

Pasado y presente de la Didáctica de la Lengua

María Jesús Goikoetxea

ESPACIO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

En las últimas décadas el empleo, abundante, de expresiones como Didáctica de las Matemáticas, de las Lenguas, de las Ciencias, etc., ha adquirido carta de naturaleza y constituye un indicador de que estas disciplinas se van configurando, progresivamente, como espacios científicos con su objeto y problemas específicos.

El pensamiento didáctico, no obstante, es antiguo, no ha nacido en el siglo XX -baste mencionar nombres como Comenius, Du Marchais, Willman, etc.-, y su discurso se ha manifestado históricamente (B. Schneuwly, 1990) como una propuesta de crítica de la forma habitual de enseñanza (programas sobrecargados, métodos deductivos, pedagogía coercitiva, etc.) y de acción elaborando propuestas de reforma que parten de la afirmación del carácter social de la educación escolar y plantean programas racionales y metodologías que propugnan un proceso inductivo en correspondencia con los procesos de desarrollo “naturales”.

Asombra la modernidad de las propuestas de la antigua didáctica, pero los estudios históricos demuestran también, al parecer, su carácter episódico, no transmisible y no acumulativo. En un mundo en que las propuestas tradicionales permanecen siempre dominantes, las innovaciones más pertinentes se aíslan, se agotan, se pierden, antes de ser redescubiertas, después de nuevo olvidadas. (Conviene no olvidarlo en momentos de auge como el actual).

Entre las cuestiones centrales de la reflexión didáctica que perviven, se sitúa el de la afirmación del carácter social de la educación escolar, de modo que todo proyecto didáctico deriva de un proyecto social a cuyos fines contribuye, a la vez que los precisa, lo que obliga al didacta a un serio análisis de los aspectos históricos y socio-políticos; al mismo tiempo el conjunto de cuestiones relativas a la enseñanza y al aprendizaje entendidos como un mismo espacio-

problema, el estudio del aprendizaje por parte de los alumnos no puede descontextualizarse del marco escolar en que se produce.

Hoy consideramos la didáctica como un espacio de reflexión-acción sobre el conjunto de problemas relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje en situación escolar, (J. P. Bronckart y J. L. Chiss, 1991) y se presenta como diferentes 'didácticas específicas' que constituyen la forma que ha adoptado en el presente el retorno (cíclico) del movimiento didáctico; sus discursos son de crítica de los métodos empleados en la enseñanza de cada disciplina (Lengua, Matemáticas, Historia...) y de nuevas propuestas que tienden a la autonomía y especialización.

La complejidad que comporta el conocimiento didáctico deriva de su objeto, el sistema didáctico (Y. Chevallard, 1991) entendido como la estructura formada por el enseñante que enseña, el alumno que aprende, la materia objeto de transacción (en nuestro caso la lengua), así como las diversas relaciones que se combinan entre estos tres elementos que, a su vez, son objeto de estudio de diferentes ramas del saber. Esta especie de interdisciplinariedad de diversos saberes, así como la naturaleza aplicada de la disciplina, la 'fragilidad' de las Ciencias de la Educación como ciencias humanas que son, la constante innovación en los estudios del lenguaje con la consiguiente proliferación de enfoques, entre otros, constituyen algunos de los aspectos que añaden complejidad al desarrollo del conocimiento didáctico.

El esfuerzo de autonomía de las didácticas de los diferentes contenidos de enseñanza, independizándose de las disciplinas de referencia, persigue la teorización de su objeto de estudio y el desarrollo de un aparato conceptual coherente y específico. A su vez, selecciona espacios-problema (enseñanza de la escritura, etc.) y elabora propuestas de intervención.

Este es el empeño actual de la Didáctica de la Lengua. Como señala A. Camps (1993) citando, a su vez, a Cicurel (1988) el objeto central de la Didáctica de la Lengua es el espacio de interacción entre prácticas pedagógicas y procesos de aprendizaje de una materia específica que es la Lengua. Se circunscribe, pues, al ámbito de la institución escolar como venimos diciendo, institución que, atendiendo a las expectativas sociales, debe determinar la finalidad de la enseñanza de la lengua.

Precisamente la confusión mantenida históricamente sobre las finalidades de la enseñanza de la lengua (objetivos del orden del saber, contenidos metalingüísticos; del saber-hacer, usos lingüísticos; adquisición de una norma; conocimiento del patrimonio litera-

rio, entre los más relevantes) y su relación con los contenidos de los programas y la evaluación ha entorpecido seriamente el desarrollo de la Didáctica de la Lengua y todavía sigue siendo uno de los problemas pendientes (por ejemplo la relación gramática-usos lingüísticos). La otra cuestión es la fragmentación de las Ciencias del Lenguaje, la falta de una propuesta global del estudio del lenguaje unánimemente aceptada en el momento histórico (como la del saber físico, o el matemático) que sirva como referente científico. Estos dos aspectos, especialmente, singularizan los problemas que la Didáctica de la Lengua (frente a otras didácticas) debe afrontar.

La didáctica de la lengua materna no existe todavía como una disciplina científica autónoma que tenga perfectamente delimitado su dominio, su objeto, sus métodos y su teoría (epistemología), pero está en camino de serlo. En las últimas décadas se están dando pasos y muy importantes en pro de la construcción de su objeto de conocimiento y su identidad epistemológica acudiendo a dos principales dominios de referencia: el ámbito de los saberes didácticos y el ámbito de los saberes lingüísticos; pero esos saberes de referencia son tomados en la perspectiva didáctica (Bronckart y Schnewly, 1991).

Para situarnos en el presente y comprenderlo es necesario considerar primeramente cómo se abordaba la enseñanza de la lengua en épocas pasadas, (pero no muy lejanas), pues muchos de los problemas actuales derivan de planteamientos anteriores. Las diferentes finalidades propugnadas para la enseñanza de la lengua o la relevancia concedida a alguno de los elementos del sistema didáctico, frente a los otros, han generado diferentes concepciones de la Didáctica de la Lengua.

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA: DIVERSAS CONCEPCIONES

1.- El pasado: la metodología tradicional en la enseñanza de la lengua.

Las aproximaciones más explícitas sobre el modo de enseñanza tradicional de la lengua las encontramos en los momentos de reivindicación didáctica y se presentan como una crítica dura al modo habitual de enseñar la lengua (al “estado de cosas” vigente) que se desea cambiar.

Escrito para el Congreso Nacional de Educación que se iba a celebrar en Mallorca en 1920, el artículo de Américo Castro «La enseñanza del español en España» es una muestra bastante explíci-

ta de la metodología tradicional. En el epígrafe “Errores inveterados” leemos: “Una primera confusión que conviene remover es la idea absurda de que el idioma se enseña estudiando gramática”. Además cuando se dice que un niño sabe gramática “se refiere a saberse de memoria ese nefando librito que se llama *Epítome de Gramática* de la Real Academia”(…) que contiene “semejante sarta de dislates sobre el idioma”; y más adelante añade:

“la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia (...). Esto es de tal vulgaridad, que avergüenza tener que escribirlo una y otra vez; pero como esa desdichada Academia sigue imprimiendo en cada nueva edición de su libro el mismo disparate¹, como ese libro es el preferido por la mayoría de nuestros maestros; y sobre todo, como el hacer aprender a los niños la gramática produce vulgarmente la impresión de que se enseña así el lenguaje materno, no hay sino insistir una y mil veces sobre el mismo asunto”.

En el epígrafe siguiente titulado “La gramática como fósil” afirma que la gramática se mantiene en la escuela por la “fuerza de la rutina”, pero también por causas más complejas, “la gramática ha sido en todos los países el último reducto de los principios medievales. Cuando otras ciencias renovaron sus fundamentos, la gramática, por lo menos la gramática elemental que se usa en la enseñanza, quedó reducida a un conjunto de reglas formales y abstractas”, y añade algunas observaciones históricas:

“Ese concepto de la gramática como un arte de hablar correctamente es servil copia de la definición que en el Renacimiento se daba de la gramática de las lenguas muertas, sobre todo de la latina. Para aprender el latín, lengua muerta, podía ser de una cierta utilidad conocer su estructura. ¡Pero eso no hacía falta ninguna para hablar el español!. Sin embargo, así se escribió y continúa escribiéndose en pleno siglo XX”.

Tras describir una serie de arcaísmos que contiene la gramática concluye:

“Estos ejemplos y otros que podían fácilmente citarse, nos revelan el grado de rigidez hierática que informa la terminología y las concepciones de la gramática al uso. Esta es, en cierto modo, un detritus de las ideas de los griegos sobre el lenguaje, que han atravesado casi inmutables toda la Edad Media. Merced al racionalismo francés del siglo XVII, surgió la gramática general llena de infundadas abstracciones (*Grammaire de Port Royal*). Restos de todo ello, en dosis de compendios o de epítomes, viene a llenar de incoherencia la memoria -que no el entendimiento- de nuestra juventud”.

