

Construyendo la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura: el necesario eclecticismo disciplinar

Amando LÓPEZ VALERO,
Eduardo ENCABO FERNÁNDEZ
Facultad de Educación. Universidad de Murcia

Resumen

El propósito del presente trabajo es el de continuar una línea de pensamiento ya iniciada en artículos previos. A través del mismo, se pretende consolidar las ideas concernientes al área de conocimiento que supone la Didáctica de la Lengua y la Literatura. El eje central del discurso se sitúa en el necesario eclecticismo disciplinar para lograr que el área tenga una coherencia en cuanto a planificación y actuación sobre la acción educativa.

Son varias las disciplinas que confluyen en Didáctica de la Lengua y la Literatura, entre ellas, la Filología, la Pedagogía, la Sociología, la Antropología y la Psicología. Realizaremos una aproximación a cada una de estas disciplinas y esbozaremos las directrices futuras por las que puede discurrir el área.

PALABRAS CLAVE: Didáctica, Lengua y Literatura, Eclecticismo, Identidad, Disciplinas.

Abstract

The aim of this work is to continue with a thought line already begun in recent articles. Through it, it's pretended to consolidate the ideas reported to the area of knowledge that supposed Language and Literature teaching. The discourse's central axle is situated about the necessary disciplinary eclecticism to get that the area has got a coherence related to the planning and performance in educative action.

There are different areas coming together in Language and Literature Teaching; amongst it, Philology, Pedagogy, Sociology, Anthropology and psychology. We will do a closeness to that areas and will make and outline about the future ways through could spread the area.

KEY WORDS: Teaching, Language and Literature, Eclecticism, Identity, Areas.

Résumé

L'objectif de ce travail est celui de continuer une ligne de pensée qu'on a déjà commencé avant. Nous essayons de consolider les idées concernantes à la nouvelle connaissance de la Didactique de la Langue et la Littérature. La base centrale du discours se situe dans un nécessaire éclectisme pour obtenir que cette discipline scientifique aie une cohérence de planification et de mise en action sur l'enseignement.

Les disciplines scientifiques que contribuent à constituer la Didactique de la Langue et de la Littérature sont très diverses, parmi elles, la Philologie, la Pédagogie, la Sociologie, l'Anthropologie et la Psychologie. Nous avons fait un approche à chacune de ces disciplines et aussi nous avons fait un ébauche du futur de la Didactique de la Langue et de la Littérature.

MOTS-CLÉS: Didactique, Langue et Littérature, Eclectisme, Identité, Disciplines.

Introducción

Inmersos ya en el Siglo XXI y partiendo desde una concepción dinámica del conocimiento y de la sociedad, además de tener en cuenta aportaciones previas (López, 1998), es nuestro propósito desde este texto el replantar la identidad científica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Dicen que tras la tempestad viene la calma, y al parecer el avance en esta área parece un tanto anquilosado. Por ello, queremos retrotraer al lector/a de estas letras, el significado real de esta didáctica específica y las numerosas posibilidades de exploración que nos ofrece su ecléctica conformación. Decía Paulo Freire en su *Pedagogía del oprimido* que, no hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar el mundo. Por eso, adhiriéndonos al pensar de este gran pedagogo brasileño y haciendo uso de la tan citada, pero poco usada reflexión, vamos a tratar de aproximarnos al estado actual de la cuestión en Didáctica de la Lengua y la Literatura.

1. Una curiosa paradoja: un área específica que precisa nutrirse de otras

Nos parece pertinente el comenzar este epígrafe con una definición de lo que es Didáctica de la Lengua y la Literatura. Según Mendoza, López y Martos (1996: 35), esta didáctica específica «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 asimilables 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». Como podemos comprobar, en la misma apreciamos cuál es su fin, pero realmente, ¿qué dimensiones del conocimiento abarca la Didáctica de la Lengua y la Literatura? El surgimiento de esta área tiene que ver con la tendencia «especializadora» de los saberes. La progresiva evolución de los mismos, motiva que el ser humano al no ser omnisciente deba de parcelar el conocimiento con el fin de que partes del mismo no queden desatendidas. Evidentemente, había un grave inconveniente con el área de Lengua Castellana y Literatura, en el momento en que no existían materias que capacitaran medianamente al profesorado —tanto de Primaria como de Secundaria— para hacer una enseñanza de la Lengua y la Literatura como la que el alumnado requería. Es en virtud de ello por lo que debe surgir un área, la cual como ya ha sido apuntado en la definición, se ocupará de dotar al profesorado de las «herramientas» necesarias para llevar a cabo su compleja labor.

