

UNA APROXIMACIÓN A LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y DE LA LITERATURA

JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA*

En este artículo se señalan y comentan aspectos referentes al concepto, delimitación, objetivos, etc., de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, una disciplina que, aunque en los últimos años se ha desarrollado y ampliado su campo de conocimiento, aún está en proceso de formación y en busca de sus propias señas de identidad, a la vez que necesitada de una relación más directa y fluida con la realidad inmediata del aula.

In this paper, some aspects related to concept, delimitation, objectives, etc., of Language and Literature Didactics are pointed out and discussed. Language and Literature is a discipline which, although it has been developed and enlarged along last years, it is still in process of making up and in search of its own identity signs, as well as needed of more direct and fluent relationship with its immediate classroom reality

Concepto y delimitación

Si las Didácticas Específicas han de buscar integrar armónicamente el doble plano del conocimiento científico y el de las cuestiones de ámbito pedagógico, la Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de hacerlo respecto de los conocimientos lingüístico-literarios¹ y de su “disposición”, en todos los sentidos, para su mejor y más adecuada enseñanza (acción) en los niveles correspondientes. La Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de conseguir, pues, ser la disciplina que medie entre el conocimiento lingüístico-literario asentado por la ciencia y la investigación, y el conocimiento lingüístico-literario adecuado que ha de adquirir el alumno a lo largo de sus diferentes etapas educativas.

Estudiar, investigar y orientar para que dicha mediación, a través del profesor, pueda llevarse a cabo y practicarse en las mejores condiciones, de la mejor forma posible y para la mejor enseñanza es la tarea que le corresponde; dado siempre por supuesto que el profesor ha de poseer tanto los conocimientos didácticos propios y más acordes con la enseñanza de la

* JESÚS HERNÁNDEZ GARCÍA es Doctor en Pedagogía, Profesor de I.E.S. de Lengua y Literatura y Secretario de Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo.

materia como los saberes lingüístico-literarios precisos y pertinentes. Sin éstos, de poco, de nada, sirve todo el acervo didáctico que se posea, pero considerando también que la formación del profesor de Lengua y de Literatura, en cualquier nivel, no puede ocurrir al margen de una formación didáctica complementaria, paralela, y absolutamente necesaria, que sirva de auténtico resorte para la mejora y la renovación de la tarea docente y para un mejor y más positivo aprendizaje de los alumnos; más cuando ambos saberes y dominios ni son ni pueden ser excluyentes ni contrarios, sino dirigidos al mismo fin. Como escribe Millán, «el profesorado, consciente de la importancia de su papel en la sociedad, no debe conformarse con poseer ciertas cualidades innatas de enseñante reforzadas por la práctica cotidiana, sino que precisa desarrollarlas mediante los conocimientos necesarios de técnica didáctica, tanto general como especial» (Millán 1991: 7).

Así pues, la conjunción armónica e integrada de los conocimientos lingüístico-literarios y de los didácticos respecto de la especificidad de la disciplina, así como también de otros saberes psico-socio-pedagógicos de carácter más general, será la que procure la mejor práctica docente. Como expresa Medina Padilla, «la pauta se halla en el empleo y análisis de la lengua bajo el prisma experiencial de la didáctica» (Medina, 1988: 10). Ambos componentes y su integración quedan también reflejados, por ejemplo, en esta definición que hacen Mendoza, López Valero y Martos:

Por Didáctica de la Lengua entendemos entonces la disciplina científica que instrumentaliza, en los diversos niveles de enseñanza, la formación en los dominios lingüísticos, es decir, enumera, estructura y discute los principales parámetros que se dan y se interrelacionan en el proceso didáctico de la Lengua, parámetros que debe conocer el docente si quiere sacar el máximo rendimiento a su labor diaria. Su autosuficiencia científica le viene dada por la Lingüística y por la Pedagogía y por sus relaciones interdisciplinarias como la Psicología y la Sociología que terminan por conformarla (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 10-11).

Aparte de que esta concepción conlleva la fundamentación epistemológica de la disciplina, contempla, asimismo, su dimensión teórico-práctica; señalada, a su vez, por los mismos autores cuando afirman que la Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de ocuparse de «*seleccionar y adaptar el conocimiento de los mecanismos funcionales de la expresión lingüística humana, a nivel teórico (corrientes lingüísticas y normativa*

gramatical) y práctico (norma y uso), de forma que asegure a los hablantes la posibilidad de desarrollar una comunicación efectiva y correcta (aspectos didácticos, metodológicos y tecnológicos)» (Ibid., 36). En todo caso, esta perspectiva de conjunción de planteamientos teóricos y de acción práctica, más explícita o más implícitamente señalada por unos u otros, se recoge en la mayoría de las consideraciones que se hacen respecto de la delimitación de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Escribe, por ejemplo Nussbaum:

Se ha definido la didáctica de la lengua como una disciplina de acción-intervención cuyo cometido fundamental es entender cómo se enseñan y se aprenden las lenguas para poder promover formas de uso en el aula que contribuyan a la formación lingüística de las personas [...]. Esta concepción supone que la didáctica de la lengua tendrá el doble cometido de comprensión de la realidad de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y de intervención en ese proceso (Nussbaum, 1996: 110).

Esta doble dimensión supone, obviamente, que la Didáctica de la Lengua y de la Literatura va mucho más allá de la escueta y mera “aplicación” de los aspectos disciplinares de la ciencia base, e implica, por supuesto, la intrínseca relación entre ambos planos, su mutua y necesaria realimentación, pues, como expresan Lomas y Osoro, «una didáctica de la lengua y la literatura sólo es posible en la medida en que surge de la reflexión sobre las diversas prácticas de la educación lingüística y literaria» (Lomas y Osoro, 1996: 146); sabiendo, además, que son los maestros y los profesores de Lengua y de Literatura quienes «han de hacer de intermediarios entre la teoría y la práctica, entre los mundos de la investigación académica y la pedagogía concreta» (Widdowson 1998: 1). Recordamos, asimismo, las siguientes palabras de Álvarez Méndez:

... la Didáctica necesita elaborar los principios teóricos indispensables para la resolución efectiva de los asuntos relacionados con los objetivos, los contenidos los métodos, los medios y la evaluación de la enseñanza y del aprendizaje. Todo lo cual apunta a una visión cualificada de la función docente. En este sentido el didacta no es un simple aplicador de resultados que le vienen dados por el lingüista, sino el hombre del terreno pedagógico que experimenta e investiga las áreas de otras ciencias, pensando en la aplicación que de ellas puede hacerse en el aula (Álvarez Méndez, 1987: 227).

