

El texto referencial como recurso para la enseñanza de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Benjamín Mantecón Ramírez

0. Hemos de aclarar que nos referimos Didáctica de la Lengua y la Literatura como asignatura del currículo de formación de Profesorado. Esta aseveración quiere decir, en primer lugar, que no se debe confundir con su área homónima. Y, en segundo lugar, que posee sus propios presupuestos científico-didácticos, distintos de otras asignaturas asimiladas al área, como Literatura Infantil, Lenguaje Infantil, Didáctica de la Lengua, Didáctica de la Literatura, etc., etc. La observación es necesaria, pues las confusiones son frecuentes.

También se llega a reducir la asignatura a la Didáctica de la Lecto-escritura, relegando o desconociendo, consciente o inconscientemente, lo que constituye el verdadero y auténtico núcleo de la asignatura: Didáctica de la Lengua y la Literatura como disciplina autónoma e independiente. Se debe considerar la lengua, pues, como objeto de estudio y en sus distintas dimensiones: morfo-sintácticas, fonético-fonológicas, léxico-semánticas, etc., y en todos los niveles de acuerdo con la capacidad y preparación del alumnado.

El aspecto gramatical, por lo tanto, debe ser el núcleo central de la enseñanza-aprendizaje de Didáctica de la Lengua, en sus dimensiones científica y normativa. Cualquier otra consideración que no tenga en cuenta este presupuesto de metaenseñanza del sistema de la propia lengua, desvirtúa la configuración de esta asignatura y, por consiguiente, su orientación no estará acorde con su verdadero objetivo.

1. Basamos nuestro trabajo en la teoría del aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Esta teoría explica cómo se adquieren los conceptos y cómo se ordenan en la estructura cognitiva del sujeto. Si los conceptos o ideas no se entienden, no se pueden organizar bien y la mente permanece bloqueada, con la consiguiente incapacidad para resolver problemas y para generar nuevos conceptos que nos ayuden a continuar el proceso mental normal. Este aprendizaje se basa, según Ausubel, en el descubrimiento que debe realizar el propio sujeto discente, implicando la formulación y comprobación de hipótesis propias, y la generalización abstracta o teórica, a partir de ejemplos específicos y concretos.

La idea central de la teoría de Ausubel se resume en lo que él llama «**aprendizaje significativo**» y que se puede explicar como el «proceso por el que se relaciona nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de un individuo y que sea relevante para el material que intenta aprender».

Para Ausubel, la eficacia de este tipo de aprendizaje, como medio de procesamiento y almacenamiento de la información, se puede atribuir, especialmente, a la intencionalidad y a la actitud o motivación.

Al relacionar de una manera intencional el material potencialmente significativo con las ideas ya establecidas y pertinentes de la estructura cognitiva del alumno, éste puede explorar con total eficacia los conocimientos que posee a modo de matriz «ideativa» y «organizadora» para incorporar, entender y fijar ideas nuevas. El alumno, en esa intencionalidad, emplea su conocimiento previo como soporte de nuevos significados y conceptos.

La parte biológica del aprendizaje significativo supone, como es sabido, la existencia de cambios en el número o en las características de las neuronas que participan en el proceso, así como en el conjunto implicado de células, sea cual sea su naturaleza. El fenómeno psicológico, por su parte, supone la asimilación de nueva información, con base en la estructura específica de conocimientos ya existentes en la estructura cognitiva. A estas entidades psicológicas, ya existentes en la estructura cognitiva, Ausubel las denomina «**conceptos inclusores**» o simplemente «**inclusores**». Así, en el aprendizaje

significativo se asimila nueva información en los **inclusores relevantes**, que actúan como puntos referenciales, que ya existen en la estructura cognitiva y que se van formando y enriqueciendo con el aporte de otros nuevos.

