



BIBLIOTECA DE RECURSOS ELECTRÓNICOS DE HUMANIDADES

E-exceLence

para red de comunicaciones Internet

ÁREA: Lengua Española.

Los contenidos incluidos en el presente artículo están sujetos a derechos de propiedad intelectual. Cualquier copia o reproducción en soportes papel, electrónico o cualquier otro serán perseguidos por las leyes vigentes.

Liceus, Servicios de Gestión y Comunicación S.L.

C/ Rafael de Riego, 8- Madrid 28045

Tel. 91 527 70 26

<http://www.liceus.com> e-mail: info@liceus.com

**BASES PARA LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA COMO
LENGUA MATERNA**

ISBN- 978-84-9822-840-3

MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

manuel.marti@uah.es

THESAURUS actividades, análisis sintáctico, competencia comunicativa, conciencia metalingüística, corrección lingüística, Enseñanza Primaria y Secundaria, estilos de aprendizaje, fines del lenguaje, modos pragmático y gramatical, optimismo inteligente.

OTROS ARTÍCULOS RELACIONADOS CON EL TEMA EN LICEUS

RESUMEN O ESQUEMA DEL ARTÍCULO (Máximo quince líneas):

En los países de lengua española, la enseñanza de esta materia a hablantes nativos es tarea fundamentalmente de la Enseñanza Primaria y Secundaria. Puesto que se dirige a nativos, esta enseñanza se halla liberada de la obligación de enseñar a hablar y, en Secundaria, de escribir. Sus obligaciones se orientan a que sus destinatarios sean usuarios competentes, lingüística y comunicativamente. Para tal objetivo, deben transmitirse informaciones de carácter metalingüístico de un cierto nivel científico. Entre ellas está las relativas al español correcto. Este aprendizaje supone un esfuerzo al que muchos estudiantes se resisten. Para superar semejante tesitura, es imprescindible que se convenzan de la importancia de la lengua y, en consecuencia, de su conocimiento. Tal trabajo solo puede desarrollarse desde la realidad de estos alumnos, con una metodología adecuada basada en actividades que tengan en cuenta los estilos de aprendizaje.

1. Planteamiento

El siguiente esquema representa el razonamiento en que se sustenta la teoría de la didáctica de la lengua materna que va a esbozarse a lo largo de estas páginas:



2. Problema

2.1. Aprendizaje/ adquisición de la competencia comunicativa madura

2.1.1. El cambio actual

Sin lugar a dudas, la enseñanza actual ha sufrido un importante cambio, por el que se ha pasado:

1. Del saber teórico y científico al saber práctico orientado a la resolución de problemas.
2. De la preparación para los estudios superiores, a la preparación para la vida profesional.
3. De la especialización a la interdisciplinariedad y la integración.

4. Del profesor como autoridad indiscutible a la ausencia de jerarquía, con el profesor y alumnos intercambiando sus papeles.
5. De la limitación al ámbito de la clase a la enseñanza globalizada gracias a la Internet
6. De la focalización en el individuo a la atención al entorno.
7. De la minoría selecta al igualitarismo enemigo de toda diferencia.
8. De la enseñanza como garantía de la conservación de las tradiciones culturales a la enseñanza como herramienta de ingeniería social.

En semejante cambio, han influido diversos factores. Algunos son de naturaleza externa como la globalización o la irrupción de las nuevas tecnologías, origen de la economía del conocimiento. Otros factores están más directamente relacionados con la enseñanza como su democratización y difusión a toda la sociedad, con el consiguiente aumento del fracaso escolar.

Finalmente, están las novedades surgidas en la teoría educativa, caracterizadas todas ellas por la defensa del carácter aplicado de todos los saberes, y el peso de lo afectivo y lo social en detrimento de lo intelectual. Pensamos en la psicología constructivista de Piaget o en la *taxonomía* de B. Bloom (1984) de habilidades del pensamiento. También nos vienen a la mente teorías más cercanas como la teoría de las *inteligencias múltiples* de H. Gardner (2003 [1999]) o, sobre todo, el *enfoque por competencias* presente en las políticas educativas norteamericana y europea.