Todo ello ha de llevar, por tanto, a una concepción dinámica, de reelaboración permanente, de construcción y reconstrucción, mediante la consideración y el estudio de los problemas, situaciones y necesidades de cualquier tipo que, en todos los órdenes, se planteen en la realidad diaria de la enseñanza y del aprendizaje del ámbito lingüístico-literario, en los contextos educativos del aula, y mediante las reflexiones teóricas que surjan de la propia Didáctica de la Lengua y de la Literatura; al amparo, a su vez, si se quiere, de las disciplinas psico-socio-pedagógicas y lingüístico-literarias, pero con un campo de acción propio —que, no obstante, tendrá que ir aún perfilando en mucha mayor medida—, delimitado como disciplina autónoma y específica. Como escribe Bronckart, la Didáctica de la Lengua ha de «utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las necesidades sociales en vigencia, tanto a nivel de los discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza» (Bronckart, 1985:110-111). Incluso, y dado que, en más de una ocasión, las disciplinas lingüísticas y psico-socio-pedagógicas que le sirven de base y de referencia entrañan a veces contradicciones y planteamientos divergentes, la Didáctica de la Lengua habría de plantear y recrear, sin temor a alejarse de los marcos teóricos previos, una coherencia en su propio nivel didáctico-pedagógico (Bronckart y Scheneuwly, 1991).

Como “ciencia humanística” (Medina, 1988: 9), la Didáctica de la Lengua y de la Literatura se asienta en un marco epistemológico «complejo que no puede establecerse exclusivamente en relación a las aportaciones del paradigma científico de las disciplinas que tienen por objeto el estudio de la lengua y la literatura: la lingüística, la retórica, la lingüística textual, la pragmática, la semiótica... Ahora bien, la función de la DL no es divulgar los contenidos de disciplinas como lingüística, pedagogía, psicología, ni mediar en su difusión como objeto de contenido para la clase de lengua. Los contenidos y los objetivos de las disciplinas colindantes son diferentes y, naturalmente, no pueden responder a preguntas que no les corresponde formularse» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 89-90). Los mismos autores ofrecen el siguiente diagrama o esquema que ayuda a “visualizar” y comprender sus palabras:



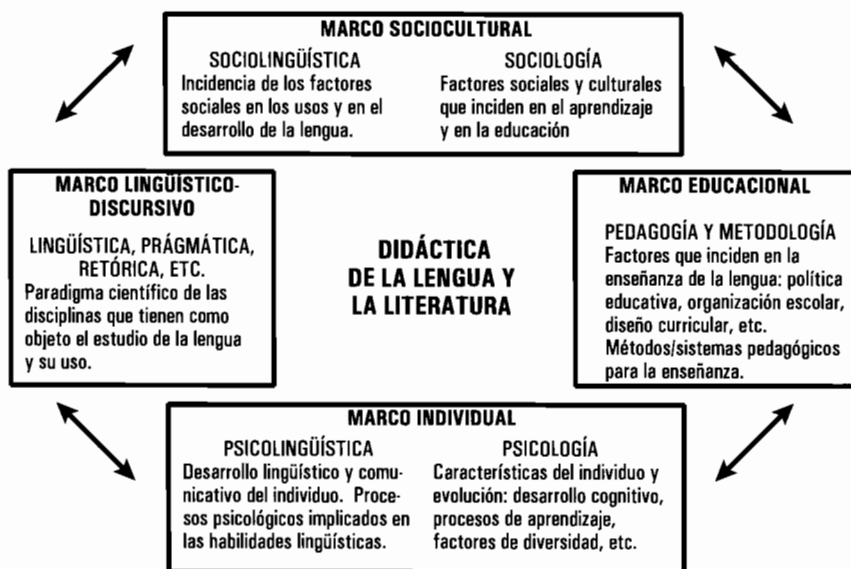
Por su parte, Millán Chivite, haciendo un paralelismo con la distinción de Hjelmslev entre sustancia y forma del contenido o significado del signo lingüístico, a la vez que estableciendo una clara gradación de relevancia entre la Lingüística y las otras disciplinas que ayudan a nutrir la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, escribe buscando delimitar su naturaleza:

... el espacio concreto que abarca la Didáctica de la lengua está constituido por la Lingüística o Lengua (como sustancia del contenido u objeto material) y por su enseñanza (como forma del contenido u objeto formal). Los restantes componentes (Didáctica general, Psicología, Sociología, Neurología...) son elementos auxiliares —valiosos, necesarios, imprescindibles pero, al fin y al cabo auxiliares— de la Didáctica de la lengua para que ésta pueda conseguir su objetivo [...].

Y si ésta es la posición que ocupa la Didáctica de la lengua en el concierto de las restantes disciplinas con las que roza en algún momento, los límites son claros y precisos —al menos teóricamente—, situándose en aquellos espacios en donde termina la Lingüística y su enseñanza y en donde comienzan la Didáctica general, la Psicología, la Sociología, la Neurología..., ya que éstas son tan sólo ciencias auxiliares, no

componentes de la disciplina Didáctica de la lengua, con las que roza pero sin producir ninguna intersección teórica (Millán, 1991: 13).

