

Tratado de Educación Personalizada

Dirigido por Víctor García Hoz

ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN LA EDUCACION SECUNDARIA



Lucrecio Serrano Pedroche - Lucio Álvarez Aranguren - José Antonio Barral Díaz
M^ª Antonia Casanova Rodríguez - Círculo de Educación Personalizada - Ana Díaz Barranco
Carmen Gil - Leonardo Gómez Torrego - Luis Moliner - Alfonso López Quintás
M^ª Victoria Reyzábal - Rafael Rodríguez Marín - Ángel Sampedro Millares

LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN 1/ LA ENSEÑANZA DE LA PRIMERA LENGUA (EDUCACIÓN SECUNDARIA)

Lucrecio Serrano Pedroche

I. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO-LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

0. Presupuestos. Introducción.
 - 0.1. Dominio y conocimiento previos de la lengua por parte del alumno.
 - 0.2. La institución escolar. El acto docente.
 - 0.3. Cuestiones planteadas.
 - 0.4. La solución personalizada.
1. Qué enseñar. La lengua como comunicación.
 - 1.1. La comunicación lingüística. Comunicación animal y lenguaje humano.
 - 1.2. El signo lingüístico. La arbitrariedad.
 - 1.3. El sistema lingüístico. La interacción.
 - 1.4. La doble formalización. El lenguaje como referencia.
2. Para qué enseñar la lengua. Objetivos y finalidad.
 - 2.1. La enseñanza de la lengua materna o primera lengua.
 - 2.2. Los objetivos de las disciplinas lingüísticas.
 - 2.3. Aprender a pensar.
 - 2.4. Aprender a vivir, aprender a crear.
3. Cómo enseñar la lengua. Modelo de aprendizaje.
 - 3.1. Concepción del modelo.
 - 3.2. Estilo personalizado.
 - 3.2.1. El lenguaje y las fases del pensamiento y la expresión.
 - 3.2.2. El principio de la complementariedad.
 - 3.3. Diseño tecnológico en función del estilo.
 - 3.3.1. Concepción sistémica.
 - 3.3.2. Paradigma y sintagma. Deducción e inducción.

II. LA PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA: CONSTRUCCIÓN DEL MODELO DE APRENDIZAJE.

4. El texto.
 - 4.1. El mensaje. Unidades superiores a la oración.
 - 4.2. Mensaje escrito y mensaje oral.

- 4.3. Un movimiento envolvente.
- 4.4. Elección de textos.
- 4.5. El texto y el principio de la complementariedad.
- 4.6. El texto y la oración.
- 5. El paradigma oracional.
 - 5.1. La oración.
 - 5.1.1. La autonomía.
 - 5.1.2. Sujeto y predicado.
 - 5.1.3. El verbo como ordenador.
 - 5.1.4. La formulación del paradigma.
 - 5.1.4.1. La formulación primera del paradigma.
 - 5.1.4.2. Funtemas y funtivos.
 - 5.1.4.3. De la oración simple a la oración compuesta.
 - 5.2. El funtema sujeto.
 - 5.3. El funtema predicado.
 - 5.3.1. Presuposición del sujeto. El verbo.
 - 5.3.2. Estructura atributiva y predicativa.
 - 5.3.3. Complemento directo y atributo.
 - 5.3.4. Otros complementos.
 - 5.4. Formulación definitiva del paradigma oracional.
 - 5.5. Ausencia de funtemas en el paradigma.
- 6. La construcción sintagmática. Del paradigma al sintagma y viceversa.
 - 6.1. La oración simple.
 - 6.1.1. Funtivos directos.
 - 6.1.1.1. La palabra, categoría lingüística.
 - 6.1.1.2. El sintagma.
 - 6.1.2. Funtivos indirectos. Los sustitutos lexemáticos.
 - 6.1.3. Las unidades de relación.
 - 6.1.4. La interpretación fonológica. Ortografía y pronunciación.
 - 6.1.5. La interpretación semántica. El diccionario.
 - 6.2. La oración compuesta.
 - 6.2.1. Funtivos directos. La proposición.
 - 6.2.2. Funtivos indirectos. Los sustitutos oracionales.
 - 6.2.3. Las unidades de relación.
 - 6.2.4. La interpretación fonológica. La entonación y distribución del texto.
 - 6.2.5. La interpretación semántica. Otra vez el diccionario.
- 7. Punto final: El texto. Comprensión y expresión.
 - 7.1. Comprensión lingüística. Lectura y comentario de textos.
 - 7.2. Expresión lingüística. La creatividad.

BIBLIOGRAFÍA.

I. FUNDAMENTOS PEDAGÓGICO-LINGÜÍSTICOS DE LA EDUCACIÓN PERSONALIZADA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA.

0. PRESUPUESTOS. INTRODUCCIÓN

0.1. Dominio y conocimiento previos de la lengua por parte del alumno

El alumno de la enseñanza secundaria no acude al centro educativo sin saber nada de su lengua materna o primera lengua. Por el contrario, ya hace algún tiempo que tuvo lugar su adquisición en el seno de la familia de la que procede, sin que sea en este momento motivo de nuestra atención determinar los mecanismos (Fletcher y Garman, 1986) que han intervenido en ese proceso de adquisición. Para mayor abundamiento, el alumno de secundaria ha recibido enseñanza de su lengua materna a lo largo de los distintos cursos escolares que componen la de una u otra manera llamada "enseñanza primaria".

