

Lenguaje integrado, currículum y aprendizaje para toda la vida

Amando LÓPEZ VALERO
Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ
Universidad de Murcia

Resumen

El texto que a continuación procedemos a presentar tiene la intención de realizar un planteamiento en pos de la mejora de las disposiciones teóricas que desde el área de conocimiento de Didáctica de la Lengua y la Literatura se puedan hacer. En concordancia con la época en la cual habitamos, *la era de la información tecnologizada*, debemos buscar alternativas para que el uso y, sobre todo, la enseñanza de la Lengua no quede a la zaga con respecto a esos adelantos.

Los tres conceptos que aquí se presentan describen a la perfección lo que los derroteros por los cuales la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe transitar, debe ir hacia una filosofía de enseñanza basada en los principios del lenguaje integrado, debe propugnar un currículum donde la Lengua y la Literatura recorran de forma transversal todas las áreas de conocimiento, y por último debe propugnar un tipo de aprendizaje basado en competencias, de tal forma que sea valedero para posteriores aplicaciones en la vida de las personas.

PALABRAS CLAVE: Lenguaje integrado, Enseñanza, Aprendizaje, Currículum, Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Abstract

The text we are presenting next has the intention of carrying out a position searching the improvement of the theoretical dispositions that can be made from the area of knowledge of Language and the Literature teaching. In agreement with the time in which we are living, the era of the information and technologies, we

should look for alternatives so that the use and, mainly, the teaching of the Language is not behind with regard to those advances.

The three concepts that here are presented describe perfectly that the ways for those which the Language and the Literature teaching should go. It should go towards a teaching philosophy based on the principles of the whole language, it owes fights for a curriculum where the Language and the Literature travel in a transversal way all the areas of knowledge, and lastly it owes fights for a learning type based on competences, in such a way that is valid for later applications in people's life.

KEY WORDS: Whole language, Teaching, Learning, Curriculum, Language and Literature Teaching.

Résumé

Le texte que nous présentons a l'intention de faire un exposé pour améliorer les hypothèses théoriques qui peuvent être faites dans le domaine de l'enseignement de la Langue et de la Littérature. En accord avec le temps dans lequel nous vivons, l'ère de l'information et des technologies, nous devrions chercher des alternatives afin que l'usage et, principalement, l'enseignement de la Langue ne reste pas à la remorque de ces progrès.

Les trois concepts présentés dans cet article décrivent parfaitement les chemins que devrait suivre l'enseignement de la Langue et de la Littérature. Celui-ci devrait aller vers une philosophie de l'enseignement basée sur les principes du langage intégral ; il doit défendre un programme scolaire où la Langue et la Littérature se retrouvent transversalement dans toutes les disciplines et, finalement, il doit également défendre un type d'apprentissage basé sur des compétences, de telle sorte qu'il soit valable pour tous dans la vie de tous les jours.

MOTS-CLÉS: Langage intégral, Enseignement, Apprentissage, Programme scolaire, Enseignement de la Langue et de la Littérature.

0. Introducción

La tríada conceptual que conforma el título que encabeza el presente texto pretende hacer referencia a una visión gnoseológica que anhela ser diferente del sentido tradicional de los hechos educativos y más concretamente, de la enseñanza de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Con el claro propósito de deslindar dicha didáctica del rígido estructuralismo, es nuestra intención aproximarnos a un enfoque

más pragmático, incidiendo en la lingüística textual y en el análisis del discurso, pero sin perder de vista el referente que supone la escuela estructuralista.

Queda claro pues, que partiendo del concepto de *lifelong learning*, tendremos que configurar un entramado lingüístico-comunicativo que esté en concordancia con dicha tendencia formativa. Por esa razón, en nuestra aportación incluimos la noción de *lenguaje integrado* como filosofía de enseñanza que dé soporte a nuestras actuaciones en los centros educativos, y más concretamente, en las aulas. Esa visión desde el *whole language* hará que el currículum necesite de una reestructuración, con lo cual deberemos dar en este texto las pautas por las cuales deba transitar. Comencemos viendo qué circunstancias atañen a la tarea de la enseñanza de la Lengua y la Literatura en este siglo recién comenzado.

