

# Aproximación al análisis de los contenidos curriculares de lengua y literatura: educación secundaria obligatoria

*José Luis del Castillo Jiménez*

## Una concepción instrumental de la materia

La actividad escolar en las clases de Lengua y Literatura se ha centrado tradicionalmente en el estudio de los contenidos conceptuales de determinadas disciplinas lingüísticas y literarias, en especial la Gramática y la Historia Literaria.

Sin embargo, enfocados los contenidos de Lengua y Literatura desde una concepción del lenguaje como instrumento, primero, de formalización y estructuración del pensamiento, segundo, de comunicación personal e interpersonal, tercero, de representación de la realidad y, en fin, de integración activa en un determinado universo cultural, aparecen claramente diferenciados de los que configuran conceptualmente las diversas disciplinas lingüísticas y literarias. O, mejor dicho, estos últimos quedan integrados en la actividad instrumental del lenguaje, que se convierte entonces en el centro de interés de la materia.

Digámoslo con mayor claridad. Nuestra materia se ha de ocupar de desarrollar la capacidad de los hablantes que son los alumnos para utilizar el lenguaje como instrumento al servicio de los fines implícitos en la definición del mismo antes señalada.

Esta concepción nos sitúa en un terreno educativo radicalmente distinto al de casi todas las otras materias englobadas en las diversas áreas curriculares de conocimiento y estudio. En el caso de éstas, se trata de aproximarse a una ciencia o disciplina científica al objeto de llegar a conocer aquella materia que constituye su objeto de estudio: a los contenidos conceptuales quedaría supeditado cualquier otro tipo de contenido. Así ha ocurrido también con la enseñanza de la Lengua y la Literatura hasta el momento actual. Pero ahora, sencillamente, no partimos de un planteamiento disciplinar. De modo que el enfoque epistemológico de la materia sufre, así, un cambio radical.

Es evidente que, según este planteamiento, no pretendemos centrarnos en el estudio de ningún tipo de disciplina científica, sea la que sea. Ese estudio -y no sólo el de la Gramática y el de la Historia Literaria- por fuerza habrá de ser abordado en el curso de la actividad escolar. Es preciso que esto también quede claro. Pero nuestro trabajo tiene objetivos distintos.

Pretendemos, en primera instancia, no ya estudiar Lengua, actividad que no dejaremos desatendida, sino utilizar la Lengua de forma progresivamente diversificada. Dicho de otra forma, queremos que el individuo, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, se capacite para actualizar, con amplitud progresiva, las virtualidades contenidas en el sistema lingüístico en el que básicamente apoya su actividad mental y desarrolla su comunicación (consigo mismo y con el entorno social) y mediante el cual accede al sistema cultural en el que se integra. Sólo centrándonos en este objetivo de forma coherente, conseguiríamos que el individuo desarrollase estructuras mentales cada vez más complejas, se acercara a formas de comunicación cada vez más enriquecedoras, alcanzara una forma de representación de la realidad cada vez más completa y se integrase de manera cada vez más activa en su sociedad. Esto es lo que se quiere decir cuando se habla de desarrollar la competencia y actuación lingüística del alumno o su capacidad de expresión y comprensión. Nuestro objetivo fundamental consiste, así pues, en que los alumnos pongan en funcionamiento el sistema lingüístico castellano de forma cada vez más diversificada y consciente.

Tal vez, al objeto de clarificar nítidamente el sentido de la actividad educativa que desarrollemos, se debería incluso dejar de hablar de una materia de Lengua y Literatura para pasar a referirnos, sencillamente, al Castellano o Español, según el

término que se considerase más conveniente. No es algo infrecuente en otros países de nuestro entorno cultural, donde se habla, por ejemplo, de Inglés o de Francés para referirse al estudio de la lengua materna.

### La enseñanza y el desarrollo de la capacidad lingüística

Según explica Vigotsky, el desarrollo de la capacidad lingüística del individuo consiste, en primer lugar, en un proceso de adquisición y crecimiento del significado, en el cual influye no sólo el desarrollo orgánico del sujeto -y, por tanto, en este caso, su capacidad de realizar operaciones mentales de tipo formal-, sino, además, el desarrollo simultáneo del contenido conceptual de la estructura mental del individuo, de las estructuras formales de diversificación del pensamiento y del comportamiento e integración social; en segundo lugar, consiste también en el aprendizaje de aquellas actividades de naturaleza más o menos mecánica que puedan constituir un área de desarrollo potencial y cuyo dominio puede impulsar el proceso de desarrollo efectivo anteriormente descrito.

