

A VUELTAS CON LA INNOVACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

AROUND THE CORNER WITH INNOVATION IN LANGUAGE TEACHING

Enrique Ortiz Aguirre

Catedrático de Lengua española y Literatura en Enseñanza Secundaria y Bachillerato.

Doctor en Lengua española y sus Literaturas.

Profesor Asociado en la Universidad Complutense de Madrid

Vicepresidente de la Asociación de Profesores de Español Francisco de Quevedo

Parlamentario Mundial de la Educación.

Director de la Alianza Cultural Universal (España).

Resumen

Son ya demasiadas las aproximaciones a la lengua española desde presupuestos formulísticos o reglamentistas, inoperativos cuando se trata de fomentar una competencia comunicativa, capaz de desbordar los estudios estrictamente gramaticales y de convocar el concurso de lo

multidisciplinar. En este sentido, la publicación de *La lengua española en 100 preguntas* constituye un pilar fundamental para promover nuevos enfoques en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Convertir al estudiante en el protagonista del aprendizaje, desde lo motivacional y las muestras lingüísticas más cercanas y cotidianas, garantiza la dinamización de modelos indagatorios, investigadores y creativos, absolutamente identificados con la competencia comunicativa y su didáctica.

Palabras clave: *Didáctica de la lengua, innovación educativa, modelos indagatorios, competencia comunicativa*

Abstract

There are already too many approaches to the Spanish language based on formulaic or regulatory assumptions, which are inoperative when it comes to fostering communicative competence, capable of going beyond strictly grammatical studies and calling upon the multidisciplinary. In this sense, the publication of *La lengua española en 100 Preguntas* is a fundamental pillar for promoting new approaches to improving the teaching-learning processes of the mother tongue. Making the student the protagonist of learning, based on motivation and the closest and most everyday linguistic samples, guarantees the dynamisation of inquiring, investigative and creative models, fully identified with communicative competence and its didactics.

Keywords: *Didactics of language, educational innovation, inquiry-based models, communicative competen*

INTRODUCCIÓN

El concepto de innovación, cada vez más, se asocia de manera exclusiva e irreductible a la necesaria inclusión de la Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza. La proliferación de Planes Digitales y la creación de figuras singulares relacionadas con el desarrollo tecnológico de los centros educativos no dejan lugar a las dudas: el compromiso de la administración educativa con la potenciación de los medios digitales es una evidencia que se enmarca, además, en iniciativas europeas que nutren de presupuesto a proyectos digitales de toda índole. Indiscutiblemente, los avances digitales pueden contribuir positivamente a la educación, pero conviene evitar reduccionismos que avalen la exclusividad de los medios tecnológicos como innovación educativa. Nadie puede negar la capacidad transformadora de los soportes digitales, pero las prácticas que coadyuvan a la mejora en los procedimientos de enseñanza-aprendizaje desbordan con mucho la mera tecnologización educativa, ya que instrumentaliza y empobrece el concepto de innovación educativa.

Por otra parte, el espíritu contrarreformista de ciertos sectores del profesorado, que entienden la inclusión de medios digitales como una claudicación de los valores tradicionales de una educación de calidad y que lo interpretan a modo de actitud permisiva frente al enemigo, añade aún más confusión al asunto y dificultan los esfuerzos eficaces por implementar transformaciones que contribuyan a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Este tipo de consideraciones afectan, en general, a cualquier extremo de innovación educativa; sin embargo, se hace especialmente complicado en el ámbito de la didáctica de la lengua. Pareciera que los intentos de innovación en esta campo se limiten a la confianza ciega de los docentes hacia los libros de texto (cuya utilización presenta ventajas e inconvenientes,

pero que reducen la figura del profesor a un rol sucursalista cuando este no los interpreta desde perspectivas críticas y flexibles) o la sustitución de los materiales en papel por otros de naturaleza digital, sin que -en realidad- cambie nada sustancialmente y, por tanto, sigamos esperando propuestas que habiten de veras la innovación educativa en la didáctica de la lengua, cuyas principales mejoras no parecen demandar tanto una confección especial de materiales cuanto una reflexión profunda acerca del enfoque mismo en la didáctica de una lengua materna.