2.2. Reflexiones sobre el problema de la didáctica de la lengua materna

2.2.1. Naturaleza de esta didáctica

Como en cualquier otro ámbito, la enseñanza no puede hacerse al margen de una realidad donde sobresalen los siguientes hechos:

1. La enseñanza es una actividad bastante misteriosa, donde nunca pueden predecirse con seguridad los resultados. La causa de semejante indeterminación se encuentra en la libertad individual y en una suma muy amplia de variables y circunstancias.
2. La enseñanza solo es posible si hay una persona que sabe y que quiere transmitir unos conocimientos. El docente está para transmitir unos conocimientos (Steiner y Ladjali 2005[2003]).
3. No basta, sin embargo, con transmitir conocimientos. Hay que acompañar y animar, pues el conocimiento se construye.
4. En efecto, siempre existe una tensión entre lo que sucede en el interior de la persona y esos conocimientos que se le transmiten desde su exterior. La didáctica, por tanto, presenta una doble cara: enseñanza y adquisición/ aprendizaje.
5. La enseñanza parte del estudiante real, que tiene que querer aprender. Si no quiere, tampoco la enseñanza es posible.
6. Para partir de ese estudiante real, será imprescindible establecer sus niveles de desarrollo efectivo y de desarrollo próximo, así como el territorio común existente entre profesor y alumnos.
7. Este alumno real se mueve por los deseos universales de amar y ser amado, y de sentirse seguro. También se mueve por la necesidad de dar sentido a su vida y a lo que la rodea (cfr. Vidal y Mota 2008). Complementariamente, el alumno real madura con la acción y le atraen las novedades.
8. La enseñanza está al servicio de esas necesidades (deseos, intereses) de los estudiantes. En todas ellas se encuentran las recompensas que justifican sus esfuerzos.
9. La enseñanza conduce al mundo de la cultura. Por eso, contribuye a que el niño (pasividad, dependencia, gregarismo, inconsciencia e instinto) se convierta en adulto (actividad, autonomía, personalidad, responsabilidad, control).
10. Como consecuencia de todo ello, el profesor de lengua materna ha de contar con una formación multidisciplinar (pedagógica, psicológica y lingüística).

2.2.2. La paradoja de la educación

Entre otras cosas, dar clase es experimentar diariamente el desinterés con que muchos estudiantes reciben unas enseñanzas destinadas a producirles beneficios fundamentales en su futuro laboral y en su enriquecimiento personal. La situación es paradójica también, porque están inscritas en la naturaleza humana la búsqueda del beneficio propio y la ansiedad por conocer. Tal estado de cosas evoca a un viajero perdido en el desierto y muerto de sed que rechazara una y otra vez un vaso de agua fresca y clara ofrecido gratuitamente. Lo dramático es que son los que más se beneficiarían del tesoro del saber los que más lo rechazan.

Tan desconcertante realidad debe mucho al hecho de que lo que se le ofrece a este estudiante es percibido como poco atractivo o/y difícilmente asequible. Los deseos del profesor y su capacidad coactiva son insuficientes para luchar contra ello. Más ahora en que se estigmatiza el ejercicio de toda presión sobre el estudiante y las viejas autoridades (iglesia, padres, profesores) están en grave crisis. El alumno ha de convencerse por sí mismo de que lo que se le enseña es valioso y, en un orden diferente, interesante. Además, tiene que sentir que puede alcanzarlo y hasta que hacerlo resulta gratificante. En consecuencia, debe producirse un cambio en su mente, pero en esta intervienen muchos condicionantes que escapan al control del docente.

Que el estudio ofrezca una recompensa suficientemente atractiva y real depende del entorno cultural del alumno y de su propia inteligencia. También depende de otros factores intrínsecos referidos al alumno. Por ejemplo, su escala personal de valores, sus referencias personales (autoridad y modelos), su capacidad de esperar, de luchar y ser fuerte ante las exigencias del momento; en fin, de su confianza en sí mismo y en los demás. Estos factores pesan mucho en esa segunda afectividad que es la voluntad, tan decisiva en el éxito escolar y tan olvidada hoy. La voluntad

proporciona la fuerza necesaria para luchar por metas mediatas y superiores, que dejan de percibirse solo como obligaciones para sentirse también como atractivas.

El trabajo docente está, pues, difícil. Veamos qué puede hacerse.