1. Se refiere a la definición de gramática como “el arte de hablar y escribir correctamente un idioma”.

Considera, en otro epígrafe, a la gramática como una ciencia complicada y afirma que: “hay mucho que hacer en el campo del idioma antes de entrar en su análisis científico, objeto propio de la gramática”. En otro momento comenta que la legislación escolar prescribe que “hay que leer el «Quijote» (¡pobre «Quijote»!).

Al margen del tono virulento y apasionado que utiliza A. Castro provocado por la impresión que le produce la situación degradada de la Instrucción Primaria Pública, en general, y el papel que jugaba en ella la enseñanza de la gramática, en particular, y sin entrar en el fondo de algunas cuestiones implícitas en su discurso que no son tan simples como él las plantea, el hecho es que podemos detectar los siguientes rasgos:

– la forma de enseñanza de la lengua deriva directamente de la empleada en la enseñanza de las lenguas muertas, especialmente el latín.

– consiste en enseñar la gramática de la lengua y, como ésta es complicada, se resume simplistamente para la escuela en un Epítome lleno de errores.

– la gramática, tal como se enseña, consiste en un conjunto de reglas formales y abstractas; es, pues, normativa.

– el modelo ideal de lengua, también para la escuela, es «El Quijote»; subyace la idea de lengua falsamente estática (El Quijote fue escrito en 1616 y A. Castro escribe en 1920), y el modelo literario es el “mejor” en términos absolutos, el único.

– destaca la importancia de la percepción social del aprendizaje de la lengua, a través de la memorización gramatical, como una fuerza importante en el mantenimiento de tal estado de cosas.

– la gramática que se enseña es la gramática tradicional, precientífica.

– el aprendizaje (memorización) de la gramática es el objetivo que se pretende alcanzar; en cuanto a las actividades es fácil imaginar que, en las escuelas más avanzadas, las que superaban el objetivo memorístico, consistirían en aplicación de la teoría a los análisis morfosintácticos (procedimiento deductivo).

Los rasgos que acabamos de analizar son, básicamente, los mismos que señala Bronckart (1985), quien añade al carácter normativo una concepción elitista de esta metodología tradicional “los mejores adquieren la norma culta”, y la observación de la compartimentación de los aspectos de la Lengua: vocabulario, conjugación, gramática, expresión, etc.

Con variantes y pequeñas modificaciones esta metodología ha perdurado hasta 1950-60 y algunos aspectos perduran en la mente y actuación de muchos enseñantes. Ello ha sucedido a pesar de que ilustres pensadores se manifestaran contrarios a este método y lo criticaran duramente (en español: Bello, 1848; R. Lenz, 1912; A. Castro, 1922; entre otros). La pervivencia de los planteamientos tradicionales es tan poderosa que supera barreras como el cambio de la ciencia de referencia (modelo gramatical) y se acomoda a nuevas circunstancias manteniendo los aspectos fundamentales de su metodología.

En esta época, la didáctica de la lengua “implícita”, se presenta como un discurso meta-metodológico, de crítica de los métodos que se empleaban.

2.- *El presente: Emergencia de la didáctica de las lenguas, diversas concepciones.*

La actualidad de la didáctica de las lenguas la situamos desde el momento en que aparece de forma explícita, por los años 50, ligada a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Efectivamente la situación mundial que se crea tras la Segunda Guerra Mundial y el mantenimiento de las colonias generará un interés por la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En el caso de la lengua inglesa, como señala Quilis² (1978):

“Durante los años de la Segunda Guerra Mundial y los siguientes, se inicia en los Estados Unidos, por motivos estratégicos y políticos, una amplia investigación para lograr el mejor procedimiento que permita una enseñanza rápida y eficaz de segundas lenguas. La consecución de la nueva metodología para la adquisición de otras lenguas fue posible por el desarrollo que había alcanzado ya en esa época la lingüística estructural y por su localización en un cruce interdisciplinario, siempre fecundo, donde lingüistas, pedagogos y psicólogos trabajaron para conseguir un mismo objetivo”.

Coste (1986), a su vez, señala la preocupación que existía en Francia, en los mismos años, por la enseñanza del francés en las colonias; se crea la revista *Le Français dans le Monde* por el interés político-institucional de divulgar el francés. Se empieza a hablar de enseñanza de lengua (francés como L2), se cuenta con el interés de la lingüística.

2. Se refiere al movimiento de la «Army Specialized Language Program».

En España, dada la situación cultural en aquellas fechas de postguerra, no se produce, obviamente, una situación similar; además, el español ya estaba asentado en buena parte del mundo.

El hecho de abordar un problema de naturaleza netamente didáctica, la enseñanza de la L2, obliga a considerar los elementos del sistema didáctico: el docente, el discente y la materia; inevitablemente los grupos de profesionales que intervienen, y dada su formación, tienden a resaltar la importancia de un elemento, el que constituye el objeto de estudio en su ciencia de referencia, que, si coincide, a su vez, con un momento pujante en el desarrollo de la misma, tienden a convertirlo en el elemento sobre el que pivota el estudio, conformando diferentes concepciones de la enseñanza de la lengua.

2.1.- *La Lingüística Aplicada: lo importante, el contenido.*

El desarrollo alcanzado en la elaboración de teorías sobre la descripción de las lenguas llevó a muchos lingüistas a considerar su aplicación a diversos campos, su fin explícito era demostrar la utilidad de su saber³ (la filología no se lo planteaba). Así lo señala B. Malberg (1975):

“... puede decirse en general que el traslado del centro de gravedad desde la historia de las lenguas y sus vínculos genéticos hasta el análisis sincrónico de los sistemas y funciones lingüísticas ha implicado que la lingüística se torne “más útil”, desde una serie de puntos de vista prácticos”.

Uno de los más importantes puntos de vista o campos de aplicación es el de la enseñanza de las lenguas; se trata de utilizar los saberes científicos en beneficio de la sociedad llevándolos a la escuela. Por su parte los docentes, como no podía ser menos, se rindieron ante la nueva ciencia; la escuela, anclada en la gramática tradicional más obsoleta y criticada como precientífica, abrió sus puertas de par en par a la nueva gramática.

Evidentemente las nuevas teorías estructuralistas introdujeron importantes cambios en la concepción de la enseñanza de la lengua; sus aportaciones se concretan, al menos, en tres ámbitos:

3. Para un panorama general véase T. EBNETER (1982): *Lingüística Aplicada*, Gredos, Madrid.

- en la nueva conceptualización de la lengua.
- en la sustitución del contenido de la gramática escolar.
- en la elaboración de métodos para enseñanza de segundas lenguas.

Nueva conceptualización de la lengua.

Como señala A. Rigault (1973): “la aportación de la lingüística a la enseñanza de las lenguas se manifiesta menos en el detalle de los métodos inspirados por los lingüistas y más en el cambio de ideas que se podían tener respecto de la naturaleza misma del lenguaje”. Enumeramos algunos:

- La lingüística es una ciencia y como tal describe cómo es una lengua, cómo la hablan y escriben sus usuarios sin realizar una selección previa y sin caer en tentaciones prescriptivas (Martinet, 1974). Así, aunque la lengua de los mejores literatos y la gramática fundada en ella sea un modelo excelente, esa literatura no constituye toda la lengua que es un fenómeno mucho más complejo.

- el lenguaje es un fenómeno social, “se concibe esencialmente como instrumento de comunicación”; como tal ha sido creado, convenido entre los hombres para poder comunicarse: su misión es la COMUNICACION, y, en su base, está la teoría del signo lingüístico. Por ello el lenguaje se pliega a las necesidades comunicativas de los grupos de hablantes, evoluciona a lo largo de su historia y se diversifica diatópica y diastráticamente, así como en función del contexto situacional, de ahí la revisión del concepto de norma y su enorme importancia en la gramática escolar.

- la aceptación rigurosa por la lingüística científica de la realidad del uso diverso y del cambio en el tiempo es determinante, pues como dice Rigault (op. cit.) “es el sistema o la estructura de los rasgos lingüísticos de ese uso los que hay que descubrir. Me parece fundamental el paso de una visión «esencialista» de la gramática a una lingüística «existencialista»”.

- el lenguaje es ante todo un fenómeno oral: Algo que casi parece una tontería por su propia obviedad ha debido ser proclamado como novedoso por la lingüística moderna, ya que la gramática tradicional consideraba a la lengua escrita como la mejor forma de lengua y parámetro de toda norma, cuando la realidad es bien otra, como lo ve Ch. Bally (1935): “valdría la pena mostrar a qué excesos y a qué errores ha conducido esta falsa concepción. En pri-

mer lugar, el fetichismo de la lengua escrita, acompañado desde luego por un menosprecio soberano hacia la lengua hablada, calificada de vulgar, etc.,...”.

Este principio ha obligado a revisar el uso de la lengua en la escuela excesivamente centrada en la lengua literaria escrita.