BREVE FUNDAMENTACIÓN

En este sentido, no parece que descubramos nada nuevo si insistimos en recordar la situación necrosada en la que se mantiene la enseñanza de la lengua española desde una perspectiva metodológica. Los últimos esfuerzos curriculares (LOMLOE), para fomentar una prioridad comunicativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna, relegan los contenidos gramaticales. Quizá esta constatación constituya uno de los escollos para una didáctica de la lengua innovadora y cabal, ya que experimenta la tensión entre las propuestas tradicionales (anquilosadas en el estudio gramatical formulístico y reglamentista) y ciertas perspectivas posmodernas que, con el loable objetivo de potenciar la faceta comunicativa de la lengua (en ningún caso la única faceta; no solo nos servimos de la lengua para comunicarnos -por mucho éxito que vaya cosechando este concepto-, sino que -además- contamos chistes, nos disgustamos, decimos palabrotas, reflexionamos, creamos...), niegan la gramática y la cuestionan como conocimiento necesario. Ambos polos conforman extremos que distraen a la disciplina de su reflexión más importante, que pasa por preguntas ya clásicas como: ¿Para qué enseñar lengua? ¿Qué lengua enseñar? ¿Cómo enseñar lengua? En verdad, ni las posturas tradicionales ni las novedosas parecen ocuparse de la auténtica naturaleza, y del sentido, de la didáctica de la lengua. Las innovaciones en la

enseñanza-aprendizaje de la lengua han de pasar necesariamente por el concurso de diversas disciplinas si pretendemos un enfoque holístico. Como la lengua resulta inseparable del interaccionismo social, además de las ciencias educativas y de la comunicación, precisará tanto de ciencias lingüísticas como semióticas, socioculturales, psicológicas, antropológicas, literarias y estratégico-pragmáticas. Así, lo nuclear no residiría directamente en los materiales, sino la necesidad de un enfoque crítico para su articulación eficaz en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Verbi gracia, nos encontramos con unos materiales generalmente rígidos y homogéneos que no dan respuesta a la multiplicidad de singularidades que caracterizan los contextos lingüísticos de los discentes, diversos en su propia definición; asimismo, la didáctica de la lengua en las aulas de la enseñanza secundaria y del bachillerato (¿y en infantil y primaria?) suelen desatender el entorno lingüístico más próximo de los alumnos y renuncian a una reflexión lingüística activa para decantarse por la imposición de la norma lingüística sobre el discente. ¿Por qué no promover la consustancial parte creativa de la lengua? ¿Por qué no rechazar la concepción de la lengua como mero instrumento o herramienta y potenciarla como naturaleza ínsita de lo humano? ¿Por qué no partir de las muestras de lengua que rodean cotidianamente a nuestros alumnos y que pueden suscitar la reflexión? ¿Por qué no contribuir desde la didáctica de la lengua a una transformación del aula como espacio de interaccionismo social? ¿Por qué no fomentar la curiosidad y el espíritu investigador frente a modelos que promueven el mero etiquetado y la simple identificación? ¿Por qué no adaptar las necesidades de la lengua a una dinamización contextual de la gramática? ¿Por qué no relegar los enfoques comunicativos mecanicistas como métodos exclusivos para dar cuenta de la comunicación humana, tan alejada de estos presupuestos? ¿Por qué no asimilar los hallazgos filológicos a las necesidades del alumnado? ¿Por qué dinamizar exclusivamente la conceptualización como finalidad y no establecerla como

base? ¿Por qué no plantearse una interacción entre los aspectos gramaticales, discursivos, socioculturales y pragmáticos?