Según esto, se debería enfocar la enseñanza del idioma en el sentido de lograr un grado de diferenciación cada vez mayor de la estructura conceptual del individuo; de adquirir de forma significativa, aquellos conceptos que precisara para manejar unidades y estructuras conceptuales cada vez más generales e inclusivas; de posibilitar su participación en actividades culturales y sociales cada vez más enriquecedoras y complejas; y de impulsar, por medio de mecanismos de imitación, el aprendizaje de aquellos elementos y normas propias del sistema lingüístico que necesita manejar para llevar a cabo una amplia conceptualización de las virtualidades del mismo sistema. Sintetizando: nos planteamos, ante todo, la mejora de las capacidades de expresión y comprensión del alumno en cuanto individuo, hablante y miembro de una comunidad precisa.

### El trabajo escolar y los contenidos del área del lenguaje

En consecuencia con lo dicho, el centro de interés del trabajo escolar (y, por tanto, de las unidades didácticas que programemos) habrá de ser el acercamiento práctico a los textos para realizar actividades de manipulación, análisis y elaboración de actos de habla. Pues estamos entendiendo el texto no ya como un material que el alumno debe limitarse a leer, descomponer o comentar, sino como el resultado de la puesta en funcionamiento individual del sistema lingüístico, realizada por un hablante para actualizar, en un proceso de codificación o descodificación, las virtualidades contenidas en la Lengua con intención de comunicarse o de recibir la comunicación emitida por otro hablante; o lo que es lo mismo, con la finalidad concreta de expresar o comprender un mensaje que, sólo en ocasiones, será de naturaleza estética o literaria. En este sentido, todo acto de habla oral o escrito -incluyendo los componentes no verbales del mismo- que el alumno u otro hablante realice con intención comunicativa (desde el análisis de otro texto al relato de sus andanzas de fin de semana, pasando por un ejercicio de examen) puede ser aislado, recogido y examinado o controlado como un texto en el que apoyar el trabajo escolar. Por otra parte, se deduce de lo expuesto que todo texto conlleva una propuesta de actividades de expresión o comprensión tanto de lengua oral como de lengua escrita, esto es, aparece como una propuesta de trabajo. Para llevar a cabo el trabajo esperado, en caso de que se explicita la propuesta, habríamos además de echar mano, implícita o expresamente, de las diversas disciplinas lingüísticas y literarias de forma cada vez más diversificada.

Planteado el trabajo escolar de esta manera, los distintos campos cognitivos, esto es, los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, adquieren una significación precisa. Insisto en que el interés central de la actividad educativa es el análisis, manipulación y elaboración de actos de habla, y no el estudio teórico de los conceptos propios de cualquier disciplina. Situados en tal punto de partida, los contenidos conceptuales no son sino los hechos, conceptos y principios que se precisan para elaborar y analizar los actos de habla propuestos en cada una de las unidades didácticas del programa de instrucción; son los procedimientos aquellas habilidades, técnicas y destrezas necesarias para llevar a cabo las actividades de análisis y elaboración de los textos propuestos; por lo que respecta a las actitudes, valores y normas, son aquellos de tipo social, cultural y afectivo necesarios para alcanzar una mejor comprensión y expresión.

### Criterios de selección y secuenciación de los contenidos

Este planteamiento general, aun suponiendo que sea válido en sí mismo, hay que advertir que no contiene unos criterios claros ni precisos para desarrollar el trabajo de selección, ordenación y secuenciación de los contenidos y que, por tanto, no es suficientemente útil para ayudar a resolver los problemas que conlleva tal tarea. Es ésta, sin embargo, un elemento básico de los proyectos curriculares de área y de centro y, como se reconoce en el Diseño Curricular Base, «un paso previo imprescindible para poder elaborar las programaciones concretas».

Contamos ya con un eje estructurador de la actividad educativa, los textos entendidos como actos de habla orales o escritos. De modo que, a la hora de secuenciar los contenidos requeridos por la enseñanza de la lengua materna y de programar la instrucción de la misma, el principal problema que se nos presenta, además de la necesidad de disponer de una tipología textual estructurada y suficientemente completa, es el de conocer la relación que los distintos tipos de textos guardan con unos u otros contenidos.