En último término, por un lado, disciplinas de base lingüístico-literaria y, por otro, ciencias de carácter psico-socio-pedagógico que han de apoyar, pero no confundirse nunca, con la propia especificidad de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura como disciplina fundada en gran parte, sí, en ellas y en sus orientaciones, pero que, si queremos llegue a tener realmente validez y consistencia epistemológica en y por sí misma, ha de adquirir rango propio en su campo teórico y de aplicación. Ciencias del Lenguaje y Ciencias de la Educación aportan conocimientos científicos específicos de sus respectivos dominios, pero, sin dejar de atender a ellos —nunca como mera acumulación cuantitativa de sus saberes disciplinares correspondientes, sino, permítasenos las expresiones, mediante su “acomodación”, “adaptación” o “aprovechamiento”—, la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, a través de una interrelación reflexiva y adecuada, ha de construir necesariamente (y en ello está en cierta medida, otra cosa es que realmente lo consiga) su estatus singular, su propio dominio teórico, su particular espacio o ámbito científico, su propia autonomía y su especificidad; como puede quedar representado, por ejemplo, en el siguiente esquema que ofrece Anna Camps (1998: 34):



En última instancia, la autonomía de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura puede venir conferida mediante «la delimitación de su espacio de intervención y la concreción de su objetivo central, que sería el de descubrir y comprender la relación entre factores de orden diverso que inciden en el desarrollo lingüístico de los alumnos, para intervenir didácticamente en su potenciación» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 93).

Componentes, dimensiones y objetivos

Ya hace diecisiete años, Sonsoles Fernández, tras hacer un repaso a las teorías lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas y a sus aportaciones, junto a otras más propias de las Ciencias de la Educación, para la enseñanza, en este caso, especialmente de la Gramática, señalaba que, para plantear una Didáctica de la Gramática, integrada dentro del marco de una Didáctica de la Lengua, de acuerdo con las exigencias comunicativas que demanda la sociedad, sería preciso referirse a los siguientes elementos:

1. Al *sistema* mismo de la lengua y de su funcionamiento en cada situación.
2. A los *mecanismos* de la adquisición del lenguaje en general y según la edad, evolución y nivel de los alumnos.
3. Al *medio* y condicionamientos socioculturales donde se realiza.
4. A las *técnicas* pedagógicas más adecuadas para favorecer esta adquisición y desarrollo del lenguaje (Fernández, 1983: 73).

Asimismo, indicaba que el objetivo de la Didáctica de la Lengua no es otro que el de «favorecer en el alumno el dominio de todos los recursos de su lengua para expresarse y comunicarse» (*Ibid.*, 74).

Todos estos elementos señalados por Fernández, de una u otra forma, podrían caer en el segundo y en el tercero de los componentes esenciales que, de acuerdo con Álvarez Méndez (1998: 25-27), deben ser atendidos por las correspondientes Didácticas Específicas; y que, respecto de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura, aludirían también a lo didáctico-curricular, a lo epistemológico y a lo tecnológico. El componente didáctico-curricular lo entiende Álvarez Méndez referido a la consideración de los contenidos curriculares de enseñanza-aprendizaje en el sentido de que la Didáctica «tiene que ver con la selección de los contenidos (textos,

fuentes, libros de consulta....) y con la organización de los mismos (programas, prácticas, formas de trabajo, evaluación, métodos de enseñanza, estrategias de aprendizaje...) en la estructura global del currículum para que funcione *como un todo organizado*» (*Ibid.*, 25), como un *currículum* integrado; de modo que los contenidos propios de Lengua y de Literatura habrían de considerarse también dentro de un marco más amplio de contenidos culturales que ponen al alumno en relación con el saber y todo lo que ello conlleva. El componente epistemológico, por su parte, estaría referido tanto a esos contenidos científicos del área de Lengua y de Literatura, de acuerdo con la estructura de la disciplina, y al conocimiento que de ésta tiene el profesor, como al «conocimiento de los principios didácticos de los que parte y de los contenidos didácticos sustentadores» (*Ibid.*, 26). Por último, el componente tecnológico aludiría a la utilización de la “tecnología didáctica” (diseño, realización, medios, tareas, recursos metodológicos, evaluación, etc.) para lograr un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüístico-literarios, atendiendo a tres aspectos esenciales: el contenido específico y su estructura, el contexto o situación de aprendizaje, y el alumno, que ha de formarse, pues todo «quehacer docente es esencialmente una actividad que debe guiarse por motivos de formación» (*Ibid.*, 27).

En este sentido, y en cuanto la Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de verse en ese proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos lingüístico-literarios, y en cuanto ha de establecerse y desarrollarse en estrecha colaboración con los profesores de la disciplina, todos estos componentes podrían llevarse a cabo en las cuatro fases que, citando a Widdowson, Mendoza, López Valero y Martos señalan para la actividad didáctica en nuestra área: «a) identificación y conceptualización de problemas y/o necesidades; b) análisis de las condiciones de la intervención didáctica; c) elaboración de propuestas didácticas; d) aplicación, experimentación, verificación y generalización de las mismas» (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 35). En último término, teoría (reflexión e investigación) y actualización práctica (ejercicio docente) han de ir de nuevo de la mano; pues, como señalan Lomas y Osoro, el campo de la Didáctica de la Lengua y de la Literatura ha de definirse «como un ámbito surgido desde la práctica y cuyo fin último es el análisis de los fines, de los contenidos y de los métodos de la educación lingüística y la búsqueda de soluciones a los múltiples interrogantes con que nos enfrentamos quienes enseñamos lengua y literatura» (Lomas y Osoro, 1996: 145). Interrogantes que, planteados por los mismos autores a renglón seguido, vendrían a

suponer los elementos y cuestiones centrales en que habría de ocuparse y a los que tendría que dar respuesta la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Escriben:

¿Para qué y cómo enseñamos lengua y literatura? ¿Con qué criterios deben seleccionarse los contenidos lingüísticos y literarios del área? ¿Aprenden de veras los alumnos lo que les enseñamos en las aulas? Si no es así, ¿en qué aspectos convendría cambiar las cosas que hacemos en las aulas? ¿Cómo conviene organizar el trabajo pedagógico en las clases de forma que redunde en la mejora del aprendizaje de los alumnos? ¿Qué debe saber (y saber hacer) un profesor para enseñar lengua y literatura en las aulas de educación primaria y secundaria? ¿Cómo debería entenderse la formación inicial y permanente del profesorado del área para ser útil en la búsqueda de soluciones a estos problemas? En última instancia, ¿qué debe saber (y saber hacer) un alumno o una alumna para desenvolverse de manera adecuada y competente en los diferentes contextos comunicativos de la vida social y cómo podemos contribuir desde la educación lingüística y literaria a la adquisición y al desarrollo de sus habilidades expresivas y comprensivas? (*Id.*).