"Es cierto que cuando el niño llega a la escuela, ya ha adquirido algo de su lengua materna. Ese algo no es fácil de determinar con precisión, pues hay muchos factores biopsíquicos y de carácter sociocultural que influyen en la adquisición de la lengua materna. Pero podemos, sin embargo, afirmar que, en términos generales, el niño trae consigo cierto vocabulario y el dominio de casi todas las estructuras oracionales simples. Puede comprender algunas oraciones, pero muchas otras no, y por supuesto, puede comunicarse oralmente utilizando estructuras oracionales muy elementales. Su vocabulario es en extremo reducido" (López Morales, 1987: 11). En el caso de que el alumno en cuestión haya desarrollado suficientemente en la escuela primaria su competencia lingüística en los órdenes fonológico, sintáctico y semántico, aún le queda mucho por aprender de su lengua en

esos mismos órdenes, si tenemos en cuenta que tal competencia ha de completarse además, con la iniciación en la reflexión científica sobre el idioma.

No es lo mismo enseñar la primera lengua que la segunda, precisamente porque las condiciones del educando son sustancialmente diferentes; a pesar de que con frecuencia se diga que el progreso en la enseñanza de los segundos idiomas debería ser aprovechado para la enseñanza de los primeros. Al menos en nuestro propósito ronda, entre otras, la idea de contribuir a no hacer del todo ciertas las palabras de Robins (1987: 13): “Durante la mayor parte de nuestra vida aceptamos el uso y el alcance de nuestra lengua materna sin darles mayor importancia y sin suscitar comentarios o preguntas”.

0.2. La institución escolar. El acto docente

Todas estas reflexiones nuestras en torno a la enseñanza de la lengua presuponen la existencia del centro de educación secundaria y del acto docente concreto que comporta tal tipo de enseñanza.

La institución escolar (Del Pozo, 1978) es el resultado, de facto, de una política educativa que con frecuencia se impone más que se propone. Sin entrar de lleno en la no menos difícil tarea de organización y gobierno de los centros (García Hoz y Medina, 1987), la realidad que se le presenta al profesor de lengua, como a cualquier otro profesor, es que el contenido de su disciplina se encuadra en un plan de estudios (los en ciernes currículum o currícula), recibe una atención horaria determinada y no otra, y se rige por unos presupuestos administrativos que hay que cumplir. Con toda honestidad, al profesor de lengua le queda poco más que la iniciativa en la clase y la tan cacareada libertad de cátedra.

Pero no es poco eso que acabamos de decir de la iniciativa en la clase. A pesar del encorseta-

miento disciplinario dado por la institución, el profesor-educador cuenta con un amplio campo de maniobras en la ejecución específica del acto docente, en el que se han dado conjuntamente cita dos planos desiguales —el del educador y el del educando—, cada uno de los cuales soporta una carga didáctica dispar, y a la vez maravillosamente complementaria, en la ceremonia comunicadora de la educación.

Con el pensamiento puesto, con toda modestia, en ayudar a esa iniciativa educadora del profesor de lengua de la enseñanza media o secundaria, cuando en su clase tiene ante sí al alumno (que quizá se ha visto obligado a la asistencia a ese centro en concreto), con todo el realismo de quien lleva en esta tarea tal vez demasiadas jornadas y cada vez más se convence de la necesidad de educar para y en función de la persona, hemos redactado este puñado de páginas que no pretenden la condición de ser definitivas, sino de estar permanentemente abiertas a una educación que, no cejamos, entendemos por necesariamente personalizada.

0.3. Cuestiones planteadas

Circunscritos, pues, al ámbito de una educación que tiene lugar en una institución escolar y que se encamina hacia una clase determinada de alumnos, los problemas que nos planteamos resultan ser básicamente tres: Qué enseñar, para qué enseñar y cómo enseñar la lengua. De la naturaleza de la respuesta a estos tres interrogantes, se desprende evidentemente la concepción educativa de la enseñanza de la lengua en uno u otro sentido. Incluso interpretando con más propiedad el peso específico de cada una de estas tres cuestiones, la solución de la finalidad (para qué) subsume hasta cierto punto la metodología y el contenido de las enseñanzas lingüísticas del primer idioma.

Con respecto a la cuestión de “qué enseñar”, se nos va a permitir la evidencia de pensar en la lengua española o castellana como la lengua primera o materna de la inmensa mayoría de los alumnos, aunque no nos son ajenos los problemas derivados del bilingüismo (Lambert, 1972; Siguán y Mackey, 1986) existente en ciertas zonas geográficas de España, donde el castellano excepcionalmente no es lengua materna. Sin embargo, el profesor de primera lengua —no castellana— podrá encontrar en estas páginas (y así lo esperamos) orientaciones aprovechables, previa la adaptación necesaria subsiguiente. Por lo tanto, pretendemos enseñar a aprender la comunicación lingüística que se cifra en el código de la lengua española o castellana.

Mas ¿para qué enseñar una lengua que se supone que se sabe? En primer lugar, hay que decir que algo se sabe de ella, pero no todo, por lo que habrá que propiciar la ampliación de la competencia lingüística de acuerdo con los objetivos inherentes a la comunicación mediante la lengua. No obstante, más allá de estos objetivos inmediatos (Mager, 1980), la enseñanza de la lengua se instala como finalidad, uno de los tres problemas, al decir de Montovani (1985), que se plantea la educación y que sin duda incide en cualquier actividad humana, a la que guía de manera exigente.