Cambio de gramática escolar.

Un efecto externo y espectacular fue el de la sustitución de los contenidos de la gramática escolar; la gramática escolar adopta los nuevos métodos de descripción de las lenguas e incorpora abundantes nociones de lingüística general.

En el sistema escolar español y como consecuencia de la reforma educativa que proyectó la Ley General de Educación (1970), los contenidos de gramática tradicional desaparecen de los programas de la nueva E.G.B. (y del Bachillerato Unificado y Polivalente) dejando su sitio a los contenidos de la gramática estructural primero y, después y simultáneamente a ésta, a la gramática generativa.

Debemos reconocer que este hecho, junto a lo señalado sobre la nueva conceptualización de la lengua y la lingüística, contribuyó decisivamente a erradicar, al menos formalmente, la gramática tradicional de la escuela. Decimos formalmente porque el cambio profundo de las ideas sobre el lenguaje, en la mentalidad docente, que se traduce en actitudes ante los hechos lingüísticos y en el tipo de actividades que se programan, es mucho más lento, y aún hoy es fácil encontrar restos de aquella.

Ahora bien, en este terreno la innovación (inicialmente positiva, tal vez) no llegó a más, la gramática moderna se trasladó a la escuela a la manera como había pervivido la tradicional, es decir se introdujeron unas teorías, ahora científicas, que por su complejidad no podían simplificarse sin correr el riesgo de desvirtuarlas profundamente, de forma simplificadora y, así, los manuales de los alumnos se llenaron de errores en el afán de acomodar las teorías a las mentes de los alumnos. Es decir, se traslada a la escuela la ciencia tal cual la elaboran los expertos (aunque reducida cuantitativamente) y se enseña deductivamente⁴.

4. Un análisis de lo sucedido en España con la Gramática Generativa en la escuela puede verse en Alvarez Méndez y Najt, 1983.

De todas formas, fue un momento fulgurante (en otros países sucede de 1950 a 1970 aproximadamente) para la nueva lingüística pues parecía que ella sola podía resolver todos los problemas didácticos en enseñanza de la lengua. Al ser la lingüística el referente teórico para la enseñanza de la lengua materna, se transfiere la lingüística a la escuela con el presupuesto de base de que en las ciencias de referencia se encuentra la solución a los problemas de la enseñanza.

Además la *lingüística moderna* no es una; al ir divulgándose la diversidad de teorías y reflejarse en los manuales escolares, la situación de la gramática en la escuela se complicó mucho más, ¡a la vez que la tarea de los docentes! Como señala Ana Camps (1993):

“El florecimiento de nuevas gramáticas y sobre todo la evolución y proliferación de los modelos generativistas (teoría standard, teoría standard extendida, gramática de los casos, semántica generativa, gramática funcional de Dik, etc.) trajo consigo cambios terminológicos provenientes de distintas escuelas estructuralistas y generativistas que fomentaron la desorientación de maestros y alumnos y obligó a plantear por primera vez de manera acuciante el problema de selección y adaptación de los contenidos científicos para ser enseñados. Parece significativo que en los años 70 las demandas de formación permanente del profesorado en el área consistieran fundamentalmente en cursos de Lingüística estructural y generativa con la esperanza de que estas teorías dieran respuesta a las insuficiencias que se detectaban en la formación lingüística de los escolares. El acento se pone, pues, en el qué enseñar más que en el cómo se enseña”.

A pesar de lo señalado, estas gramáticas siguen formando parte de los programas escolares.

Con el paso del tiempo los ejercicios estructurales pensados para enseñanza de L2 se transfirieron a la enseñanza de la lengua materna.

Nuevos métodos para la enseñanza de segundas lenguas.

Como hemos señalado más atrás la década de los 50-60 estuvo marcada por la revolución introducida en la enseñanza de la L2 con la aparición de nuevos métodos inspirados directamente por la lingüística y por la psicología.

La aparición de estos métodos supuso el abandono de los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, basados en la adquisición de la lengua escrita (en muchos casos apoyándose en la literatura clásica) y en una gramática de reglas.

Como indica Rigault (op. cit), en los primeros momentos de euforia se hablaba de «método científico» para la enseñanza de idiomas («linguistic method») suponiendo que el método no es en definitiva más que la aplicación de la lingüística a la enseñanza de idiomas, surgiendo así la «applied linguistic» que tuvo éxito inmediato pues portaba garantía de científicidad⁵. Se adoptó la teoría conductista, como teoría del aprendizaje, y así se entendía que la adquisición de una L2 consistía en adquirir automatismos y se conseguía a través de ejercicios estructurales («pattern drills») que constituían estímulos a los que hay que dar una respuesta.

Así el «método lingüístico» quedó configurado en tres fases:

- frases que hay que aprender de memoria, por repetición.
- ejercicios estructurales.
- gramática inductiva.

Surgieron métodos audio-orales, audio-visuales, unos iban dando paso a otros en la medida en que se modificaban las teorías de referencia; tras la crítica al conductismo y junto al éxito de las teorías de Chomsky y, más tarde las teorías del discurso y la pragmática, aparece el método comunicativo que, a su vez, se va modificando progresivamente.

Declive de la Lingüística Aplicada: críticas.

La enorme expectativa que había despertado la aplicación de la lingüística a la enseñanza fue dando paso al escepticismo y desánimo al ver que no se solucionaban los problemas, como se había supuesto. Hemos ido apuntando algunas actitudes críticas a la vez que comentábamos las aportaciones de la lingüística, las retomamos y completamos a continuación:

– Con el tiempo se fue demostrando algo que era evidente desde el comienzo: que los fines, intereses y el objeto de estudio de la lingüística son diferentes a los de la enseñanza de la lengua. El dominio de la descripción de las lenguas es condición necesaria, pero no suficiente para su enseñanza. Como señala Rigault: “En mi opinión, la única contribución que la lingüística puede aportar a la

5. Todavía quedan en nuestro país ámbitos en que se opone la expresión Lingüística Aplicada como saber científico a Didáctica de la Lengua como no científico, o vulgar.

enseñanza de las lenguas consiste en suministrar buenas descripciones de estas lenguas. Aquí se para el papel del lingüista científico; no consiste ciertamente en decir a los profesores de lenguas lo que hace falta enseñar o cómo hay que enseñarlo. Una descripción lingüística no es un método de enseñanza”. (op. cit. p. 56).

– En la enseñanza de la lengua materna el aplicacionismo ha consistido en enseñar directamente la lingüística estructural en la escuela manteniendo implícita la idea de la identificación lengua-gramática: con el estudio científico de la descripción de la lengua se favorece el dominio de la misma, pues, a la vez, se sitúan los objetivos principales en el dominio de las capacidades lingüísticas. Además la introducción de esta gramática en la escuela se ha hecho de forma acrítica, se ha mantenido una especie de actitud reverencial por parte de los docentes.

– Por otra parte la necesidad de simplificación cuantitativa para ‘adaptarla’ a la escuela, además de introducir errores, ha provocado la enseñanza de una gramática formalista ramplona y descontextualizada que ha sido, y sigue siendo, ampliamente criticada.

– Otra cuestión es que la amplitud de la investigación lingüística evidencia que no se puede aplicar todo; ha de hacerse, pues, una selección, ¿desde qué óptica?, evidentemente no desde la propia lingüística. D. Crystal (1981) apunta con rotundidad a la diferente relevancia de los saberes lingüísticos según el campo que se desee informar y sus necesidades y demandas. Sigue pendiente la elaboración de una Gramática Escolar que realice la transposición del saber científico a los contenidos escolares pertinentes para el conocimiento de la lengua.

– Tal vez una de las críticas más duras provenga del hecho de que tanto la lingüística estructural como la generativa (objeto de aplicación) se ocupan del sistema de la lengua o de la competencia del hablante ideal, pero en ningún caso del habla, del uso de la lengua, cuando la escuela fija sus objetivos en el dominio de los usos.

– La centración en el qué enseñar, en los contenidos lingüísticos, ignora la necesaria adaptación de los contenidos a los niveles y capacidades de los alumnos y a las condiciones de la situación de aula.

– Desde el punto de vista de la formación de los enseñantes, la continua aparición de nuevas teorías y la rapidez de su evolución imposibilitaron el hipotético éxito de la lingüística moderna aplicada; los docentes, en su mayoría, no podían seguir el ritmo de actualización constante en las nuevas teorías (Galisson, 1980).

– Finalmente, como señala Bronckart (1985) los conocimientos que poseen los hablantes sobre las lenguas son más complejos: la lingüística no aporta solución a todos los problemas ligados a la construcción del lenguaje.

Todo ello llevará a una ruptura con el aplicacionismo lingüístico que se consuma, en general, a comienzos de los 80.

