

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

## LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA EN EL BACHILLERATO

### DIAGNÓSTICO PRELIMINAR

Pocas veces como en estos últimos años se habrán acumulado tantos documentos y artículos donde se reitere cuál es el objetivo de la enseñanza de la lengua materna y cuál es la situación actual con respecto a ese objetivo. En la tarea de definir y reorientar la enseñanza de la lengua hay mucho terreno que incorporar, pero también mucha limpieza y desenmarañamiento que hacer en el terreno que ya se tiene. Además de añadir materiales y conocimientos es necesario poner orden y sentido en las cosas que ya se vienen haciendo. Así que cedamos a la debilidad de decirlo otra vez: el objetivo básico de la enseñanza de la lengua es lograr que los alumnos, esto es, el común de los ciudadanos, sea lo más competente y eficaz posible en el uso activo y pasivo de su idioma materno. Aun cuando no estamos en una situación estática, si hubiéramos de hacer una foto fija de las deficiencias de partida con las que nos hemos de enfrentar, podríamos destacar las siguientes.

- El cuerpo central de doctrina de las asignaturas de lengua es fundamentalmente descriptivo y formalista. La estructura gramatical del idioma viene siendo el verdadero eje de los contenidos. La deficiencia consiste en que no es evidente que la destreza en el análisis gramatical tenga incidencia en la mayor o menor competencia en el uso de la lengua. Hasta ahora, las mejoras en la competencia idiomática de los alumnos tienen más que ver con la mejora de su nivel cultural general a medida que van subiendo en su nivel de estudios que con el adiestramiento específico que reciben en las asignaturas de lengua.
- No sólo ocurre que la doctrina básica parece ineficaz para el objetivo de la asignatura. Además ocurre que no hay doctrina metódica y coherente ligada a las unidades idiomáticas cuyo tratamiento parece más útil para el adiestramiento de los alumnos. En términos algo simples: la lingüística que subyace a los programas y libros de texto ofrece científicamente mucho donde no hace falta y apenas ofrece nada donde se necesita.
- Esta situación es además un mapa del currículum del profesor. Los programas dibujan las destrezas que el profesor adquirió en su primera formación, que en la mayoría de los casos sigue siendo la formación clave, al menos desde el punto de vista científico.
- En consecuencia, el profesor trasluce su formación científica en el análisis oracional, mientras que en el análisis textual (propuesta y corrección de redacciones, comentarios de texto y ejercicios prácticos ambiciosos en general) lo que trasluce es su nivel cultural, que le permite identificar una buena o mala redacción y una buena o mala interpretación, y su experiencia docente, que le va dando ciertas pautas de eficacia. En

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

suma, en el nivel lingüístico que debería ser central actúa con intuición de experto más que con fundamento científico. Y los resultados se resienten.

- Sí existen, sin embargo, desarrollos modernos de la lingüística, que a su vez acusan el desarrollo de otras ciencias, como la psicología cognitiva o la teoría de la comunicación, que permiten generar un cuerpo de reflexión sobre la lengua más cercano a los intereses que deben primar en la enseñanza de la lengua.

Según se desprende de estas consideraciones, parece evidente que en la enseñanza de la lengua materna hay en este momento un problema de currículum del profesor. No es lo que sucede en otras materias. Es habitual, por ejemplo, la preocupación por el abultado fracaso en matemáticas. Pero probablemente aquí el problema no sea que los profesores deban aprender contenidos en los que no están formados. Aquí el problema seguramente es metodológico y de orientación de la materia. En las materias de lenguaje se arrastra una fuerte deficiencia en la primera formación, la que reciben los enseñantes en la Universidad, por la poca presencia que vienen teniendo en los planes de estudio las materias en las que debería descansar el acercamiento al texto y a la comunicación en general (aunque es cierto que se observa un cambio de intenciones en los planes que se van sucediendo estos últimos años). Además, las deficiencias que se arrastran de la primera formación no parece que se compensen con actividades de reciclaje que den resultados visibles, al menos por el momento. Y es que debemos añadir que el reciclaje del que hablamos tampoco es sencillo. El tipo de contenidos científicos al que debiera acceder un profesor de lengua se plasma en libros y publicaciones de semántica formal, pragmática, lingüística y análisis textual, teoría de la comunicación, teoría de la relevancia, ..., que, en general, son de muy difícil manejo y aplicación por dos razones fundamentales:

- Los libros solventes de ciertas materias no se escribieron con el propósito de tener proyección alguna hacia la enseñanza de la lengua. Un libro de semántica formal, por ejemplo, lleno de complejas fórmulas de lógica intensional contiene parte de los contenidos que un libro de texto podría incorporar provechosamente para la enseñanza de la lengua. Pero sería disparatado pensar que se puede llevar a la reflexión sobre la lengua semejantes contenidos sin suavizar, adaptar y contextualizar convenientemente. Y lo mismo sucede con bibliografía más amable, como la pragmática, por ejemplo. Un tratado de pragmática se lee y se entiende con facilidad y es general la intuición de que es un componente del estudio del lenguaje importante para el tratamiento del texto. Pero los autores de pragmática no escribieron sus tratados pensando en eso. Si hemos de ser realistas, un profesor puede leer y aprender todo lo necesario de la teoría de los actos de habla o de las máximas de conversación, pero seguirá sin ver cómo sacar de ahí enseñanzas útiles para intervenir sobre una redacción mal construida o incluso sin ver clara la inserción de esos contenidos en un cuerpo coherente de doctrina. La formación del profesorado pasa por acceder a contenidos de este tipo, pero no sirve de mucho si se detiene ahí.
- La segunda razón que hace difícil la actualización y adaptación científica del profesorado es la ausencia de una verdadera *communis doctrina*, con más o menos

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

variantes, en el estudio del texto y la comunicación. A pesar de la disparidad metodológica que se da en el análisis gramatical, la gramática no deja de ser una materia fácil de compendiar en un cuerpo homologable y reconocible para cualquiera. Pero cuando entramos en las unidades textuales e intentamos incorporar a la reflexión sobre la lengua una visión ambiciosa de los procesos de comunicación, entramos en una verdadera interdisciplina de fuentes muy diversas. La propia variedad de esas fuentes y puntos de vista es una dificultad añadida para el eventual trabajo de formación en que se empeñe el profesorado cristalice en un verdadero cuerpo de conocimientos transmisible. No es infrecuente que el trabajo de estudio de los profesores los lleve a una dispersión que termina en un activismo desordenado y poco constructivo. Cualquier profesor voluntarioso que busque perfeccionarse en estas materias sabe lo difícil que resulta centrar unos contenidos estructurados a partir de la bibliografía disponible.

### **EL PAPEL DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA EN LA ENSEÑANZA**

Parece evidente que las asignaturas de lengua han de ser eminentemente prácticas y activas y que el profesor ha de parecerse a un entrenador que adiestra en unas habilidades que sólo se pueden adquirir con la reiteración de ciertos esfuerzos. A pesar de esto, nadie cuestiona la necesidad de que haya bloques de contenido en los que específicamente se estudia y se reflexiona sobre la lengua. Antes de hablar de estos contenidos, conviene una mínima reflexión sobre su papel en el conjunto de la asignatura. Por lo pronto conviene apartar de la mente la simpleza de que esos contenidos son la "teoría" que después se pone en "práctica" en las distintas actividades. Este pensamiento induce dos errores. Por un lado, el de imaginar que las actividades despliegan una especie de casuística de lo que fue antes tratado en forma de principios. No hay tal. Una redacción, un comentario o el análisis de un titular periodístico no son un ejemplo o caso de ningún principio pragmático, semántico o gramatical. Por otro lado, también es un error el suponer que en las actividades se aplica la teoría, como si esta contuviera en abstracto una especie de anticipación de los procedimientos de construcción e interpretación de esas actividades. Las actividades no son aplicaciones de los principios que componen la reflexión sobre la lengua, aunque los incorporen. Un soldado que ejercita su puntería no está aplicando el concepto de culata y gatillo que aprendió en sus clases teóricas, sin que esto quiera decir que la explicación de esos conceptos haya sido estéril para sus prácticas. La reflexión sobre la lengua no es un manual de instrucciones de lo que hay que hacer en los ejercicios prácticos.