Si se tienen claras las ideas en torno al “qué” y al “para qué”, la resolución metodológica ha de ser congruente con ellas. La didáctica de la lengua (Criado Costa, 1978); Aranda Muñoz, 1983) no solamente supone un bagaje instrumental, desde luego necesario, sino que apunta a la comprensión de la “teoría del aprendizaje en una teoría de la educación” (Novak, 1982: 62-91).

0.4. La solución personalizada

Pensamos honestamente que la solución más idónea a las tres cuestiones planteadas con anteriori-

dad viene dada dentro de una concepción personalizada de la educación, sin que por ello se nos pueda acusar de falta de respeto hacia otras alternativas educacionales.

Cuatro características señala García Hoz (1988: 29 y ss.) como propias de un estilo de educación personalizada: 1. Estilo integrador y abierto, 2. reflexivo y creador, 3. singularizador y convivencial, y 4. optimista. De las cuatro, al menos las tres primeras son consustanciales con la propia idiosincrasia de la comunicación lingüística. La razón no puede ser otra que la que deduce de la certidumbre de ser el lenguaje verbal la manifestación más genuina de la racionalidad de la persona humana, nota esta última que define y distingue de cualquier otro ser.

El lenguaje, como formalizador de la realidad que lo sustenta, se convierte en principio estructurador —integrador— de toda la experiencia. El saber humano, por naturaleza difuso y heterogéneo, encuentra en el lenguaje un punto de inflexión común, con capacidad para que aquél sea interpretado desde una perspectiva abierta y conciliadora.

Por otra parte, la propia formalización del código lingüístico, en cuanto ésta es aprehendida por el sujeto parlante, exige del *homo loquax* actividades cognitivas necesariamente conectadas con la reflexión y con la creación inherente a la persona humana. La estructura lingüística comporta operaciones complicadas, tanto si se trata de la comprensión como de la expresión verbal, que obligan al hombre a emplear la facultad crítica de su raciocinio. De ahí a la creación mediante el lenguaje, no ya sólo como manifestación artística, sino con simple posibilidad de expresión del pensamiento personal elaborado, existe un sutil e imperceptible paso.

Del mismo modo, la propia textura de la comunicación lingüística ofrecida por el lenguaje apunta tanto a la competencia lingüística personal, adquirida por el individuo como ser único e intransferible, como a la disposición permanente hacia la otredad. La palabra

“comunicación” incorpora *per se* el prefijo de unión “con”, que pide a gritos la presencia del otro hasta saciarse en el diálogo con la trascendencia.

Nada, finalmente, puede decirnos intrínsecamente el lenguaje de una capacidad optimista. Mas si por ser lenguaje humano requiere a la persona, y ésta ejerce plenamente cuando participa del estilo de ser persona como principio singular activo, autónomo y participativo al mismo tiempo (García Hoz, 1987a), no es difícil conectar la actividad lingüística educadora con el optimismo real de la Obra Bien Hecha, porque “en lugar de suponer que el móvil del trabajo ha de ser el máximo beneficio momentario, se puede suponer que consiste en lograr una obra bien hecha, que llene al que la realiza” (Racionero, 1983: 41). Y esta segunda suposición es la que en realidad únicamente vale (de valiosa) para el hondón de la conciencia.

1. QUÉ ENSEÑAR. LA LENGUA COMO COMUNICACIÓN

1.1. La comunicación lingüística. Comunicación animal y lenguaje humano

Sea desde una concepción social (Saussure, 1983), sea desde la perspectiva de la lógica (Peirce, 1974), la semiología / semiótica nace con una vocación universal para el estudio de la comunicación mediante signos, de la que la Lingüística, a pesar de Barthes (1971), sería una parte más, aunque seguramente la más importante.

En todo proceso de comunicación (Casetti, 1980), lingüístico o no, se aprecia la presencia de un emisor y un receptor que entran en contacto a través de un mensaje cifrado en un código, conocido por ambos, y servido por un canal. Se producen, de manera complementaria, complejos procesos de codificaciones

(por parte del emisor) y de descodificaciones (por parte del receptor) en el denominado acto sémico (Prieto, 1967; Morris, 1964), a los que hay que añadir la concurrencia de los ruidos.

Es interesante señalar la diferencia entre una semiología de la “comunicación”, en la que participa la intencionalidad de la señal, frente a una semiología de la “significación”, que acoge, además, la no intencionalidad del indicio (Mounin, 1972; 12-17). La comunicación lingüística se instala indudablemente dentro de una semiología de naturaleza intencional.

Mas la intencionalidad no es nota suficiente para caracterizar al lenguaje humano, lingüístico, y distinguirlo de otros lenguajes. Dejando de lado la disparidad entre lenguajes humanos lingüísticos y no lingüísticos, indiquenos cuál es la característica fundamental que define al código humano (preferentemente lingüístico) frente a otros códigos de la comunicación animal. Después de las experiencias llevadas a cabo en el ámbito de la comunicación animal (Von Frisch con las abejas, Gramet con los cuervos, entre otras), tras de su comparación con la comunicación lingüística humana, la diferencias entre ambas comunicaciones no sólo incluyen la presencia de la voz articulada, el diálogo, la multiplicidad del dato, la doble articulación, etc., del lado de la comunicación lingüística, sino, lo que es más importante, la capacidad de simbolización ejecutada por el código lingüístico. El lenguaje animal “no es un lenguaje, es un código de señales”, afirma Benveniste, que termina distinguiendo atinadamente entre “comunicación animal y lenguaje humano” (Benveniste, 1986: 56-62).