Todas estas cuestiones, en realidad, mantienen su vigencia en nuestros días, y no deberían escamotearse ni resolverse aparentalmente mediante respuestas instrumentalizadoras. En verdad, no son los medios técnicos los que están en cuestión, sino asuntos transcendentales como el enfoque mismo de la enseñanza de la lengua. Resulta llamativo, en estas circunstancias, el hecho de que las modificaciones legislativas, que no han sido pocas, hayan supuesto avances tan tímidos y lentos, si es que podemos detectarlos. Las grandes cuestiones sobre la didáctica de la lengua siguen sin respuestas válidas mientras se avanza -muy despacio- en la necesidad de un espíritu crítico por parte del docente frente al libro de texto (absolutamente esencial), en la apuesta por enfoques comunicativos (aún bastante relegados y acartonados, si no convertidos en sustitutos de contenidos lingüísticos tradicionales, pero sin añadir novedades sustanciales en su didáctica) y en fortalecer el papel activo de los discentes, por extensión en el reclamo generalizado para todas las disciplinas. El hecho de sustituir unos contenidos por otros (los discursivos de tipologías textuales, los enfoques comunicativos superficiales y mecánicos) no aporta novedad alguna al problema de fondo: la enorme distancia que los alumnos sienten respecto a la asignatura, las dificultades para lograr que la enseñanza-aprendizaje de la lengua contribuyan decididamente a la mejora competencial de los discentes, el problema de un aprendizaje memorístico, que no indaga en conocimientos previos para construir aprendizaje, la homogeneización de enfoques que potencian solo la identificación y el etiquetado de unidades lingüísticas, pero no la reflexión, la ausencia inasumible de presupuestos creativos en la didáctica de la lengua...

Ciertamente, la didáctica de la lengua parecería anclada en una secuenciación filológica de los contenidos (un particular de todo el interés para estudiosos, pero no adaptada necesariamente a la enseñanza), a la

priorización de una gramática prescriptiva impuesta (ni razonada ni razonable) y, en definitiva, a modelos formulísticos y reglamentistas que se limitan a la identificación y etiquetado (señalar clases de palabras, identificar funciones, reconocer tipos de texto), promoviendo un debate aparentemente vital sobre la terminología y sus variedades cuando, en realidad, las grandes cuestiones lingüística no se asocian a los nombres, sino a las relaciones que se establecen entre los conceptos y sus aplicaciones.

Todo ello apunta hacia la necesidad de un nuevo enfoque en la enseñanza-aprendizaje de la lengua; una perspectiva que ha de asumir la lengua como elemento consustancial al ser humano, y no como algo externo, reforzado por la identificación de la lengua con las nociones de instrumento o herramienta, objetos siempre externos y diferentes del sujeto cuya finalidad instrumental no resulta merecedora de reflexiones de calado, sino que se reducen a su funcionalidad, sin más.

UN ENFOQUE INNOVADOR: DUDAS RAZONABLES

El panorama, entonces, precisa de innovación en el terreno metodológico y no tanto en el tecnológico, al servicio de las mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje cuando suponga un aporte significativo y diferencial frente a los medios tradicionales. El reto se encuentra, pues, en plantear alternativas eficaces a la identificación y etiquetado (señale los sustantivos, identifique las funciones, reconozca la tipología textual...), al mismo tiempo que ha de partir del contexto lingüístico más próximo al alumno. No en vano, los docentes de Lengua castellana y Literatura nos cansamos de repetir que, a pesar de las numerosas y constantes reiteraciones de los contenidos curriculares, los alumnos parecen olvidarlo todo y no comprender los contenidos; ello solo puede significar que el enfoque no es el adecuado para promover un aprendizaje significativo. La metodología no reflexiva de los contenidos lingüísticos, ajenos a la

significación relacional e incluso a la aplicación a casos análogos, conlleva actitudes no competenciales y aisladas.