3. La importancia de la lengua a través de sus fines

En efecto, presentar la lengua materna como algo valioso e interesante es imprescindible. Cuando tal conciencia existe, es mucho más fácil justificar el esfuerzo que supone su estudio. Por eso, un buen punto de partida son las necesidades que el ser humano puede satisfacer por medio de la lengua. Se trata de volver al viejo tema de las funciones del lenguaje, pero desde una óptica más humana y elaborada (Martí Sánchez 2000).

El lenguaje tiene como finalidad esencial la creación y transmisión de significados. Gracias a esta capacidad, el hablante representa su realidad ordenándola y dándole un sentido, formando así un pensamiento donde residen su intimidad y, dentro de ella, su conciencia. Mirando hacia fuera, el hablante se comunica gracias al lenguaje. Se posibilita de este modo una actividad que rebasa ampliamente el simple intercambio de informaciones básicas y dependientes de la situación, propio de los sistemas de comunicación animales.

Los efectos de ambos fines, representativo y comunicativo, son decisivos en la vida humana. Con la lengua, el hablante construye su identidad e imagen (individual y social), comparte los contenidos de su mente o se libera de ellos, da sentido a su mundo, encuentra compañía. En los tiempos presentes, se destaca el valor económico que entraña el dominio de la lengua, entendida como *habitus* que entraña un *capital simbólico*. Tal dimensión económica de la lengua está muy clara cuando se domina la variedad más prestigiosa, el español normativo o estándar (cfr. Bernárdez 2008: 215-238).

Dejando fuera los casos extremos de ausencia de una lengua, cuando el hablante fracasa con el lenguaje experimenta la impotencia de no poder nombrar las cosas, de no ser comprendido o valorado. Este fracaso con el lenguaje tiene diversas causas, entre las que destaca la competencia comunicativa deficiente (cfr. Marina 2004: 87-95).

Es importante hacer hincapié en estas causas y consecuencias del fracaso con el lenguaje, así como en los modos de combatirlo. Por este camino, el estudiante puede valorar los contenidos de la asignatura. Desde la ortografía a la lingüística del texto y la pragmática, pasando por el léxico y la gramática. Además, puede valorar el silencio, comprender su importancia en la constitución del pensamiento y en la comunicación.

4. Estrategias

4.1. Los contenidos metalingüísticos

4.1.1. Su relación con la adquisición y aprendizaje de la competencia comunicativa

En grado sensiblemente mayor que en las clases de idioma extranjero, las clases de lengua materna manejan conceptos y términos metalingüísticos propios de la ciencia del lenguaje. De este modo, se encuentran en ellas informaciones y actividades que rebasan la mera utilidad práctica de servir a algún aspecto de la competencia lingüística y comunicativa.

Aunque todavía persiste bastante de aquel espíritu de antaño en que estas informaciones y actividades constituían la base y el fin de la didáctica de la asignatura; el espíritu actual quiere que esos contenidos se reduzcan a medios para el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta es la meta, por poner un ejemplo representativo, desde la que deben entenderse los multipresentes análisis morfológicos y sintácticos o la enseñanza de la conjugación verbal. El reto, entonces, es mostrar y demostrar la

relación del conocimiento metalingüístico con los fines del uso lingüístico (representación y comunicación) (ver, supra, § 3.).

La justificación teórica de que así debe ocurrir es sencilla. El logro de estos fines, obviamente, demanda la posesión de una competencia comunicativa madura que permita utilizar eficientemente la lengua en sus contextos más formales. Aquí ya no basta con el conocimiento intuitivo e inconsciente que se adquiere simplemente con la condición de hablante nativo. Con el conocimiento intuitivo solo son posibles la producción e interpretación de mensajes elementales, caracterizados por la subjetividad, por la limitación expresiva y de contenido, así como por su dependencia de la entonación y la situación (ver, infra, § 4.1.7.).

Para poder acceder a los enunciados elaborados, sobre todo los escritos y normativos, son necesarios los conocimientos metalingüísticos y, unido a ellos, la conciencia metalingüística (cfr. Reyes 2002). Su despertar es uno de los objetivos fundamentales de la tarea docente. De la conciencia metalingüística dependen la explotación estratégica de los recursos lingüísticos, operaciones discursivas como estructuraciones y reformulaciones, argumentaciones o citas; y la capacidad de contemplar la lengua como objeto en sí mismo.

También, forma parte de esta competencia comunicativa adulta comprender que toda comunicación, que se produce siempre en un contexto concreto, necesita de la cooperación del destinatario. Es a este a quien corresponde la tarea de interpretar un mensaje siempre infradeterminado, ya que parte de su contenido es siempre implícito.