Prescindiendo por el momento de la dicotomía mentalista / mecanicista ante la interpretación de la comunicación lingüística, las bases de intencionalidad y simbolización en que ésta se sustenta apuntan directamente a “características que son netamente humanas y no compartidas con ninguna otra forma de vida, por avanzada que sea” (Apps, 1985: 38).

1.2. El signo lingüístico. La arbitrariedad

La carga de intencionalidad y la capacidad simbolizadora del lenguaje humano, vertebrado en lengua, tienen su fiel reflejo en la misma naturaleza de los signos que entran en su composición.

Es doctrina comúnmente aceptada desde Saussure (1983: 137 y ss.) que el signo lingüístico es una entidad de dos caras: Significante o imagen acústica y significado o concepto. El signo lingüístico no une una cosa y un nombre, sino una imagen acústica y un concepto, viniendo a ser tanto la imagen acústica como el concepto el resultado de dos procesos psíquicos. Trasladando tal concepción a la terminología de Hjelmslev, este autor concluye en que “el signo es una entidad generada por la conexión entre una expresión y un concepto” (Hjelmslev, 1974: 73).

Lo maravilloso, como no podría ser de otra manera, es que el maridaje significante / significado deviene desde la arbitrariedad o inmotivación. Éste es el primer gran principio de la articulación del signo lingüístico, asimismo señalado por Saussure, del cual se derivan otros, como son el de la mutabilidad y el de la inmutabilidad.

La arbitrariedad se apoya en la convención social y tiene su última referencia en la libertad como característica definitiva de la persona humana. Las críticas de Benveniste (1986: 49-55) a la concepción saussureana de la arbitrariedad del signo lingüístico, en el sentido de que la inmotivación ha de entenderse entre signo y realidad, en nada disminuyen la nunca entredicha elaboración lingüística a partir del principio de libertad constitutivo de la persona.

De cualquier forma, el signo lingüístico es un constructo, libremente ejecutado, de la realidad (incluso la más abstracta) pensada por el hombre y convertida en lengua, y “la lengua, deslindando en entidades discretas lo continuo de la realidad, es el instrumento

crítico del pensar” (Abad, 1977: 72). Y el pensamiento crítico sólo es posible si definimos a la persona humana con capacidad de discernimiento, discernimiento que únicamente se puede ejercer cuando ser persona implica pensar, pero pensar con libertad.

1.3. El sistema lingüístico. La interacción

La lingüística da por sentado que la lengua es un sistema de signos, ya pretenda una explicación del lenguaje desde posiciones descriptivas o estructuralistas (Martinet A., 1987) o se aplique a la búsqueda de su gestación y generación (Pilleux y Urrutia, 1982). En cualquier caso, se adopta una perspectiva de sistema (Bertalanffy, 1979) para una solución explicadora del fenómeno lingüístico.

Partiendo de los planos de expresión (significante) y contenido (significado) con que opera el signo lingüístico, funciona en la lengua la interrelación a su vez de tres subsistemas: el fonético-fonológico, el morfosintáctico y el semántico. La fonética-fonología articulatoria (Navarro Tomás, 1966) o acústica (Quilis, 1981) dirige sus miras hacia la explicación del significante; la semántica, estructural o generativa (Pottier, 1983: 109 y ss.) se centra más en el estudio de la significación que cae del lado del plano del contenido; la Morfosintaxis, en fin, de más vieja tradición, se fija en las formas del signo y sus combinaciones (Martínez A., 1984). No es nuestro propósito teorizar sobre las zonas limítrofes en las que cada una de estas tres disciplinas confunde su campo de acción con el de la vecina de al lado, sino destacar la confluencia de las tres en el hecho de la comunicación lingüística, o lo que es lo mismo, la lengua se articula como un sistema de tres subsistemas estrechamente interrelacionados, cuya separación es posible desde el punto de vista de la reflexión científica, pero imposible en el hecho concreto de la creación lingüística.

Para el nivel de la enseñanza media en que nos desenvolvemos, quisiéramos hacer, al menos, dos observaciones. La primera es que el profesor de lengua debe contar con lo usualmente admitido como desarrollo científico consolidado por cada una de las tres disciplinas lingüísticas (Álvarez Méndez, 1987) a las que acabamos de referirnos; lo novedoso, no experimentado suficientemente, no tiene cabida apropiada en una educación de carácter precientífico. La segunda observación se refiere a no perder de vista que la lengua opera como sistema y que, por tanto, “un sistema no es ni más ni menos que un dispositivo en el que todo se relaciona con todo, de manera que el mal funcionamiento de una parte afecta al todo” (Hoban, 1980: 275); por lo que no es aconsejable el tratamiento de la fonética-fonología, la semántica y la morfosintaxis como si se tratara de compartimentos estancos, siendo, como son, disciplinas interactivas.

1.4. La doble formalización. El lenguaje como referente

La idea humboldtiana (Humboldt, 1972) de que la lengua supone una visión del mundo ha llevado a filósofos y lingüistas a determinar el alcance de tal visión. Por un lado, la realidad, y no sólo la palpable, sino también el mundo del espíritu y la idea, se convierte en referencia del sistema lingüístico; por otro, la lengua obedece a su propia y peculiar sistematización. De ahí que nosotros nos refiramos a una doble formalización del lenguaje a partir de su referente, referencia o realidad.