No son pocas preguntas, pero todas ellas podrían quedar resumidas en un doble y complementario objetivo: «la intervención eficaz en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, y la investigación activa en los procesos implicados en la adquisición de saberes y habilidades lingüísticas en estos contextos [educativos]» (Camps, 1998: 34-35). Más todavía cuando no es necesario insistir en la extrema importancia de esos saberes y de esas habilidades lingüístico-literarias en el plano individual, académico —de hecho, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua repercute y se proyecta también, sin duda alguna, en todas las áreas del *currículum*²—, formativo y social de cualquier persona.

Habilidades y saberes que, por ejemplo, Medina Padilla (1988: 13-19) delimita centrados en los objetivos de la educación lingüística: orales, lecto-escribanos, gramaticales y literarios; y que Cassany, Luna y Sanz (1994) plantean, a su vez, para desarrollar como objetivos y contenidos de la enseñanzas lingüístico-literarias en: habilidades lingüísticas (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita); sistema de la lengua (texto, morfosintaxis, léxico, pronunciación y ortografía); y lengua y sociedad (diversidad lingüística, sociolingüística, literatura y medios de comunicación).

Asimismo, desde un punto de vista general y adecuándolos a los correspondientes niveles, tales saberes y habilidades podrían quedar concretados, como hacen Mendoza, López Valero y Martos (1996: 39-42), en tres dominios o dimensiones didácticas y en unos objetivos específicos que servirían para delimitar la Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Las dimensiones serían: la dimensión operativa, referida a la actuación o uso verbal, al dominio empírico y práctico de la lengua (didáctica de la comunicación oral, de la lectura, de la escritura, de la ortografía y de la composición escrita, con una adecuada didáctica del vocabulario); la dimensión reflexiva, concerniente a la reflexión y conocimiento de los aspectos gramaticales apropiados, funcionamiento y estructura de la lengua (didáctica de la gramática); y la dimensión literaria, en relación con todo lo que comporta el dominio estético-literario (didáctica de la literatura). A su vez, los objetivos específicos serían los siguientes: facilitar a los alumnos la dimensión operativa y favorecer la dimensión reflexiva mediante la revisión de los planteamientos teóricos, la selección y organización de los contenidos, el establecimiento de unos objetivos adecuados en relación con unos métodos y unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad de los aprendizajes lingüístico-literarios, la orientación necesaria para la elaboración de actividades que ayuden a conseguir los objetivos previstos, y la distribución de la materia en unidades o bloques adecuados a los alumnos; actualizar y perfeccionar su capacidad en lo referido a la comprensión y expresión oral y escrita; y, asimismo, favorecer su formación intelectual. Dicho con otras palabras:

Dejando al margen una simplista concepción aplicacionista, la didáctica específica de la lengua tiene por objeto revisar los planteamientos teóricos, seleccionar y organizar contenidos, establecer objetivos en relación a unos métodos y a unas orientaciones técnico-teóricas sobre la singularidad del aprendizaje de lengua y literatura, y, consecuentemente, proceder a la distribución y secuenciación de la materia en bloques o unidades que sean admisibles por el alumno, para lo que también se habrá de ocupar de cómo elaborar y valorar las actividades previstas para el logro de objetivos generales y parciales (*Ibid.*, 35).

En última instancia, los mismos autores centran los contenidos del área de Didáctica de la Lengua y de la Literatura «en la adaptación, selección y derivación de saberes basados en las habilidades lingüísticas y literarias (comprensión, producción, recepción y transmisión) *para su aplicación escolar y para su reorientación hacia una marcada*

operatividad» (*Ibid.*, 79); a la vez que señalan que su objetivo genérico no es otro que «enseñar a usar los recursos receptivos y productivos del sistema de lengua y, secundariamente, a analizar los recursos comunicativos presentes dentro de su contexto comunicativo institucionalizado» (*Ibid.*, 42).

Tradición y renovación

Como es obvio, la preocupación por la enseñanza lingüístico-literaria viene de antaño, a través sobre todo de diversos autores y profesores (Pellicer, Esquer Torres, Castro Alonso, Gali Herrera, etc.) que, con gran esfuerzo, fueron planteando aspectos didácticos y pedagógicos referentes al área o, al menos, sistematizando los contenidos lingüístico-literarios, básicamente formales y declarativos. Asimismo, prestigiosos profesores o lingüistas, como A. Castro, S. Fernández Ramírez, A. Zamora Vicente, S. Gili Gaya, D. Alonso, A. Rosenblat, G. Díaz Plaja, A. Quilis, M. Alvar, G. Salvador, F. Lázaro Carreter, etc., a la vez que manifestado su preocupación, habían planteado también en escritos diversos aspectos y orientaciones concernientes a la enseñanza de los contenidos lingüístico-literarios. Creemos, sin embargo, que ha sido especialmente en los últimos catorce o quince años cuando, en nuestro país, ha ido habiendo poco a poco un mayor interés por todas las cuestiones referidas a la Didáctica de la Lengua y de la Literatura; coincidiendo en gran parte, si se quiere, con los problemas y planteamientos que se empezaron a suscitar a raíz de las primeras formulaciones sobre la futura reforma de nuestro sistema educativo, que, sin duda, movieron, asimismo, a reflexiones de todo tipo y, por supuesto, paulatinamente y en la mayoría de las ocasiones con pasos breves y tímidos, también en el terreno didáctico de nuestra área. De este modo, Flavia Velázquez escribe en los primeros años de la década de los ochenta:

Me habría gustado describir un panorama optimista y positivo sobre la situación actual de la enseñanza del lenguaje en nuestro país. Sin embargo, y por más que quiera mirarse con buenos ojos, creo que no se puede eludir el reconocimiento de una cierta inercia. Es fácil que, mientras en bastantes países de Europa y América tienen que dar marcha atrás, después de innumerables experiencias científicas y pedagógicas en el campo del lenguaje, nosotros no necesitamos estar de vuelta, porque apenas hemos llegado a estar de ida (Velázquez, 1982: 7).