Con este saber, el alumno, convertido en usuario competente, estará capacitado para producir enunciados congruentes y gramaticales, que además, deberán ser adecuados y apropiados. Naturalmente, la enseñanza de los contenidos incluidos en el currículo de la asignatura es muy limitada para tan importante objetivo.

Parafraseando a Fray Luis de León, hablar y escribir bien es negocio de particular juicio, y todos los saberes incluidos en la competencia comunicativa (cfr. Coseriu 1992[1988]) constituyen una montaña muy grande para que nuestros alumnos puedan subirla con el escaso bagaje recibido en clase. Muchos de estos conocimientos deberán adquirirse dentro del proceso personal de maduración intelectual y lingüística.

4.1.2. La corrección lingüística

Dentro, no aparte, de este planteamiento reivindicativo del conocimiento y la conciencia metalingüísticos, la corrección lingüística ocupa una posición central. Lo ocupa porque es necesario dotar a los alumnos, especialmente a los que están más lejos de él, del español normativo, ingrediente imprescindible del ascenso social y del acceso a la realidad intelectual superior.

Se trata de realismo y de recordar una vez más que la educación está al servicio de los estudiantes. No se trata de elitismo. Precisamente es importante insistir en que la corrección lingüística no lo abarca ni lo determina todo. El conocimiento de esta misma limitación será muy útil para combatir el error vulgar de adjudicar a la norma culta una capacidad absoluta, error semejante al de aquellos que niegan la existencia a las palabras ausentes en el diccionario académico.

La corrección lingüística se aplica a aquello de lo que están menos seguros los hablantes, a los usos en que su intuición como hablantes nativos funciona defectuosamente o se aparta de la norma culta, como en el caso del leísmo, laísmo y loísmo en el centro de España.

La corrección lingüística cubre toda la ortografía y problemas concretos de fonología (incluidos los prosódicos), morfología (derivativa y flexiva), sintaxis y semántica léxica. No nos cansaremos de recomendar para el trabajo diario de estudiantes y docentes el *Diccionario panhispánico de dudas* de la Real Academia

Española y del resto de las Academias de la Lengua Española. La posibilidad de poderse consultar en línea de forma gratuita fortalece la recomendación.

Aunque la corrección lingüística suele circunscribirse a los límites de la palabra o de su combinación en sintagmas y oraciones, la corrección lingüística puede entenderse en un sentido amplio de modo que abarque también todos aquellos fenómenos lingüísticos que requieren contar con el contexto (lingüístico, cultural) en que aparecen. Nos referimos a fenómenos como la puntuación, el orden de palabras, la gestión de lo implícito y lo explícito, lo políticamente correcto, la redundancia y pesadez de estilo o las normas de los géneros académicos (cfr. Cassany 2007, Montolío coord.. 2000; Reyes 1998).

Esta corrección lingüística en sentido amplio se mueve dentro de las unidades lingüísticas mayores, incluida la superior del texto. Su cometido fundamental puede cifrarse en la construcción de mensajes ajustados a las variables comunicativas en que estos se producen. El modelo SPEAKING de D. Hymes (1974: 55-60) abarca dichas variables con mucha claridad. En él se establecen estos ocho componentes presentes en el acrónimo inglés: a) marco y escenario; b) participantes; c) fines; d) secuencia de actos; e) clave; f) instrumentos; g) normas; y h) género discursivo.

4.1.3. Ortografía

Al alumno le llega la ortografía como un conjunto de reglas. Se trata de un método bastante eficaz, siempre y cuando estén diseñadas para facilitar el trabajo de la memoria no degenerando en una interminable casuística. Sin embargo, esto no es suficiente. Conforme el desarrollo del estudiante lo permita, debe mostrarse la racionalidad de la ortografía sobre la base de su capacidad distintiva y su importancia para el mantenimiento de la unidad de la lengua.

La puntuación siempre ha ofrecido dificultades, ya que su empleo requiere una madurez lingüística todavía no alcanzada por la mayoría de los alumnos. Sin embargo, son fundamentales en la lectura y escritura adultas. Como señala el *Diccionario panhispánico de dudas*, la puntuación sirve para marcar las pausas y la entonación con que deben leerse los enunciados, organizar jerárquicamente el texto facilitando su interpretación y, por último, señalar el carácter especial de determinados fragmentos (citas, incisos...).