El problema se nos plantea cuando pensamos en la transversalidad del lenguaje como medio de expresión de las personas, la misma sugiere que el área de Lengua Castellana y Literatura si quiere albergar esa faceta del lenguaje, deba contener los elementos esenciales para no desentonar con la Cultura en la que se incardina. Desde la famosa división antagónica entre Ciencias Duras y Letras, la enseñanza de la Lengua y la Literatura ha quedado encasillada en la rama de las Ciencias Sociales, por ello, pensamos que debe nutrirse de las ciencias que se sitúan de un modo adyacente a la misma, lo que significa que, tanto la Antropología social, la Sociología, la Pedagogía, la Psicología, como la Filología deben proveer a esta Didáctica específica de los conocimientos y métodos necesarios para su exitoso desarrollo. A la disposición inicial que planteaba Romera (1986), sobre basamentos filológicos, psicológicos y pedagógicos, hemos decidido añadir lo sociológico y antropológico, ya que obviarlos significaría no contextualizar la enseñanza que deseamos llevar a cabo.

Se deriva de lo expuesto con anterioridad la *elucidación referente a que existe un breve espacio intersticial entre las ciencias referidas: se convierten en eslabones que pertenecen a una misma cadena, por lo que el mínimo movimiento de alguna*

afectará de un modo significativo a la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por tanto, no podemos concebir este área de conocimiento sin que exista una mediana formación en todos los campos referidos por parte de las personas interesadas y responsables de la investigación en el área. No parece fácil poder dar un paso hacia adelante en la enseñanza de la Lengua y la Literatura sin tener en cuenta corrientes sociológicas, psicológicas, pedagógicas o filológicas. Esta área funciona a imagen y semejanza de los planteamientos hechos por Bertalanffy (1993), cuando planteaba su Teoría General de los Sistemas, donde el movimiento de uno de los elementos del mismo provocaba el desplazamiento del contiguo.

La apuntada paradoja se produce en el sentido de que el ser área específica no permite a la Didáctica de la Lengua y la Literatura obrar con independencia sino todo lo contrario, depende sobremanera de las aportaciones de las mencionadas ciencias concomitantes. Por ello, si deseamos operar con garantías dentro de la misma, tendremos que tener en cuenta las restantes áreas del conocimiento. Tal vez podríamos haber efectuado una división mayor entre esas referidas ciencias, pero preferimos nombrar a las mismas genéricamente y, si es preciso realizar otras subdivisiones, efectuarlas ulteriormente. Veamos a continuación el aporte que hacen la Antropología y la Sociología al área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

2. El aporte antropológico y sociológico como contextualizadores de la educación lingüística

El objetivo último de la Didáctica de la Lengua y la Literatura debe ser ante todo el proporcionar a las personas en periodo de formación una completa e igualitaria educación lingüística, pero ¿qué sentido tiene el enseñar a hacer un concreto del lenguaje sin tener en cuenta el contexto y la época en la cual va a ser utilizado? De nada sirve el enseñar Lengua y Literatura sin antes haber reflexionado sobre la importancia del instrumento lingüístico incluido en el estudio del ser humano o de la sociedad que este último ha creado. Remitámonos a palabras del antropólogo Claude Lévi-Strauss en una entrevista con Charbonnier (1977) cuando afirmaba que, todo problema que se pudiese plantear es de lenguaje. Éste se manifiesta como el hecho cultural por excelencia, y ello debido a que es parte de la Cultura y es el instrumento esencial, el medio privilegiado por el cual asimilamos la Cultura de nuestro grupo. Sabemos que el lenguaje tiene sus raíces en el habla, que el acto que implica es dirigido, reversible y autorregulado, que es un sistema, es significativo y además es elástico (Buxó, 1983). Apreciamos que el lenguaje es parte trascendental e indisoluble de la Cultura por lo que es importante saber ubicarlo en la jerarquía de importancia dentro de una sociedad eminentemente marcada por la Cultu-

ra. La Antropología social y cultural nos ayudará a estudiar el lenguaje enmarcado en diferentes contextos, lo cual debe colaborar a una mejor enseñanza del mismo. A la par de esta disciplina se sitúa la sociología. Podemos entender la misma desde una perspectiva muy amplia, Sociolingüística, o centrarnos en la Sociología de la educación.

Debemos señalar que, en primer lugar, la Sociología de la educación tiene como objeto el estudio de las relaciones educativas, concebidas éstas como particulares relaciones sociales que presentan ciertas características definidas y que forman un sistema relativamente autónomo: el sistema de educación correspondiente a una sociedad dada. El aporte que hace la misma a nuestra disciplina, la Didáctica de la Lengua y la Literatura, es el de una base de tipo conceptual en cuanto a las repercusiones de los sistemas sociales en la vida del aula, la interacción alumnado-profesorado (determinación de roles), y la propia relación entre el alumnado (dinámica de grupos). Cabe reseñar aquí la aportación de Durkheim (1981) cuando resalta el carácter social de la educación, por lo que tal vez cuando hablamos de Educación y de Sociología puede que estamos hablando de algo muy similar.