Algunos años más tarde, 1987, todavía dirá, sin embargo, Martínez Santa María:

En el terreno de la Didáctica de la Lengua se requiere una continuada revisión de las finalidades y de los correspondientes modelos didácticos que permitan abrir nuevas perspectivas [...]. Los avances teóricos [lingüísticos] hicieron pensar en una renovación práctica inminente y de gran amplitud, pero los hechos no han correspondido a las expectativas [...]. Por otra parte, el intento de renovación de la didáctica ha llegado a España con retraso respecto a otros países europeos y con precariedad de medios; a nivel de aplicación ha estado escasamente apoyada por un estudio teórico y ha carecido de la divulgación necesaria y eficaz (Martínez Santa María, 1987: 11).

Por su parte, en 1988, Medina Padilla se lamenta de «la distancia considerable existente entre los avances espectaculares de la Lingüística y el premioso caminar de los estudios pedagógicos» (Medina, 1988: 8). Tres años más tarde, Peñalver Castillo se queja de que, en comparación con otros países, bien que referido sobre todo a las Enseñanzas Medias, hay que señalar que, en conjunto, «la escasez de estudios científicos sobre el tema es un hecho incuestionable y ello nos lleva a señalar la necesidad de que estas investigaciones sobre la enseñanza de la lengua y, concretamente, en el Bachillerato se hagan observando los problemas reales que surjan del aula y en coordinación con los otros ciclos de la enseñanza» (Peñalver, 1991: 19). En el mismo año de 1991, Millán Chivite escribe que la Didáctica de la Lengua «es una disciplina que —al estar en los primeros años de su formación— necesita autodefinirse en su naturaleza, en sus niveles y en sus objetivos para conseguir identificarla como disciplina diferenciada y no como un mero apéndice de otras disciplinas con solera de muchos años de existencia» (Millán, 1991: 11). Ya en 1996, Lomas y Osoro escriben:

Hasta tiempos bien recientes, el panorama de la educación lingüística estaba dominado, como señala Camps, por concepciones que hacían depender la didáctica de la lengua de otras disciplinas más antiguas y consolidadas: la didáctica general, la psicología o las sucesivas formulaciones teóricas de las diferentes escuelas lingüísticas y, más recientemente, de otras disciplinas interesadas en diferentes aspectos del uso lingüístico y de la comunicación. Entre los enseñantes se ha tendido (y aún se tiende, con demasiada frecuencia) a recurrir a saberes que, en palabras de Ignasi Vila, se han considerado como omnipotentes: bien la

psicología [...], bien la didáctica general [...], bien la lingüística, que ofrecía modelos explicativos sobre el lenguaje que únicamente debían ser trasladados o presentados a los estudiantes para que los estudiaran y se ejercitaran en su aplicación.

El proceso de diferenciación de las didácticas específicas como disciplinas autónomas es tan reciente que ni siquiera el objeto de cada una aparece claramente delimitado y aún se discute, en ámbitos académicos, donde se encuentran los límites, las coincidencias y las discrepancias con otras disciplinas cuyo objeto resulta similar o coincidente con el de las didácticas (Lomas y Osoro, 1996: 144145).

Por poner ya un último ejemplo, señala Mendoza en 1998:

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina científica extremadamente joven, en fase de expansión y en momentos de culminación de su autodefinición —aunque ésta sea con carácter transitorio, como sucede normalmente con toda ciencia viva y activa que revisa las bases de su paradigma científico—. Ciertamente, como toda nueva disciplina, la Didáctica de la lengua y la Literatura (DLL) aún se halla en fase de establecimiento de las coordenadas que generen su espacio, a la vez que define los conceptos básicos que le son propios, recogidos y matizados crítica y criterialmente a partir de las disciplinas que confluyen en la delimitación del espacio conceptual. En cualquier caso, es ya evidente que los avances de los estudios lingüísticos y literarios seleccionan, valoran y aportan orientaciones teóricas y sugerencias para generar derivaciones metodológicas que inciden en la optimización del proceso de formación lingüística (Mendoza, 1998: i).

En este sentido, podemos decir que es una disciplina reciente en busca aún de sus propias señas de identidad; pero que, como decíamos, estimamos que va adquiriendo cierta pujanza en los últimos años, cuando, desde principios o mediados de los años ochenta, desde la reflexión teórica por parte de los didactas e investigadores, y desde los problemas que día a día se suscitaban en la práctica del aula en relación con nuestra enseñanza y con el uso de la lengua por parte de los alumnos, se veía, veíamos, cada vez más la necesidad, por una parte, de demandar casi de forma urgente —aunque algunos ya los lleváramos al aula con nuestros alumnos independientemente de toda “oficialidad curricular”— unos nuevos contenidos, un nuevo enfoque que sirviera realmente o en mayor medida al aprendizaje de la Lengua y de la Literatura, y unas nuevas orientaciones metodológicas, generales y específicas, que sustentaran de mejor modo el

proceso de enseñanza-aprendizaje de los saberes y contenidos lingüístico-literarios.

