

Pablo Aparicio Durán

EL DISCURSO LITERARIO Y
SU APLICACIÓN DIDÁCTICA
EN EL AULA DE E/LE
Propuestas de trabajo

Octaedro  Editorial

EL DISCURSO LITERARIO Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA
EN EL AULA DE E/LE. PROPUESTAS DE TRABAJO

Primera edición: enero de 2018

© Pablo Aparicio Durán

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

[http: www.octaedro.com](http://www.octaedro.com)

e-mail: octaedro@octaedro.com

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-939-4

Depósito legal: B. 893-2018

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Maquetación: 2mar. Disseny gràfic

Impresión: Prodigitaltalk

Impreso en España - *Printed in Spain*

ÍNDICE

1. Para una teoría de la didáctica de la lengua y la literatura	7
1.1. La didáctica: una disciplina históricamente determinada	7
1.2. En busca de un objeto de estudio histórico	15
1.3. Objetivos de la investigación prevista: análisis del inconsciente ideológico de la didáctica de LE y sus consecuencias para la enseñanza de una LE.....	18
1.4. Hipótesis de trabajo: enseñar una LE desde la delimitación del discurso y sus sentidos históricos	20
2. Aplicación de la literatura en el aula de ELE: la literatura del canon	23
2.1. La literatura del canon	23
2.2. La literatura del canon y su presencia en las aulas: la problemática.....	35
2.3. La literatura del canon en el aula de E/LE	44
2.4. Fundamentos teóricos en la enseñanza de la literatura en E/LE.....	50
3. Práctica teórica (el conocimiento previo del profesorado): el discurso literario. A propósito de las greguerías	57
3.1. Literatura y fenomenología: el caso de Ramón Gómez de la Serna y sus greguerías (o la totalidad y los fragmentos).....	57
3.2. Justificación de la aplicación didáctica (general y específica) de las greguerías en la enseñanza de E/LE: una unidad didáctica.....	63

4. Teoría y práctica: ideología y unidades didácticas (los tres niveles discursivos)	65
4.1. Una cuestión de principios: la satisfacción del alumnado.....	65
4.2. La enseñanza de la lengua desde la radical historicidad a través del uso de la literatura del canon. Los tres niveles didácticos del discurso: subjetivo, objetivo y radicalmente histórico	66
4.3. Base teórica de nuestra aplicación de la literatura en la unidad didáctica: del presupuesto técnico y abstracto del fenómeno a lo concreto y observable del discurso y sus consecuencias para la práctica del aprendizaje (el efecto de conocimiento)	70
5. Transición desde la unidad o secuencia convencional a la delimitación de la historicidad del discurso literario	75
5.1. Secuenciación convencional por niveles de competencia y destrezas: hacia el nivel C2, maestría del español.....	75
5.2. Programación de la unidad didáctica convencional (nivel C1/C2)	78
5.3. Secuencias didácticas de refuerzo (B2) y delimitación de la radical historicidad de la literatura (ejemplos de práctica-teórica y actividades por niveles discursivos).....	105
6. Conclusión y cierre espaciotemporal: otra metáfora y su realidad	129
Bibliografía	133

1. PARA UNA TEORÍA DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

1.1. La didáctica: una disciplina históricamente determinada

Nuestra intención no es otra que delimitar el «espectro del debate», introduciendo en él un poco de «historia real de fondo». Algo así como arrojar un puñado de tierra sobre el hombre invisible para apreciar sus contornos y quizá poder reconocerlo mañana si nos lo volvemos a encontrar por la calle. Pero habría que tener cuidado de que no nos entre tierra en los ojos. Conviene, pues, ir por partes.

Se trata de hacer una autocrítica teoricopráctica de los presupuestos de nuestra disciplina (arte, facultad o ciencia, según el DRAE).¹ Con eso bastará para tenerla por tal.