Se plantea la necesidad de integrar las muestras lingüísticas más cercanas que suscitan la curiosidad de nuestros estudiantes, con el fin de potenciar una conciencia metalingüística permanente; cualquier fuente es válida para nuestros intereses: programas de televisión, series, películas, archivos de audio, intervenciones radiofónicas, conversaciones familiares, entre amigos... Cualquier muestra lingüística que llame la atención de nuestros estudiantes, al producir inquietud, lleva inductivamente a las articulaciones lingüísticas y eluden el peso excesivo de lo prescriptivo para dar paso a los descriptivos y al uso como pretexto natural para reflexionar sobre la lengua. Así, se trata de que trabajen en grupos y de que, mediante el aprendizaje colaborativo, recopilen usos curiosos de la lengua, aspectos que llamen su atención para organizarlos después en los diferentes niveles gramaticales (fonético, morfológico, sintáctico, léxico-semántico, ortográfico y pragmático). Usos lingüísticos que pueden ser o no correctos, expresiones que han oído y que no conocían que detonan la investigación y la exploración (diccionarios de la RAE, gramáticas, diccionarios en línea (coloquial, de americanismos, del español actual), página de consultas de la FUNDEU RAE...); todo ello contribuye a una reflexión permanente sobre el uso de la lengua, aun aprendizaje creativo, relacional, de interacción comunicativa y de contextos lingüísticos muy próximos al alumno. Se trata de plantear preguntas en vez de limitarse a identificar y etiquetar respuestas consabidas y, desde el interés motivacional del alumno (¿existe la palabra ignoración? ¿se dice imprimido o impreso, freído o frito? ¿es correcta la expresión de mi canción favorita: "Tú me *dijistes que no"? ¿Cómo entendemos enunciados gramaticales con significado en virtud del contexto comunicativo? ¿Es correcto el latinismo *de motu proprio? ¿Iros o idos? ¿" De *este agua no beberé o de esta agua no beberé? ¿Por qué *cocreta es una palabra incorrecta y no lo es crocodilo? ¿Qué expresión se puede pronunciar, pero no escribir en español? ¿Por qué se puede decir al lado

mío, pero es incorrecto *detrás mía? ¿"La dije algo" o "Le dije algo"? ¿Las mayúsculas pueden no llevar tilde? Si es punto y aparte y punto y seguido, ¿por qué no *punto y final?). Además de plantear el trabajo en grupo, el docente debe programar un mínimo de tres o cuatro sesiones para realizar un seguimiento de cada grupo, constatar la adscripción argumentada a los diferentes niveles gramaticales de las muestras de lengua y la correcta elección de evidencias; es probable que necesiten orientación en la propia búsqueda de palabras y expresiones, en general.