La insatisfacción y la preocupación de todos, o al menos de una amplia mayoría, requerían sin duda, un impulso mayor y una reflexión crítica que llevaran a una renovación de nuestra enseñanza. De esa insatisfacción, de esa sensación de frustración, de “fracaso”, de esa preocupación, de esa necesidad de renovación en todos los sentidos por el “rechazo” de nuestra propia enseñanza, de sus contenidos y de sus fines, baste como muestra recordar las siguientes y expresivas palabras de Manuel Lamarca y de Francisco Meix, más centradas, respectivamente, en Lengua o Literatura:

No ha sido raro ver cómo muchos profesores se dedicaban a desvelar los secretos de la lengua mezclando por lo general métodos, escuelas, teorías y monemas encaramados a análisis arbóreos, dejando de lado el carácter de la lengua como instrumento de comunicación [...].

Mientras nuestros alumnos capeaban —¿en pasado?—, el temporal como podían, dedicándose con buen criterio a hundir barcos y utilizando el modelo de lengua que aprendieron en casa incrementado con lo que hubieran podido aprender aquí y allá. Se ha producido así una disociación absoluta entre la clase de Lengua y el uso que de ella se hace. Es simplemente una asignatura más que hay que aprobar (Lamarca, 1991: 8).

Algunas de las dificultades con las que nos hemos de enfrentar quienes pretendemos enseñar literatura son —sin ánimo de exhaustividad— el rechazo por parte de los alumnos de muchos de los textos que se les presentan como valiosos, el automatismo con que a veces se aplica la Técnica del Comentario de Textos, la excesiva presión de los contenidos escolares sobre el ritmo de trabajo, la desconexión entre dichos contenidos y los problemas de la vida real, etc. (Meix, 1993: 11).

Por todo ello, creemos que la Didáctica de la Lengua y de la Literatura tenía su terreno abonado para su propio impulso, para nuevos planteamientos, nuevas posturas, nuevos postulados, nuevos principios, también renovadas esperanzas; y para que se fuera poco a poco salvando la distancia, a veces el abismo y el olvido mutuo, entre el profesor que imparte su enseñanza a sus grupos de alumnos y el teórico que reflexiona e investiga sobre la misma e intenta aportar la luz posible para que mejore en todos los

sentidos el proceso didáctico. Otra cosa es que tanto el impulso como el acercamiento se hayan producido en la realidad, siempre tozuda.

No hace falta decir que todo ese descontento no venía en gran parte sino de la aplicación en el aula, por ejemplo, de unos análisis literarios, sobre textos ya dados o sobre obras impuestas, excesivamente formalistas y estructuralistas, incluso en E.G.B., donde se primaba más, en terminología de Mignolo (1983), la comprensión teórica que la hermenéutica, a veces casi exclusivamente, sin considerar en absoluto la segunda; mientras muchos alumnos, una vez leído y analizado, más que comentado y “comprendido”, el texto o leída y analizada, más que comentada y “comprendida”, la obra (texto y obra llenos siempre de “hallazgos” expresivos que se hacían buscar y escudriñar con “ansia”), perfectamente estructurada e interpretada casi de forma permanente mediante la “evaluación externa” impuesta por la tradición y los criterios de autoridad, buscaban terminar de leer el texto o la obra para examinarse y no volver a leer, mientras pudieran, ni ese texto ni esa obra, ni otros textos u otras obras; pues, ciertamente, más que aprehender lo literario y recrearse con ello, lo habían “padecido”. No es extraño que el alumno fuese «viendo el comentario como algo rutinario, que consistía muchas veces en seguir mecánicamente unas pautas mediante las que, al parecer, todo debía encajar a la perfección» (Hernández García, 1992: 44). Venía a ocurrir lo que escribe Mendoza en las líneas siguientes de 1994:

En los últimos años se ha hecho manifiesto un cierto desinterés hacia la Literatura, como materia o disciplina de aprendizaje. Esto, en parte, acaso pudiera atribuirse a un inespecífico tratamiento de la Literatura en los programas de Primaria: en ellos, últimamente, ha sido planteada como un subcomponente en la programación, en muchos casos subordinada a una mal entendida funcionalidad del aprendizaje lingüístico, que de inmediato dificultaba el desarrollo de los recursos para la apreciación personal de los fines estético-lúdicos de la literatura y que ha desconsiderado su esencialidad propia. Por otra parte, como ya ha sido observado [...], la inadecuada reiteración de procedimientos didácticos basados en un aprendizaje de carácter historicista, la desvirtualización del comentario de textos como un mero formulismo inmotivado y la referencia exclusiva a valoraciones e interpretaciones que reconocidos críticos e investigadores han propuesto sobre las diversas producciones literarias no favorecen el desarrollo de actitudes positivas hacia la literatura, puesto que no fomentan la participación creativa e interesada del lector/receptor (Mendoza, 1994: 12).

El descontento provenía también, sin duda, de un *curriculum* prescriptivo y cerrado que basaba sus aspiraciones en la descripción y transmisión de unos contenidos lingüísticos, especialmente gramaticales, con todo su aparato de análisis morfosintáctico, con sus saberes meramente conceptuales y formales, pero a menudo sacralizados, y cierta confusión terminológica, etc., que hacían que la enseñanza de la Lengua no fuera a veces sino simple “trasvase en bruto” de conceptos “científicos” acordes con determinadas escuelas, que mostraban el funcionamiento y la estructura de la lengua, el conocimiento formal del sistema lingüístico, sin más, tanto en Bachillerato como en E.G.B.; mientras muchos alumnos, algunos grandes “analistas”, se las veían y deseaban, por ejemplo, para dotar de sentido y de coherencia a su discurso hablado o escrito, o para comprender lo esencial de algún texto escrito o hablado. Indudablemente, estos planteamientos hacían buenas las siguientes y conocidas palabras que escribió Bronckart ya en 1985:

Se suele afirmar — y es sólo parcialmente falso— que la enseñanza de lenguas es una de las prácticas pedagógicas más conservadoras y que con más frecuencia es desviada de su objeto específico (enseñar a dominar y a conocer el sistema de comunicación-representación que constituye una lengua natural) a favor de finalidades vagamente histórico-culturales (transmitir la evocación de reglas de una lengua ideal [...], inmortalizar “los buenos autores”, etc. (Bronckart, 1985: 7).