En los últimos años se están elaborando nuevas corrientes en el estudio del lenguaje que constituyen *grosso modo* el desarrollo de la “lingüística del *habla*” cuya necesidad reivindicó Coseriu en 1956 y que, frente a las denominadas por Weinrich (1968) “gramáticas paradigmáticas” (las que venimos citando), se ocupan de las manifestaciones concretas de la lengua, el uso del lenguaje en toda su diversidad de prácticas discursivas, nos referimos a la lingüística del texto, análisis del discurso, pragmática, teoría de la enunciación, etc.

Este enfoque en los estudios del lenguaje es más próximo e interesante para los fines de la enseñanza de la lengua que hoy se orientan justamente al conocimiento (del orden del saber-hacer) de los usos sociales del lenguaje (diversidad de discursos/textos que usa nuestra sociedad) a través de los procesos de comprensión y producción, y es esperable que de sus aportaciones se beneficie, se está beneficiando ya, la Didáctica de la Lengua. Pero no se puede volver a caer en el error que acabamos de criticar: la sustitución del contenido de la gramática escolar (ahora puede ser gramática del texto) como panacea para la escuela sin mediar una transposición didáctica.

La lingüística, aunque se ocupe de los discursos/textos, tiene sus propios fines (desentrañar la naturaleza y funcionamiento del lenguaje) y metodología, la proliferación inmediata de puntos de vista diferentes en el nuevo enfoque así lo confirma, que no son los de la didáctica de la lengua; debe realizarse la necesaria selección y transposición de los contenidos que se consideren necesarios desde el punto de vista didáctico para la enseñanza de la lengua en la institución escolar.

2.2.- *La Psicología aplicada a la educación: lo importante, el desarrollo de la capacidad mental del niño.*

Algo similar a lo descrito en el epígrafe anterior para la lingüística ha sucedido con la Psicología y la Psicolingüística. Los logros alcanzados por la psicología del niño en diversos aspectos co-

mo el desarrollo, con la descripción de sus etapas, el análisis científico de las capacidades cognitivas de los niños (alumnos), con la elaboración de las diferentes teorías del aprendizaje; y por otra parte, el estudio del papel del lenguaje en el desarrollo de las capacidades mentales que lleva progresivamente al estudio específico (Psicolingüística) de la adquisición de la lengua por el niño y a profundizar en las relaciones lenguaje-pensamiento, etc. llevaron a conceptualizar el problema didáctico como una cuestión (individual) de aprendizaje y a la elaboración de propuestas “paidocéntricas” fundadas, a partir de la divulgación del constructivismo, en las etapas de desarrollo cognitivo presumidas en el niño y derivadas directamente de las teorías psicológicas del aprendizaje.

Es lo que se ha denominado como la Psicología aplicada a la enseñanza-aprendizaje, en nuestro caso de la lengua, centrada en el sujeto que aprende, que olvida, implícita o explícitamente, el contenido que se enseña y la situación escolar, y que se presenta como una propuesta global que resuelve el problema didáctico. De nuevo la potencialidad explicativa del proceso de aprendizaje (como antes la lingüística y su descripción del lenguaje, contenido) aparece ante los ojos de los docentes como la panacea que resuelve todos los problemas de la enseñanza.

Este planteamiento es visto críticamente, desde la perspectiva actual, por muchos psicólogos; Vila (1994) tiene palabras duras al considerar el afán prescriptivo de la psicología para la educación:

“Tradicionalmente, en la psicología ha existido una corriente de pensamiento que aboga por traspasar mecánicamente los resultados de las investigaciones psicológicas a la planificación y el diseño de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En esta concepción se establece una relación prescriptiva entre la psicología y la educación, que acostumbra a traducirse en métodos de enseñanza, más o menos elaborados, con un supuesto firme apoyo psicológico. No cabe duda que, desde este punto de vista, el profesorado tiene poco que hacer y decir; basta simplemente que aplique ordenadamente las formas de enseñar que los psicólogos de moda acaban de diseñar”.

El aplicacionismo psicológico en el área de la enseñanza de la lengua se manifestó de una manera evidente en la enseñanza de segundas lenguas con la elaboración de métodos de enseñanza derivados de la aplicación directa de una teoría; es el caso del método audiolingual que no es sino la traducción de las ideas conductistas sobre adquisición de una lengua, o bien el método nocional-funcional que supone la traslación mecánica de la psicolingüística que se apoya en la noción de acto de habla, entre otros ejemplos que pudiéramos citar.

También en enseñanza de la lengua materna ha habido amplias repercusiones del aplicacionismo psicológico trasladando directamente a los programas de enseñanza aspectos relativos a la descripción científica; Vila (1994) cita el ejemplo de la influencia de las concepciones de Piaget sobre el período preoperatorio y de la psicomotricidad en el diseño de actividades pensadas con el fin de desarrollar unos supuestos prerequisites para poder acceder a la lectura y la escritura.

Esta lectura crítica que desde la perspectiva actual hacemos de la aplicación de la Psicología y Psicolingüística a la enseñanza, no nos impide considerar las aportaciones de estos saberes a la enseñanza y a la enseñanza de las lenguas en particular, de tal manera que entendemos que han contribuido a reconceptualizar el proceso de enseñanza, ahora enseñanza-aprendizaje, de la lengua.

De un modo general se puede decir que el conocimiento que desde Piaget se ha ido creando sobre la identificación, descripción y explicación de los principios y procesos generales de funcionamiento cognitivo; la descripción del proceso de construcción del conocimiento por el niño; la teoría del *aprendizaje significativo* de Ausubel (1976) y los estudios sobre conocimientos o ideas previas; el potente marco teórico de la concepción de Vygotsky (1979) y seguidores sobre el aprendizaje, la relación lenguaje pensamiento, el papel del lenguaje en el desarrollo del pensamiento, la elaboración del concepto de *zona de desarrollo próximo* a partir de la consideración de la construcción social del conocimiento, etc., es decir, la concepción constructivista de la adquisición de conocimiento o aprendizaje ha creado un marco teórico que integra y complementa la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje y que profundiza en aspectos que implementan la eficacia de la acción didáctica en el aula (C. Coll y otros, 1993): la función de los conocimientos previos, el papel del sentido en el aprendizaje, la relación profesor-alumno, el concepto de zona de desarrollo próximo, entre otros.

Un ejemplo de planteamiento de enseñanza de la lengua que depende de modelos elaborados en el marco de la psicología cognitiva, es el de los estudios y propuestas de enseñanza derivados de los análisis de los procesos implicados en la comprensión lectora que tomaron como polo de referencia la conducta experta para la descripción del proceso y conocimiento de las dificultades de los lectores no expertos. (F. Smith, 1983, 1990; D. Cooper, 1990; D. E. Bauman, 1990; I. Solé, 1992; J. Alonso y M. M. Mateos, 1985, entre otros).

En el campo específico de la enseñanza de la lengua las aportaciones de la Psicolingüística han sido muy importantes; el estudio del lenguaje interesó desde el comienzo a la psicología al tratarse de una capacidad exclusivamente humana y por su papel en el desarrollo y cambio evolutivo tanto en el ámbito individual como en el social y dio origen a un saber específico hoy consolidado como Psicolingüística y que en opinión de Slobin (1974) se interesa por el conocimiento y capacidad subyacentes que debemos tener para poder utilizar el lenguaje y aprender en la infancia a usar la lengua.

El estudio de la adquisición y desarrollo del lenguaje infantil es uno de los temas centrales de la Psicolingüística; ha proporcionado abundantes datos para conocer el lenguaje del niño en los primeros años y aun en edades más avanzadas en las últimas investigaciones, como señala Camps (op. cit. p. 213):

“Basta recordar los estudios que ponen de manifiesto el desarrollo tardío de algunas estructuras gramaticales, especialmente aquellas que se relacionan con lo que ha venido en llamarse competencia textual, por ejemplo: uso de conectores, formas verbales, anáfora, etc. (a título de ejemplo, los trabajos de Fayol, 1983-1986; Bronckart y Schneuwly, 1984; Schneuwly, 1988; entre muchos otros), y especialmente con el desarrollo de la competencia discursiva”.

Este es el campo de aportaciones a la enseñanza de la lengua señalado explícitamente por Vila (1993), el que remite al conocimiento del proceso de construcción de las capacidades implicadas en el uso del lenguaje, dado que los objetivos de la enseñanza de la lengua se refieren al desarrollo de dichas capacidades de uso del lenguaje en situaciones colectivas e individuales.

Ahora bien, la necesidad de abordar el lenguaje a través de un modelo teórico implica que la evolución en y de las teorías lingüísticas, concepciones diferentes sobre la dimensión lingüística, repercute en los enfoques de la psicolingüística, de igual modo que las concepciones sobre el modo de aprender; así de concepciones conductistas y formalistas, pasando por el innatismo chomskiano, llegamos hoy al estudio del uso del lenguaje que implica procesos complejos que van más allá del dominio formal del código. Precisamente a partir de este último enfoque se reconceptualiza la adquisición del lenguaje (I. Vila, 1993) que

“comporta un largo proceso en el que el sujeto no sólo incorpora nuevas formas lingüísticas, sino algo más importante: a lo largo del desarrollo aprende a usar de manera distinta las mismas formas lingüísticas. La adquisición del lenguaje no se contempla como un proceso lineal «in crescendo», sino como un proceso en «U», enrevesado y complejo, en el que el sujeto progresivamente aprende a usar en el sentido de como

lo usan los adultos aquello que ya usa. Por eso, aun situándonos en el ámbito del código formal, aquello que nos permite comprender mejor los procedimientos implicados en el uso del lenguaje no es el análisis de la estructura lingüística, sino el análisis del discurso”.