Los contenidos que configuran la lingüística que se pueda incorporar en el currículum del bachillerato han de cumplir al menos cuatro cometidos.

- Deben servir para que el alumno tenga un conocimiento racional y explícito de los procesos en los que interviene intuitivamente como hablante, intérprete o lector. Siempre realizará con más eficacia las actividades que lo adiestran en el circuito de la comunicación si tiene una conciencia clara de las piezas y de lo que hace y no un mero

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

conocimiento empírico basado en la experiencia.

- Deben tener una función eminentemente instrumental para las actividades prácticas. Como dijimos antes, la lingüística no es el conjunto de instrucciones que deben ser puestas en práctica en las actividades del aula. Es el conjunto de herramientas que el alumno ha de utilizar en esas actividades, algo así como la paleta del pintor. Ante un texto que deba comentar, el alumno ha de racionalizar su experiencia como lector explicando lo que requiera explicación y sirviéndose de la herramienta mental que explique eso que requiere explicación: semántica léxica, si el fenómeno descansa en las vicisitudes semánticas de alguna palabra clave; pragmática, si el fenómeno tiene que ver con ciertas jerarquías de la información, con el manejo de supuestos, etc.; estructura de la argumentación, si hemos de examinar los recursos desplegados en un texto para vencer la resistencia del lector a aceptar cierta tesis o cierta conducta; etc. Lo mismo debemos tener en cuenta cuando el alumno no se ejercita como intérprete sino como productor de mensajes. No basta con hacerle ver que una parte de su texto es incoherente o que tal párrafo es irrelevante. Es necesario que se le haya racionalizado con detalle lo que es la coherencia del texto o en qué consiste la adecuación o inadecuación al receptor y a las circunstancias. Sólo así tendremos un bagaje que permita explicar qué es lo que falla sin apelar a una intuición que muchas veces no tiene.
- En general, y en relación con lo anterior, la teoría y la reflexión sobre la lengua debe cumplir la importante función de hacernos capaces de ser tan precisos en cualquier detalle como sea necesario. No es que debamos tener la vocación de hacer complicados análisis, pero sí debemos disponer de doctrina para complicar y extender el análisis de un detalle determinado tanto como necesitemos para entender algo. Es como disponer de un microscopio para ampliar detalles si hace falta para algo. Debemos tener la sensación de que el alumno tiene comprendido un bloque de teoría suficiente para abordar las grandes estructuras textuales o para pinchar ese texto puntualmente por donde haga falta si es provechoso por alguna razón.
- Finalmente, en la reflexión y descripción de la lengua también deben existir ciertos contenidos que no están vinculado directa ni indirectamente con las habilidades lingüísticas que alcancen los alumnos. Se trata de los temas informativos sobre el idioma, donde se le explican sus variaciones internas, su historia o su situación actual. Estos contenidos sólo buscan que el alumno conozca la situación de su idioma, como manifestación histórica que es de su comunidad, de la misma manera que se le explica la ubicación geográfica de su país o se le da perspectiva histórica sobre otras cosas.

## **LA LINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN EL BACHILLERATO**

Seamos ya un poco más precisos sobre los contenidos que deben configurar la reflexión sobre la lengua que se les ofrece a los alumnos. Más en concreto, tratemos de esbozar en qué líneas y en qué sentido los avances de la lingüística pueden significar algo

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

en la enseñanza de la lengua. Ya dejamos entrever al comienzo que la lingüística que subyace en los bloques de descripción formal de la lengua es una lingüística fundamentalmente oracional. Decimos esto en el sentido de que al profesor sólo se le ofrece cierto rigor metodológico para enfrentarse a estructuras oracionales, mientras que esa lingüística subyacente se deshilacha a medida que vamos hacia estructuras más amplias y deja de ser una verdadera herramienta científica precisamente cuando tratamos de llegar al texto y a la comunicación en su conjunto. La espina dorsal de la reflexión sobre la lengua típicamente fue siempre la gramática. En los materiales y libros de texto que van editándose al hilo de la reforma sin duda se está dando entrada a un cuerpo de doctrina diferente, más cercano al texto y con mayor protagonismo de la pragmática. Pero hemos de decir que, al menos los materiales que tuvimos ocasión de examinar, tienen mucho de tanteo y en ellos no cristaliza una lingüística coherente con un suelo tan seguro como el que se tenía cuando sólo se pretendía estudiar gramática. No se puede reprochar a muchos profesores que prefieran mantenerse en la casa segura y sin goteras de la gramática, aun aceptando su insuficiencia, que aventurarse en los terrenos inseguros de una pragmática gaseosa hecha de cabos sueltos.