Es evidente que, en cuanto se presenta el análisis y elaboración de textos como principal centro de interés de la actividad didáctica, con el fin de desarrollar las capacidades de expresión y comprensión de los alumnos, aquellos se convierten en objeto de enseñanza y de aprendizaje. Admitiendo como contenido «todo aquello que el medio escolar ofrece al alumno como posibilidad de aprender», es también manifiesto que el aprendizaje de los actos de habla propuestos para las actividades de análisis y elaboración textual ha de tener reflejo en los contenidos curriculares. A este respecto, hay que tener en cuenta la extraordinaria complejidad de ese conjunto estructurado de signos al que denominamos texto. Sin pretender ahora un análisis ni completo ni riguroso de las distintas formas posibles de conceptualizar el texto, conviene acercarse al mismo con la doble finalidad de ilustrar de forma precisa la tesis expuesta sobre la naturaleza de los contenidos de Lengua y Literatura y de llegar a conclusiones válidas para la práctica educativa.

En primer lugar, en cuanto mensaje o conjunto de signos estructurado con intención comunicativa, el texto ha de ser considerado como un peculiar elemento del proceso de comunicación, como un acto de habla; en segundo lugar, el texto en cuanto manifestación concreta de un determinado proceso de actualización del sistema lingüístico, y precisamente por su referencia al sistema, presupone el conocimiento de los elementos y normas propios del código de la Lengua y, de este modo, el desarrollo de las capacidades de análisis y elaboración textual requiere de la reflexión sobre los mismos; en tercer lugar, por el peculiar tipo de elementos significativos y estructurales que contiene, y por el singular uso que hace de los mismos, el texto remite a determinadas categorías supra o architextuales, según la terminología de Genette, esto es, a determinados géneros de escritos literarios o no literarios y, por tanto, debe ser una vía de aproximación al conocimiento de los diversos lenguajes formales (el literario entre ellos) y de las diversas formas de estructuración del pensamiento; en cuarto lugar, en cuanto unidad de sentido, el texto conecta con un estudio determinado de la evolución cultural de una civilización dada, lo cual puede ser examinado desde una perspectiva hipertextual o intertextual, diacrónica o sincrónica; en quinto lugar, en fin, el texto es el principal instrumento expresivo de que dispone el ser humano para manifestar sus afectos y emociones y, en este sentido, en palabras de Leopoldo M. Panero, está «al servicio del pathos» y es «vehículo... del deseo», por lo que también debe ser examinado en cuanto portador de los sentimientos e intenciones expresivas del hablante individual, lo cual nos ha de llevar a considerar, además, los indicadores no verbales de dichas intenciones.

Un análisis de este tipo, forzosamente más completo y riguroso que el presente, hubiera sido preciso para que cada uno de los bloques de contenidos del currículo se encontrase en correspondencia con alguno de los diferentes enfoques posibles o formas de conceptualización y tratamiento del texto. No hay otra manera de conseguir que su estructuración guarde coherencia con la idea de que ha de ser el texto el eje estructurador de los contenidos del área y con la finalidad de desarrollar las capacidades a las que los objetivos del mismo hacen referencia en el marco de la concepción del lenguaje expuesta más arriba y de la naturaleza no disciplinar, sino instrumental de la materia. Habremos de tener en cuenta, en cualquier caso, la necesidad de desarrollar tales bloques de contenidos en función de los distintos enfoques posibles de tratamiento del texto, criterio que me parece de primordial importancia. Asimismo, no podremos tampoco perder de vista que el conocimiento de las unidades que configuran el sistema lingüístico y de las reglas de organización de los mismos, así como el estudio de los significados culturales que los textos incluyen o de las técnicas y actitudes que habitualmente comportan las actividades derivadas de la manipulación, análisis y creación de los mismos no constituyen objetivos en sí mismos, sino que, insisto, son instrumentos al servicio del desarrollo de las capacidades lingüísticas del alumno en cuanto hablante. O, para expresarlo en relación con la concepción del lenguaje que fundamenta esta exposición, son instrumentos que han de ser utilizados para desarrollar las capacidades de formalización y estructuración del pensamiento, de comunicación, de representación de la realidad y de integración en un determinado universo cultural, lo que presupone el ejercicio de la actividad lingüística del individuo.