Debe insistirse una y otra vez en este papel de la ya mencionada puntuación para la comprensión del escrito. Un defecto común de los escritos de muchos alumnos es la casi inexistencia de signos de puntuación en prolongados enunciados oracionales y párrafos, capaces de dejar exhausto al profesor en mejor forma psíquica y física.

4.1.4. Morfología

La morfología flexiva está llena de interesantes problemas, como algunos que inciden en lo políticamente correcto como el femenino de los nombres de profesiones, cargos u otras actividades humanas (*jueza, médica...*) o el empleo del masculino para referirse a la totalidad de la clase (*Se convoca a todos los profesores, El hombre es mortal, Los ciudadanos están preocupados*).

La morfología derivativa puede ser muy útil para que los estudiantes comprendan que las palabras, salvo las voces naturales, siempre proceden de otra, y que esta información sobre la etimología de la palabra sirve para comprender mejor su significado y su ortografía. Es el caso de estas cuatro palabras, con mucha frecuencia mal escritas: *absorber* (de *sorber*), *desahuciar* (del antiguo *hucia* 'confianza'), *exuberante* (del lat. *uberāns*, de la misma raíz que *ubre* y *ubérrimo*).

Los neologismos son motivos de interesantes discusiones y reflexiones: ¿cuál es su motivación?, ¿deben o no adaptarse los préstamos? Como siempre, toda esta reflexión deberá basarse en problemas concretos: ¿por qué está extendiéndose tanto *basket* cuando *baloncesto* estaba plenamente implantado en el español de España?, ¿cómo decir y cómo escribir: *chalé* o *chalet*, *yudo* o *judo*, *Yenífer* o *Jennifer*, *Judit*, *Judith* o *Yudit*, *Tokio* o *Tokyo*?

Situados entre la morfología y la sintaxis, es necesario e interesante reparar en las sutiles diferencias existentes entre la forma pronominal o no pronominal de ciertos verbos (*ir/ irse*, *morir/ morirse*, *olvidar/ olvidarse*, *pasar/ pasarse*, *reír/ reírse*) o entre diversos cuantificadores (*bastante*, *demasiado*, *mucho*, *tanto*). La selección adecuada de la preposición es decisiva para la precisión del propio pensamiento y, con él, del mensaje. No es lo mismo: *Está sobre el armario* que *en el armario*, *Pasa por el despacho* que *Pasa al despacho*. El hablante nativo percibe intuitivamente estas diferencias, pero de lo que se trata es de que cobre conciencia de ellas y actúe en consecuencia.

4.1.5. Semántica léxica

Uno de los grandes fines del lenguaje es la ordenación de la realidad, a cuyas entidades proporciona un sentido (ver § 3.). Esta capacidad categorizadora se manifiesta directamente con los significados lingüísticos de las unidades léxicas. Para enriquecer su número y uso; por tanto, para ayudar al alumno para que conozca mejor, el profesor de lengua cuenta con dos herramientas teóricas sumamente útiles: los campos semánticos y las relaciones léxicas. Y con un instrumento técnico imprescindible, el diccionario, cuya consulta debe formar parte de la práctica diaria (Alvar Ezquerro 2001).

Los campos semánticos permiten presentar conjuntos organizados de palabras que se reparten una zona de significación común. Con ellos, el joven, además de aumentar su vocabulario, puede reflexionar sobre las diferencias que existen entre las palabras más próximas. *Ver* no es lo mismo que *mirar*, *presenciar* o *atisbar*. Tampoco son lo mismo *observar* y *contemplar*. El diccionario de Marina y López Pernas (1999) es muy sugestivo para acercarse a las diferencias entre las distintas agrupaciones en que se organiza el léxico sentimental. Por ejemplo, al estudiante adolescente puede interesarle mucho la relación que hay entre *envidia* y *celos*, *resentimiento* y *rencor*.

El camino emprendido con los campos semánticos se complementa con el estudio de las relaciones léxicas: sinonimia, antonimia, reciprocidad y complementariedad; homonimia y polisemia. Esta última puede servir para pensar por qué en una lengua se establecen semejanzas entre realidades humanas distintas y el papel que desempeña el conocimiento metafórico en nuestro ordenamiento del mundo. Asimismo, la vieja distinción entre connotación y denotación puede servirle al a menudo vehemente adolescente para racionalizar su comportamiento.