Una segunda cuestión derivada de lo dicho es que los aprendizajes lingüísticos se producen en los contextos sociales en que se usa el lenguaje; el aprendizaje del uso del lenguaje se realiza al usar el lenguaje para hacer las cosas que se hacen con la lengua, siempre que la situación esté tutorada por alguien que domine los usos del lenguaje y enseñe a usar mejor aquello que ya se usa.

Otra de las grandes aportaciones es la de la profundización en el estudio de las interrelaciones entre el desarrollo del lenguaje y del pensamiento; de forma especial el marco conceptual de Vygotsky (1934) y sus discípulos ha potenciado el estudio del papel del lenguaje en la elaboración del conocimiento y la reconsideración de lo que representan los aprendizajes lingüísticos en situación escolar.

No obstante la importancia de las aportaciones del marco conceptual constructivista y de la Psicolingüística a la enseñanza de la lengua, no cabe caer en la hipótesis de una identificación (aplicacionismo de la Psicología a la enseñanza) de la Didáctica de la Lengua con dichas ciencias reduciendo el problema didáctico a lo psicológico. De nuevo las expectativas que había despertado el potencial explicativo de las teorías del aprendizaje como solución a los problemas didácticos no se vieron cumplidas; una vez más se constata que los fines que se persiguen con la investigación psicológica no coinciden necesariamente con los de la didáctica y no pueden ser transferidos miméticamente.

Las críticas a ese planteamiento que ha dominado el ámbito de las didácticas de las disciplinas escolares, y también el de la Didáctica de la Lengua, en los últimos años, insisten en varios aspectos que señalamos a continuación:

– respecto a las numerosas propuestas pedagógicas basadas en el primer modelo constructivista, el modelo piagetiano, las críticas, hoy muy abundantes, se centran, por un lado, en la escasa atención que se prestaba a los contenidos y a que el objetivo de la enseñanza era el de favorecer la construcción de estructuras de pensamiento cuyo dominio permitiría la comprensión de los diferentes contenidos; por el otro, el escaso interés por la interacción social al entender que el alumno construye autónomamente su conocimiento a través de un proceso de descubrimiento en el que el papel del

profesor era proponer experiencias y situaciones que ayudaran a ese proceso. (C. Gómez-Granell y C. Coll, 1994). Es evidente el papel disminuido reservado a la instrucción en estas propuestas.

Estas cuestiones parece que se resuelven en el modelo de Vygotsky (1979), desarrollado por sus seguidores, que concede especial importancia a los contenidos y explica la construcción del conocimiento a través de la interacción entre alumnos y de éstos con el profesor; este aspecto ha sido especialmente desarrollado por Edwards y Mercer (1988).

– Otra cuestión que ha sido muy criticada es la aplicación prescriptiva a la enseñanza de la descripción de los estadios del desarrollo cognitivo de los niños. Además se critica su poca operatividad didáctica pues, como señalan Bronckart y Schneuwly (1991), el estadio de desarrollo cognitivo presumido en un alumno no permite prever qué estrategias va a utilizar en el tratamiento de un problema dado, pues las estrategias dependen de la significación que se atribuye al problema en el contexto didáctico y más generalmente en la situación de enseñanza.

– la profundización en la investigación sobre el papel del contexto en el aprendizaje ha puesto en entredicho muchas conclusiones, algunas de la propia psicolingüística al demostrarse que las investigaciones desarrolladas en situaciones de “laboratorio” o simplemente en contextos no escolares no sirven para la escuela al no coincidir con datos obtenidos en ésta, (Kilcher, 1987). Se llega a insinuar, incluso, que las investigaciones didácticas, y los datos que de ellas se extraigan, en la medida en que la escuela es, en definitiva, uno de los principales lugares de aprendizaje son tan importantes como los datos experimentales clásicos y deben ser tenidos en cuenta para la constitución de una verdadera psicología del desarrollo (Bronckart y Chiss, 1991).

Para finalizar recordaremos que, no obstante las críticas realizadas, debe entenderse que la Didáctica de la Lengua mantiene estrechas relaciones con estas disciplinas (Psicología del Aprendizaje y Psicolingüística); pero será el punto de vista didáctico el que determine la validez de sus aportaciones para la planificación y organización de las propuestas educativas en las condiciones específicas de la situación social del aula. Y será la experimentación didáctica la que determine la validez del modelo constructivista de aprendizaje (hoy aceptado por una casi unanimidad) o los aspectos del modelo conductista que sean válidos, tal vez, para la enseñanza de determinados aspectos de la lengua.

2.3.- *Didáctica de la Lengua como metodología: lo importante, el interés del niño.*

Se trata de otro reduccionismo que dominó durante un tiempo en la enseñanza en general y en enseñanza de la lengua en particular y que suponía otro tipo de centración en el niño, se trata también, pues, de propuestas paidocéntricas, pero, en este caso surge a partir de preocupaciones didácticas.

Nos estamos refiriendo, siguiendo a Camps (1993), al empuje de los planteamientos de renovación pedagógica que representó a comienzos de siglo la Escuela Nueva y que fueron revitalizados posteriormente (años 60-70) por Freinet (1970) y seguidores.

El punto de partida de las propuestas pedagógicas basadas en la filosofía de esta corriente es el niño, sus necesidades e intereses como motor del aprendizaje en la escuela. Parte pues de observaciones e investigaciones de tipo didáctico; en la base de esta pedagogía se encuentra la teoría psicológica del *tanteo experimental* que generará la denominada pedagogía del descubrimiento.

En esta concepción la didáctica de la lengua se identifica con una metodología que se apoya y surge de planteamientos pedagógicos más generales; aunque no todos los representantes defendían exactamente los mismos principios, o de la misma forma, y sus aplicaciones tampoco fueron idénticas, destacaremos algunos, de los más generales y que más han pervivido, en función de nuestros propósitos:

– pedagogía del *interés-necesidad*: los representantes de la Escuela Nueva defendían la idea de que un niño aprende solamente cuando siente un interés hacia el objeto concreto de enseñanza-aprendizaje (se oponían con esta teoría a la coacción escolar, tan habitual) y, en consecuencia, la acción pedagógica debe orientarse a satisfacerlo; el valor educativo del interés ocupó una buena parte del siglo XX en toda Europa. Los intereses de los niños están ligados al mundo de los instintos, necesidades, apetitos, etc, es decir son innatos al niño.

– derivada de la pedagogía del interés-necesidad y superando el innatismo implícito en el concepto, surge la idea de *motivación* que, probablemente, es uno de los legados más importantes de esta corriente; el concepto de *motivación*, disposición favorable para los aprendizajes, se considera ligado a numerosos factores que lo determinan y modifican: ambiente, procedimientos de enseñanza, evolución del niño, materiales escolares, función del maestro, significatividad de los contenidos, etc.

Decroly fue quien más reclamó el principio de interés, luego motivación, rechazando el manejo de los símbolos abstractos, vacíos de sentido (se refería especialmente a la enseñanza de la lectura), ya que sólo la representación concreta de las ideas mediante las cosas y figuras podría despertar el interés que no suscita la letra muerta.

– principio de *actividad*: el niño debe ser el sujeto activo de su aprendizaje; es el apoyo en la actividad del niño lo que posibilitará una enseñanza motivadora y eficaz: se reivindica el papel didáctico del *juego* (juegos de lectura y escritura)

– principio de *globalización*: se apoyan en las teorías psicológicas que defienden la globalización como forma de percepción del niño hasta, aproximadamente, los seis/siete años; este principio es fundamental en la mayor parte de las propuestas metodológicas para la enseñanza de la lectura (a excepción de Montessori).

– la metodología propugnada para la enseñanza se basa en los centros de interés.

Es una tradición que todavía perdura (no es difícil reconocer en los principios enunciados la base de las propuestas de renovación pedagógica que tanta fuerza alcanzaron, a través de las Escuelas de Verano, por los años 75/85). Uno de los aspectos más tratados fue el del aprendizaje de la lecto-escritura que se relaciona con conceptos de creatividad y placer. Se daba gran importancia a las distintas propuestas metodológicas para la enseñanza de la lecto-escritura: la de Montessori, Decroly, Claparède y, más tarde, Freinet; en todas ellas se insiste en los aspectos motivacionales y expresivos del lenguaje frente a los analíticos.