En cuanto a la Sociolingüística, su objeto es el estudio de los condicionamientos sociales de los hechos lingüísticos. Estos son siempre, en alguna medida, hechos sociales y están influidos por la estructura y la dinámica de la sociedad en la que ocurre. Tales condicionamientos son producidos por una serie de factores sociales que incluyen los diferentes sistemas de organización política, económica, social y geográfica de una comunidad; y por una serie de factores individuales que tienen repercusiones sobre la organización social en general, como la edad, el sexo, y el nivel de educación, la etnia del individuo, aspectos históricos y la situación inmediata que rodea la interacción.

Es lógico pensar, después de lo expresado, que no se puede abordar una Didáctica de la Lengua y la Literatura sin un soporte antropológico y tampoco sociológico, ya que tal enseñanza es preciso que se halle contextualizada. Ya lo dijo Saussure (1973) el lenguaje es parte del hecho social por lo que su estudio requiere de un análisis de las acciones correspondientes a los intérpretes que hacen uso de él. Vamos a aproximarnos ahora a la aportación de la Filología a nuestra área de conocimiento.

3. La Filología, *partenair* de lujo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura

Curioso es que cuando alguien habla de enseñar Lengua y Literatura se le asocie siempre con el estudio de las Filologías. No es un camino equivocado, pero estar inmersos en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura no supone

hacer Filología, ésta se coloca como fiel escudera de la primera, pero no se constituye en su núcleo, como mucha gente pueda pensar. Nunca podría ocurrir esto último porque de ser así, convertiríamos a la Didáctica de la Lengua y la Literatura en la hermanita pobre de la Filología, y en un subterfugio de aquellas personas que no tuvieron asilo en la primera de ellas. Lo que no es posible negar es la importancia que adquiere la Filología en la conformación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Partiendo de ella, lo que se pretende hacer desde nuestra área es impulsar la practicidad de los ejes de la lingüística, es decir, *semántica, pragmática y gramática*. La Filología nos muestra éstas de un modo normativo, estructural para que los didactas le confirmamos el carácter funcional que precisan, es tal como decía Austin (1988), hacer cosas con las palabras, buscar el modo a través del cual las estructuras sean asequibles para las personas.

¿Qué sería de esta Didáctica específica sin las aportaciones de Ferdinand de Saussure o de Noam Chomsky? El primero de ellos con su visión del lenguaje como un sistema de signos unidos a través de relaciones mutuas, se convierte en el padre de la Lingüística moderna, su idea de estructuralismo repercutió de un modo decisivo en los derroteros por los cuales discurre actualmente la lingüística. Como aportación principal todos y todas debemos hacer alusión a la distinción entre Lengua y Habla, entendiendo la primera como la parte social del lenguaje, como algo constante y a la segunda condicionada por la primera. Apoyado en dicha distinción, Chomsky establece su teoría lingüística cuyo objeto será un hablante-oyente ideal, el cual vive en una comunidad lingüística homogeneizada, que mantiene un buen conocimiento de su Lengua y al actualizar su Habla no le afectan condiciones de tipo irrelevante (Chomsky, 1965). Y tras ello, ¿qué? Podemos recurrir a concepciones del lenguaje, a estructuras morfosintácticas, a la fonética, corrientes literarias..., pero realmente a la Didáctica de la Lengua y la Literatura le interesa lo funcional, cómo enseñar a realizar un análisis sintáctico de un modo comprensivo o cómo hacer entender al alumnado que un campo semántico se compone de *x* elementos.

Otra de las aportaciones filológicas —encuadrada en la psicolingüística— muy interesante para nuestra disciplina es la hipótesis de Whorf el cual nos viene a indicar que los niveles más altos de cognición dependen del lenguaje, y que la estructura del mismo que las personas utilizan influye en la forma de ver el medio ambiente circundante a las mismas (Whorf, 1971). Esta idea es completada por Sapir, para dar como resultado la hipótesis *Sapir-Whorf*. Dos principios básicos son los que rigen a la misma: *el determinismo lingüístico y la relatividad lingüística*. El primero dice que la Lengua tiene la capacidad de determinar el pensamiento y la segunda de las premisas es que el mundo nos oferta un complicado espectro de imágenes que nuestra mente percibe y organiza a partir de un patrón que va a ser común para todas las personas que conforman una comunidad y que se arraiga en

las estructuras de su Lengua (Marcellesi y Gardin, 1979). Este aporte psicolingüístico va a resultar fundamental para el desarrollo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura tal y como es concebida por nosotros.

Debemos recoger de la Filología los contenidos necesarios para convertirlos en asequibles para las personas en formación para que, de ese modo, aprecien el lenguaje y éste se convierta en algo lúdico y valioso en el desarrollo de sus vidas.