## Contenidos conceptuales y contenidos de conducta

Otro problema es el de la metodología que conviene emplear para alcanzar el aprendizaje de los contenidos de enseñanza derivados de las diversas formas de conceptualizar los textos y de enfocar su tratamiento, dado que los principios del aprendizaje significativo tienen una validez bastante limitada para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas. El sentido de una afirmación aparentemente tan heterodoxa se advertirá si consideramos que, por una parte, no es posible identificar constructivismo y aprendizaje significativo; por otra parte, hemos de tener en cuenta que éste hace referencia directa a la enseñanza de ideas, esto es, de contenidos conceptuales. Son cuestiones que es posible verificar acudiendo al pensamiento de Reigeluth, por un lado, y de Ausubel o Novak, por otro.

Ahora bien, en primer lugar, no estamos aludiendo de forma directa a la enseñanza y aprendizaje de un sistema de conceptos y, por tanto, de una disciplina, sino de una actividad, como es la implicada en el uso del lenguaje, esto es, de una conducta. Recogiendo la definición que Vigotsky hace del lenguaje, podemos entenderlo como una conducta compleja, esto es, como «un sistema de reflejos de conducta social, de una parte, y, de otra, un sistema de reflejos preferentemente de conciencia». En segundo lugar, como el mismo Ausubel advierte, «las palabras o símbolos elegidos para representar los objetos, sonidos o abstracciones... son puramente arbitrarios», por lo que entiende que «parte del aprendizaje escolar tiende» al aprendizaje por repetición, de tipo imitativo. El «doble carácter convencional y arbitrario de los símbolos» -expresión recogida de la Introducción al Diseño Curricular Base de Lengua y Literatura- es, por otra parte, bien conocido desde Saussure. De modo que la enseñanza de la lengua materna se ha de ocupar, de forma primordial, no ya de conceptos, sino más bien de conductas verbales, muchos de los elementos que les dan contenido son de naturaleza convencional y arbitraria.

El aprendizaje significativo, por tanto, sólo nos es útil de manera parcial, en cuanto que tales conductas o, en palabras de Novak, las habilidades funcionales, como leer, escribir o escuchar, «implican un gran componente de aprendizaje cognitivo» y, así pues, exigen «un desarrollo cognitivo adecuado». Necesitamos una metodología ecléctica, que se fundamente no sólo en el constructivismo, sino también en la pedagogía -o didáctica, como dice Rodríguez Diéguez- de objetivos de conducta.

Esta tesis, por otra parte, tiene otros efectos añadidos, pues, primero, sirve para matizar los asertos un tanto pretenciosos de Coll o de Ausubel de que los principios del aprendizaje significativo son válidos para «la enseñanza de *cualquier* materia de estudio» (el subrayado es de Ausubel); segundo, recoge la advertencia de Novak de que el constructivismo es de especial interés para la enseñanza de las materias científicas, pero en menor medida para la de la lengua materna y la de otras materias o áreas; en fin, conduce a una revalorización crítica de los aprendizajes que tienen lugar por repetición y por descubrimiento y de la pedagogía de los objetivos de conducta, muchas de las críticas a la cual -en particular las de Stenhouse, Gimeno Sacristán o Eisner- es necesario tener en cuenta.