1. Enseñar lengua y Literatura en el Siglo XXI

Sin duda que hablar de los albores del tan ansiado siglo XXI supone hablar de transformaciones. Tales cambios también atañen al lenguaje, para ser más precisos, a su uso. Existen una serie de circunstancias concomitantes que afectan a esa puesta en escena. Fijémonos en que, si es difícil asimilar esos cambios en el uso cotidiano de la Lengua, más complicado todavía es hallar un tipo de enseñanza que sea compatible con las continuas modificaciones. Por tanto, parece inminente realizar un replanteamiento de la cuestión en lo que respecta a la enseñanza de la Lengua y la Literatura, ya que un elemento tan vital e insoslayable como es el lenguaje no puede quedar desplazado con respecto a la ola de progreso que nos asola.

En aportaciones precedentes hemos hablado de la trascendencia del lenguaje en la configuración de nuestro pensamiento, y por ende, en nuestra visión de la realidad (López y Encabo, 1999); de igual modo, lo hemos hecho acerca de qué características debe tener el área que se ocupa de los procesos de su enseñanza y aprendizaje (López y Encabo, 2000a), nos adentramos en esta ocasión en la apasionante labor de bosquejar las directrices, las líneas maestras por las cuales creemos que debe orientarse nuestra área de conocimiento para estar en consonancia con la sociedad dinámica y cambiante que en este comienzo de siglo nos acontece. Entre los derroteros por los cuales transcurre nuestro devenir en este Tercer Milenio como principales ejes articuladores de las innovaciones hallamos la apertura de fronteras entre los países, lo cual ineluctablemente nos conduce a pensar en sociedades plurilingües, con la consecuente modificación que para los actos educativos supone. Por otra parte, y retomando la frase de Marshall McLuhan: «*El medio es el mensaje*», nos hallamos ante una ingente sucesión de avances tecnológicos que no se adaptan a la Lengua sino que motivan que la Lengua se adapte a ellos (ejemplos

palpables los encontramos en los ordenadores, más concretamente en el chateo o en la mensajería que contienen los teléfonos móviles), y decimos esto ya que las restricciones espaciales hacen que la Lengua se deforme, y consecuentemente, la enseñanza de la Lengua y la Literatura se convierta día a día en una tarea cada vez más ardua. Paralelamente al tratamiento de los medios, debemos hablar del auge de la educación informal y su superposición sobre la educación de tipo formal. Esta situación tiene su más claro exponente en la televisión. No es algo novedoso que la influencia de *la caja de los tubos catódicos* sea exageradamente más contundente que la del profesorado. Ya sea por motivos de comodidad, de motivación u otros, es un hecho que la televisión está impregnando con un halo de extraños valores tanto a las nuevas generaciones (infancia y adolescencia) como a las personas más maduras. Esta puede ser una de las respuestas a por qué se producen cada vez más conflictos dentro del ámbito escolar y, por qué no decirlo, en el familiar. Si la televisión reemplaza a las personas profesionales de la educación, mal panorama se traza en el horizonte humano. Con esto no estamos desdeñando las posibilidades didácticas que este medio pueda tener, pero sí precisamos que hay que refinar los contenidos, lo que no puede darse son situaciones en las cuales dibujos animados que tienen como protagonista al osito Winnie Pooh sean el paradigma donde se reflejen los más pequeños cuando tal «héroe» aúna en su comportamiento trastornos de muy diversa índole como por ejemplo pueda ser la hiperactividad.