4. La Pedagogía nos explica el porqué del término *didáctica*

La primera parte de la denominación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura está completamente referida a la enseñanza, es decir a lo relacionado con la pedagogía, con el arte de enseñar. Desde la formulación Kuhniana del término paradigma, es posible focalizar la enseñanza, principalmente, hacia dos modelos, uno tecnológico y otro, el llamado sociocrítico. En este escrito, nos vamos a posicionar en el segundo de los modelos, en el de la pedagogía crítica. Ésta tiene sus raíces en la teoría crítica ideada por Horkheimer y Adorno, la cual pretende oponerse al positivismo de la época. Es por ello que existirá una polémica entre Adorno y Popper primero y entre Habermas y Luhmann después, estos últimos como sucesores de los primeros. El principal postulado de la teoría crítica y gran arma contra la racionalidad defendida por el positivismo es lo que Horkheimer y Adorno (1994) denominaron *razón instrumental*, que reivindica el carácter contradictorio de la racionalidad porque al estar la misma sostenida por el ser humano, es susceptible de ser eliminada. Después de estos pensadores, grandes intelectuales les sucedieron en la línea de pensamiento, personas como Erich Fromm, Herbert Marcuse o Jürgen Habermas continuaron con las ideas de la Escuela de Frankfurt llamada sobre todo a la reflexión y a la emancipación. Del autor alemán Habermas podemos destacar su aportación referida a la *Teoría de la Acción Comunicativa*, concebida como todas aquellas interacciones, en las cuales los y las participantes coordinan sus planes de acción individuales sin reservas sobre el fundamento de un pretendido acuerdo comunicativo. Los conceptos clave que se manejan son el consenso, la situación ideal de habla, la comunicación sistemática distorsionada, la pragmática universal y la ética discursiva (Habermas, 1997). Como vemos todo gira en torno al lenguaje como elemento esencial para la comunicación.

El discurso que vamos a manejar cuando hablemos de pedagogía crítica alberga en su seno términos como *comunicación, reconstrucción o contextualización*, los cuales van a denotar de forma clara las intenciones de la enseñanza encuadrada en este modelo o paradigma, todo ello para llegar a alcanzar la llamada didáctica crítica (Rodríguez, 1997). Ésta última aboga por un planteamiento de la ense-

ñanza con un aunamiento de la teoría y la praxis, sin embargo, otros pensamientos llevan más allá esa relación y la convierten en dialéctica, de tal manera que pueda existir un equilibrio entre ambas (Rodaza, 1991). Con esta lente educativa los roles de los protagonistas de la acción formativa cambian de un modo significativo, la pedagogía crítica no concibe un profesorado estático, que opte por el celularismo y reclusión en las aulas, pretende que éste sea un intelectual crítico, transformador de la sociedad (Giroux, 1999), es decir, comience a implicarse de un modo más directo en la educación, y ello significa que el término ideología haga su aparición en la escena de los centros educativos. En relación al alumnado, éste debe comenzar a ser parte activa del aprendizaje, si queremos que aprendan de verdad, deben implicarse en las actividades, en la reconstrucción del conocimiento; pasivamente de ninguna de las maneras van a conseguir aprendizajes funcionales y significativos. Esos cambios en profesorado y alumnado motivan que el currículum deba ser flexible y contextualizado, para que sea útil a los protagonistas de las acciones educativas.

Una metodología que se propone desde la pedagogía crítica como aporte a las Ciencias sociales, es la Investigación-Acción, según McKernan (1999), ésta es muy adecuada para generar procesos de mejora e innovación, se trata de que la comunidad educativa investigue para resolver los problemas que puedan surgir y mejorar de ese modo su práctica educativa. Supone un proceso cíclico que incluye planificación, acción, observación y reflexión, todo ello retroalimentando la continua formación de la comunidad educativa. Existen variantes de la misma, pero, en definitiva, lo que se pretende con todas ellas es la reconstrucción de la realidad a través de procesos de reflexión y consensuación por parte de las personas implicadas en el acto pedagógico.

En suma, la pedagogía debe proporcionar las pautas de acción en el aula, haciendo clara referencia a cuáles deben ser las condiciones para que alumnado, profesorado y demás agentes educativos puedan ejercer satisfactoriamente sus hechos educativos. Veamos cómo la pedagogía está estrechamente unida a la Psicología en estas lides, tal vez por ello hubiese sido mejor hablar de Psicopedagogía más que de las dos por separado.

5. El análisis de los procesos cognitivos, la donación de la Psicología

Si bien hemos visto que la Pedagogía se encarga de poner la metodología y condiciones para que las personas accedan y ofrezcan la educación, aquellas poseen la denominada *psique*, es decir, los procesos cognitivos, implicados de manera muy directa en lo que es la ejecución de las acciones. Como ocurría con

lo pedagógico, en este apartado hallamos dos posturas antagónicas, la conductista y la cognitiva (el constructivismo está incluido como subdivisión de la misma). La primera de ellas corresponde al denominado paradigma positivista mientras que la segunda encaja mejor en los planteamientos que desde este escrito deseamos efectuar.