#### LA COMUNICACIÓN Y EL CÓDIGO

El fenómeno crucial que deben comprender con claridad los alumnos, y antes que ellos el profesor, es el de la comunicación en su conjunto. Una característica notable de la mayoría de los programas es que incluyen algún tema, generalmente preliminar, sobre la comunicación ... del que no se vuelve a hablar. Se introducen ciertas nociones básicas que no vuelven a ser operativas en ningún otro tema, seguramente porque no pueden ser operativas con la dimensión que se les da. El hecho mismo de la comunicación no es una abstracción que engloba en un todo la comunicación lingüística y la no lingüística. La comunicación es precisamente la experiencia más elemental que tenemos. Ese es el hecho básico e intuitivo y la comunicación lingüística o icónica o de cualquier otro tipo es lo que es una parcelación que requiere estudio y análisis. Y es que otra característica de la lingüística que subyace a los programas de enseñanza es que es deudora de un punto de vista según el cual el código y las operaciones que se realizan con él constituyen la fibra íntima del proceso comunicativo. Las teorías que arrancan de este punto de vista entienden que la comunicación consiste esencialmente en: 1- la selección de un mensaje por parte de una fuente emisora; 2- la emisión de una señal previa y convencionalmente asociada con ese mensaje y, por tanto, la elección de una señal según las pautas de un código; 3- la transmisión de esa señal hasta un sistema receptor; 4- la recepción y discriminación de la señal por ese sistema receptor; y 5- la elección y actualización del mensaje en el sistema receptor realizada mediante el código que utilizó la fuente emisora. La codificación, transmisión y decodificación serían entonces la materia misma de la comunicación. Probablemente es el modelo con el que todos estamos o estuvimos mucho tiempo más familiarizados. Es el que implícitamente asumen las metodologías lingüísticas

---

<sup>1</sup> La referencia más importante de lo que sigue es Sperber, D. y Wilson, D. (1994), *La relevancia. Comunicación y procesos cognitivos*, Visor.

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

más importantes (estructuralismo y generativismo, por ejemplo). No es de extrañar que, en estricta coherencia, en el caso de la comunicación lingüística se prime la descripción formal del código (la lengua) y se confíe a esa descripción formal la comprensión de lo que ocurre cuando alguien habla y otro entiende. Y que así se estructuren los contenidos en los libros de texto. La inclusión del factores contextuales o de la situación concreta de los interlocutores en la reflexión lingüística es una especie de añadido a lo que se haya podido desarrollar sobre las estructuras del código. Si hemos de ser otra vez simples, en la lingüística practicada en la elaboración de los contenidos de lengua se nos habla de un código que tiene fonología, gramática y semántica; cada uno de estos niveles de análisis nos explica un aspecto del reconocimiento e interpretación de los mensajes concretos; después de explicado todo, se nos dice que además, aún quedan factores que afinan más la interpretación y ahí entra la pragmática, el contexto y los interlocutores con su situación. El eje del estudio de la comunicación lingüística es el estudio del código y lo demás es el plus que falta para completar la parte de la interpretación lingüística que no puede explicarse a partir de las estructuras del código.

Es indudable la necesidad de estudiar el código y evidente su importancia en la comunicación. Pero tratemos de ver las cosas de otra manera. Las ideas clave que debemos asociar con la comunicación son las de inferencia y relevancia. Ni una ni otra implican la existencia de un código y, cuando lo hay, no suponen por principio que el mensaje asociado con la señal transmitida sea exactamente el dato que se comunica. Detengámonos en esta cuestión y vayamos sacando conclusiones útiles.