A pesar de ello la enseñanza de los contenidos gramaticales no sufría cambios ni tampoco la concepción de la función de estos contenidos en relación con el aprendizaje de la lengua en general. La enseñanza de la gramática perdura y se mantiene al margen de las actividades de comprensión y comunicación.

En el sistema educativo español, la década de los 70 y comienzos de los 80 fue la época Freinet por excelencia, al representar la renovación frente a lo tradicional.

ESPECIFICIDAD DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA: AUTONOMÍA DE LA DISCIPLINA.

La estabilización del concepto de “didáctica de las lenguas” es indiscutiblemente solidaria del abandono progresivo de las dife-

rentes formas de lingüística o de psicología “aplicada” a la educación (Bronckart y Schneuwly, 1991). Estos autores consideran que la toma de conciencia de la necesidad de una autonomía del pensamiento “meta-metodológico”, de una independencia relativa de las “disciplinas de referencia” ha surgido en medio de los rápidos vaivenes en que se ha vivido en la época de los aplicacionismos cuando las sucesivas apariciones de nuevas teorías en uno y otro campo (lingüística y psicología del aprendizaje) con la subsiguiente elaboración de siempre nuevos métodos de enseñanza y como consecuencia de las frustraciones de las siempre renovadas esperanzas puestas en el último método aparecido para resolver los problemas de la enseñanza de las lenguas.

Se produce, pues, a comienzos de los 80, la ruptura con el aplicacionismo que en unos ámbitos fue más explícito que en otros. En el mundo francófono el n° 82 de mayo de 1989 de la revista *Langue Française* está dedicado monográficamente al tema *Vers une didactique du français* e incluye diversos artículos que de forma rotunda reivindican la autonomía de la didáctica de las lenguas (entre ellos J. L. Chiss, pp. 44-52 y J. P. Bronckart, pp. 53-66) y que recogen el estado de la cuestión del pensamiento didáctico de la década.

Se trata de superar la consideración de la Didáctica de la Lengua, especialmente de la lengua materna, como un mero conjunto de técnicas e instrumentos de transmisión del saber (una metodología que aportaba los objetivos, secuenciación, ejercicios, etc. para actuar en el aula) sin cuestionar los contenidos que le aportaba la lingüística ni las prescripciones emanadas de la psicología y psicolingüística, y dotarla de nuevo contenido; se pretende disciplina autónoma que mantiene una relación privilegiada, como el resto de las didácticas específicas, con las ciencias de la educación (o que forma parte de ellas) cuyo objeto está constituido por las características estructurales y funcionales de los sistemas didácticos (historia, finalidades, modo de inserción social...) y que la proveen de los elementos que le permiten conceptualizar los problemas, analizar las condiciones de intervención sobre el terreno, formular y atestiguar las propuestas de solución, etc., aunque informada por la lingüística y psicología (Bronckart, 1985).

Una disciplina que:

– encuentra su especificidad en la renovación de la reflexión epistemológica sobre el método de la enseñanza de la lengua materna.

– que pone un especial acento en el análisis del estado de la enseñanza de la lengua (análisis de las expectativas sociales, de las

finalidades explícitas de la institución y de las prácticas que se desarrollan en el aula) y que constata la amplitud del fracaso escolar a pesar de las constantes reformas.

– que aborda el problema de los fines de la enseñanza de la lengua por la vía del trabajo concreto de análisis del tipo de actividad verbal que se requiere de los alumnos en el curso de su escolaridad.

– que, como consecuencia lógica, se produce una toma de conciencia del abismo existente entre las finalidades vigentes en la enseñanza y las prácticas escolares tendentes a conseguirlas (reflexión sobre la inadecuación del método a las finalidades).

– y se propone como objetivo general reducir la brecha existente entre la realidad escolar y las finalidades ideales de los textos oficiales.

La didáctica de la lengua materna entendida en estas coordenadas, surge tarde, con retraso respecto de la didáctica de las segundas lenguas. Quilis (1979) apunta como explicación “la diferencia en el tratamiento de lo que se intenta adquirir como nuevo, y como tal hay que hacerlo más asequible, exacto y eficaz, y lo que se cree que ya posee el individuo y que sólo resta darle una explicación lógica para que engarce en la ordenación de su razonamiento; y lamentablemente nada más lejano a la realidad”; en esta interpretación la falsedad obviamente reside en la creencia de que el individuo (niño-alumno) ya posee la lengua.

Por su parte Bronckart (1989) considera que el retraso de la didáctica del francés, lengua materna, respecto de las otras didácticas específicas está relacionado con el hecho de que la enseñanza de los contenidos gramaticales en la escuela (científicamente planteados con el objetivo de hacer evolucionar en los niños sus representaciones iniciales sobre el lenguaje, al igual que lo han hecho las otras didácticas específicas con sus contenidos) no se ha presentado como una forma de didáctica de la lengua materna (se refiere al francés) porque los problemas que debe resolver ésta aparecen mucho menos claros que los que tiene planteados la didáctica de las matemáticas, por ejemplo, ya que el éxito del alumno en el dominio de la lengua no se mide (o al menos no solamente) por el dominio del conocimiento consciente y estructurado de las características de su lengua.

Ese desajuste entre la aceptación institucional y social del saber lingüístico (la gramática) como contenido de enseñanza escolar y la medición, a su vez institucional y social, del éxito de los alum-

nos por el dominio, especialmente, de las capacidades de uso del lenguaje (saberes de naturaleza histórica y cultural) habría creado una situación tan ambigua y confusa que habría contribuido a retardar la emergencia de la didáctica de la lengua en los términos en que actualmente la entendemos. Esta contradicción es la que lleva, al fin, a los pedagogos de la lengua a tomar conciencia del problema de los objetivos, de su estatuto socio-histórico y de su incoherencia actual, y ello es lo que posibilita la emergencia de la didáctica de la lengua materna.

A nuestro entender, el desarrollo y divulgación de las nuevas teorías lingüísticas sobre el uso de la lengua (la comunicación, los enunciados, los textos, etc.) y los estudios cognitivos sobre el lenguaje han contribuido a la toma de conciencia de las contradicciones en que se mantenía la enseñanza institucional de la lengua, al ofrecer un nuevo marco de referencia explícito que permite referenciar con eficacia los contenidos de enseñanza implicados en el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

El cambio que se ha producido en la conceptualización de la lengua pone el acento en el uso y su dimensión instrumental y ello ha facilitado la explicitación de contradicciones, verdadero motor de arranque de la Didáctica de la Lengua.

La Didáctica de la Lengua se configura como una disciplina que tiene su origen en la práctica y en ella se sitúa también su objetivo, con la finalidad de que cumpla de forma adecuada los propósitos que con ella se pretende alcanzar. Se ha creado, pues, por la necesidad de incidir en el terreno mismo de la enseñanza-aprendizaje de la lengua, como disciplina de carácter tecnológico articulada a campos de acción que constituyen los sistemas educativos y sus entornos.

Ahora bien la contradicción señalada más atrás entre finalidades, contenidos y evaluación de la enseñanza de la lengua materna, implica una particularidad de nuestra didáctica respecto de las didácticas de las otras disciplinas escolares, puesto que el objetivo prioritario no se define como el de velar por la construcción, por parte del niño, del saber científico lingüístico (como del saber matemático o histórico) sino especialmente en términos del orden del saber-hacer (comunicar, expresarse oralmente y por escrito, comprender e interpretar los discursos de los demás, etc.). Por ello en Didáctica de la Lengua se prefiere el término "contenido" (frente a "saber") para indicar que la materia enseñada no es necesariamente del orden del conocimiento sino muy frecuentemente del orden de las actitudes (saber-ser) y de los saberes hacer prácticos. Este hecho

genera una problemática específica en la relación de la Didáctica de la Lengua y las Ciencias de referencia.

Los otros objetivos, en principio secundarios, se refieren a la construcción del conocimiento metalingüístico, gramatical, vacilando entre la gratuidad (el saber por sí mismo) o el utilitarismo (instrumento al servicio de los saberes-hacer) y los objetivos más directamente culturales, en especial el conocimiento del patrimonio literario.

LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA EN ESPAÑA.

Al mismo tiempo que exponíamos las diferentes concepciones de la Didáctica de la Lengua, hemos ido marcando, a grandes rasgos, el desarrollo histórico de nuestra disciplina, bien que de breve duración. Los hechos señalados no son necesariamente sucesivos, antes bien están marcados, precisamente, por la pervivencia en un doble plano:

– el de la representación social de la lengua y de la enseñanza de la lengua: al ser la lengua un elemento perteneciente a todo individuo y a la sociedad en su conjunto y al ser tan necesario su aprendizaje para los niños, se elaboran en ambas instancias (individual y social) representaciones de cómo se concibe la lengua y su enseñanza ligadas a tradiciones, viejas ideas precientíficas, experiencias vividas (o sufridas), etc... que pasan a formar parte de las mentalidades con su generación de valores y que se caracterizan precisamente por su pervivencia por encima y más allá de los hechos puntuales que suponen por ejemplo la introducción de la lingüística estructural en la escuela y de las nuevas ideas lingüísticas o la aprobación de una nueva legislación en materia educativa (reformas de enseñanza); la mentalidad y actitud ante el hecho lingüístico cambia con gran lentitud.