Con este somero repaso por la situación que se establece en la enseñanza de la Lengua y la Literatura, y recapitulando lo dicho, observamos que precisamos de una alternativa que nos ayude a adaptar la enseñanza de la Lengua principalmente a los tres aspectos que hemos indicado, es decir, la situación que se produce al tener contacto entre Lenguas (con motivo de las migraciones), la tecnologización de la sociedad, cuyo reflejo también afecta a la escuela, y por último, el trabajo con los contenidos audiovisuales cuyo mayor exponente es la televisión. Como primera y fundamental medida tenemos que incidir en la formación del profesorado de Lengua y Literatura para que tenga un espíritu crítico y por la formación de tipo permanente, adaptada a los cambios del contexto en el cual interacciona (López y Encabo, 2000b). Seguidamente, ya vendrán los instrumentos con los cuales esos docentes puedan aproximarse a la labor pretendida. La idea principal es aquella que incluye el aprendizaje como algo creado entre todas las personas, algo heurístico, lo cual es extrapolable a los hechos comunicativos (López y Encabo, 2001a), que en cualquier caso nos proporcionará un soporte muy válido para girar el reloj de arena que en la actualidad socialmente se halla instaurado, situando en su parte superior la Lengua y no al contrario como ahora sucede. Así serán los cambios los que se adapten a la misma y no ella la que tenga que amoldarse a las transformaciones. Veamos en el siguiente de los apartados qué concepción ampara lo dicho

hasta ahora y lo que posteriormente se dirá: encaminar la labor docente hacia aspectos funcionales que tengan aplicación en la vida diaria.

2. El enfoque educativo hacia aprendizajes funcionales

Tras lo apuntado en el primero de los apartados, pensamos que es necesario reflexionar acerca de los presupuestos básicos a tener en cuenta cuando hablamos de los procesos de enseñanza y aprendizaje en este comienzo de siglo. Según lo expuesto en la sección previa, parece evidente que no podemos planificar tales situaciones educativas en función de hechos puntuales, de conceptos que se anquilosen en unas coordenadas espacio-temporales concretas. Y no podemos debido a que en estos momentos la relación diádica sociedad-escuela es sumamente estrecha, y no podemos realizar entre ambas una escisión, tratándolas como entes aislados ya que una depende de la otra y viceversa.

La tendencia formativa en este comienzo del Tercer Milenio se rige por el mencionado, en las palabras introductorias, concepto del *lifelong learning*. Dicho término se presenta como primordial en la pretendida transformación educativa (King, 1999); amparada por lo expresado en el artículo número 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1950): *todo el mundo tiene derecho a la educación*, el aprendizaje para toda la vida ahonda en dicha enunciación y la dota de una mayor significación, haciendo que esa expresión de mitad del siglo pasado no quede reflejada en un mero emplazamiento del alumnado en la escuela o de las personas en centros educativos sino que se busque la formación en competencias, por encima de aprendizajes puntuales que van a ser útiles en una determinada franja del tiempo. Sin ningún tipo de dudas, este concepto debe recorrer de forma ascendente y descendente todos los niveles del sistema educativo para, de ese modo, hacer uniforme la calidad de la enseñanza en la totalidad del sistema educativo, es decir, desde el nivel de Educación Infantil hasta la enseñanza superior o también denominada enseñanza universitaria (Watson y Taylor, 1998). Si la concienciación acerca del tema se produjese de la indicada forma transversal, esa sería la prueba más fehaciente de que, frente a la época de deshumanización y potenciación tecnológica en la cual habitamos, habremos dado un salto cualitativo y de ese modo entrado en una real era del aprendizaje (Law y Glover, 2000).

Con este hilo discursivo que venimos apuntando a lo largo de este segundo punto perteneciente al texto, no hacemos sino poner de relieve la necesidad de propugnar —en una sociedad de corte eminentemente dinámico y cambiante— un tipo de aprendizaje que sea de tipo funcional, para que así las personas puedan adaptarse de una manera óptima a los ámbitos por los cuales transitan. Esto no

deja de ser una consecuencia directa de la característica de interdependencia que posee la sociedad del siglo XXI. Ese carácter hace que la complejidad sea la nota predominante en el funcionamiento social, provocando ello la necesidad de que las personas conozcan diversos saberes y requieran de dominios específicos que les permitan acceder a elementos que entrelazados conseguirán dar satisfacción a sus necesidades. En el trasfondo de toda esa labor se halla el lenguaje, que de un modo transparente baña esa labor personal que se realiza. Por esa razón, porque el lenguaje recorre de un modo transversal nuestro periplo vital, debemos prestar una especial atención a su cuidado, a su uso y sobre todo, a sus procesos de enseñanza-aprendizaje. Debido a esa razón, desde este texto es nuestro anhelo poder engarzar este primer eje trazado, el de aprendizaje para toda la vida, con los dos restantes, el de currículum y el de lenguaje integrado. A partir de este momento tomamos como referente lo apuntado por la UNESCO (2000) con referencia al aprendizaje para toda la vida y para todas las personas, evitando cualquier tipo de exclusión en razón de sexo, raza o religión y así enlazamos con el siguiente de los conceptos que vamos a tratar, un término que se erige como fundamental en nuestra concepción de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: *la competencia comunicativa*. A través de él, pretendemos dar soporte a esta idea del aprendizaje para toda la vida de un modo más específicamente referido al lenguaje y, de igual modo, a su enseñanza.