El aprendizaje memorístico hay que situarlo antes, pues según Ausubel, cuando no existen estos conceptos relevantes en la estructura cognitiva de un individuo, la información nueva tiene que adquirirse de memoria. Se produce así, una interacción mínima o nula entre la información recientemente adquirida y la información ya almacenada, costando mucho entenderla y retenerla en la memoria.

Resumiendo mucho la teoría ausubeliana, la educación en general y la escolar en particular deben crear y asegurar la relación de aprendizajes significativos.

La distinción entre el aprendizaje significativo y el aprendizaje repetitivo, señalada por Ausubel, se refiere a la relación entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno: si entre éstos hay una relación de afinidad no arbitraria, se asimilan a la estructura cognitiva; por el contrario, si esta comunión no se establece, se produce un aprendizaje memorístico, repetitivo o mecánico.

Por consiguiente, es importante que la educación favorezca la realización de aprendizajes significativos de hechos, conceptos, procedimientos y actitudes, para que el alumno se cree su propia realidad significativa.

Para que el aprendizaje sea significativo, deben cumplirse, especialmente, dos condiciones:

1ª) El contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde su estructura interna, como desde el punto de vista de su asimilación. Esto quiere decir que «un niño está preparado para el aprendizaje significativo de cualquier materia para la que disponga de ciertos conceptos **inclusores específicos y relevantes**». Este autor señala antes, el papel que cumplen en este proceso los organizadores previos como puentes cognitivos para asentar los nuevos conocimientos en la estructura cognitiva. Si no existiesen conceptos relevantes en ella, el organizador previo serviría para afianzar la nueva información y conduciría al desarrollo de un concepto inclusivo, que pudiera operar para facilitar el aprendizaje subsiguiente sobre temas relevantes. En el caso de que ya existiesen conceptos adecuados en la estructura cognitiva, los organizadores previos servirían para relacionar el nuevo material de aprendizaje con **inclusores específicos y relevantes**.

2ª) El alumno debe tener una actitud favorable para aprender significativamente, es decir, debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que sabe. Este segundo requisito hace hincapié en el papel decisivo de los aspectos motivacionales en el aprendizaje escolar.

2. El texto referencial a que nos referimos, tiene un papel importante en el proceso significativo de enseñanza/aprendizaje, como elemento potenciador de los **organizadores previos**, basándose en los **conceptos relevantes** del alumno y creando, a su vez, **inclusores** que organicen los conocimientos ya adquiridos, y que sirvan de puente y enlace para un aprendizaje significativo posterior.

Es un texto que, además de cumplir con los requisitos indicados, debe sintetizar el contenido fundamental del tema que se va a tratar y provocar, a la vez, el interés y la motivación de los alumnos, por su contenido interesante y atractivo. De la misma forma, es importante su proyección modular para la selección y sistematización de la bibliografía, objetivos, actividades y conductas finales. Del texto se derivan una serie de «cuestiones» que se han de discutir con los alumnos en clase para tratar de resolver las principales ideas presentes o sugeridas en el texto, como organizadores previos.

Estos textos de corta duración, se entregan a los alumnos con la suficiente antelación, juntamente con toda la documentación de la unidad, para que pueden ser estudiados en particular y en relación con lo demás.

2.1. Es necesario preparar este recurso con cuidado para que su desarrollo sea eficaz. Por ejemplo, se deben cuidar todos los detalles aunque parezcan insignificantes, como el hecho de que todos los alumnos estén debidamente situados en la clase, para que nadie se sienta relegado o con dificultades para intervenir. Entre todos se escoge un moderador para que coordine la sesión y dos o tres relatores para que tomen nota de lo tratado; al final, harán un resumen oral y escrito, que será entregado a cada estudiante después de ser revisado por el profesor. Si esta actividad se realiza en todas las unidades y metódicamente, al final del curso se recopila un material muy útil y altamente apreciado por ser el resultado del esfuerzo de todos.