Antes de hablar del constructivismo, con el cual mostramos afinidad, debemos hablar de la oposición entre conductismo y cognitivismo. Más concretamente de las dos líneas que se generan traducidas en el conductismo de Allport, Watson o Skinner y la vertiente más inclinada al interaccionismo simbólico representada por Mead y Blumer. Orientados más hacia el segundo de los bandos debemos resaltar algunas de las características del mismo. Realmente, los seres humanos vivimos en un ambiente evidentemente simbólico así como en un ambiente físico y adquirimos mediante un proceso mental, conjuntos complejos de símbolos. Dentro de este entramado es el ser humano el que decide lo que hace o lo que no hace. Es preciso además reconocer la existencia del denominado *self*, es decir un proceso de concienciación de sí mismo que, como tal, será siempre cambiante y dinámico. La concepción de la persona será enfocada desde lo cognitivo, ésta será en su interacción con el mundo tanto actor como reactor, por tanto, también la sociedad precede a los individuos (Musitu y otros, 1987). Esta última afirmación coincide con las ideas de uno de los grandes psicólogos: Lev Vigotsky, cuando afirmaba que el pensamiento se conforma a partir de las estructuras sociales que le preceden, por tanto según esto, es más fuerte la influencia social que los factores genéticos del propio individuo (Wertsch, 1988). De todo ello se va a derivar el siguiente punto a desarrollar, la perspectiva constructivista.

Acerquémonos al denominado constructivismo, corriente que se ajusta a la idea de reconstrucción ya reseñada en el anterior epígrafe. Para este tipo de concepción, el alumnado aprende cuando es capaz de elaborar representaciones personales sobre objetos que se encuentran en la realidad o sobre los contenidos que se pretende que aprenda (Solé y Coll, 1997). De ese modo, al programar la enseñanza, tendremos que, necesariamente, partir del nivel de desarrollo del alumnado, es decir, averiguar sus conocimientos previos, a la vez será preciso asegurar la construcción de aprendizajes significativos, posibilitar que estos últimos puedan ser realizados por los discentes de un modo autónomo, procurando que se modifiquen los esquemas previos de conocimiento para, de ese modo, establecer relaciones enriquecedoras entre los nuevos conocimientos adquiridos y los esquemas de conocimiento que ya existían de forma previa (Carretero, 1993). Gracias al apartado anterior sabemos que el profesorado ha adquirido un rol diferencial de la antigua concepción educativa y ahora actúa de mediador entre la cultura y el alumnado que se encuentra en los centros educativos, y de ello en

gran medida depende el éxito del aprendizaje. Hay variados factores que comienzan a adquirir relevancia: desde la selección y organización que hace el profesorado de escenarios y actividades para la enseñanza hasta el intercambio que se produce cara a cara, inmediato y bidireccional/multidireccional, entre profesorado y alumnado (Coll, 1999). La metáfora que supone la palabra construcción va más allá de la simple anécdota, se trata de la implicación absoluta de profesorado y alumnado en la re-construcción del saber, en la discusión, la reflexión, la consensuación... con la finalidad de que lo efectuado tenga un sentido para los que lo realizan.

Hablar de constructivismo supone hablar necesariamente de aprendizaje cooperativo como modalidad psicopedagógica para efectuar el acceso al saber. Éste parte de la asunción de que el trabajo en equipo facilita la tarea, además de enriquecer en el aspecto más humano la formación de las personas. Según Lobato (1998), los objetivos de la aplicación de esta modalidad de trabajo son: aumentar la motivación del alumnado, mejorar el clima del aula y desarrollar habilidades sociales. Sin duda alguna si nos encontramos ante la ardua tarea de enseñar Lengua y Literatura, requerimos de esta modalidad con el fin de que la comunicación entre las personas sea fomentada, además de ser facilitada (Solsona, 1999). No es sencillo optar por tal modalidad ya que supone un cambio en las estructuras educativas, pero cuando algo falla con la enseñanza tradicional, es preciso buscar nuevas vías de desarrollo para la formación integral de las personas.

Por último, en este apartado, nos gustaría reseñar, dentro de esos procesos cognitivos, la importancia de la metacognición, y concretamente en el área de Lengua y Literatura, las habilidades metalingüísticas. Para McCombs (1993), la metacognición es la capacidad de una persona para «pensar acerca del pensamiento» o «para tener conciencia y control de los procesos de pensamiento». Siguiendo la misma línea, las habilidades metalingüísticas harán referencia a un constructo que incluye capacidades para conocer, pensar y manipular cognitivamente, no sólo el lenguaje, sino, sobre todo, la actividad lingüística de cualquier hablante, y muy en particular, del propio sujeto, es decir, que dichas habilidades no se circunscriben a ámbitos concretos sino que incluyen el conocimiento de las condiciones lingüísticas de un sujeto y del resto de personas con las que éste pueda interactuar (Mayor, Suengas y González, 1993). Hay que tener en cuenta pues esta dimensión de las condiciones psicológicas, ya que, como con posterioridad veremos, si lo que queremos es fomentar el desarrollo de competencias, éstas pasan indefectiblemente por la toma de conciencia de la metacognición y del aprendizaje autorregulado. Hablemos ahora de lo que significa la noción de *competencia comunicativa*, objetivo final de todo este recorrido por las dimensiones conformantes de la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