3. A la búsqueda de la competencia comunicativa

Acabamos de indicar que nuestra preferencia se inclina hacia un tipo de enseñanza que opte por la formación de las personas en competencias en contraposición a los aprendizajes puntuales. Aterrizando en nuestro ámbito de actuación, debemos referirnos a la comunicación, y hacerlo supone ir directamente al concepto de competencia comunicativa. Según Hymes (1995), este último indica la capacidad de la persona para comunicarse de una forma óptima en contextos culturales que le sean significativos. Es un concepto pues, basado principalmente en los procesos más que en los resultados, y que se apoya de una manera especial en lo que es el dinamismo, característica que directamente entronca con la descripción de la sociedad de los tiempos en los cuales vivimos.

La competencia comunicativa, según Bachman (1990), queda conformada por varios componentes que toman forma de competencias. La clasificación que él realiza se basa en la principal dicotomía *organización-pragmática*. Así, dentro de lo organizativo sitúa la competencia gramatical (referida al uso lingüístico) y la competencia textual (conocimiento de las convenciones, la cohesión y la organización retórica). Mientras tanto, la competencia pragmática incluye la competencia ilocu-

tiva (la fuerza que se le imprime a la acción comunicativa) y la competencia socio-lingüística (adecuación al contexto). La conjunción de lo organizativo y lo pragmático hace que se ponga en juego la competencia comunicativa de una persona. Evidentemente, este concepto alberga en su interior el aunar las cuatro habilidades básicas: *hablar, escuchar, leer y escribir*. Cada una de estas destrezas son necesarias para que la persona pueda ser de una forma real comunicativamente competente.

¿Qué supone todo lo dicho hasta ahora? Implica que debemos modificar el modo de trabajo, de tal forma que podamos poner en relación esas cuatro aptitudes de las cuales acabamos de hablar. Por otra parte, también atenderemos a los componentes del conocimiento (gramática, vocabulario, fonología o fonografía). Con tal objetivo, buscaremos el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas, las cuales se compondrán del saber o competencia, y de la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia en un uso de la Lengua adecuado y contextualizado (Bachman, 1995). Para poder aproximarnos a este objetivo principal en que se constituye la competencia comunicativa, tenemos que optar por un obvio cambio metodológico; no podemos propugnar este concepto si continuamos anclados en el pasado, en las estructuras clásicas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura. Por esa razón, tenemos que acercarnos a una didáctica de corte crítico, basada en un paradigma cualitativo; pensemos que hablar de acción comunicativa y de poseer una competencia para poder ejecutarla, forzosamente implica una interacción social entre las personas partícipes del hecho educativo. Por ello, tenemos que tender hacia la cooperación, a buscar medios que faciliten la adquisición y posterior perfeccionamiento de la competencia comunicativa. Uno de ellos es el taller de Lengua y Literatura (López y otros, 1999). Este *vehículo* se convierte en el marco ideal para llevar a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje óptimos para que la comunicación fluya. Ello nos remite a una filosofía de pensamiento que perfectamente se incardina en lo que por nosotros es pretendido: *el lenguaje integrado*. Como vemos, acabamos de mencionar el segundo de los ejes conceptuales a través de los cuales deseamos articular el discurso aquí presentado; lejos de preconizar un enfoque analítico en la enseñanza de Lenguas, optaremos por una visión holística. No es difícil comprobar que es la dimensión más coherente de la cual podemos hacer uso con todo lo expresado hasta el momento. Veamos pues en qué consiste esa corriente de pensamiento, esa filosofía lingüístico-educativa denominada lenguaje integrado.