Frente a una concepción esencialmente descriptiva fundamentada en la lengua como objeto de conocimiento, se vio, así, poco a poco la necesidad de ir considerando las enseñanzas lingüísticos-literarias prestas sobre todo a procurar mejorar en todos los sentidos el nivel de uso por parte de nuestros alumnos, a potenciar sus capacidades expresivas y comprensivas, viendo la lengua como lo que es en verdad, como un instrumento de comunicación, con fines comunicativos y de interacción social. Como señala Vez, parece que ahora sí nos estamos ubicando «ante una situación de consenso que bien podríamos caracterizar por el abandono progresivo de un paradigma de didáctica lingüística más descriptivista y centrado en el conocimiento de una lengua como sistema que nos ha permitido, también progresivamente, la instalación de un nuevo modelo de didáctica de las lenguas que apunta hacia el valor de la/s lengua/s como hecho social, como semiótica social» (Vez, 1998: 77). Asimismo, se fue viendo la necesidad de concebir la enseñanza literaria a la luz de la

recepción del alumno, de la comunicación literaria, etc., buscando, por ejemplo, reformular «el papel de la literatura en la formación de los ciudadanos como forma de construcción cultural del individuo» (Colomer, 1996: 140). En último término, buscando también que la aproximación de los alumnos de la Educación Obligatoria a los textos literarios «tenga como finalidad la comprensión hermenéutica, como paso previo al posterior acceso al conocimiento científico, a la comprensión teórica» (Núñez, 1998: 292); o como escribe García Rivera:

El interés central para la Didáctica en la literatura no es sólo la comprensión del texto o sólo su análisis sino la *progresión graduada* de todos estos aspectos hasta posibilitar en el alumno una lectura, *plural, integral*, que sepa lo mismo interpretar un texto, captar plenamente su contenido o explicarlo según diversos planos o niveles de análisis (García Rivera, 1995: 25).

Sin duda, también la renovación curricular de la LOGSE contribuyó a que tanto los nuevos contenidos como el nuevo enfoque del área necesitaran del auxilio de una Didáctica de la Lengua y de la Literatura renovada para poder actualizar y mejorar en todos los sentidos la enseñanza lingüístico-literaria. Así, en 1990, Miret y Reyzábal (1990: 8-12), y en relación con la inminente modificación curricular, planteaban y proponían un enfoque de la enseñanza en el área de Lengua y Literatura mediante el que, entre otras cosas, se estimara el lenguaje como interviniente en el desarrollo integral de la persona, se considerara la importancia de los aspectos funcionales, hubiera un tratamiento global del proceso de comunicación, se valorara y estudiara la realidad plurilingüe y pluricultural de España, etc. En este sentido, Didáctica y *currículum* se realimentan mutuamente; entre otras cosas, porque tanto uno como otra no se sustentan sin contenidos, enfoques u orientaciones metodológicas, etc., y unos u otros tipos de contenidos y de enfoques curriculares, por ejemplo, requieren muchas veces unas u otras consideraciones didácticas. Bien es cierto también que esta estrecha interrelación no significa en absoluto “confusión” entre ambos:

La difusión del termino *currículum*, en la actualidad, aparece como concurrente en los límites definitorios de la didáctica. En la definición de *currículum*, se establece que éste constituye un *conjunto de planteamientos orientados a la organización de la clase, la previsión coherente y adecuada de los métodos a utilizar y la correspondiente*

preparación de actividades y materiales precisos para hacer efectivo el proceso de enseñanza/aprendizaje. El currículum —presentado como un modelo sugerente que engloba todos los elementos y componentes del acto educativo, desde el punto de vista de la educación pragmático-escolar— no es el único modelo para la proyección didáctica, puesto que obviamente coexiste con otros enfoques, en los que también tienen cabida planteamientos de la didáctica general y la específica (Mendoza, López Valero y Martos, 1996: 146).

Sea como sea, lo cierto es que, en los últimos años, los profesores de Lengua y de Literatura en los niveles de Educación Obligatoria están cada vez más convencidos de la necesidad de variar sus objetivos y fines educativos, al mismo tiempo que han ido surgiendo por parte de diversos teóricos e investigadores de la Didáctica del área nuevas propuestas, nuevas formulaciones, nuevas investigaciones y publicaciones que, al tiempo que invitan, sustentan la renovación y el cambio en la enseñanza-aprendizaje de nuestra disciplina mediante planteamientos sociales, lingüístico-comunicativos y cognitivos, mediante nuevas propuestas metodológicas y nuevos postulados que, asimismo, pueden dar cada vez más valor y consistencia a una disciplina como la Didáctica de la Lengua y de la Literatura que, a menudo con muchas dudas y no pocas carencias en todos los aspectos, aún está en pleno proceso de construcción, expansión y asentamiento. Los años que vienen pueden ser fructíferos en este sentido, así como en el de su proyección real en el ámbito escolar. Escriben en 1994 Cassany, Luna y Sanz:

... hay que tener en cuenta que la enseñanza en general, y aún más en el área de Lengua, ha evolucionado notablemente en los últimos años, Ya no se trata solamente de que tenemos una Reforma en marcha, sino de que la profusión de métodos, de materiales, de academias de lenguas extranjeras, el interés por la investigación, etc., han disparado la didáctica de la lengua hacia nuevos planteamientos que los maestros no podemos negligir. No podemos quedarnos atrás (Cassany, Luna y Sanz, 1994: 13).