Podemos empezar por reconocer que a la didáctica le sucede como a la filosofía, no tanto porque no haya ningún consenso respecto al objeto de estudio (la vida, la existencia, el ser, etc.) de la filosofía (ya hemos dicho que sí existe cierto consenso respecto al de la didáctica), sino porque, como la historia de la filosofía, la de la didáctica también se presenta como una evolución de lo antiguo a lo actual, y no como la objetividad de las distintas prácticas históricamente determinadas que hoy denominamos filosofía y didáctica.²

Para nosotros no se trata de una evolución (Bolívar y Bolívar, 2011) meramente formal de lo mismo hacia lo mismo (por ejemplo, de Aristóteles a Derrida; de Comenio al currículum), pero tampoco de un «progreso

1. Vigésima segunda edición (digital): <http://lema.rae.es/drae/>.

2. Pero la historia de la filosofía es mucho más larga y los sistemas filosóficos son, precisamente por su condición sistemática, irrefutables en sí mismos, lo que no sucede con los distintos tipos de saberes y teorías que confluyen en la teoría y –supuestamente– en la práctica didácticas.

social» de la historia humana tal como la concibe el positivismo³ (y su segregación empirista), es decir, un avance de la humanidad por sus distintas fases o estadios del conocimiento, o experiencia, que se habrían ido superando unos a otros. Así, la fase mágica-mitológica superada por la filosófica-metafísica, y esta, por la científica-positiva (la supuestamente definitiva). Es decir, no concebimos la historia humana como una historia de superación en el sentido humanista del término, sino, en todo caso, como una superación en tanto que «lucha entre formas antagónicas de esa evolución» (Marx, 2012: 135); esto es, entre sistemas en sí mismos, de los cuales uno de ellos sale vencedor y acaba imponiéndose (o sea, legitimándose), aunque queden residuos «atrofiados, caricaturizados, etc.» (*ibid.*: 136) de lo antiguo en lo nuevo: del esclavismo grecorromano en el feudalismo, y de este en el capitalismo. Todo ello habiendo pasado por sus respectivas transiciones (la decadencia y caída del Imperio Romano; Renacimiento y Barroco y, en el caso único del capitalismo, su contradicción o revolución interna: el comunismo; contradicción superada, no obstante, por el mismo sistema capitalista en el que se engendró, reafirmado desde entonces, etc.).

Según nuestro propósito, lo realmente esclarecedor sobre la historia humana es la historia de las distintas prácticas y sus discursos (económicos, políticos, filosóficos, literarios, científicos, morales, religiosos...); o sea, la historia de las relaciones imaginarias de los individuos con sus relaciones reales de existencia (Althusser, 1970), relaciones distintas en cada coyuntura histórica, determinadas por las contradicciones propias del funcionamiento o la lógica de cada modo de producción (MP, de aquí en adelante). Ahora bien, siguiendo a Juan Carlos Rodríguez en nuestro afán por llegar al fondo del problema de la determinación histórica objetiva, o, lo que es lo mismo, la «radical historicidad» –de la historia– humana, consideramos dicha determinación como «los efectos históricos concretos producidos por la interdependencia de los tres niveles o realizaciones básicos de cualquier MP, esto es: el económico, el político y el ideológico» (Rodríguez, 2002a:

3. En la bibliografía sobre didáctica, positivismo suele equivaler a «utilitarismo» o «instrumentalismo». Nosotros usamos el término en sentido fuerte: positivismo es todo un horizonte ideológico que surge en el XVIII como solución a las contradicciones del racionalismo, esto es, básicamente: la idea de *res extensa* o el problema de la realidad y la razón se resolverán en una serie de dicotomías básicas (que Kant y Hegel sistematizarán –pues son antes parte de su inconsciente ideológico– en sus respectivas obras), sobre todo las dialécticas razón/sentimiento y espíritu/materia, que darán lugar a una concepción evolucionista de la historia, tanto en un sentido arqueológico (Kant) como en un sentido biológico (Hegel) (Rodríguez, 2002a: 33). Como veremos más adelante en este trabajo, el positivismo no es solo utilitarismo, sino que desde él se segrega también, por ejemplo, la idea del arte por el arte, las vanguardias, la posmodernidad, etc.

641). Esta tríada conceptual supone una mayor precisión descriptiva en relación con el conocido binomio infraestructura/superestructura, que, como se sabe, es a su vez la inversión dialéctica –ciertamente genial por parte de Marx– de la concepción hegeliana (dominante) de la historia, basada en la dialéctica entre el espíritu y la materia.