4. ¿Qué entendemos por lenguaje integrado?

Parece claro que, si nuestra intención es la de conformar un entramado adecuado para esa enseñanza activa y funcional que propugnamos, debemos pensar en

las condiciones más óptimas por las cuales debe transcurrir la enseñanza de la Lengua y la Literatura. En los tiempos actuales uno de los grandes problemas con el que nos encontramos está ubicado en la comprobación de que lo estructural y lo formalista no motiva a las personas que se sitúan en el lado educativo que supone el aprendizaje. Por eso, como nos dice Goodman (1995), el lenguaje se convierte en algo asequible cuando es algo real y natural, cuando se incluye en un marco coherente y contextualizado de enseñanza, cuando parte de un hecho real, cuando el alumnado puede apropiarse del mismo y efectúa actos volitivos para su uso y, sobre todo, —como venimos repitiendo a lo largo del texto—, cuando tiene una utilidad social. Si tomamos ese referente debemos llegar a la mencionada filosofía de enseñanza denominada *lenguaje integrado*. La definición que Bergeron (1990, p. 319) nos proporciona es la siguiente:

«Lenguaje integrado es un concepto que incluye tanto una filosofía del lenguaje como una aproximación instruccional enmarcada y apoyada por esa filosofía. Ese concepto incluye el uso de la literatura y la escritura real en el contexto de experiencias significativas, funcionales y de cooperación, con el fin de desarrollar en los estudiantes la motivación y el interés durante el proceso de aprendizaje».

Trabajar desde esta perspectiva supone colocar el énfasis en la escritura y la lectura emergentes, además del habla y la escucha. Los presupuestos básicos de esta filosofía de pensamiento se apoyan en que *el lenguaje es una actividad centrada en el significado* (leer y escribir significan comprender); *el lenguaje, incluida su modalidad escrita, se aprende más fácilmente en el contexto de su uso y en relación con las metas que se generan en esos contextos* (la finalidad de la lectura y la escritura es eminentemente comunicativa); *leer, escribir, hablar y escuchar son diferentes aspectos del lenguaje que han de ser considerados de forma integrada*. Los distintos aspectos del lenguaje quedan conectados por los mismos significados ya que se habla sobre lo que se lee y sobre lo que se escribe y se escribe sobre lo que se lee o sobre lo que se habla; *el lenguaje se aprende primero de forma integrada para irse diferenciando y refinando con posterioridad*; de igual modo, *el lenguaje se aprende a través de la práctica*; hay que reconocer el importante papel que desempeña el lenguaje en el aprendizaje humano y este principio puede resumirse en la idea: *aprender el lenguaje y aprender a través del lenguaje*; podemos concluir, pues, que las personas, en las condiciones ambientales y de mediación adecuadas, pueden adquirir por sí mismas las habilidades lingüístico-comunicativas que necesitan.

Se denota de nuestras palabras que hacemos especial hincapié en la lectura y en la escritura, ya que parecen las dos destrezas que más acusan el cambio social. Desde los principios del lenguaje integrado, en el primero de los casos debemos conducir la enseñanza hacia un camino donde la persona lectora construya los significados mien-

tras lee; en el segundo se pretende que la persona que escribe incluya en sus textos la suficiente información para hacer que sus lectores/as comprendan lo que quiere decir. Por tanto, las dos claves serían: *la comprensión de significados* y *la expresión de significados*. Ya nos dice Foucambert (1989) que para que las tareas referidas a la lectura y a la escritura tengan éxito hay que pasar forzosamente por dar un papel preponderante al significado, es decir a la semántica, más que a la morfología o a la gramática de los textos, sin que por ello estas dos últimas dejen de ser igual de trascendentes. Parece claro que no podemos identificar únicamente ni lectura con descodificación, ni escritura con repetición mecánica (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Una duda nos surge, con la aparición de una mayor ambigüedad que en el sistema de enseñanza tradicional, donde al poseer el referente de algo controlado sí se podían evaluar con facilidad los progresos efectuados por la persona, ¿se podría evaluar el trabajo que se realiza dentro del marco que supone el lenguaje integrado? Del Río (1995) nos indica que sí se puede hacer pero de una forma distinta. Así, hay que atender a los usos que se hacen de la lectoescritura, a los aprendizajes mediados a través de la cultura o al aprendizaje que se produce desde la motivación personal; es decir, incidimos en lo procesual con lo cual requeriremos de instrumentos de evaluación que sean más cualitativos aunque ello no excluye que podamos hacer uso de lo cuantitativo.