4.1.6. Léxico y sintaxis

Un signo de la sintaxis actual es el papel que ha cobrado en ella el léxico. Las propiedades de las piezas léxicas son el origen a partir del que se construyen las oraciones. Como en los demás casos, la teoría a la que pertenece esta idea queda muy lejos de los intereses y saberes de los alumnos de Primaria y Secundaria. Sin embargo, muchos errores que cometen en sus escritos se deben a la ignorancia de las propiedades combinatorias de las palabras. Justamente, estos errores son la causa de esa falta de fluidez de tantos escritos escolares. Las *calumnias* no se *hacen* ni *cometen*, sino que se *lanzan* o *propagan*, como los *rumores* o *bulos*, Las *amenazas* o

los *insultos* también se *lanzan* o *profieren*. Tales fallos deben atacarse y el modo no puede ser al margen de la conciencia y el conocimiento metalingüísticos.

De igual modo que el léxico, también la sintaxis posee una capacidad categorizadora. Una oración no solo denota un suceso o un estado de cosas, también los representa desde una determinada perspectiva (Castañeda 2004). Este hecho se observa muy bien a través de alternancias del tipo:

1. Juan burló a sus profesores/ Juan se burló de sus profesores.
2. Juan rio/ Juan se rio.
3. Esa clase hace muchos análisis sintácticos/ En esa clase se hacen muchos análisis sintácticos.
4. Necesita una chica que lo quiera/ Necesita que lo quiera una chica.
5. Robaron a Pedro la cartera/ Robaron la cartera de Pedro.

Ejemplos como estos pueden servir a nuestros estudiantes para fijarse en las diferencias asociadas a una determinada construcción. Y de ahí deducir sus consecuencias comunicativas.

4.1.7. Construcción y lectura de los textos escritos

Hablar se adquiere naturalmente, como por instinto. Sin embargo, escribir y leer, sobre todo, textos formales (literarios, académicos, jurídicos, administrativos) debe aprenderse y, por tanto, enseñarse. Como estamos haciendo con las otras cuestiones que están aquí desfilando, nos limitaremos a esbozar alguna idea fundamental.

El estudiante debe entender que no se escribe como se habla. Cuando se habla se siguen casi siempre las pautas del modo pragmático. En cambio, cuando se escribe, las pautas son las de un modo organizativo distinto, el modo gramatical (cfr.

Givón 2001: 13-15). En el siguiente esquema se reflejan las diferencias entre los dos modos:

MODO PRAGMÁTICO (O NATURAL):

- La información que se transmite a través de los enunciados descansa en el orden subjetivo de palabras, la entonación, el contexto y la comunicación no verbal. Por tanto, gran parte de la información no se verbaliza sino que es de carácter implícito.
- Las intenciones comunicativas se transmiten directamente, la intermediación de la lengua es pequeña.
- Variabilidad, irregularidad y mayor universalidad (dependencia de principios comunes a los hablantes de cualquier lengua). Mayor libertad (aparentemente).
- Lentitud y torpeza al hablar; la atención a lo inmediato dificulta o impide la consciencia de la actividad global.
- Propio de la lengua coloquial, el habla infantil y de los hablantes extranjeros.
- Mayor comodidad para el hablante, mayor esfuerzo para el oyente. Esto supone un desinterés por la corrección lingüística.
- Enunciados informativamente pobres, consecuencia de la pobreza de recursos y, en los hablantes nativos, de la limitación en los contenidos transmisibles.

MODO GRAMATICAL (O CULTURAL):

- La información transmitida a través de los enunciados descansa en la riqueza léxica y en los principios gramaticales. Por tanto, gran parte de la información se verbaliza al hacerse explícita.
- Las intenciones comunicativas se manifiestan indirectamente, la intermediación de la lengua es fundamental.
- Normas propias de la lengua, uniformidad. Menor libertad (aparentemente).
- Rapidez, automatización y fluidez. Al mismo tiempo, conciencia de lo que está realizándose.
- Propio de la lengua escrita y de los estilos más formales, dominados solo por los hablantes adultos
- Preocupación por facilitar la comprensión de los enunciados y la corrección.
- Medio para transmitir los contenidos más complejos.