Negamos, por tanto, ese tipo de evolución humanista y esencialista (algo así como una exclusiva maduración o conquista de la razón universal y la técnica frente a las adversidades sociales y naturales –*sic*– o nada menos que el autorreconocimiento del espíritu), tal y como viene planteándose desde el siglo XVIII por parte de la ideología dominante positivista, definitiva y fundamentalmente fijada en el inconsciente ideológico-capitalista, esto es:

- a) la noción racionalista de «descubrimiento/revelación» interior/exterior, el *sapere aude* de Kant (Rodríguez, 2002a: 67);
- b) la noción idealista: el Espíritu universal reconociéndose a sí mismo o perdiéndose y reencarnándose para liberarse de la «alienación/mediación» de la materia, según Hegel;
- c) la noción empirista de la acumulación de experiencia, el progreso y las conquistas del hombre (el sujeto de la historia) haciéndose a sí mismo.

Por lo tanto, nosotros no vamos a considerar la historia como el paso de una época a otra en términos tecnicistas, según los cuales los grandes inventos habrían supuesto la apertura de nuevos marcos experienciales (y a su vez nuevas segregaciones de la experiencia acumulada): el molino de agua, la imprenta (la Galaxia Gutenberg), la radio, la televisión, internet (el ciberespacio, la globalización, la comunicación), etc. (Rodríguez, 1990: 124-128). Todo lo cual son formas de hacer desaparecer la historia –lo que el sistema necesita–, confundiéndola con la evolución de la especie humana (Rodríguez, 2011a: 25). Vamos a considerar (y solo como punto de partida, como marco epistemológico) cada época como un sistema en sí mismo (con su diversidad y sus especificidades, claro está). Luego, concebiremos los cambios de época como transiciones (con sus respectivas lógicas contradicciones y luchas).

Todo este planteamiento que acabamos de exponer era necesario como trasfondo de nuestra idea de cambio sociopolítico y, más específicamente, de cambio de enfoque o de paradigma científico, cuestión central de la didáctica (como ciencia o aspirante a legitimarse como tal), algo de lo que habremos de tratar en más de una ocasión en este libro. Solo entendiendo la idea de cambio como reestructuración de un sistema con contradicciones internas se entenderá nuestra crítica al actual estado de

la cuestión, empezando por la pregunta sobre la identidad misma de la disciplina didáctica.

Pues bien, si afirmamos que la historia de la humanidad es más bien la historia de las relaciones (o fuerzas) sociales, determinadas en cada coyuntura histórica por un determinado MP, con una especificidad concreta, es porque dichas relaciones sociales se materializan en unas prácticas (económicas, políticas e ideológicas). Así, nos parece del todo coherente sostener que la práctica científica a la que nos referimos con el término *didáctica*, tal como hoy se concibe y se practica, está determinada por las relaciones sociales de hoy: las relaciones capitalistas y sus contradicciones.

Partimos, pues, del siguiente presupuesto: por fuerza (aunque habrá que justificarlo), tanto la práctica docente como el modo en que los aprendices asimilan la docencia están determinados históricamente (esto es, objetivamente) también por ese MP capitalista y sus tres niveles: económico, político e ideológico; pero especialmente por el nivel ideológico. Creemos que, a pesar de que algunos autores (Díaz Barriga, 1995; Litwin, 1996; Bolívar y Bolívar, 2011) reconocen en mayor o menor medida esta historicidad de las prácticas de enseñanza o de los procesos didácticos, no aciertan a ver algo que es básico en nuestro planteamiento: la ideología. Y no se acierta, decimos, no porque no se tenga cierta conciencia del componente ideológico en la enseñanza, sino porque, al no delimitar correctamente y de forma exhaustiva su problemática, no se entiende bien qué es la ideología y cómo funciona concretamente. No hay que olvidar, por ejemplo, que la ideología no solo deforma, sino que «da forma» (Rodríguez, 2002a: 640; 2011a: 29). En cualquier caso, es un concepto que no encontramos precisado en ningún lugar de la bibliografía sobre didáctica. Intentaremos hacerlo nosotros.