2.2. Metodológicamente, se inicia el estudio del texto con la lectura atenta por parte de uno o varios alumnos. Se aplica la siguiente metodología: primero se procede a una lectura estructural o analítica, donde se ve el texto como una unidad total, interrelacionada en un todo, y se analizan sus partes bajo el punto de vista semántico formal: párrafos, oraciones, proposiciones, sintagmas, grupos fónicos, grupos rítmicos (si es poesía), etc. También se observa si el texto es una unidad completa, como un artículo, o un fragmento de una unidad mayor. En este último caso, el más frecuente, se indica el lugar que ocupa, en cuanto a las ideas, y su significado en relación con el resto de la obra. En segundo lugar, se efectúa una lectura interpretativa o sintética. Es decir, se analizan sus partes, desde algunas de sus unidades más pequeñas y representativas, hasta las más extensas: fonemas, monemas, lexemas, semantemas, palabras, sintagmas, proposiciones, oraciones, párrafos,

capítulo, partes de la obra, toda la obra del autor, época del autor, etc., etc., interpretándolas solas y relacionadas. De esta forma se logra un conocimiento lo más exacto posible del texto en sí y de su significado relacional o sociocontextual, tratando de que cada cual fije sus conceptos inclusivos, para que puedan operar como elementos de fijación de los nuevos conocimientos.

2.3. Después y/o durante la lectura se van emitiendo los pareceres y opiniones individuales -propia experiencia individual- de acuerdo con la investigación realizada. Esta etapa cuesta mucho al principio, pues, el alumno no está preparado para intervenir y opinar sobre cuestiones que piden cierta especialización, y no tiene el hábito de investigar, porque, entre otras razones, carece de preparación y medios, por ejemplo, de la bibliografía fundamental y del tiempo necesario por la acumulación de asignaturas y trabajos que tienen que atender.

Se intenta contrastar las distintas opiniones para corregir las equivocadas, aclarar las dudosas y aceptar las verdaderas. La forma expresiva es la dialogada para favorecer la expresión oral y la escucha, haciendo hincapié en esta última actividad. Algunos temas son más controvertidos y la pugna intelectual se da casi espontáneamente; otros, por su naturaleza más especializada o científica, se prestan menos a la polémica. En todo caso, se buscará un equilibrio o tono moderado, pues, no se trata sólo de discutir y polemizar, sino de desarrollar un determinado contenido, con referencia a la opinión especializada de un tratadista, ampliando las ideas emitidas y comparándolas con otras, para sacar nuestras propias conclusiones. Se debe partir de los conocimientos que ya posee el alumno, para que actúen como organizadores previos o puentes para los nuevos conocimientos nuevos.

Se procurará que intervenga el mayor número de alumnos y, en general, se observarán las normas que rigen para estos casos colectivos de intervención. Es muy útil la grabación del proceso metodológico para su posterior análisis y comprobación.

3. Paralelamente con el texto referencial se pueden preparar otros textos, como el texto de estudio, el texto de aplicación, el texto de ejercitación y el texto auxiliar. Sirven de apoyo para la realización de cada unidad temática, completando todos sus aspectos teóricos y otorgándole una dimensión esencialmente práctica.

3.1. El texto de estudio tiene como finalidad facilitar al estudiante una fuente de información fácil, coherente, eficaz y capaz para solucionar las posibles dudas que le puedan surgir. En general trata de resolver la problemática planteada con el texto referencial, ahorrándole tiempo. Pero se debe hacer hincapié en el hecho de que no es un sustituto de la investigación personal. También se debe seleccionar con cuidado, procurando que sea oportuno y adecuado.

3.2. El texto de aplicación se utiliza para que los alumnos se ejerciten, practicando la teoría asimilada. Se escoge de nuestros mejores autores, según el tema. Se respeta de esta manera la fórmula de la unidad lengua / literatura que nuestros alumnos deberán cultivar en E.G.B., por necesidad intrínseca de la asignatura y por la programación oficial, que así lo plantea convenientemente. Este tipo de textos (poesía, narrativa, teatro, ensayo) proporciona un excelente material para el completo desarrollo de los temas del programa.