Una vez más, esta distinción dejará de ser mera teoría cuando se haga ver su relación con problemas concretos. Pongamos por caso con las bajas calificaciones debidas la falta de destreza a la hora de responder adecuada y apropiadamente las preguntas de los exámenes.

4.2. Actividades

4.2.1. Su relación con las cuatro destrezas y los estilos de aprendizaje

Dentro de la metodología didáctica, las actividades han cobrado una relevancia especial en estos tiempos en que lo cognitivo (saberes, inteligencia) está tan

claramente vinculado a la acción. Lo que aquí interesa es su papel en un planteamiento didáctico donde la conciencia metalingüística ocupa un papel básico. Por un lado, las actividades sirven para activar esta conciencia metalingüística, pero también para compensar las limitaciones del planteamiento cuando, por un escaso desarrollo del pensamiento abstracto, la conciencia metalingüística es inexistente. A nadie se le oculta que esta es la situación habitual de muchos estudiantes, especialmente de los más inmaduros.

En cualquier caso, las actividades deben cubrir las cuatro destrezas fundamentales (hablar, escuchar, leer y escribir) y así servir a la competencia comunicativa. Además, deberán diseñarse, sobre el mismo esquema de las destrezas fundamentales, actividades que fomenten el conocimiento y la conciencia metalingüísticas.

Igual que los contenidos, las actividades deben graduarse y ajustarse a los distintos estilos de aprendizaje que los alumnos emplean en función de sus variables personales y sociales.

El término 'estilo de aprendizaje' se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategias a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje (Baus s.f.)

De acuerdo con este criterio, surge un nuevo ordenamiento de las actividades (Fernández López 2004: 423-424), donde caben actividades:

- a. Relacionadas con la memoria (asociaciones, repaso, actuar)
- b. Relacionadas con las estrategias cognitivas (repetir significativamente, captar la intención, utilización de recursos; tomar notas, resumir, resaltar)

- c. Relacionadas con las estrategias metacognitivas (planificar, monitorizar, evaluar; compensación de limitaciones)
- d. Relacionadas con las estrategia afectivas (reducir la ansiedad, aumentar la confianza)
- e. Relacionadas con las estrategias sociales (fortalecer la unidad del grupo, desarrollar la capacidad del trabajo en grupo superando el aislamiento individualista)

Toda esta panoplia de actividades da lugar a múltiples ejercicios que aquí no podemos especificar, aunque, creemos mucho en su presentación. Bien como juego, con los alumnos más jóvenes, bien bajo el formato de un problema que reta a la inteligencia del estudiante. Pensando en esto último, sería magnífico elaborar para la lengua española en Secundaria una obra semejante a Bosque (1994). Si se consiguiera, la materia no solo sería valiosa para los estudiantes, sino también interesante (ver, supra, § 2.2.2.). Lo mismo hasta se conseguía que las aulas de Filología Hispánica volvieran a llenarse como antaño con jóvenes que aprendieron en el colegio o en el instituto lo apasionante que puede ser el estudio de la lengua.

4.2.2. El análisis sintáctico

Seguramente por influencia del sistema educativo francés, en la tradición española siempre ha tenido mucho peso el análisis sintáctico, Consiguientemente, toda reforma que se precie se ha propuesto si no su eliminación, al menos su limitación.

Algo de razón tienen estos detractores, numerosos en los últimos tiempos; pero el análisis sintáctico es mucho más que una mera técnica escolar cuya justificación se agota en la mera existencia y en el prestigio que le otorgan su dificultad y esoterismo. Puesto que la sintaxis determina una parte importante de la semántica de un

enunciado, el análisis sintáctico puede, representando la organización jerárquica de enunciados y oraciones, reflejar el significado de estos.

Esta capacidad del análisis sintáctico se ve muy bien en los frecuentes casos de ambigüedad cuya causa reside en la posibilidad de que un mismo constituyente desempeñe funciones distintas. Como en este ejemplo, en que *los precios de los productos básicos* puede analizarse como sujeto o complemento directo:

1. Aquellos años subieron los precios de los productos básicos.

La importancia del análisis sintáctico se refuerza cuando se repara en que su contribución a la comprensión del significado de los enunciados repercute también en su ortografía. La condición de completiva o de interrogativa indirecta de la subordinada sustantiva es la razón para escribir el conector sin o con tilde:

2. Sé como lo hizo.
3. No sé cómo lo hizo

Profundizando por este camino, podría concluirse que en el análisis sintáctico se persigue hacer pública una acción que continuamente efectúa todo hablante al hablar e interpretar un enunciado.