El error, como hemos podido comprobar, es de punto de partida, y se da precisamente al hablar en plural, es decir, de ideologías:

El profesorado, como agente curricular y no como ejecutor mecánico, trasladará [...] [su «conocimiento práctico» y sus constructos personales] a la práctica no solo mediatizado por el contexto escolar, sino por su manera propia y personal de entender la innovación propuesta. Esta *función mediadora*, de filtraje y redefinición significativa del saber cultural inerte propuesto, conformada por modos de actuar, estructuras de pensamiento, creencias o «ideologías», va a determinar, junto a otros factores contextuales, en último extremo, el acto didáctico. (Bolívar y Bolívar 2011: 7)

Así, en plural, «la ideología solo se entendería como las ideas políticas, jurídicas o filosóficas que los individuos tendrían (es decir, el sentido

habitual de lo que hoy se llama la muerte de las ideologías» (Rodríguez, 2002a: 641). En otras palabras: no solo cada maestrillo tendría su librito, sino también su «ideología». Este es, por lo demás, el sentido habitual (el uso) del término en cuestión. Y precisamente lo habitual nos hace perder de vista la clave: no se trata solo de reconocer la historicidad superficial de todo cuanto hace y deshace el ser humano, sino de conocer su radical historicidad: la lógica de sus prácticas en cada coyuntura histórica. Al hablar de ideologías en plural, se está suponiendo que el aspecto ideológico de la enseñanza se resuelve adoptando actitudes, discursos, puntos de vista, etc., política, moral, filosóficamente neutrales, laicos, objetivos –*sic*–; en definitiva, «profesionales». El error es pensar que ahí se hace abstracción de la ideología o las ideologías.

Tampoco las posiciones más radicales o comprometidas⁴ (socialmente, ecológicamente, etc.) del profesorado tienen por qué suponer una posición contraria a lo establecido, sino que son expresión de las contradicciones del sistema, que tienden a suturarse por el mero hecho de ser expuestas (Rodríguez, 2011a: 34-35). Digamos que es posible no significarse políticamente o adoptar posturas combativas, marginales, más o menos antisistema, pero es imposible no significarse ideológicamente y, más aún, vivir al margen de la ideología, pues es lo que nos configura desde que nacemos. «No hay una individualidad previa a su forma ideológica constituyente. Se trata más bien de la construcción de subjetividades históricas desde el nacimiento, puesto que hoy nacemos capitalistas (como en otro tiempo se nacía feudal o se nacía esclavista, etc.)» (Rodríguez, 2011a: 30). El error es concebir la ideología solo como significación política o religiosa, filosófica, etc. Según esto, la ideología solo deformaría la profesionalidad del docente, olvidándose de que la ideología dominante (en cualquiera de sus segregaciones) da forma a esa profesionalidad.

Igualmente, se pierde de vista la problemática real al hablar, también en plural, de contextos sociohistóricos, viendo cambios sociales radicales donde en realidad hay soluciones necesarias para que el sistema persista, se suturen sus contradicciones, etc. Esto es lo que parece desprenderse de afirmaciones aparentemente tan en consonancia con nuestros pre-

4. La cuestión del «compromiso» también nos hace perder de vista la naturaleza ideológica de los individuos, pues todos nacemos comprometidos con el capitalismo. «Es evidente que, para luchar contra un sistema establecido, más que comprometerse contra él (lo cual es válido en términos generales), habría que descomprometerse de él, habría que romper con el compromiso que ya tenemos con él desde siempre y desde dentro. Si se quiere romper con un sistema, no se le debe considerar como algo exterior, sino como algo interior, como el inconsciente ideológico que nos ha configurado. El sistema no es algo exterior a nosotros, el sistema está en nuestro interior mismo, somos nosotros mismos. La primera ruptura debería ser, pues, con nuestro propio inconsciente» (Rodríguez, 2011a: 336-337).