En definitiva, se nos plantea la conveniencia de recurrir, de forma combinada, a principios metodológicos derivados de tipos distintos de aprendizaje para atender, a lo largo de la actividad escolar, a las distintas categorías de contenidos curriculares. Los principios del aprendizaje significativo nos servirán para ordenar y secuenciar, de forma jerarquizada, los contenidos conceptuales, seleccionados en función de las diversas maneras de enfocar el tratamiento de los textos que nucleen el trabajo escolar. Según esto, utilizaremos como punto de partida la identificación, por un lado, de los conceptos que se consideren más importantes para abordar el estudio de los textos objeto de la actividad escolar y, por otro lado, de los conceptos inclusivos, pertinentes a dicho efecto, que existan en la estructura cognitiva del alumno; posteriormente, procederíamos a desarrollar y clarificar el significado de esos conceptos más amplios y generales, recurriendo a otros conceptos subordinados, más simples y específicos, de tal modo que se pusiera en práctica la diferenciación progresiva, el aprendizaje supraordenado y la reconciliación integradora de conceptos. Por el contrario, serán principios derivados del aprendizaje por repetición y por descubrimiento los que nos permitan ordenar y secuenciar los contenidos procedimentales y actitudinales. Estos han de ser entendidos como contenidos de conducta y, por tanto, seleccionados en función de las actividades de manipulación, análisis y elaboración de los textos propuestos, lo cual hace que cobre un interés relevante, en este sentido, la pedagogía de objetivos. Se entiende, a este respecto, que, por un lado, una acción puede ser imitada y reproducida de forma inmediata siempre que se ofrezcan instrucciones claras y precisas, se tenga en cuenta el nivel de desarrollo efectivo del alumno y se preparen las situaciones de comunicación adecuadas y, por otro lado, que tal ejercicio de imitación ha de preceder al aprendizaje de conceptos. Me apoyo, como ya he señalado más arriba, en la distinción entre desarrollo efectivo y desarrollo potencial de las funciones psicointelectivas superiores sugerida por Vigotsky. Para él, si bien el aprendizaje no debe ocuparse exclusivamente de la formación de hábitos, tal como plantea el puro conductismo, al objeto de atender también, y de forma esencial, al desarrollo intelectual del individuo, directamente relacionado con las modificaciones de su estructura conceptual y, por tanto, con la construcción del significado, el aprendizaje de conductas debe adelantarse al desarrollo, al objeto de dirigir al mismo en el sentido adecuado. En consecuencia, se supone que, para activar el desarrollo psicointelectivo de un alumno, ya poseedor de determinado grado de desarrollo efectivo, ha de activarse su capacidad de imitar acciones propuestas por un adulto y con ayuda del mismo. Ahora bien, no es posible olvidar el hecho de que quienes rodean al alumno son, sobre todo, otros alumnos y que la comunicación se habrá de establecer, por tanto, fundamentalmente entre ellos. Serán, pues, los alumnos los encargados de simular y reproducir las distintas situaciones de comunicación que se planteen, de donde se deriva la importancia de la discusión o de la interacción entre iguales, tal como sugiere César Coll. De este modo, primero habría que activar el lenguaje oral para, después, teniendo en cuenta la necesidad de interiorizar los procesos de comunicación puestos en funcionamiento, proceder a la reflexión sobre los mismos. En tercer lugar, sin dejar nunca de atender a los textos orales, se podría pasar a la expresión escrita, como medio de aplicar y adquirir de forma clara las habilidades practicadas y de poner en funcionamiento el lenguaje interior del alumno.

En definitiva, lo que se plantea, con respecto a los problemas metodológicos relacionados con el desarrollo curricular de los contenidos, es una distinción esencial entre contenidos conceptuales y contenidos de conducta, sean estos procedimentales o actitudinales. Ahora bien, distinguir no significa ni separar ni aislar. Se propone, sencillamente, que el

aprendizaje de conductas, verbales o no verbales, ha de preceder al de nociones o conceptos, cuya importancia es capital para el desarrollo psicointelectivo del sujeto.

## Conclusiones

Es evidente que esta aproximación al análisis de los contenidos de Lengua y Literatura en la ESO ni puede ni pretende resolver todos los problemas a los que se han de enfrentar alumnos y profesores en la actividad escolar diaria. Y no sólo porque ni siquiera se haya esbozado aquí la tipología de textos que será preciso proponer para desarrollar el trabajo escolar o porque no se haya llevado a cabo un análisis pormenorizado de las distintas formas posibles de conceptualizar el texto. Queda también por analizar, entre otros aspectos, el lugar que habría que reservar en el currículo para los objetivos de expresión, conceptualizados, como es sabido, por Eisner.

Me contentaría con que, de momento, hubiera quedado claro, primero, el carácter instrumental y no disciplinar de la materia de Lengua y Literatura; segundo, la importancia del texto o acto de habla como eje estructurador de los contenidos del área; tercero, el interés de seleccionar los contenidos conceptuales del currículo en función de las diversas maneras de conceptualizar el texto y de enfocar su tratamiento; cuarto, la necesidad de distinguir entre contenidos conceptuales y contenidos de conducta; y, quinto, la conveniencia de apoyarse metodológicamente tanto en los principios del aprendizaje significativo como en la pedagogía de objetivos.