El mundo exterior, considerado éste en su más amplio sentido, se convierte en el sustento de la lengua. Si se prefiere, la realidad extralingüística conceptualizada, interiorizada, aprehendida por el hombre, se vierte en lengua (Lamíquiz, 1985: 43 y ss.), dando lugar a dos sistemas —el conceptualizado y el lingüístico—

simbióticos e interferentes. “Pensamos, se afirma en Potier (1983: 215), que la denominación (relación entre el referente y la palabra) constituye la base de las estructuras semánticas”. Por este camino desembocamos en la insondable relación lenguaje-pensamiento-realidad, en sus convergencias de estructuración, y en el mecanismo de la lengua como universal lingüístico (Comrie, 1988). La proximidad —y por qué no exigencia— entre el lenguaje y la realidad pensada obliga al lenguaje a salir de su exclusivo dominio (Lyons, 1983) para obtener el exacto sentido de su significación.

Pero la lengua, como tal, obedece a unas leyes genuinas. Asentada la realidad en el lenguaje, éste la formaliza desde su específica cobertura de organización, dándose cada lengua particular sus propios principios de configuración. Los lenguajes formales o artificiales (Martín Vive, ed., 1986-87) corroboran y explicitan la naturaleza organizadora de las lenguas. Se trata, pues, de una neta formalización del código como lengua.

Llegar por medio del lenguaje (segunda formalización) hasta el entendimiento de la realidad pensada que le sirve de soporte (primera formalización) no es tarea vana. En cualquier caso, sirve para mostrar cómo a partir del estudio estrictamente lingüístico, es decir, del lenguaje como referente de sí mismo —tal es su función metalingüística (Jakobson, 1981: 357)—, aunque no se quiera, se termina por llegar al personalísimo mundo del pensamiento.

2. PARA QUÉ ENSEÑAR LA LENGUA. OBJETIVOS Y FINALIDAD

2.1. La enseñanza de la lengua materna o primera lengua

Hablamos conscientemente de objetivos (plural) y finalidad (singular) en la enseñanza de la len-

gua materna, porque la diversidad de objetivos parciales, su dispersión y probablemente su antagonismo en algún caso han de confluir en un sentido unitario, que no es otro que el que persigue la finalidad última que determina y rige al conjunto. Sin unidad de criterio, la enseñanza de la lengua puede perderse en la desorganización y el caos de un fragmentarismo sin sentido, porque los objetivos o finalidades concretas conforman el fin general. “Es menester, apostilla García Hoz (1988: 98), por tanto, señalar, tras de la finalidad, cuáles son los objetivos que se incluyen en ella”. O a la inversa, señalar, tras de los objetivos, cuál es la finalidad que los engloba.

Dos objetivos, que podemos tildar de generales, deben en nuestra opinión articular el resto de los objetivos particulares o parciales de la enseñanza de la lengua. Ambos precisamente se desprenden tanto de la cualidad de esta lengua (primera o materna) como de la clase de alumnos a los que va dirigida la enseñanza (alumnos de educación secundaria): 1) Desarrollo de la competencia lingüística previa, y 2) reflexión de orientación científica sobre el idioma. Estos dos objetivos han de guardar un difícil y armonizado equilibrio (Ebner, 1982: 362 y ss.).

Como puede apreciarse, este movimiento dual —de ampliación del dominio de la lengua y la reflexión científica sobre la misma— guarda estrecha consonancia con la situación de desarrollo personal del alumno en cuestión, que acude al centro con algún conocimiento y dominio de la lengua que se le enseña. No basta sólo con la perspectiva científica, más propia de los estudios de filología de nivel universitario; ni tampoco es suficiente con abundar exclusivamente en las fases de uso y dominio, más peculiares de una primera enseñanza. Para este estadio educativo, el de la enseñanza media (varios autores, 1981a y 1982), a la lingüística le son exigidos sus logros científicos, además de para orientar al alumno en los misterios de su doctrina, para aplicarlos (López Morales, ed., 1978) convenientemente en el desarrollo de la competencia lingüística (Wigdorsky, 1983) del alumno.

Más adelante tendremos ocasión de mostrar cómo el equilibrio perseguido entre uso reflexivo y creador de la lengua obedece a una concepción personalizada de la educación.

2.2. Los objetivos de las disciplinas lingüísticas

Las tres disciplinas lingüísticas consabidas, fonética-fonología, semántica, morfología-sintaxis, presentan objetivos particulares consecuentes con la naturaleza de su funcionamiento y su campo de estudio del lenguaje. La enumeración de los mismos es fácilmente deducible, si se consideran los distintos planos (expresión, contenido, funcionalidad) en los que respectivamente intervienen, aunque su punto común de inflexión reside en la configuración del sistema. A este respecto señala Quilis (1977: 18) que “el objetivo de la enseñanza en la lengua materna, tanto del nivel gramatical como de los otros niveles, es el de su mejor conocimiento, desarrollo y comprensión”. Los objetivos parciales de las disciplinas —niveles— lingüísticas se colocan, pues, al servicio de la comunicación en la que conjunta y solidariamente intervienen (ver Fernández S., 1983).

Partiendo de las tres consabidas funciones que Bühler considera como propias de la comunicación lingüística (apelativa, expresiva y referencial) y que Jakobson amplía a tres más (fática, poética y metalingüística), Marcos Marín y Sánchez Lobato (1988: 39-40) se refieren a las funciones del lenguaje, en tanto que comunicación, según los objetivos del aprendizaje, distinguiendo en este sentido hasta siete funciones: 1) función personal (persona que habla), 2) función directiva (persona que escucha), 3) función de relación (entre el que habla y el que escucha), 4) función informativa (tema de la comunicación), 5) función definitoria (elementos o partes del discurso), 6) función recreativa (lenguaje utilizado), y

7) función descriptiva (situaciones o procesos). En síntesis, las diversas disciplinas lingüísticas se disponen, en mayor o menor medida según los casos, pero todas conjuntamente, para el logro de objetivos de aprendizaje de acuerdo con las funciones que cumple el lenguaje en tanto que comunicación lingüística, sea ésta oral o escrita. Los apartados resultantes de “ortografía, lectura, escritura, redacción, vocabulario, gramática, comentario de textos, etc.”, no son sino especificaciones de funciones de comunicación, las cuales evidentemente comportan una tipología particular de objetivos que se ordenan en estas funciones. Y siempre sin perder de vista que las mencionadas ciencias lingüísticas contribuyen por igual tanto a la asimilación como a la comprensión de la función.