#### LA INFERENCIA

La inferencia es el proceso por el que se acepta un dato a partir de la evidencia de otro dato<sup>2</sup>. En una inferencia se asocian, por tanto, dos hechos: el hecho a partir del que se hace la inferencia y el hecho inferido a partir del primero. Pero no es una asociación como la que se da en una codificación cuando trabajamos con signos. En una codificación esa asociación está preestablecida y no hay una relación de necesidad entre los dos hechos asociados. En una inferencia la asociación no está preestablecida y lo inferido es seguro si tenemos constancia del hecho a partir del que se infiere. Podemos saber que el director de un centro está en su despacho, si vemos su coche aparcado en el estacionamiento del edificio. Esto es una inferencia. No hay una asociación convencionalmente establecida entre el estímulo que es su coche aparcado en un lugar determinado y su presencia en el edificio. A partir de la percepción del coche y de los supuestos de que sólo está ahí si el propio director lo condujo hasta allí y de que el director sólo habría ido en coche hasta allí para ir a su despacho, se desprende necesariamente que tiene que estar en su despacho. La inferencia es segura a partir de esos supuestos, aunque nos podamos equivocar en la asunción de tales supuestos. Anticipemos que cualquier teoría de la comunicación debe ser compatible con la experiencia obvia de que a veces la comunicación falla y no por

---

<sup>2</sup> Hay una gran cantidad de distinciones importantes que sacrificaremos en los siguientes párrafos. Preferimos que la exposición técnica no oscurezca la comprensión de las conclusiones prácticas.

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

interferencias ni por ruidos. Los mecanismos que regulan la formación de supuestos y los procesos deductivos que utilizamos en la inferencia espontánea son la gran cosa que debemos saber para entender la comunicación, pero no podemos desarrollarlos aquí sin modificar el sentido de este artículo. Sólo nos sirve para afirmar que, en sentido estricto, el coche en el aparcamiento no "significa" que el director está en el despacho, sino que del coche se deduce que está ahí.

Y esto es lo que hacemos para entendernos. Lo que hacemos es generar un estímulo, codificado o no, a partir del cual sabemos que el receptor va a inferir lo que queremos que entienda. Tenemos una gran destreza para anticipar qué supuestos va a actualizar el receptor, es decir, cuál va a ser el contexto que va a generar, y a dónde le va a llevar la conjunción de esos supuestos con la de nuestro estímulo. Y esa es la destreza que ejercemos cuando hablamos. Reparemos en cuál es el lugar del código en todo esto y cuán modesto es su papel:

1- Un estímulo puede ser comunicativo sin estar codificado: un movimiento de cabeza para que nuestro interlocutor capte nuestro interés en que se dé cuenta de que viene una persona determinada; una mirada escéptica hacia una persona que no nos ve cuando otra nos hace una proposición, para hacer ver a esta última que la primera pondrá objeciones a esa proposición; ... Estas son conductas comunicativas donde no hay código. No hay, desde luego, una convención que asocie un movimiento de cabeza con el mensaje "ahí viene alguien que tú y yo conocemos".

2- Cuando una comunicación se consuma se produce una modificación en el estado cognitivo y epistémico del receptor, en el sentido en que el emisor había pretendido. Pero a veces esa modificación consiste en "saltos" en el estado de memoria y conciencia que son demasiado tenues para dedicarles una señal y además muy numerosos, que afectan a aspectos muy dispersos de la memoria vital de los sujetos. Es lo que ocurre cuando queremos transmitir una "sensación" o una "impresión". Es el caso del "hogar dulce hogar" pronunciado con delectación al entrar en el domicilio o de un simple gesto complaciente a la vista de una buena comida. Y este tipo de conductas son comunicativas: transmiten información, se captan como conductas que intencionalmente quieren ser comunicativas y se capta la información que transmiten porque se percibió la intención de transmitir algo. En suma, puede haber comunicación sin mensajes codificables. La comunicación es inherentemente inferencial y sólo accidentalmente codificada.