Resumiendo lo expuesto, hablaremos de varias premisas condensadoras de las que estamos indicando a lo largo de este apartado. Retomando la aportación de Lacasa, Anula y Martín (1995), diremos que la enseñanza de la Lengua debe estar centrada en el aprendiz. Además, la Lengua se aprende de una manera mejor cuando se mantiene íntegra y no se descompone; como ya hemos destacado, una correcta e ideal enseñanza de la Lengua y la Literatura debe incluir las cuatro destrezas básicas, es decir, hablar, escuchar, leer y escribir; este trabajo se irá introduciendo de una forma significativa y funcional, aparte de ir preparando a las personas que aprenden para que asimilen distintos contextos sociales con los cuales van a tener que interaccionar a lo largo de su ciclo vital. Como podemos observar, es importante la estrecha relación entre lectura y escritura de tal modo que creemos que no es pertinente tratar ambas destrezas por separado sino de una forma conjunta (Heller, 1999). Paralelamente a esto, también se debe efectuar la misma precisión con la dupla hablar-escuchar, para acabar desembocando el trabajo en un cuarteto prácticamente indivisible que conduzca a la adquisición o perfeccionamiento por parte de las personas de la competencia comunicativa. Sin duda que, desde este punto de vista, el aprendizaje de la Lengua parte de un todo para luego ir refinando ese todo y poder dominar aspectos de los ejes lingüísticos: el fonético, el morfosintáctico, el semántico y, sobre todo, el pragmático. Por eso será muy importante canalizar la enseñanza a través de la acción comunicativa, comenzando por la pala-

bra hablada (Corden, 2000), la cual nos aproximará a aprendizajes de mayor simplicidad para, con posterioridad ir progresando, y alcanzar saberes, procedimientos o actitudes de naturaleza más compleja.

Veamos a continuación la tercera parte del triángulo conceptual que hemos establecido como referente para dotar de un título a esta aportación: *el currículum*. Una vez que hemos visto que nuestro objetivo es el de educar con una prospectiva de formar personas competentes —principalmente en el aspecto comunicativo—, y que la mejor opción metodológica puede ser la filosofía que supone el lenguaje integrado, tenemos que ver dentro de qué sistema se incardina todo ello, es decir, qué tipo de currículum se corresponde con la puesta en marcha de esas ideas.

5. Una sugerencia reorientativa del currículum

Si echamos un vistazo a la realidad educativa que nos trasciende, observaremos con exasperación que algo sucede con los hechos lingüístico-comunicativos. La sociedad del Siglo XXI posee un problema con el lenguaje, y más concretamente, con sus procesos de enseñanza y aprendizaje. Parece existir un cierto desfase entre lo que la sociedad demanda y las arcaicas estructuras de las que se sigue haciendo uso dentro de muchas de las instituciones educativas. En concordancia con lo apuntado en este texto sobre el aprendizaje para toda la vida, se deberían defender procesos de enseñanza lingüístico-comunicativa basados en el trabajo con las cuatro destrezas básicas, con una orientación eminentemente social, estableciendo como referente que hay que ser conscientes de que el uso que se va a conferir al lenguaje será para vivir en un mundo real y de ninguna manera en un mundo de abstracción (Beaufort, 1999). Uno de los grandes problemas con los que se encuentran los docentes en estos tiempos que corren es el desconocimiento del alumnado, lo cual repercute en la falta de comunicación entre ambos, originando situaciones de violencia. Nos dice Richards (1998) que uno de los axiomas básicos del profesorado en cualquiera de las áreas de conocimiento debe ser originar y mantener el interés de los/as aprendices para que se sientan motivados para involucrarse en la tarea o actividad a realizar. La dificultad llega cuando el instrumento de comunicación que debe unir los intereses del profesorado y del alumnado: *el lenguaje*, se halla deteriorado, y sólo se mantiene el espacio temporal perteneciente a las exiguas asignaturas relacionadas con el área de Lengua Castellana y Literatura como lugar para trabajar el mismo. Claro, esto queda como un islote perdido y descontextualizado y se diluye cuando el alumnado cambia de contexto. Si además en ese crisol introducimos el hecho de que las clases de Lengua y Literatura optan por un enfoque eminentemente estructural y orientado al análisis

sis de las formas en lugar de buscar el análisis del discurso, hallaremos una de las grandes claves del fracaso comunicativo que se produce en las instituciones educativas.