– en segundo lugar la pervivencia de las prácticas escolares; la introducción de una nueva teorización sobre la lengua no es garantía del cambio en el aula. Un maestro puede explicar el tema de la preeminencia e importancia de la lengua oral y no permitir hablar a sus alumnos más allá de lo estrictamente necesario cuando es preguntado. La ‘mentalidad’ del profesor ante la lengua tampoco cambia tan rápidamente.

Decíamos, pues, que hemos marcado unas pautas del proceso histórico de la Didáctica de la Lengua en general y nos parece necesario realizar alguna reflexión sobre la situación particular en la

enseñanza del español, aunque, en ocasiones, ya hemos aportado algunos datos relativos a ella.

No pretendemos hacer en breves líneas la historia de la enseñanza de la lengua española, tendremos que esperar a que se produzcan las investigaciones parciales pertinentes sobre la legislación, (filosofía y prescripciones), alcance y significado de cada nueva legislación o reforma respecto de la anterior, sobre las finalidades educativas, los programas, métodos y medios empleados en la enseñanza de la lengua, sin olvidar las prácticas pedagógicas concretas y la evaluación y todo ello en las diversas etapas históricas; un capítulo fundamental será el de la formación de los enseñantes lo que implica asignaturas, materiales empleados y prácticas pedagógicas. Además un estudio completo debería abarcar la enseñanza del español en España e Hispanoamérica, la tarea es, pues, ardua.

En este momento nos conformamos con unas breves reflexiones sobre algunos aspectos concretos que nos parecen significativos y, tal vez, diferenciadores del proceso ocurrido en el ámbito de otras lenguas.

Al referirnos a la metodología tradicional de la enseñanza de la lengua la hemos ejemplificado con las críticas de A. Castro a la situación de "La enseñanza del español en España"; no vamos a volver sobre ello, lo dicho, con variantes importantes a veces, perdura hasta la década 60-70 y desde un punto de vista institucional hasta la Ley General de Educación de 1970. El papel de la Real Academia con su gramática es muy importante en ese periodo y debería ser analizado.

En este tiempo los profesionales preocupados por la enseñanza de la lengua, pertenecientes al ámbito pedagógico de forma casi exclusiva, realizaron estudios sobre aspectos parciales (ortografía, vocabulario, lectura...) que aportaron importantes datos sobre el lenguaje del niño, aunque todo ello sin cuestionar la gramática tradicional tan asentada en la Universidad Española. Son importantes las aportaciones de A. Galí (1926-1928), en el ámbito catalán sobre la ortografía y el trabajo escolar; V. García Hoz (1952-1953), sobre el vocabulario y su repercusión didáctica; J. Fernández Huerta (1958, 1959, 1969) sobre legibilidad y lecturabilidad de textos; en otro orden, A. Maillo (1962) realiza propuestas "para la enseñanza activa del idioma" en la década de los 60 y otros más.

Es de destacar, pues, el importante papel de los profesionales de la pedagogía en el ámbito del estudio de la lengua materna; este hecho es similar a lo sucedido en otros países, y otras lenguas, en una primera etapa (Escuela Nueva y derivaciones), pero aquí se

prolonga el “monopolio pedagógico” de la enseñanza de la lengua y, es justo decirlo, no se debe al talante excluyente de su actuar, sino al escaso, más bien nulo, interés de los profesionales del mundo de la lingüística y de la psicología. No se produce, como en otros países, una conjunción de puntos de vista diversos que hubieran enriquecido con nuevas perspectivas la conceptualización de la Didáctica de la Lengua.

Algún día habrá que estudiar el efecto del retraso de la introducción de la lingüística moderna, científica, en la universidad española y de la pervivencia monopolizadora del método histórico en la enseñanza de la literatura, en la renovación de la enseñanza de la lengua. Así mismo el tardío desarrollo de la psicología, especialmente de la psicología evolutiva y de la educación no posibilitaba su interés por los procesos de enseñanza.

La Ley General de Educación (1970) marca un hito importante para la enseñanza de la lengua en el sistema educativo español: la reforma concede gran importancia a la lengua, prescribe un amplio número de horas semanales a lo largo de los cursos de la nueva Educación General Básica y, sobre todo, introduce en la escuela la lingüística moderna. La gramática tradicional pasa a ser historia.

La propuesta tecnológica que introduce esta reforma en la educación (enseñanza programada, pedagogía activa...) traía, por fin, al sistema educativo español lo que hacía años se estaba haciendo fuera de nuestras fronteras. Pero llegaba, también, con retraso y traía aparejada la crítica que comenzaba a realizarse en los sistemas en que ya se había experimentado.

El lenguaje pedagógico que la acompañaba (enseñanza programada) se trasladó a los docentes, que no tenían la más mínima formación pedagógica, sin ‘aviso previo’ y fue muy mal recibida por los mismos. Desde el ámbito de los contenidos se criticaba que los pedagogos no podían enseñar lo que no sabían y se desconfiaba del lenguaje pedagógico.

En el ámbito de la lengua y literatura son ejemplificadoras las palabras de A. Amorós en respuesta a la encuesta que sobre enseñanza de la Literatura realizó Lázaro Carreter (1974); para responder a la pregunta sobre la adecuación de los métodos vigentes en la enseñanza de la Literatura a los objetivos que se persigue y, en su lugar, qué alternativa metodológica propone, introduce la siguiente disgresión antes de entrar en materia:

“Como nota preliminar, quiero relatar una anécdota real que me parece muy significativa. Cierta profesor que ocupa un alto puesto en uno de

los ICES me hizo una vez esta pregunta: "¿Qué cree Ud., Amorós? que hace falta, antes de nada, para enseñar bien la literatura?" Después de pensar un poco, contesté: "Saber literatura". El se quedó atónito ante esta respuesta inesperada y añadió: "Bueno, yo me refería a *programar*".

No nos quedemos en lo pintoresco del suceso, que tiene valor mucho más general. Por desgracia, existen hoy en España muchos pedagogos que creen que para enseñar bien literatura española lo primero que hay que saber es programar. En manos de muchos de estos pedagogos improvisados, no especialistas en nada, ha estado gran parte de la actual reforma educativa, y ellos nos han inundado de superficialidades de Pero Grullo disimuladas por un nuevo lenguaje pseudocientífico. La Ley de Educación, en efecto, ha sido la ocasión esperada por muchos pedagogos para alcanzar la importancia que ellos creen merecer.

Quiero que queden muy claros dos principios que, en mi opinión, son básicos:

- 1) Para enseñar, hace falta conocer a fondo la materia correspondiente, antes que la didáctica general.
- 2) Sólo pueden discutir de los métodos de enseñanza de una materia concreta los que dominan suficientemente esa materia y poseen experiencia de haberla enseñado". (Hasta aquí la cita).

Es evidente el tono irónico con que se refiere a TODO lo pedagógico que se aproxime a la literatura. Al margen de excesos 'pedagogistas' que pudieran cometerse, es clara su postura de contar exclusivamente con los contenidos científicos (al igual que la Lingüística Aplicada), con ellos y la experiencia docente basta; se confunde, con toda nitidez, lo que es necesario (el conocimiento de la literatura) con lo que es suficiente para el desarrollo de la tarea docente.

A pesar de los defectos que puedan señalarse, la progresiva mentalización de pensar en el desarrollo de la labor docente a través de 'herramientas' como programas, programaciones, objetivos, evaluación, etc... ha introducido la cultura pedagógica en el mundo de los saberes específicos.

Como se ha indicado el interés de los gramáticos y lingüistas por la enseñanza de la lengua ha sido y es escaso en el ámbito español, a lo largo de la reciente historia sólo unos pocos han realizado algún acercamiento a este campo, pero, casi siempre, de forma testimonial, de denuncia de un estado de cosas, Bello, 1848; Lenz, 1912; A. Castro, 1922; solamente podemos destacar a S. Gili Gaya (1972-1977) que realizó investigaciones sobre el lenguaje infantil y la ortografía. En los últimos tiempos algunos lingüistas han realizado algún estudio de forma ocasional (E. Alarcos Llorach, 1975; A. Quilis, 1977; J. J. Bustos Tovar, 1972, entre otros); pero aún hoy,

podemos afirmar que la Didáctica de la Lengua es una disciplina y una investigación inexistente en las facultades universitarias de Filología Española. Los lingüistas son, pues, pocos y su influencia escasa, cabe destacar las reflexiones de Lázaro Carreter (1973, 1974, 1980) sobre la literatura y educación especialmente.