3. Podemos aceptar que hay comunicación sin código y mensajes comunicados incodificables. Pero aún podría decirse que también hay comunicación con código, con mensajes efectivamente codificados, como sucede en el caso del lenguaje. Más aún, que los casos aludidos tampoco son los casos comunicativamente más interesantes de tratar. A partir de ahí podríamos decir que, aunque hay comunicación sin código, cuando la comunicación es codificada, lo más importante de la comunicación es el código. Pues aun así los procesos de codificación y descodificación no tienen el protagonismo que muchas teorías al uso le atribuyen. La única forma de mantener ese protagonismo es extender abusivamente la idea de signo, como en ocasiones ocurre incluso en autores tan rigurosos

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

como U. Eco. Sobre el papel del código en la comunicación codificada, debemos tener dos ideas claras: 1- no podremos entender este tipo de comunicación sin comprender las operaciones de codificación y descodificación y, por tanto, las entrañas del código; 2- en contraposición, no debe pensarse que la descodificación es la interpretación o, lo que es lo mismo, que el mensaje que se codifica es el que se comunica. Imaginemos que alguien nos pregunta si nos apetece ir al cine hoy por la noche y respondemos con la secuencia: *tengo muchísimo trabajo*. Lo más importante de lo que comunicamos a nuestro interlocutor es la negativa a acompañarlo al cine; pero no es eso lo que codificamos. Sería disparatado decir que "tengo muchísimo trabajo" en español puede significar 'no', según en qué contextos. Como en cualquier acto de comunicación, lo que queremos es que nuestro interlocutor infiera nuestro mensaje. Podemos codificar directamente ese mensaje o podemos codificar un supuesto que, añadido a los supuestos que tiene el receptor, estemos seguros de que van a dar lugar a una deducción cuya conclusión es justo lo que queremos transmitir. No cabe decir que el ejemplo que acabamos de poner sea rebuscado; es un ejercicio idiomático absolutamente normal. Si pretendemos que las operaciones de codificación y descodificación son la esencia de la comunicación, nos encontraremos muchas veces sin explicación para entender qué es lo que ocurre. Admitamos sin más que es accidental que el emisor codifique lo que quiere comunicar y que la descodificación sea la interpretación del receptor. Lo que hacemos cuando usamos nuestra lengua es lo que hacemos siempre que nos comunicamos: generamos un estímulo que comunica su intención de ser informativo y que informa; y nos adecuamos a los supuestos que atribuimos al receptor y al tipo de deducción que él hará.

#### RELEVANCIA Y CONTEXTO

Sería demasiado extenso entrar en los pormenores que por qué el emisor puede decidir codificar un supuesto o el mensaje que quiere comunicar o por qué estructura su discurso como lo hace o cómo actualiza el receptor la información útil para llegar a donde pretende el emisor. Digamos de manera muy sintética que el emisor busca eminentemente la relevancia de su mensaje y el receptor genera el contexto que haga relevante ese mensaje. Más aún, en términos literales de Sperber y Wilson, que todo mensaje *comunica* la presunción de su relevancia óptima. El contexto es el conjunto de supuestos que activa el receptor como premisas de las inferencias que realiza sobre el estímulo comunicativo. El contexto no es algo que esté dado de antemano, sino algo que activa selectivamente el receptor para crear un trasfondo que dé sentido al mensaje que recibe. La relevancia es una relación que se da entre el mensaje y el contexto o conjunto de supuestos del receptor. La relevancia será nula si la información comunicada se añade sin interactuar a la memoria del receptor (por ejemplo, si yo comunico ahora al lector que estoy necesitando un corte de pelo); o si tiene una redundancia absoluta con los datos de la memoria del receptor (por ejemplo, si les comunico que para el año 98 la capital de España seguirá siendo Madrid); o si entra en contradicción con algún dato de la memoria que tenga más evidencia que el nuevo dato (por ejemplo, si les comunico que España es una república). El mensaje se hace relevante a medida que interactúa con el contexto para llegar a inferencias que no se podrían hacer sólo con los datos del contexto ni sólo con la información del mensaje, sino

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

sólo a resultas de su interacción. Y además en la medida en que esas inferencias en que intervienen datos ya dados (contexto) y datos nuevos suponen un bajo esfuerzo de procesamiento. El receptor no puede evitar procesar el mensaje siguiendo la presunción de que es óptimamente relevante. Si un periódico desmintiera en un titular que Felipe González haya hecho propuestas amorosas a la Reina Sofía, podría ser legítimamente demandado, aun no habiendo mentido. Aunque ese titular diga algo verdadero, comunica inherentemente su relevancia óptima. El dato publicado tiene una redundancia absoluta con el estado de conocimientos y creencias del receptor y esta es una situación que lo hace irrelevante y que el receptor descarta. El receptor no podrá evitar activar un contexto en el marco del cual tenga relevancia el dato y ese contexto sí contendría falsedades.