La reorientación curricular que deseamos proponer tiene que ver con la idea de Chatton (1993) al planificar un currículum cuyos contenidos giraban alrededor de ese género literario en el cual se constituye la poesía. Nuestra idea no sólo trataría de aprovechar los recursos didácticos generados por el hecho poético sino que intentaría hacer útil cualquier situación comunicativa que tuviese que ver con la cotidianeidad de la institución educativa y por qué no decirlo, con lo sucedido en lo exterior a la misma.

Nos adherimos a planteamientos que tienen que ver con la presencia de la Lengua y la Literatura en las distintas áreas curriculares (Noguerol, 1997), es decir, la propuesta consiste en dinamizar el claustro de profesores y profesoras para, desde el mismo, ir conformando un llamado *Proyecto Lingüístico de Centro*. Este documento planificador tendría el anhelo de complementar lo que es el Proyecto Curricular de Centro. Así, en él se recogerían una serie de programaciones didácticas que como propósito principal tendrían el fomentar y mejorar la competencia comunicativa de las personas en formación. Esto se llevaría a cabo a través del área lingüística, del área de expresión musical, del área de expresión plástica, del área de expresión corporal, del área matemática, del área de ciencias experimentales y del área de ciencias sociales, ya que en todas ellas forzosamente se desarrollan acciones comunicativas, ¿qué mejor momento que aprovechar ello para mejorar las prácticas lingüísticas? Esto supondría un salto cualitativo en la enseñanza de la Lengua y la Literatura ya que el lenguaje sí recorrería transversalmente el currículum de una forma real.

Un proyecto de este tipo supondría incidir exhaustivamente en lo que es el trabajo propiamente lingüístico-comunicativo en las diferentes áreas curriculares, haciendo uso de las distintas técnicas que fomentan la comunicación entre las personas y que además entronquen directamente con las tareas propias del área de conocimiento donde se apliquen. De este modo, hay actividades que sí son susceptibles de aplicación en todas las áreas y que a la vez pueden desarrollar lo lingüístico y los contenidos propios del área de conocimiento. Ejemplos los podemos encontrar en las bibliotecas de aula, la elaboración de fichas, los resúmenes, las entrevistas, las agendas, los diarios... Todas ellas son aplicaciones muy válidas para que sea estimulado el trabajo con lo lingüístico-comunicativo.

En este caso, la gran responsabilidad de desarrollar un proyecto de este tipo recaería sobre el claustro de profesorado, concretamente en su capacidad de coordinación; y, de igual modo, en la persona o personas que puedan dinamizar y supervisar la puesta en marcha de ese denominado *Proyecto Lingüístico de Centro*.

6. Conclusiones

Ha llegado el momento de recapitular lo dicho en este escrito por nosotros propuesto. Parece algo diáfano que nuestra opción educativa está basada en lo cualitativo, haciendo especial hincapié en los hechos que tienen que ver con el desarrollo de un espíritu reflexivo y crítico en las personas. Eso, ineluctablemente, pasa por su educación lingüística y literaria; la intención última es la de aplicar un marco cognitivo constructivista que aporte una visión sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza (Gómez, 2000). Adaptarse a los tiempos en los cuales se vive no deja de ser una máxima no siempre tenida en cuenta; por esa razón hemos querido tratar en este texto las tres categorías conceptuales que conforman el título. El *lenguaje integrado* supone la filosofía a seguir para lograr que las cuatro destrezas básicas puedan ser desarrolladas y posteriormente puestas en práctica de forma óptima, coherente e integrada (Freeman y Freeman, 1992); el currículum se transformará en un soporte que ayudará a poner en juego esos procesos integrales de la enseñanza de la Lengua y la Literatura; y lo hará a través de la elaboración de un Proyecto Lingüístico de Centro. Finalmente, todo repercute en la formación en materia de competencias y no en aprendizajes puntuales que se aplican a las personas, de ahí el término de aprendizaje para toda la vida, de los aprendizajes funcionales.