2.3. Aprender a pensar

“El profesor tiene que enseñar cosas, impartir conocimientos concretos, pero ha de llegar más allá hasta enseñar a pensar o, hablando más propiamente, estimular y orientar a sus alumnos para que lleguen a ‘aprender a pensar’. Pero aprender a pensar es tanto como adquirir capacidad de reflexión y relación, de suerte que tal aprendizaje sólo es posible cuando los diversos conocimientos particulares y los múltiples quehaceres de la educación se ordenan en un sistema que refleje la unidad del pensar y del obrar” (García Hoz, 1982: 6-7). Todos los objetivos particulares perseguidos en la enseñanza de la lengua quedan catalizados por la finalidad que los preside: aprender a pensar. El lenguaje es, seguramente, la mejor herramienta que conduce a esa finalidad.

No vamos a entrar en disquisiciones sobre si el lenguaje determina al pensamiento o es el pensamiento el determinador del lenguaje. Digamos lo que es más evidente: históricamente no es posible la concepción

del pensamiento humano sin el lenguaje, y viceversa (Luria, 1983), apareciendo ambos procesos —el del pensar y el del hablar— mutuamente influenciados.

Toda la realidad apprehendida por el hombre, convertida en ciencia y técnica mediante la investigación, es almacenada en lenguaje y a través del lenguaje se transmite, al menos mayoritariamente. Parece ser incontestable que “el modo de existencia del pensamiento humano es, en suma, el lenguaje” (Pinillos, 1974: 143) y que la transmisión del pensamiento humano se efectúa casi exclusivamente a través del lenguaje. En este último sentido, “es difícil —afirma atinadamente Loch (1981: 393)— hallar ejemplos de hechos educativos en los que se pueda excluir decididamente la intervención del lenguaje o de un sustituto del lenguaje”.

Por consiguiente, el lenguaje se muestra como sistema coordinador, en tanto en cuanto los distintos saberes —asignaturas— se traducen en lenguaje y éstos se transmiten a través del lenguaje. El lenguaje ofrece, pues, los mecanismos para la reflexión y la relación, de acuerdo con la doble formalización a que antes aludíamos, con respecto a la disparidad del pensamiento humano, a partir de las cuales se constituye en árbitro para la construcción de la unidad del pensar y del obrar (ver García Hoz, 1976, *Vocabulario Común de Materias*).

2.4. Aprender a vivir, aprender a crear

Pero aprender a pensar es aprender a vivir y, seguramente, aprender a crear. Se trata de un pensar interiorizado, adquirido personalmente, y no de un “enseñar a pensar”, exterior y mecanicista (Skinner, 1986): Pensar para ser, no pensar para estar.

Concebimos, en definitiva, al lenguaje como un instrumento para el desarrollo del pensamiento crítico de la persona, el cual está conectado con la toma

de decisiones sobre la base del discernimiento. La persona es un ser valioso, con capacidad de discernir valores, y “los valores desempeñan un papel crucial en la toma de decisiones” (Botkin, 1979: 66), las cuales reconocen a la postre a la persona como ser en libertad.

No es mala la finalidad de la enseñanza de la lengua, entendida como educación para la libertad. Sólo cuando el hombre se descubre y siente libre, se puede decir que está aprendiendo a vivir. La aspiración a la “libertad de expresión”, desprovista de sus connotaciones más inmediatas, esconde todo el potencial de la persona humana que, en el recorrido de su experiencia vital, acaba por reconocerse como individuo (ser no divisible) con criterio para pensar y consiguientemente obrar, conjuntamente con otros. El hablar nos hace libres.

Ser en libertad es ser próximo a la creación, quizá mejor a la creatividad (Rogers, 1982). El lenguaje como tal —ciencia y uso— no sólo contribuye a la capacidad de reflexión científica y dominio de la comunicación; el lenguaje como soporte del pensamiento humano no sólo contribuye a la facultad de formar criterio: ambas perspectivas contribuyen a la adquisición del tono vital, principio y motor personal del ser libre en compañía de otros. Y es que, cuando el hombre se reconoce ser libre y se vierte a la otredad, se encuentra en condiciones de ser original (García Hoz, 1988a, cap. I), única forma al fin que le es posible al ser humano de crear; y cuando en la otredad descubre la trascendencia, se habrá producido la máxima forma de originalidad: aprender a crear es la más alta posibilidad de aprender a vivir.

3. CÓMO ENSEÑAR LA LENGUA. MODELO DE APRENDIZAJE

3.1. Concepción del modelo

“La originalidad de la educación personalizada y del Sistema de la O.B.H. no es tanto la inven-

ción de nuevos procedimientos cuanto el estudio crítico de las técnicas educativas y la selección de las que tengan una base razonable, con el fin de reordenarlas en un sistema unido por la aspiración predominante a la perfección de cada hombre en su peculiaridad personal, interior, y en su apertura hacia el mundo de los objetivos, el mundo social y el mundo de la trascendencia” (García Hoz, 1988: 183). En esta dirección distinguimos entre el estilo del modelo, de base personalizada, y el diseño del modelo, de base tecnológica, en función del estilo.