Por supuesto, la relevancia no es algo que tengan inherentemente unos mensajes y de lo que carezcan otros. La relevancia resulta de la interacción del mensaje con el contexto y el contexto es permanentemente cambiante, incluso en el curso de la misma conversación. Ser relevante, comunicarse, supone la destreza de adaptarse y adaptar los mensajes a ese contexto cambiante y no sólo la destreza en el uso del código.

LA TEORÍA DE LA COMUNICACIÓN EN EL CURRÍCULUM DEL BACHILLERATO

El breve resumen que acabamos de presentar pretende indicar tres cosas:

- Es necesario incorporar una teoría de la comunicación, explícita en parte y subyacente a los temas de lengua, que encuadre en su justa medida el estudio del código. Sólo así podremos seguir estudiando gramática, por ejemplo, pero con plena conciencia de qué fase de la comunicación es la que estamos considerando, cuáles son sus límites y cuál su utilidad.
- La comunicación, codificada de una manera u otra o incluso sin codificar, es el hecho básico sobre el que debe reflexionar y acumular conocimientos el alumno. Sólo así podrá comprender el continuo que forma la comunicación lingüística con otras formas de comunicación que forman parte de su experiencia cotidiana (prensa escrita, material icónico, manifestaciones audiovisuales, vídeo-clips, muchas de ellas, por cierto, formas de comunicación sin código). Y sólo así se le ofrecerá un conocimiento explícito y reflexivo sobre las habilidades básicas que tiene que desarrollar: adecuación al contexto y al interlocutor, interpretación comprensiva de textos complejos, ...
- La teoría de la comunicación que se incorpore ha de ser operativa en todo momento. No sirven de gran cosa nociones preliminares de emisor, receptor, medio, etc., de las que no se vuelve a hablar nunca.

Las ideas básicas que deberemos manejar en el estudio del texto, como coherencia, pertinencia, vaguedad, discurso indirecto, máximas de conversación, etc. deberán insertarse en un bloque coherente en el que se reconozcan con facilidad los principios básicos que regulan la comunicación en general.

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

#### EL CÓDIGO EN EL CURRÍCULUM DEL BACHILLERATO

Nada de lo dicho hasta aquí pretende menoscabar la importancia que tiene el estudio del código lingüístico. De hecho, la comunicación lingüística es la forma más potente de transmisión conocida precisamente por las particularidades del código que intervienen en ella. La variedad de mensajes y la complejidad potencial de cada mensaje cifrable en una lengua natural es la responsable de la enorme cantidad de supuestos que se pueden transmitir y de la infinitud de contextos que se pueden activar en un acto normal de comunicación. En lo que queremos insistir es en que, más que buscar modelos alternativos de estudio del código, el paso que se debe dar es la asunción metodológicamente coherente de sus límites y papel exacto en el proceso de comunicación y la definición clara de qué es lo que hacemos y para qué en el estudio de cada parte. Hablar es manifestar un comportamiento comunicativo, en el sentido compendiado antes. El estímulo que generamos cuando usamos nuestro idioma es una señal codificada en un código particularmente poderoso y particularmente ligado a nuestra forma de procesar la información. En el estudio del código estudiamos las particularidades y estructuras de ese estímulo que generamos en nuestros comportamientos comunicativos. Ese código lo estudiamos en varios niveles de análisis:

- *Fonológico*. Aquí estudiamos la materialidad de la señal empleada y su estructuración.
- *Gramatical*. Aquí estudiamos los recursos formales por los que esta señal se transmite y se procesa como una señal compuesta de partes jerarquizadas. La gramática descriptiva la estudiamos para tener un lenguaje con el que poder hablar sobre el lenguaje y para tener materia de la que hablar. La reflexión y práctica del lenguaje se realiza trabajando con trozos de discurso, con segmentos oracionales, con signos complejos de tal o cual tipo, etc. y en la gramática aprendemos a identificar esos segmentos y a saber qué tipos de signos hay. Seguramente no hay nada que cambiar en la forma en que se estudia la gramática. Sólo hay que cambiar sus dimensiones y colocarla como eslabón en una cadena, sin pretender ver en ella la cadena completa.
- *Semántico*. Este es el nivel de análisis en el que enfrentamos la señal codificada con el mundo y las experiencias que se busca codificar. Aquí aprendemos lo que las palabras y frases codifican, aunque no lo que comunican. No podríamos entender lo segundo sin conocer lo primero en el caso de la comunicación idiomática.
- *Pragmático*. En este nivel de análisis nos reencontramos con el proceso completo de la comunicación. Aquí desaparece el idioma como tal, reaparecen el emisor, el receptor, el contexto, aparecen los actos de habla y la conversación, etc. En este momento aplicamos en concreto a los mensajes lingüísticos y a los textos reales lo que hayamos aprendido de la relevancia, el contexto, adecuación y similares.

Estos dos últimos niveles de análisis nos dejan ya con los fundamentos del texto y son los que nos permiten abrazar en un todo el nivel oracional y el textual. Con esto deberíamos tener un buen bagaje para razonar sobre los textos, para intervenir con

Teso Martín, E. del (1998), "La reflexión sobre la lengua en el bachillerato",  
*Textos*, 15, Barcelona.

fundamento en los textos redactados y en general en las actividades que han de ser el corazón de la asignatura de lengua. Pero además tendremos un buen marco y un buen porqué para distribuir las actividades sobre el texto según los contextos vitales del alumno y darle a la asignatura la proyección que debe tener. El alumno debe tener, por ejemplo, adiestramiento en los textos que recibe pasivamente cuando escucha a su profesor o lee un libro de texto; o con los que genera activamente cuando hace un examen o hace una exposición en clase. Pero ahora debe tener un utillaje suficiente para comprender técnicamente qué clase de situación de discurso se da en un aula, qué papel es el que tiene el profesor y el alumno en ese circuito, qué clase de ficción es que un profesor pregunte algo que ya conoce, qué dificultad es la que se tiene para adaptarse a un contexto fingido, etc. También se deberá trabajar con el uso que se hace del idioma en situaciones administrativas de inferioridad (peticiones, solicitudes, ...), de superioridad (circulares, leyes, ...) y en general todas las situaciones que se dan en su vida cotidiana. Lo interesante es retener que un estudio del código debidamente insertado en una teoría ambiciosa de la comunicación proporciona criterios para distinguir relevantemente las situaciones vitales del alumno en tanto que situaciones variadas de comunicación. Subiendo el nivel de complejidad discursiva, podremos trabajar con los textos ligados a los medios de comunicación y en el último peldaño alcanzaríamos el lenguaje literario, sin yuxtaposiciones ni cortes.

## FINAL

Son muchos los temas abiertos a propósito de la enseñanza de la lengua materna. El currículum del alumno, el diseño de las actividades que entrenen las habilidades comunicativas de los alumnos, reciclaje y perfeccionamiento del profesorado, primera formación, etc. En este trabajo sólo nos centramos en la parte de los contenidos dedicados a la reflexión sobre la lengua. Podríamos sintetizar las líneas principales por donde deberían reformarse estos contenidos en las siguientes:

- Es necesario incorporar una teoría ambiciosa y coherente de la comunicación. Este apartado será el que permita contextualizar convenientemente cada uno de los niveles de análisis que se practique sobre la lengua. Será además el que permita una continuidad entre todas las formas de textos y de tipos de comunicación y una continuidad en los métodos de su tratamiento.
- Debe mantenerse el estudio formal de la lengua, pero reduciendo la dimensión que normalmente se le da y asignándole el papel justo que tiene en la comprensión del proceso completo de la comunicación.
- Debe incrementarse, o en su caso, incorporarse con un rigor científico suficiente como para que resulte operativo, el estudio de los niveles de análisis que marcan el tránsito de la oración al texto y del sistema abstracto al uso. Estos son una semántica debidamente orientada para que tenga rendimiento en el estudio del texto y la pragmática.