6. El producto de la cooperación de todas las mencionadas disciplinas: la competencia comunicativa

Hemos hablado de una forma más bien somera de lo que son las aportaciones de las disciplinas a la conformación de nuestra área de conocimiento, pero ahora bien, ¿hacia dónde queremos que se dirija la Didáctica de la Lengua y la Literatura? ¿Deseamos que se quede en la mera elucubración teórica? o ¿realmente deseamos que tenga un sentido y una utilidad? Si es esto último lo esperado, tenemos que empezar a concienciarnos de que no educamos lingüísticamente a las personas para que hallen su nicho ecológico y allí se ubiquen de una manera perentoria. En una sociedad dinámica y en constante cambio —y mucho más la de este siglo en el que nos adentramos— debemos formar a las personas para la adquisición de competencias y destrezas. A la velocidad de vértigo que se desarrollan los acontecimientos, de nada vale dotar a las personas en formación de unos contenidos que en un plazo sumamente breve se van a transformar en obsoletos y caducos. Por tanto la filosofía educativa, en materia de Lengua y Literatura, debe ir encaminada como fin último hacia la adquisición de la llamada *competencia comunicativa*, ésta queda definida como aquello que un/a hablante necesita saber para poder comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significativos (Gumperz, 1972). Completamente acorde con lo que acabamos de expresar relativo a la sociedad multiforme y plurilingüe del Siglo recién iniciado.

¿Qué aspectos de todo lo expresado hasta ahora en este texto incluye la competencia comunicativa? Podríamos contestar de un modo lacónico que todos, pero lo cierto es que es preciso aclarar y concretar dicha respuesta, con el fin de demostrar que nuestro planteamiento no se sustenta en el vacío sino que tiene una seria justificación teórica. Basémonos en la definición apuntada por Gumperz, observemos en la misma términos que se convierten en clave para la explicación pretendida, palabras como comunicación, contexto, significativo, cultura, son vocablos que ya hemos utilizado con frecuencia en el desarrollo de esta disertación, y que aunque se hallan interrelacionados y no es lo más indicado el verlos de un modo analítico, podremos comprobar que *cultura* pertenece al estudio de la Antropología, que *significativo* podríamos enlazarlo con el aporte psicológico, que *contexto* con el pedagógico y la *comunicación* con lo filológico, de tal modo que todo se enmarca en una *sociedad*, lo que nos otorga el toque sociológico esperado. Por tanto, hablar de competencia comunicativa es hablar de la conformación de la Didáctica de la Lengua y la Literatura de la que venimos hablando. Pensamos que la globalización por la que tanto se aboga en estos tiempos focalizados por la sociedad de la información, a la que más bien se podría denominar «sociedad del descontrol», por aquello de que nadie consigue analizar con calma y detenimiento dicha informa-

ción, debe también llevarse a cabo en la formación de las personas, integrando conocimientos de distintas áreas. La confluencia de la aportación de cada disciplina en la conformación de la competencia comunicativa tiene que ser la meta de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. No podemos hablar de meta final, porque cuando nos hallamos en Ciencias Sociales, no podemos hablar de nomotecnias o de teleologías, ya que hasta que se demuestre lo contrario el ser humano sigue siendo un auténtico interrogante, y como elemento inherente a ese *homo sapiens*, se sitúa el lenguaje, cuyo estudio y análisis debe ser hecho desde esa misma perspectiva, la de lo inacabado, lo que se halla fluyendo y en constante cambio.

Enseñar Lengua y Literatura en el siglo XXI, tiene que ser algo útil, partir de un enfoque comunicativo-funcional (Lomas, 1999), para ir desarrollando todas las posibilidades que ese don de la naturaleza llamado lenguaje nos ha proporcionado. Ese aprovechamiento debe ir desde lo oral, pasando por lo escrito y llegando incluso a la utilización del cuerpo como medio lingüístico de expresión. Cuando abordemos las acciones básicas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura, la lectura y la escritura, debemos ser sumamente cautelosos. En el caso de la primera debemos hacerlo enseñando a comprender lo leído (Colomer y Camps, 1996), de forma que se establezca un vínculo de unión entre el texto y el/la lector/a; debe haber una interacción recíproca entre ambos para que lo expresado en el primero pueda ser comprendido por la persona (Solé, 1992). Algo similar ocurre con el acto de la escritura, donde no podemos en ninguno de los casos tratar de conseguir que el alumnado aprenda a partir de las correcciones que le pueda hacer el profesorado represor, sino que éste último debe ser un guía, un facilitador, en lo que Cassany (1999) denomina cocina de la escritura, la construcción de la misma. En ocasiones, caemos en el error de considerar la Lengua como vehículo de valor social, su enseñanza como medio de promoción y los exámenes que la explican como medio de selección. De ahí el *escándalo*, por los errores de lenguaje, la censura habitual y el desprecio por el lenguaje espontáneo. Tenemos que hacer que rebrote esta última acepción educativa, trabajar con el lenguaje que el alumnado pueda generar de forma automática, e ir orientando al mismo para que lo pule y alcance una competencia comunicativa que le sea útil en sus quehaceres cotidianos.