3.2. Estilo personalizado

El estilo del modelo es de naturaleza personalizada porque, intrínsecamente, se fundamenta en las fases del pensamiento y la expresión inherentes a la persona humana; y porque, en la práctica educativa, se constituye a partir del principio de la complementariedad, propio de la educación personalizada.

3.2.1. *El lenguaje y las fases del pensamiento y la expresión*

Cuando se enseña-aprende lengua, el ejercicio mismo de la comunicación educativa entre el profesor y el alumno (Ferrández-Sarramona, 1981: 50 y ss.) está presidido por la invasión de estímulos de naturaleza lingüística ante los que procede la respuesta conveniente.

El estímulo lingüístico aparece en dicha comunicación educadora con una carga de componente doble, cuya conjunción es harto dificultosa de separar y delimitar. Por un lado, el estímulo lingüístico comporta tras de sí una estructuración de la realidad, visible e invisible, todo un mundo de saber, cultura, en general, que “es lo producido por el hombre, pero también lo vivido y lo experimentado por él en la marcha hacia su propio

destino” (Nassif, 1980: 80); por otro, el estímulo lingüístico en sí, como signo de lengua, se escuda en un reino autónomo de sistematización propia, en cuanto código, en estrecha conexión con las estructuras del pensamiento (Chomsky, 1974). La trilogía, pues, realidad-pensamiento-lenguaje se interfiere y confunde en el estímulo lingüístico.

Parece más acorde con la realidad del pensamiento humano que entre el estímulo propuesto y la respuesta demandada (Skinner, 1957) hay algo más que el vacío. García Hoz (1988: 48) propone la reelaboración del modelo, introduciendo el elemento “reflexión” entre el estímulo y la respuesta, con lo que tendríamos: Estímulo-Reflexión-Respuesta. En este mismo sentido, Chomsky 1979: 14-41; ver Bayés, 1977 adopta una actitud antiskinneriana, admitiendo en el hombre la existencia de una facultad “innata, intrínseca” en la generación del lenguaje.

“Reflexión” e “innatismo” apuntan decididamente a la “alternativa cognitiva” (Swenson, 1987: 363 y ss.) en la teoría del aprendizaje, que responde a “operaciones cognitivas” (Hainaut, 1982: 177) de la persona humana, aunque no exclusivamente, pues los procesos cognitivos “están impregnados de otras dimensiones, hasta el punto de ser entendidos sólo en interrelación e interpretados con las demás dimensiones, sin escindir la radical humanidad como entidad única” (Castillejo, 1986: 64).

El elemento “reflexión” no opera en solitario, sino que exige la concurrencia de la memoria y la creación, que a su vez se proyecta en la memoria, por lo que, de acuerdo con la explicitación del modelo propuesto por García Hoz (1988: 53), podemos concluir en las siguientes fases del pensamiento y la expresión:

<i>Estímulo</i>	<i>Fases del pensamiento</i>	<i>Respuesta: fases de expresión</i>
1) Estímulo	2) Reflexión 3) Creación 4) Memoria	5) Expresión verbal 6) Expresión no verbal

El estilo de nuestro modelo guarda relación directa con la fase del pensamiento “2) reflexión” y la fase de expresión “5) expresión verbal”, y relación indirecta con la fase “3) creación” y “4) memoria”, pues “un estilo de aprendizaje puede venir dado por la preferencia clara de una fase del pensamiento o la expresión, pero también por la preferencia marcada en más de una fase” (García Hoz, 1988: 58). La elaboración (reflexión) y la comunicación (expresión) son los dos pilares que directamente sustentan la enseñanza de la lengua dentro de una concepción personalizada de la educación.

3.2.2. *El principio de la complementariedad*

Creemos que el principio de la complementariedad es básico para la práctica de la educación personalizada en la enseñanza de la lengua. Con estas pocas palabras ha sido formulado tal principio por García Hoz (1988: 29): “El paradigma científico de la educación personalizada, que se puede calificar de realista, incluye la síntesis del método empírico-correlacional y del interpretativo-valorativo. El estilo práctico de la educación personalizada habrá de participar, de algún modo, de este carácter sintético, abierto a todas las corrientes razonables del pensamiento”. Dicho carácter sintético, que se eleva hasta la interpretación-valoración personal, opera en la doble formalización ofrecida por el lenguaje como tal y como trasunto de la realidad.

Como formalización lingüística, la complementariedad es exigida por la conjunción solidaria de las distintas ciencias del lenguaje abocadas desde el empirismo a la interpretación y valoración de lo que se

lee o escucha o de lo que se dice o escribe. La práctica de la educación personalizada exige el funcionalismo complementario de la Fonología, la Morfosintaxis y la Semántica, dentro de esa perspectiva “razonable” que, a nuestro entender, comprende las conquistas científicas consolidadas por tales ciencias, empezando por la misma terminología (Abraham, 1981; Dubois, 1983; Ducrot, 1983; Lázaro, 1984). Por ello, en el desarrollo del modelo presentamos una columna vertebral sintáctica sobre la que inciden conjuntamente con aquélla los otros aspectos fonológicos y semánticos del idioma: “El nivel gramatical, dice Quilis (1977: 17), es, a nuestro modo de ver, el más importante, porque en él confluyen y se articulan todos los otros niveles de la lengua” (ver Parkinson, 1980). Aunque personalmente nos decantamos por un funcionalismo abierto (y recalcamos lo de abierto), cualquier otra concepción razonable tiene cabida merced a este principio de la complementariedad.