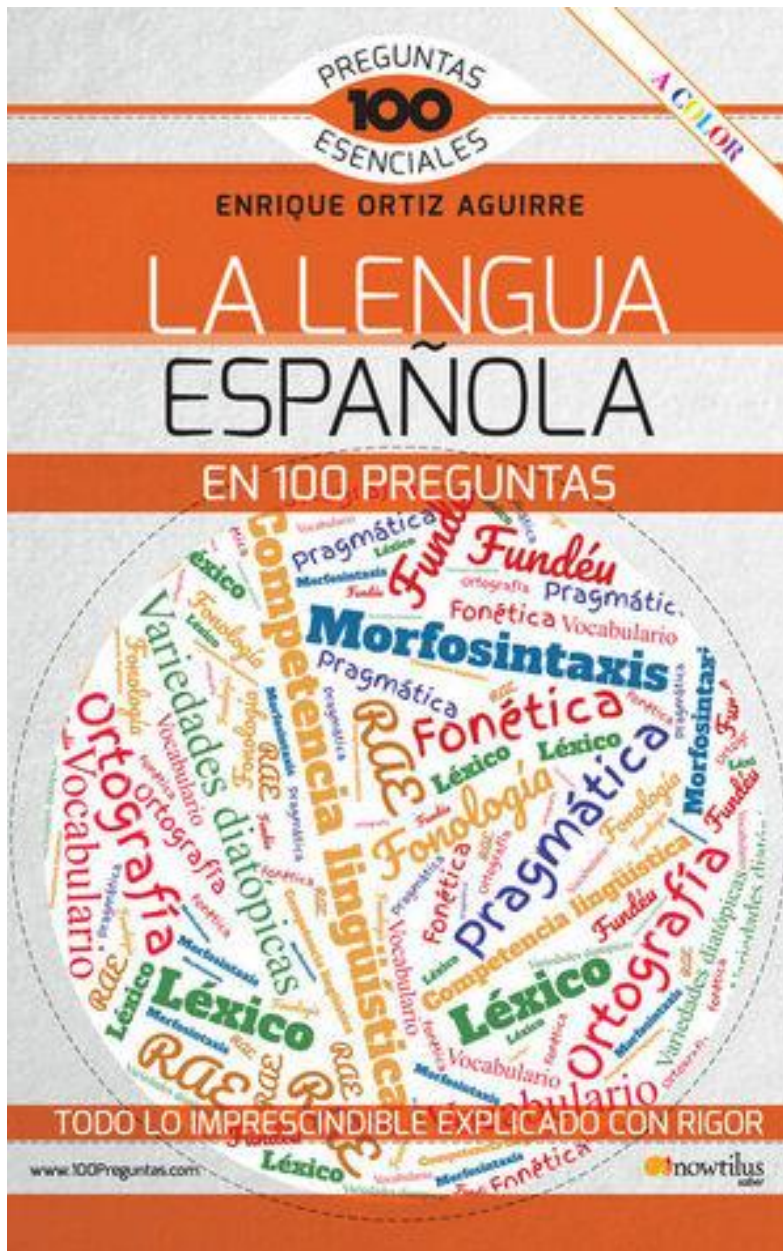
Cada grupo elaborará una presentación digital que enuncie por niveles gramaticales las muestras de lengua que han ido rastreando en su contexto más cercano; no se trata de que seleccionen palabras ni expresiones incorrectas, sino de que se pregunten acerca de usos de lengua que les llamen la atención, sean correctos o incorrectos (en todo caso, se ocuparán también de ofrecer explicaciones lingüísticas para los usos y recomendaciones de uso); incluso, se pueden -y deben- abordar aspectos curiosos de la lengua, tales como la formación de palabras en sustantivos deverbales con diferentes sufijos o como el hecho de que un mismo sufijo pueda aportar diferentes significaciones en función de la base léxica a la que se adjunten. Sea como fuere, resulta vital no fomentar un aspecto de persecución lingüística ni de inquisidor permanente, sino la constatación de que la lengua es de los hablantes y de que se caracteriza por esa maravillosa mezcla de tradición y novedad (evolución). Asimismo, se fomenta la reflexión metalingüística ante usos naturales de muestras lingüísticas cotidianas que han sido seleccionadas por los propios estudiantes. Esta iniciativa reserva para los discentes un papel protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sumamente motivador, así como el espíritu crítico, indagatorio e investigador.

CONCLUSIONES

En definitiva, mientras que los nuevos tiempos señalan hacia la inclusión de tecnologías y la sustitución de unos materiales por otros, la didáctica de la lengua demanda nuevos enfoques que promuevan mejoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos enfoques, necesariamente, han de plantearse desde perspectivas que desactiven los modelos formulísticos y de etiquetado, y se decanten por modelos indagatorios e investigadores.

Los enfoques formulísticos caducos se distancian de fomentar la competencia lingüística en los discentes, que se aproxima cuando conseguimos inquietar al alumno, interesarlo y fomentar la motivación con la inclusión de muestras libres y cercanas.

Por ello, monografías de reciente publicación como *La lengua española en 100 preguntas*, que incluye al final un apartado de dudas razonables (lo son porque en general suscitan dudas y, al mismo tiempo, porque son susceptibles del empleo de la razón para explicarlas) constituyen iniciativas muy interesantes para potenciar los modelos indagatorios desde todos los terrenos de la lengua y para reforzar la necesidad de trabajar la didáctica de la lengua a partir de los usos cotidianos y acceder al conocimiento lingüístico inductivamente, de manera amable, cercana y rigurosa. Si el ser humano se distingue por su capacidad de pensamiento y este se elabora lingüísticamente, reflexionar sobre la lengua es una de las mejores apuestas para profundizar en la formación de lo íntimamente humano, sin olvidar que la lengua no es el envoltorio del pensamiento, en el decir unamuniano, sino el pensamiento mismo.



Título: *La lengua española en 100 preguntas*

Autor: Enrique Ortiz Aguirre

Editorial: Nowtilus

Publicación: septiembre de 2022

ISBN: 978-84-1305-224-3

Depósito Legal: M-18609-2022