Se debe presentar un muestrario variado de textos literarios de distinta naturaleza y origen, para análisis y crítica de sus contenidos y como medio para estimular la atención. Los titulares y artículos de nuestros periódicos, por ejemplo, son buenos muestrarios, incluso para los análisis morfosintácticos. Una noticia del día con su comentario breve sirve para que el alumno se motive. Además, es muy importante inculcar en nuestros estudiantes el uso de la lengua de comunicación periodística, por estar muy próxima al modelo de lengua de la comunidad. Incluso, para entresacar los errores y corregirlos.

Este texto se usa, además, para elaborar los ejercicios concretos de cada unidad, que nosotros denominamos con el nombre de actividades o conductas finales, porque abarcan el objetivo operativo propuesto y su correspondiente actividad para lograrlo.

La poesía, la novela, el cuento, el teatro, la literatura infantil o el periódico, la revista, el libro, etc., nos proporcionan excelentes textos completos o parciales para practicar la teoría aprendida en clase. Es conveniente aprovechar la tecnología educativa de los medios audiovisuales. Se puede utilizar la grabadora o magnetófono, diapositivas o textos literarios ya preparados, como los que presenta la editorial La Muralla, medios de representación escénica que los mismos alumnos pueden preparar.

3.3. El texto de ejercitación, que es optativo, es generalmente apto para aplicar la técnica del dictado, destreza que nuestros alumnos deben conocer lo mejor posible, por ser un medio muy usual y efectivo en E.G.B. Suele estar relacionado con el de aplicación y sirve también de repaso y recuperación.

3.4. El texto auxiliar se utiliza, alguna vez, para resaltar aspectos interesantes de la unidad y tiene como misión despertar la curiosidad de los estudiantes sobre autores y obras de reconocida calidad. Se usa, asimismo, para ampliar el ámbito conceptual del tema y como elemento de creatividad individual y colectiva.

3.5. Como ejemplo, puede servirnos la siguiente planificación modular, expuesta en forma sinóptica por la limitación de espacio:

Bloque temático: USO DE LA LENGUA

Objetivo: reconocer y rectificar convenientemente las incorrecciones lingüísticas y adaptarlas al uso culto del diastema.

Unidad temática: Lengua oral: hablar y escuchar

A. Determinación de contenidos lingüísticos

1. Lenguaje, lengua, habla y norma.
2. Concepto de lengua oral
 - 2.1. sonidos y fonemas
 - 2.2. acento y entonación
 - 2.3. la sílaba. Fonosintaxis
 - 2.4. la escucha
3. El diastema lingüístico
 - 3.1. definición y características
 - 3.2. componentes y variantes
 - 3.3. el dialecto
 - 3.4. otras modalidades de lengua.
4. Modelo didáctico de lengua
 - 4.1. sus características
 - 4.2. criterios de corrección
 - 4.3. el uso dialectal, . .
 - 4.4. la corrección/incorrección en relación con la norma culta.
5. La gramática científica
 - 5.1. el modelo gramatical para la descripción de la lengua
 - 5.2. formalización de los conceptos gramaticales
 - 5.3. su enseñanza en preescolar y E.G.B.
 - 5.4. los análisis gramaticales.
6. La Gramática escolar
 - 6.1. importancia
 - 6.2. su enseñanza
 - 6.3. crítica y valoración de sus principios.
7. Evaluación de la lengua oral.

B. Texto referencial:

«La lengua ejemplar» en Enseñanza de la lengua materna por H. López Morales. Págs. 51 y 52.