En cuanto formalizador de referencia, el lenguaje se muestra como integrador de los lenguajes específicos de las distintas asignaturas. Por este camino, la enseñanza de la lengua desemboca en la concepción de un currículum interdisciplinar (Marín Ibáñez, 1987; Abascal, 1988), entendido éste como “la necesidad de un nuevo humanismo” que surge de concebir la “interdisciplinaridad como disciplina” (Nieto, 1985).

Aunque cada vez se siente más la necesidad de enseñanza interdisciplinaria (Nissbet, 1987: 103 y ss.), la realidad de la enseñanza media de hoy día impone exclusivamente al profesor de lengua la atención —complementaria— a ambos aspectos de la formalización operada en el lenguaje.

3.3. Diseño tecnológico en función del estilo

La tecnología educativa o educacional (Fernández Huerta, 1987) no consiste, como pudiera

parecer, en la mera utilización de un material auxiliar y mecánico (Bennett, 1975: 179 y ss.), sino que “apunta a una enseñanza racionalizada, pautada y controlada, garantizada por su objetivación en materiales didácticos” (de la Orden, 1987: 132). El diseño tecnológico de nuestro modelo, en función de la personalización educativa, se basa en la concepción sistémica del mismo y en el funcionalismo, complementario, de paradigmas y sintagmas.

3.3.1. *Concepción sistémica*

La concepción personalizada de la educación exige que la enseñanza de la lengua se integre, como no es posible de otra forma, en una concepción sistemática del quehacer educativo (García Hoz, 1987), pues esta enseñanza debe ser considerada como participadora de un “enfoque a la luz de la teoría general de sistemas” (Colom, 1982; ver Bertalanffy, 1979). Por tal motivo afirma Lorenzo Delgado (1988: 31) que “la enseñanza es un subsistema del sistema educación que es regulable técnicamente”. Todo ello debe ser así, por cuanto la lengua se constituye como código interdisciplinar y como constructo estrictamente lingüístico.

Desde un punto de vista tanto disciplinario como interdisciplinario, sería deseable que la enseñanza-aprendizaje de la lengua pudiera articularse exclusivamente en programas personalizados. Sin embargo, a pesar de la distribución curricular de sus enseñanzas en programas de “asignatura”, la disposición sistémica a que obedece permite la introducción de proyectos personales (García Hoz, 1988: 103-123) que convierten una disposición —normalmente lineal— en una estructura orgánica (García Hoz, 1988: 229-231). Tales proyectos posibilitan que el alumno se vaya alzando con la conquista de interlenguajes (Cox, 1978: 60-78; Corder, 1981) cada vez más complicados y perfectos.

La disposición sistémica del modelo se explica por un movimiento circular y clauso que, par-

tiendo del texto, termina en el texto, entre cuyo principio y final (siempre textuales) opera la unidad textual "oración", con todo el informe necesario aportado por las distintas ciencias lingüísticas.

En esta estructura de carácter sistémico, "que, como tal, es propia del mundo de los productos mentales que, a su vez, posee la cualidad explicativo-descriptiva de la realidad y su marco en donde encuadra las acciones propias del pensamiento tecnológico" (Castillejo, 1987: 39), es de suma importancia el concepto de función.

La función representa la fuerza catalizadora del sistema (Dik, 1981; Rojo, 1983a; Martinet A., 1984; Hernández Alonso, 1986; Alarcos, 1987) en cuanto articula la actividad lingüística en un juego de funtivos y funtemas, que se corresponden con los órdenes sintagmáticos y paradigmáticos, para el que se exige la intervención total de la persona, individual y colectivamente.

3.3.2. *Paradigma y sintagma. Deducción e inducción*

El sistema funcional "texto-oración-texto" se fundamenta, en cuanto sistema lingüístico, en la dialéctica complementaria de paradigmas y sintagmas; en cuanto sistema de aprendizaje, en la complementariedad recíproca de deducciones e inducciones. El paradigma lingüístico implica la deducción; a la inversa, el sintagma demanda la inducción. Tales operaciones no sólo comprenden una planificación tecnológica de carácter cognitivo (de la Orden, 1988), sino que a partir de ellas se determina la interpretación y valoración.

Tan necesaria es la progresión del componente a la clase (presencia del sintagma, inducción, práctica) como de la clase al componente (presencia del paradigma, deducción, teoría) (Hjelmslev, 1974: 24-26): "La teoría y la praxis son en suma dos perspectivas o niveles de una misma función: la actividad cognoscitiva del hombre" (Rotger, 1984: 39). El paradigma, como

estructurador de funtemas (funciones en abstracto), determina las posibilidades del sistema; el sintagma, donde la palabra se articula como funtivo (función ejecutada), selecciona una o varias de esas posibilidades, constituyéndose en realización sistemática (Hernández Alonso, 1986: 25). La reversibilidad y reciprocidad del proceso, su complementariedad, es a todas luces exigida y exigente a un tiempo.

La experiencia nos demuestra que en los primeros años de la enseñanza secundaria (12-15 años) es preferible el predominio de emergencias (de emerger) inductivas, en tanto que en los últimos años (16-18 años) se impone progresivamente el constructo teórico que se deriva de la deducción, siempre “partiendo de la unidad de la persona humana, y teniendo en cuenta la correlación existente entre todas las cualidades humanas” (García Hoz, 1988: 59).