5. Reflexión final

Los escritos sobre enseñanza suelen ser acogidos con desconfianza por los profesores de a pie, por esos que no necesitan que se les hable de una realidad que conocen directamente y sufren a diario. Siempre les han parecido estos escritos estériles, utópicos, cuando no redundantes y obvios. Siempre lejanos de una realidad cotidiana muy distinta, como la que puede encarnar la siguiente respuesta de un joven de 15 años de 3º de la secundaria española:

Se trata de unos Jóvenes que no creían de Dios y pasaban metidos en una taberna que estaba repleto de humo de tabaco, y las fombillas estaban parpadeando las luses de los focos y parecía siniestro pero cuando pasaba los jóvenes estaban en la esquina pero cuando pasaba el padre uno de los jóvenes se aliso la gorra le dijo que se corriera...

La respuesta versaba sobre el argumento de “Los ateos”, obra de teatro del español Carlos Arniches.

Parece, pues, que sobran los motivos para estar aburrido, quemado, harto y faltan las ganas para perder el tiempo en teorizaciones. Sin embargo, los profesores no deben caer en la desesperanza. Abrir un camino nuevo, suscitar alguna ilusión es lo que ha pretendido este artículo, que cree en ese *optimismo inteligente* (cfr. Avia y Vázquez 1998), sin el que la tarea de enseñar es una pasión inútil, si es que no es una impostura.

Bibliografía

Alvar Ezquerro, M. (2001): “Los diccionarios y la enseñanza de la lengua”. En M.C. Ayala (coord.): *Diccionarios y enseñanza*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 13-30.

Avia, M^a D. y C. Vázquez (1998): *Optimismo inteligente. Psicología de las emociones positivas*. Madrid: Alianza ed.

Baus Roset, T. (s.f.): “Los estilos de aprendizaje” [disponible en <http://www.monografias.com/trabajos12/losestils/losestils.shtml>].

Bernárdez, E. (2008): *El lenguaje como cultura*. Madrid: Alianza editorial.

Bloom, B. (1984): *Taxonomy of Educational Objectives*. Publicado por Allyn y Bacon. Boston, MA: Pearson Education.

Bosque, I. (1994): *Repaso de sintaxis tradicional: Ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco/Libros.

Cassany, D. (2007): *Afilas el lapicero, Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama. Col. Argumentos.

Castañeda, A. (2004): “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE”. *Revista redELE 0* [disponible en <http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>].

Coseriu, E. (1992[1988]): *Competencia lingüística. Elementos de la teoría del hablar*. Elaborado y editado por H. Weber. Madrid: Gredos.

Fernández López, S. (2004): “Las estrategias de aprendizaje”. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 411-433.

Gardner, H. (2003 [1999]): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós: Barcelona.

- Givón, T (2001): *Syntax*, I. Ámsterdam/ Filadelfia: J. Benjamins (nueva edición).
- Hymes, D. (1974): *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Filadelfia: Univ. of Pennsylvania Press [disponible en <http://books.google.es>].
- Marina, J.A. (2004): *La inteligencia fracasada*. Barcelona: Anagrama.
- Marina, J.A. y M.L. López Pernas (1999): *Diccionario de los sentimientos*. Barcelona: Anagrama.
- Martí Sánchez, M. (2000): *Los fines del hablar*. Valencia: Universidad (Cuadernos Lynx).
- Montolío, E. (coord.) (2000). *Manual práctico de escritura académica* (3 vols.). Barcelona: Ariel.
- Reyes, G. (1998). *Cómo escribir bien. Manual de redacción*. Madrid: Arco/Libros.
- Reyes, G. (2002): *Metapragmática: lenguaje sobre lenguaje, ficciones y figuras*. Valladolid: Universidad de Valladolid
- Steiner, G. y C. Ladjali (2005[2003]): *Elogio de la transmisión*. Trad. española de G. Cantera. Madrid: Siruela (Biblioteca de Ensayo).
- Vidal, F. y R. Mota (2008): *Encuesta de infancia en España. Cuadernos Fundación SM*
- 1.