Por el contrario, en el mundo francófono, la década de los 80 ha sido una época muy fecunda en Didáctica de la Lengua al incorporarse a la tarea investigadora y docente en el área buen número de lingüistas y psicolingüistas que, con sus aportaciones, han enriquecido la perspectiva didáctica: en la actualidad, como indicador de lo dicho, además de las múltiples publicaciones monográficas, existen más de treinta revistas dedicadas al estudio de la enseñanza de la lengua en cuya elaboración está profundamente implicada la universidad francesa.

En la década de los 70, de la mano de las escuelas de verano se produjo un gran auge de la pedagogía Freinet en lecto-escritura acompañada de todo el discurso sobre interés, motivación, proceso natural de los aprendizajes, creatividad, espontaneidad, texto libre que, en el principio, introdujo un aire de frescura en la anquilosada manera de enseñar lengua y aun perdura en algunos ámbitos, pero que en la mayoría de los casos derivó en un puro activismo.

Otro aspecto importante para su estudio es el del papel de la literatura infantil y su desarrollo en la renovación escolar de la enseñanza de la lengua materna. El mayor desarrollo alcanzado por la Literatura Infantil (publicación de obras de autores españoles, traducciones de extranjeros, estudios y estudiosos, labor editorial, labor de los ilustradores, certámenes y premios) contribuyó a su introducción en la escuela e, incluso, en los libros escolares de lengua; a veces se introducían textos sin una propuesta clara o para realizar actividades de más que dudosa adecuación, pero allí estaban los poemas, canciones, adivinanzas, cuentos, etc. que, en manos de maestros sensibles, generarían actividades importantes para la renovación de la enseñanza de la lengua.

En los años 80 irrumpió con fuerza la psicología en el mundo de la educación coincidiendo con la divulgación de la teoría constructivista, se desarrolló en el ámbito universitario y su investigación en temas próximos a los procesos de aprendizaje de contenidos específicos (aplicacionismo psicológico en España).

En el sentido moderno en que la concebimos, la Didáctica de la Lengua española está empezando a existir: contamos con cierta

investigación, han aparecido algunas revistas especializadas, *Cauce, Comunicación, Lenguaje y Educación, Textos*, y las revistas de educación prestan especial interés a la cuestión lingüística (*Cuadernos de Pedagogía, Infancia y Aprendizaje, Enseñanza, Aula*, etc..).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCOS LLORACH, E. (1975): «La adquisición del lenguaje por el niño», en MARTINET, A. (Dir.): *Tratado del lenguaje*, n° 3, Nueva Visión, Buenos Aires, pp. 7-42.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. Y NAJT, M. (1983): «La Gramática Generativa en la enseñanza escolar: valoración y crítica», en ÁLVAREZ MÉNDEZ (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Akal, Madrid, pp. 202-218.
- BALLY, CH. (1972, 6ª ed.): *El lenguaje y la vida*, Ed. Losada, Buenos Aires.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, Ed. UNESCO, Paris.
- BRONCKART, J. P. (1989): «Du statut des didactiques des matières scolaires», *Langue Française*, n° 82, pp. 53-66.
- BRONCKART, J. P. Y SCHNEUWLY, B. (1991): «La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable» en *Education et Recherche*, n° 13, Genève.
- BRONCKART, J. P. Y CHISS, J. L. (1991): «Didactique» en *Encyclopédia Universalis*.
- BUSTOS TOVAR, J. J. (1972): «Notas sobre lexicología y semántica», *Vida Escolar*, n° 139-140, mayo-junio, pp. 55-61.
- CAMPS, A. (1993): «Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico», *Infancia y Aprendizaje*, n° 62-63, pp. 209-217.
- CASTRO, A. (1922): «La enseñanza del Español en España», en ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (ed. 1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Ed. Akal, Madrid, pp. 118-146.
- CICUREL, F. (1988): «Didactique des langues et linguistique: propos sur une circularité», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 72, pp. 15-23.
- COLL, C. (1990): *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Paidós Ibérica, Barcelona.
- COLL, C. Y OTROS (1993): *El constructivismo en el aula*, Graó, Barcelona.
- COSERIU, E. (1967): *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Gredos, Madrid.
- COSTE, D. (1986): «Constitution et évolution des discours de la didactique du français langue étrangère», *Etudes de Linguistique Appliquée*, n° 61, pp. 52-63.
- CRYSTAL, D. (1981): *Lenguaje infantil, aprendizaje y lingüística*, Ed. Médica y Técnica, Barcelona.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La transposition didactique*, La pensée sauvage. Grenoble.
- EBNETER, T. (1982): *Lingüística Aplicada*, Gredos, Madrid.
- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1959): «Medidas sencillas de lecturabilidad», *Consigna*, 214, pp. 29-32.

- FERNÁNDEZ HUERTA, J. (1958): «Legibilidad y lecturabilidad: dos conceptos básicos en los libros escolares», *Consigna*, nº 213, p. 35.
- FREINET, C. (1970): *Los métodos naturales I, II y III*, Fontanella/Estela, Barcelona.
- GALI, A. (1926): *L'ensenyament de l'ortografia als infants*, Barcino (reedición 1982), Barcelona
- GALI, A. (1928): *La mesura objetiva del treball escolar*, EUMO/Diputació de Barcelona. (reedición 1984).
- GARCÍA HOZ, V. (1952): «El vocabulario común y su utilización didáctica», *Bordón*, Tomo V, nº 33, enero.
- GARCÍA HOZ, V. (1953): *Vocabulario Usual, Común y Fundamental*, CSIC, Madrid.
- GILI GAYA, S. (1972): *Estudios de lenguaje infantil*, Vox Bibliograf, Barcelona.
- GÓMEZ-GRANELL, C. Y COLL, C. (1994): «De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 221, pp. 8-10.
- KILCHER, H. et al. (1987): *Le savoir grammatical des élèves*, Lang, Berne.
- LÁZARO CARRETER, F. (1973): «El lugar de la literatura en la educación», en VV. AA.: *El comentario de texto I*, Castalia, Madrid.
- LÁZARO CARRETER, F. (1974): *Literatura y Educación*, Castalia, Madrid.
- LÁZARO CARRETER, F. (1981): «Introducción: La Lengua Española en la E.G.B.», *Programas Renovados de la E. G. B. ,Ciclo Superior*, Ed. Escuela Española, Madrid.
- LENZ, R. (1912): «¿Para qué estudiamos gramática?», en ALVAREZ MENDEZ, J.M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Ed. Akal, Madrid, pp. 92-117.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN 1970, Ed. Magisterio Español, 1976, Madrid.
- MAILLO, A. (1962): *El libro del maestro para la enseñanza activa del idioma*, Teide, Barcelona.
- MALMBERG, B. (1975-5ª ed.): *Los nuevos caminos de la lingüística*, Ed. Siglo XXI, Madrid.
- MARTINET, A. (1974): *Elementos de lingüística general*, Gredos, Madrid.
- PIAGET, J. (1972): *El lenguaje y el pensamiento en el niño*, Guadalupe, Buenos Aires.
- QUILIS, A. (1979): «La enseñanza de la lengua materna», *Cauce*, nº 2, pp. 251-273.
- RIGAULT, A. (1973): «L'apport de la linguistique à l'enseignement des langues», citamos siguiendo la versión castellana en ALVAREZ MENDEZ, J. M. (ed.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Akal, Madrid.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1980): *Didáctica General*, Cincel, Madrid.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L. (1985): *Curriculum, acto didáctico y teoría del texto*, Anaya, Madrid.
- SCHNEUWLY, B. (1990 a): «Didaktik-didactiques», en *Education et Recherches*, nº 3. Genève.
- SCHNEUWLY, B. (1990 b): «La didactique-une ingénierie», en *Le français dans tous ses états*.

- SLOBIN, D.I. (1974): *Introducción a la psicolingüística*, Ed. Paidós, Buenos Aires.
- STÖCKER (1984): *Principios de Didáctica moderna*, Ed. Kapelusz. Buenos Aires.
- VIGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona.
- VILA, I. (1994): «Psicología y enseñanza de la lengua», *Cuadernos de Pedagogía*, nº 225, mayo 1994, pp. 68-69.
- VILA, I. (1993): «Psicología y enseñanza de la Lengua», *Infancia y Aprendizaje*, nº 62-63, pp. 219-229.
- WEINRICH, H. (1968): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Gredos, Madrid.

RESUMEN

Tras reflexionar sobre el espacio de la didáctica de la lengua como el ámbito de reflexión-acción sobre el conjunto de problemas relativos a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua en situación escolar, se describen las distintas concepciones que configuran el panorama histórico de la didáctica de la lengua (tradicional y diferentes aplicacionismos de las ciencias de referencia) para desembocar en la necesidad de autonomía y especificidad del planteamiento didáctico. Se completa con unas notas sobre la didáctica de la lengua en España y su lento desarrollo.

AUTORA

M^a Jesús Goicoechea Tabar, es Licenciada en Filología Hispánica y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad Pública de Navarra.