Cuestiones didácticas:

- a. En el diastema de una lengua se producen distintos sociolectos. ¿Cuál debe escoger la escuela como modelo de lengua o lengua ejemplar?
- b. La lengua ejemplar es difícil de determinar en nuestro medio. Sin embargo, es un tema que el profesor debe tener en cuenta. Dar razones.
- c. ¿Cómo corregir a los alumnos de niveles socioculturales bajos sin faltarles al respeto?
- d. ¿Es aconsejable o no «la actitud permisiva» por parte del profesor?
- e. ¿Qué usos lingüísticos se deben corregir?
- f. Citar modelos de usos lingüísticos, dentro del geolecto y sociolecto propios, que se consideren más apropiados. (Tratar otras cuestiones que se les ocurran a los alumnos relacionadas con el tema de la unidad).

Actividades:

Se basan en el texto de aplicación «La sangre de Cristo» en Novelas cortas andaluzas de LÓPEZ PINILLOS, José. Barcelona: Edit. Laia, 1975. Págs. 80-81 (fragmento).

- a. Lectura analítica (estructural) y sintética (interpretativa).
- b. Señalar las palabras del texto usadas incorrectamente. Comparar los fragmentos correctos e incorrectos. Dar razones.
- c. Seseo, ceceo, rehilamiento y otras particularidades de las hablas andaluzas.
- d. Comparar distintas formas de habla del dialecto andaluz.
- e. Vulgarismos lingüísticos. Su tratamiento en la escuela.
- f. Transcribir el texto según el modelo normativo de lengua.
- g. Puesta en común (discusión oral y escucha) sobre el tema: «El castellano y las autonomías políticas».
- h. Temas de redacción (ejercicio de expresión escrita y creatividad):
 - Lengua, habla y dialecto.
 - El modelo de lengua en E.G.B.
 - La lengua literaria, académica, popular, coloquial, jergal, etc.
 - Las lenguas y sus dialectos.

C. Texto auxiliar

La lectura y su metodología.

D. Texto de ejercitación:

Dictado de un fragmento de Platero y yo de Juan R. Jiménez.

Bibliografía:

- AUSUBEL, D. P. *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*. México: Edit. Trillas, 1976.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús. «La lengua de los andaluces» en *Los andaluces*. Madrid: Edit. Istmo, 1980. Págs. 221 a 235.
- DE LUCA, M.O.P. *Didáctica de la lengua oral*. Buenos Aires: Edit. Kapelusz, 1983.
- HOYOS, Margarita de. «Una variedad en el habla coloquial: La jerga 'cheli'» en *Cauce*, nº (Sevilla: Edit. E.U. de P. de E.G.B.). Págs. 31 a 42.
- LÓPEZ MORALES, Humberto. *Enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Edit. Playor, 1984.
- MANTECÓN RAMÍREZ, Benjamín. *Didáctica de la lengua y la literatura*. Málaga: Edit. Edinfort, 1990. (En prensa).
- NOVAK, J. D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Edit. Alianza, 1982.
- RECASENS, M. *Cómo estimular la expresión oral en clase*. Barcelona: Edit. CEAC, 1987.
- REYZABAL, M^a Vict^a. «¿Qué evaluar en la comunicación oral?» en *Apuntes de Educación*, nº 31 (Madrid: Edit. Anaya, octubre/diciembre 1988) Págs. 6 a 10.
- ROPERO NÚÑEZ, Miguel. *El léxico andaluz de las coplas flamencas*. Sevilla: Edit. Alfar, 1983.
- SÁNCHEZ, B. *Lenguaje oral*. Buenos Aires: Edit. Kapelusz, 1971.
- TAPIA POYATO, Ana M^a. «Actitudes y recursos en la enseñanza del vocabulario hablado» en *Cauce*, nº 8 (Sevilla: E.U. de P. de E.G.B., 1985). Págs. 113 a 140.
- TRIGO CUTIÑO, José M. «Reflexiones didácticas sobre el habla andaluza» en *Cauce*, nº 8 (Sevilla: Edit. E.U. de P. de E.G.B., 1985). Págs. 187 a 204.
- VAZ DE SOTO, José M^a. *Defensa del habla andaluza*. Sevilla: Edit. Conserjería de la Junta de Andalucía, Edisur, 1981.