Si realmente queremos hacer bueno aquel dicho de que la finalidad escolar es incrementar las posibilidades de expresión, a través del lenguaje, del alumnado, entonces será necesario reflexionar sobre qué estrategias incorporar dentro del aula para aumentar la citada competencia comunicativa, refiriéndonos a aquellas que apunten a la capacidad de hablantes y oyentes reales para la comprensión y la producción de situaciones concretas (López, Guntern, Lodigiani y Encabo, 1999). Por tanto, extraemos de lo aquí pergeñado que la competencia comunicativa se va a convertir en el centro de interés sobre el cual debe girar nuestra acción lingüística

sobre las personas. Hagamos balance de lo hasta ahora expuesto e intentemos ver un poco más allá sobre el futuro de esta efébrica disciplina.

7. Recapitulando: perspectiva futura para impulsar el área

Con tantos conceptos como por este texto han flotado, tal vez la lectora o el lector haya asimilado muchas ideas, pero en forma de *flash*, es por ello que en este último punto se impone el expresar cuál es la idea concreta que los autores de este escrito poseemos sobre la Didáctica de la Lengua y la Literatura, para que no quede ningún género de dudas sobre lo aquí expuesto. Posteriormente, también intentaremos dar algunas pautas de los caminos por los que puede avanzar la Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Para resumir lo aquí descrito, es preciso comenzar por el concepto de lenguaje que poseemos los autores, para nosotros éste es el elemento básico de la vida humana, de tal forma que no concebimos sociedad o civilización alguna sin la presencia del mismo, por tanto, su cuidado y atención le llevan a un punto casi venerable por nuestra parte. De igual modo, partimos de la concepción de que el lenguaje está indisolublemente ligado al pensamiento (López y Encabo, 1999a), de tal modo que el primero condiciona las actuaciones del segundo. Consecuentemente, la importancia social del lenguaje es prácticamente total, y ninguna construcción de la misma puede obviar la presencia del primero. Pero el lenguaje como instrumento a veces es utilizado de una manera adecuada, es decir, positivamente, y en otras ocasiones actúa como elemento generador de desigualdades sociales (López y Encabo, 1999b). Estamos convencidos de que desde la educación es posible facilitar el cambio social. Para ello debemos confiar en la pedagogía crítica basada en la transformación de las estructuras sociales, en el derrocamiento del *status quo*, todo ello a través del lenguaje y más concretamente de la comunicación. Para llevar a buen término la misma, tenemos que tomar los contenidos filológicos y dotarlos de una practicidad cuyas puertas nos va a abrir lo psicopedagógico. Lo hará a través de modalidades de trabajo como el aprendizaje cooperativo o la colaboración, creando climas de concordia en la relación de los implicados y las implicadas en educación.

Toda esta amalgama de componentes implicados en la Didáctica de la Lengua y la Literatura deben dar como producto que la educación lingüística de las personas se traduzca en la adquisición de la competencia comunicativa, la cual ya habíamos anunciado como el logro a conseguir. Esta última englobará toda una serie de competencias (la literaria, lingüística, discursiva, estratégica...) y será la que sirva a la ciudadanía de nuevo cuño a saber desenvolverse en la sociedad en la que tenga que insertarse.

No podemos olvidar que toda esta actuación va estar basada en tres pilares fundamentales, la *comunicación*, la *contextualización* y la *re-construcción*, todas ellas referidas al conocimiento. Sin ellas va a ser muy difícil realizar las transformaciones sociales que posibiliten la igualdad de oportunidades para todas las personas.

Muchos son los desafíos que nos esperan en el futuro, las posibles nuevas líneas de investigación son muy interesantes y diversas. Por ejemplo, las nuevas configuraciones poblacionales, con una mayor presencia de personas inmigrantes, motiva que una nueva línea de investigación sea la de la enseñanza de la Lengua del país al que acuden a estas personas. El aumento de protagonismo de la mujer en la sociedad, motiva que lo que antes era un lenguaje completamente androcéntrico se tenga que convertir en un lenguaje más humano, que aúne a los dos géneros (López, Madrid y Encabo, 1999). Por otra parte, los incesantes cambios sociales, motivan que las Nuevas Tecnologías sean introducidas en la educación, afectando también al área de Lengua y Literatura. Es preciso fomentar la investigación en el sentido de tratar de buscar el espacio común de la lengua oral y escrita y estas nuevas tecnologías (Encabo, 1999). Estas son algunas de esas posibles nuevas líneas de investigación, la ya apuntada transversalidad del lenguaje motiva que pueda abrirse una infinitud de nuevas líneas, ya que, en ocasiones, sociedad es lenguaje y éste es comunicación, y sin la misma no existiría tal vez tipo alguno de civilización tal y como las hemos conocido.

