estudios de Filología Hispánica cuenta con una asignatura de Didáctica de la lengua (naturalmente, la afirmación vale, al menos, para los años anteriores a 1991, fecha de publicación de la obra), frente a lo que ocurre en Filología Inglesa y Filología Románica.

jable incrementarla con la adición de contenidos y actividades en la clase que bien podrían ser impartidos por otros especialistas como una materia específica para la enseñanza de técnicas de estudio.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALBADALEJO, Tomás, 1989, *Retórica*, Madrid, Síntesis.
- ALEMANY FERRER, Rafael (ed.), 1988, *Cursos Internacionals Benidorm. Els processos de normalització lingüística a l'Estat espanyol actual*, Benidorm/Alacant, Ayuntamiento de Benidorm.
- ALONSO, Amado, 1979, 5ª ed., *Castellano, español, idioma nacional*, Buenos Aires, Losada.
- ALVAR, Manuel, 1986, *Hombre, etnia, estado. Actitudes lingüísticas en Hispanoamérica*, Madrid, Gredos.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel, 1987a, "Lingüística y pedagogía: aproximación al punto de vista interdisciplinario". En Álvarez Méndez, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal, pp. 12-20.
- 1987b, "Didáctica aplicada a la enseñanza de la lengua". En Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Formación del Profesorado (ed.), *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, pp. 33-48.
- CAMARERO, Manuel, 1987, *Comprensión y expresión. Selección de textos para el estudio de la Lengua y Literatura españolas*, Madrid, Castalia.
- CHRISTIAN, Donna, 1992, "Planificación de las lenguas desde el punto de vista de la lingüística". En Newmeyer, *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural*, Madrid, Visor, pp. 233-252.
- COSERIU, Eugenio, 1981, *Textlinguistik. Eine Einführung*, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- 1987, "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y literatura". En Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Formación del Profesorado (ed.), *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, pp. 13-32.
- 1992, *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*, Madrid, Gredos.
- DIJK, Teun A. van, 1989, 1ª reimp., *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- ESCANDELL VIDAL, María Victoria, 1993, 1ª ed., *Introducción a la pragmática*, Barcelona, Anthropos.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, Milagros, 1986, "Las disciplinas lingüísticas", *Verba*, 13, pp. 15-73.



- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador, 1985, *La enseñanza de la gramática y de la literatura*, edición preparada por José Polo, Madrid, Arco/Libros.
- GARCÍA-HERNÁNDEZ, Benjamín, 1991, "Español y castellano; pero no indistintamente", *Español Actual*, 56, pp. 53-61.
- HALLIDAY, Michael A. K. y Ruqaiya Hasan, 1989, 2ª ed., *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- LAUSBERG, Heinrich, 1983a, 2ª reimp., *Manual de retórica literaria*, I, Madrid, Gredos.
- 1983b, 1ª reimp., *Elementos de retórica literaria*, Madrid, Gredos.
- LOPEZ GARCÍA, Ángel, 1988, *Psicolingüística*, Madrid, Síntesis.
- LOMAS, Carlos (ed.), 1994, 1ª ed., *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*, Gijón, Trea.
- y Andrés Osoro (comp.), 1994, 1ª reimp., *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- Andrés Osoro y Amparo Tusón, 1993, 1ª ed., *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- MARCOS MARIN, Francisco y Jesús Sánchez Lobato, 1988, *La lingüística aplicada*, Madrid, Síntesis.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA, 1992a, "Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato", *BOE núm. 253*, Miércoles 21 de octubre de 1992, pp. 35585-35588.
- 1992b, "Real Decreto 1179/1992, de 2 de octubre, por el que se establece el currículo del Bachillerato. Anexo", en *Suplemento al BOE núm. 253*, Miércoles 21 de octubre de 1992, pp. 63-126.
- 1992c, "Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato", *BOE núm. 253*, Miércoles 21 de octubre de 1992, pp. 35583-35585.
- 1992d, "Real Decreto 1178/1992, de 2 de octubre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Bachillerato. Anexos", en *Suplemento al BOE núm. 253*, Miércoles 21 de octubre de 1992, pp. 3-62.
- 1992e, "Orden de 12 de noviembre de 1992 por la que se dictan instrucciones para la implantación anticipada del Bachillerato establecido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo", *BOE núm. 279*, Viernes 20 de noviembre de 1992, pp. 39381-39384.
- 1993, "Resolución de 29 de diciembre de 1992, de la Dirección General de Renovación Pedagógica, por la que se regula el currículo de las materias optativas de Bachillerato establecidas en la Orden de 12 de noviembre de 1992 de implantación anticipada del Bachillerato definido por la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo", *BOE núm. 25*, Viernes 29 de enero de 1993, pp. 2405-2439.
- MONDEJAR, José, 1981, *Castellano y español: Dos nombres para una lengua*, Granada, Don Quijote.
- MONTERO CARTELLE, Emilio, 1979, "Castellano o español a la luz de la Constitución. (La historia se repite)", *Senara. Revista de Filología*, I, pp. 231-251.

- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco, 1991, "Planificación lingüística y dialectología", *Lingüística Española Actual*, XIII, pp. 251-268.
- 1992, "Norma y prestigio en el español de América. Apuntes para una planificación de la lengua española". *Revista de Filología Española*, LXXII, 3<sup>o</sup>-4<sup>o</sup>, pp. 345-359.
- 1994a, "Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas", *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 1, pp. 107-135.
- 1994b, "Planificación de la lengua española", *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, XVIII, 3, pp. 515-528.
- NEUMEYER, Frederick J. (comp.), 1992, *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge. III. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*, Madrid, Visor.
- PEÑALVER CASTILLO, Manuel, 1991, *La lingüística y la enseñanza de la lengua española en el Bachillerato*, Granada, Comares.
- PIQUÉ SÁNCHEZ, Eduardo, 1991, *Método de trabajo para una enseñanza activa de la lengua. (Educación Secundaria Obligatoria)*, Madrid, Edición del autor.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, 1977, 4<sup>a</sup> reimp., *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RIGAULT, André, 1987, "Contribución de la lingüística a la enseñanza de las lenguas". En Álvarez Méndez, *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal, pp. 46-58.
- SALVADOR, Gregorio, 1988, 2<sup>a</sup> ed., *Lengua española y lenguas de España*, Barcelona, Ariel.
- SANTOS GARGALLO, Isabel, 1993, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- TRIM, John L. M., 1992, "Language teaching in the perspective of the predictable requirements of the twenty-first century", *AILA Review. Language teaching in the twenty-first century. Problems and prospects*, 9, pp. 7-20.
- TRNKA, Bohumil y otros, 1980, 2<sup>a</sup> ed., *El Círculo de Praga*, Barcelona, Anagrama.