Es una propuesta ambiciosa la que desde estas líneas realizamos, pero no es ni más ni menos que la respuesta que podemos dar a la oleada de deshumanización y tecnologización que nos asola (López y Encabo, 2001b). Tengamos fe en el lenguaje y en su no posible inhibición de los procesos humanos, ya que parece la gran alternativa ante la razón que el Principito planteaba al abandonar el planeta donde habitaba el vanidoso: *las personas mayores son decididamente muy extrañas*.

7. Bibliografía

- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F. (1995): «Habilidad lingüística comunicativa». En M. LLOBERA (Coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 105-127.
- BEAUFORT, A. (1999): *Writing in the real world. Making the transition from school to work*. Londres, Teachers College Press.
- BERGERON, B. S. (1990): «What does the term whole language mean? Constructing a definition from the literature», *Journal of Reading Behavior*, XXII (4), 301-329.

- CHATTON, B. (1993): *Using poetry across the curriculum. A whole language approach*. Phoenix, Arizona, Oryx Press.
- CORDEN, R. (2000): *Literacy and learning through talk. Strategies for the Primary Classroom*. Buckingham, Open University Press.
- DEL RÍO, P. (1995): «¿Se puede evaluar el lenguaje integrado?», *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 81-90.
- FERREIRO, E. y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid, Siglo XXI.
- FOUCAMBERT, J. (1989): *Cómo ser lector*. Barcelona, Laia.
- FREEMAN, Y. S. y FREEMAN, D. E. (1992): *Whole language for second language learners*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- GÓMEZ, I. (2000): «Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula». En J. JORBA, I. GÓMEZ y A. PRAT (Eds.): *Hablar y escribir para aprender*. Barcelona, I.C.E. Universitat Autònoma de Barcelona/Síntesis, 19-28.
- GOODMAN, K. (1995): «El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje», *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 3, 77-91.
- HELLER, M. F. (1999): *Reading-writing connections. From theory to practice*. Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- HYMES, D. (1995): «Acerca de la competencia comunicativa». En M. LLOBERA (Coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, Edelsa, 27-46.
- KING, E. (1999): «Education Revised for a World in transformation», *Comparative Education*, vol 35, 2, 109-117.
- LACASA, P., ANULA, J. J. y MARTÍN, B. (1995): «Leer y escribir: ¿cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado?», *Comunicación, lenguaje y Educación*, 25, 31-49.
- LAW, S. y GLOVER, D. (2000): *Educational leadership and learning*. Buckingham, Open University Press.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (1999): «El carácter social del lenguaje y su función vertebradora del pensamiento: la transposición didáctica traducida en el taller de Lengua y Literatura», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 11, 95-109.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2000a): «Construyendo la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 183-198.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2000b): «Tiempos de neoliberalismo, tiempos de incomunicación: la exigencia de enseñar Lengua y Literatura desde un enfoque crítico y reflexivo», *Campo Abierto*, 17, 63-77.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001a): *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Barcelona, Octaedro.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001b): *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid, Pirámide.

- LÓPEZ, A. y OTROS. (1999): *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- NACIONES UNIDAS. (1950). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Nueva York: Naciones Unidas.
- NOGUEROL, A. (1997): «La lengua en las distintas áreas curriculares». En F. J. CANTERO y OTROS. (Eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona, Servicio de Publicaciones de la Universidad, 349-355.
- RICHARDS, J. C. (1998): *Beyond training. Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge, University Press.
- UNESCO (2000): *World Education Report. The right to education. Towards education for all throughout life*, [Http://www.unesco.org/education/information/ver/](http://www.unesco.org/education/information/ver/)
- WATSON, D. y TAYLOR, R. (1998): *Lifelong learning and the University. A post-dearing agenda*. Londres, Falmer Press.