Es nuestro deseo concluir de escribir en este espacio que se nos ofertado para la reflexión, haciendo mención de la importancia de fomentar el pensamiento autónomo de las personas, el *enseñar a pensar* (Sternberg y Spear, 1999), para no crear meras marionetas reproductoras de un sistema desigual y desestabilizado hacia un lado simplemente por cuestiones de conveniencia y de unas influencias neoliberales, donde se impone el hacinar más, el ser más que el semejante. Todo ello, ¿para qué? Tal vez para un momento de satisfacción que luego repercute en lo contrario de lo aquí defendido, en la destrucción. Es tiempo ya de cambiar las mentes, carentes de valores humanitarios, y dotarlas de un sentido respecto a lo que se está haciendo.

9. Bibliografía

- AUSTIN, J.L. (1988): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona, Paidós.
BERTALANFFY, L.V. (1993): *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Madrid, Fondo de Cultura Económica.
BUXÓ, M.ª J. (1983): *Antropología lingüística*. Barcelona, Anthropos.
CARRETERO, M. (1993): *Constructivismo y educación*. Barcelona, Edelvives.
CASSANY, D. (1999): *Construir la escritura*. Barcelona, Paidós.

- CHARBONNIER, G. (1977): *Arte, lenguaje, etnología/Entrevistas de Georges Charbonnier con Claude Lévi-Strauss*. México, Siglo XXI.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts, MIT Press.
- COLL, C. (1999): «La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares». En C. COLL (coord.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona, ICE/Horsori. 15-44.
- COLOMER, T. y CAMPS, A. (1996): *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid, Celeste/MEC.
- DURKHEIM, E. (1981): *Les règles de la méthode sociologique*. París, PUF.
- ENCABO, E. (1999): «La Lengua y la Literatura ante las Nuevas Tecnologías: hacia la superación de la antinomia clasista letra-imagen». En J. CABERO y Otros (coord.), *Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia*. Sevilla, Universidad de Sevilla (En prensa).
- GIROUX, H.A. (1999): «Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio». En F. IMBERNÓN (coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó, 53-62.
- GUMPERZ, J.J. (1972): «Préface e Introduction». En J.J. GUMPERZ y D. HYMES (comps.), *Directions in sociolinguistics*. Nueva York, Holt, Rinehart y Winston.
- HABERMAS, J. (1994): *Teoría de la Acción Comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid, Cátedra.
- HORKHEIMER, M. y ADORNO, T. (1994): *Dialéctica de la ilustración: fragmentos filosóficos*. Madrid, Trotta.
- LEGRAND, L. (1977): «Crítica de la pedagogía actual y perspectivas de renovación pedagógica». En AA.VV., *La dislexia en cuestión*. Madrid, Ediciones Pablo del Río, 164-171.
- LOBATO, C. (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao, Servicio de publicaciones del País Vasco.
- LOMAS, C. (1999): *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ, A. (1998): «Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 217-233.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (1999a): «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.
- (1999b): «Implicaciones de la teoría de la privación verbal de Basil Bernstein en el ámbito de la Didáctica de la Lengua y la Literatura», *Cultura y Educación*, 14-15, 105-118.
- LÓPEZ, A.; GUNTERN, E.; LODIGIANI, J.L. y ENCABO, (1999): *La competencia comunicativa. Un aprendizaje cooperativo a través de talleres*. Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- LÓPEZ, A.; MADRID, M.ª y ENCABO, E. (1999): «El discurso del profesorado del área de Lengua y Literatura ante la transmisión de géneros en la Educación Secundaria», *Fuentes*, 107-122.

- MAYOR, J.; SUENGAS, A. y GONZÁLEZ, J. (1993): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid, Síntesis.
- MARCELLESI, J.B. y GARDIN, B. (1979): *Introducción a la sociolingüística. La lingüística social*. Madrid, Gredos.
- MCCOMBS, B. (1993): «Intervenciones educativas para potenciar la metacognición y el aprendizaje autorregulado». En J. BELTRÁN, y OTROS: *Intervención psicopedagógica*. Madrid, Pirámide, 211-229.
- MCKERNAN, J. (1999): *Investigación-acción y currículum*. Madrid, Morata.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la enseñanza primaria y secundaria*. Madrid, Akal.
- MUSITU, G. y OTROS (1987): *Psicología de la comunicación*. Valencia, Nau Llibres.
- RODAZA, J.M. (1991): «Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza», *Signos*, 2, 4-15.
- RODRÍGUEZ, M. (1997): *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, La Muralla.
- ROMERA, J. (1986): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid, Playor.
- SAUSSURE, F. (1973): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires, Losada.
- SOLÉ, I. (1992): *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.
- SOLSONA, N. (1999): «El aprendizaje cooperativo: una estrategia para la comunicación», *Aula de Innovación Educativa*, 80, 65-67.
- STERNBERG, R. y SPEAR, L. (1999): *Enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- WHORF, B.L. (1971): *Lenguaje, pensamiento y realidad*. Barcelona, Barral.