Asimismo, podemos leer estas palabras de Mendoza en 1998:

A partir del marco de referencia delimitado por supuestos lingüístico-comunicativos, estético-receptivos, cognitivo-constructivistas y, en suma, de cariz pragmático (en la acepción amplia de este término) la DLL ha comenzado a hacer notar sus aportaciones en el sistema educativo

y en la actividad escolar, orientadas a la doble perspectiva de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que ya ha iniciado una decidida difusión de sus múltiples propuestas y orientaciones entre el profesorado y éstas entran ya en la actividad cotidiana del aula de lengua (Mendoza, 1998b: iv).

No creamos, sin embargo, que todo está resuelto, ni muchísimo menos; pero las nuevas propuestas y los nuevos caminos por los que hoy parece quiere transitar la Didáctica de la Lengua y de la Literatura alientan algo de esperanza. Eso sí, siempre y cuando primen verdaderamente los intereses científicos, y no otros espurios y bien alejados de la investigación y de la preocupación intelectual, y siempre y cuando prime también la atención a la auténtica finalidad de la disciplina y a su ámbito de aplicación. El problema, entre otros, estriba en la gran distancia que aún media y existe entre las dos orillas de un mismo río, en el enorme vacío que aún separa al “teórico” del “práctico”; en la mayoría de las ocasiones porque, a pesar de todo, ocurre, muchas veces conscientemente, un olvido, cuando no un rechazo mutuo.

Como es obvio, han de ser los “didactas teóricos” quienes, tras conocer de verdad la realidad de lo que sucede y se manifiesta día a día en el aula, han de “llegar” realmente a los profesores y de convencerlos de las “bondades” de sus estudios y de sus planteamientos. En caso contrario, por mucha “didáctica” que se escriba y que se “haga”, no servirá sino para que los “didactas teóricos” llenen página tras página para leerse unos a otros con auténtica complacencia y auto-complacencia, pero, trabajo baldío, con escasa o ninguna proyección en los problemas de siempre y en el aula viva de cada día. Habrán de ser, entonces, los “prácticos” quienes olviden definitivamente a los didactas y busquen e indaguen por sí mismos, y sin referencia externa teórica alguna en este sentido —como ha ocurrido siempre en la mayor parte de los casos y como aún sigue ocurriendo—, soluciones y caminos viables y válidos para sus problemas reales en el espacio no menos real que sirve de marco comunicativo y de encuentro diario a profesores y a alumnos en las clases de Lengua y de Literatura.

Bibliografía

- Álvarez Méndez, J.M. (1987). Didáctica aplicada a la enseñanza de la Lengua. En J. M. Álvarez Méndez (ed.): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*; 225-240. Madrid: Akal.
- Álvarez Méndez, J.M. (1998). Didáctica general y didáctica específica. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 23-32. Barcelona: SEDLL-ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Bronckart, J.P. (1985). *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* París: UNESCO.
- Bronckart, J.P. y B. Schennewly (1991). Les didàctiques entre la ciència i la utopia. El cas de la didàctica del francès com a llengua materna. *Temps d'Educació*, 5, 185-205.
- Camps, A. (1998). La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura* ; 33-47. Barcelona: SEDLL- ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Cassany, D., M Luna y G. Sanz (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*; 123-142. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Fernández, S. (1983). *Didáctica de la Gramática*. Madrid: Narcea.
- García Rivera, G. (1995). *Didáctica de la Literatura para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Hernández García, J. (1992). Reflexiones sobre el comentario de textos literarios en las Enseñanzas Medias. *Aula Abierta*, 59, 41-49.
- Lamarca, M. (1991). *Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria. Área de Lengua y Literatura*. Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Lomas, C. y A. Osoro (1996). Enseñar lengua y literatura en la educación secundaria. Orientaciones para la elaboración de proyectos curriculares y programaciones de aula. En C. Lomas (coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*; 143-181. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Martínez Santa María, M. I. (1987). Cambiar el currículum. Perspectivas desde la lengua. En C. Barrientos, C. R. García y M. I. Martínez Santa María: *Orientaciones didácticas sobre la lengua. Etapa 12-16 años*; 9-24. Madrid: Narcea.
- Medina, A. (1988). Didáctica de la Lengua. En J. García Padrino y A. Medina (dirs.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 7-31. Madrid: Anaya.

- Meix, F. (1993). La Literatura y su didáctica. En F. Meix, A. Orozco, C. Alonso y C. de Prado: *Aspectos didácticos de Lengua y Literatura (Literatura) 6* ; 11-46. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza.
- Mendoza, A. (1994). *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid: La Muralla.
- Mendoza, A. (1998). Presentación. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: SEDLL-ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Mendoza, A., A. López Valero y E. Martos (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W.D. (1983). Comprensión hermenéutica y comprensión teórica. *Revista de Literatura*, 90.
- Millán, A. (1991). *Estudios de Didáctica de Lengua Española para universitarios*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Miret, I. y M.V. Reyzábal (1990). La propuesta. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 8-12.
- Núñez, G. (1998). Antecedentes históricos: teoría literaria y didáctica de la literatura. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 287-296. Barcelona: SEDLL- ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Nussbaum, L. (1996). La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación. En C. Lomas (coord.): *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*; 109-122. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona-Horsori.
- Peñalver, M. (1991). *La lingüística y la enseñanza de la lengua en el Bachillerato*. Granada: Comares.
- Rodríguez Diéguez, J.L. y S. Gallego (1992). *Lenguaje y rendimiento académico. Un estudio en Educación Secundaria*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Velázquez, F. (1982). El lenguaje desde la vida. Hacia una didáctica renovada. En F. Velázquez, M. S. Fernández, C. R. García y M. Morilla: *Lengua, un cambio en el aprendizaje*; 7-24. Madrid: Narcea.
- Vez, J.M. (1998). Enseñanza y aprendizaje de las lenguas. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 75-86. Barcelona: SEDLL-ICE Universitat de Barcelona- Horsori.
- Widdowson, H. G. (1998). Aspectos de la enseñanza del lenguaje. En A. Mendoza (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*; 1-22. Barcelona: SEDLL-ICE Universitat de Barcelona- Horsori.