supuestos, según las cuales la didáctica sería una «teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos sociohistóricos en que se inscriben» (Litwin, 1996: 94). Esto es inexacto por la sencilla razón que apuntábamos antes: los llamados «cambios de paradigma» (como las modas de cualquier tipo) se producen como segregaciones de una misma ideología dominante, y estas a su vez son el resultado de las contradicciones del sistema o MP, que es único y específico. Los llamados «contextos sociohistóricos» (nacionalismos/fascismos, nazismo, comunismo o capitalismo de Estado, las distintas revoluciones, guerras civiles, movimientos pro derechos civiles, feministas, pacifistas, antisistema y contrasistema, la globalización misma, etc.) no suponen cambios de base en ninguno de los tres niveles (económico, político e ideológico), es decir, cambios sustanciales del MP. La ideología dominante sigue siendo la misma y sigue dominando, o, más exactamente, sigue reafirmandose con cada guerra, con cada crisis (económica, social, de ideas –*sic*–, etc.) desde el siglo XVIII hasta ayer mismo. Sigue, en definitiva, legitimando el MP. Por ello decimos que este planteamiento pluralista de lo ideológico falla por su desconocimiento del concepto de ideología dominante y su realización en el individuo y por el individuo, concretamente desempeñando un papel clave en la formación de su subjetividad: el «inconsciente ideológico» (Rodríguez, 1990). Más abajo veremos claramente en qué consiste y cómo se concreta (qué formas toma el inconsciente ideológico) en la enseñanza de la literatura, en general, y, por consiguiente, en la aplicación de la literatura a la enseñanza de E/LE, en particular. Ahora nos limitaremos a explicar por qué es precisamente en esa singularidad de la palabra *ideología* donde fundamentamos nuestra objeción a todos aquellos planteamientos que, por una serie de malentendidos, parecen cercanos al nuestro, es decir, aquellos que más o menos encajarían en la denominación de historicomaterialista.

Así, Díaz Barriga (1995) acierta al definir la didáctica como una disciplina «teórica, histórica y política», pero hubiera acertado más diciendo que es histórica –precisamente porque es económica, política e ideológica– y más aún explicando –como hemos hecho nosotros– que esos tres niveles dependen en cada caso de un determinado MP que, en nuestros días, no es otro que el MP capitalista. En resumidas cuentas: la didáctica, como todo discurso (filosófico, jurídico, moral, religioso, ético, estético, literario, científico, etc.), es un tipo de «producción ideológica» (Rodríguez, 1990).

Decir que la didáctica es política porque forma parte de un «proyecto social» (Díaz Barriga, 1995) no es en absoluto agotar la cuestión del aspecto político de la didáctica, puesto que la política se sustenta a la vez en la economía y en la ideología, y viceversa: en la economía en tanto que MP

y en la ideología en tanto que discurso legitimador de esa economía (MP), que ejerce su poder a través de la política. En efecto, los discursos de una determinada ideología surgen de lo que en un determinado MP llamamos «matriz ideológica» (MI) precisamente para legitimar ese MP.

En nuestra historia occidental nos encontramos básicamente con tres MP y sus respectivas MI: el esclavista grecorromano, cuya MI se basa en la relación amo/esclavo; el feudal, basado en la relación señor/siervo; y el capitalista, basado en la relación sujeto/sujeto (Rodríguez, 1990, 2002, 2011a). Esquematisando al máximo, podemos decir que lo que determina la sociedad, esto es, las relaciones de existencia en sus distintas formaciones o clases, en cada caso, es el consenso respecto a esas relaciones. Así, respecto al sometimiento a la República o al Imperio (gracias al dominio y fuerza de la política) en el esclavismo grecorromano; al organicismo sacralizado (gracias al dominio y fuerza de la religión) en el feudalismo; y al capital (gracias al dominio y fuerza de la economía) en el capitalismo (Rodríguez, 2002a: 640). En este último, que es el que nos interesa, la relación o MI expresada por la dicotomía sujeto/sujeto (que lleva siendo básicamente la misma desde el siglo XVIII) es absolutamente necesaria para el funcionamiento (el «engrase») del sistema capitalista en sus tres niveles, pues:

Se observará que, en el esclavismo y el feudalismo, la diferenciación (la «disimetría») entre explotadores y explotados es nítida. En el capitalismo, en cambio, los dos elementos de la matriz parecen iguales [...]. 1.º El capitalismo es el único modo de producción en que el sobretrabajo se extrae en forma de plusvalía (*vid. Literatura del pobre*, pág. 50). Para ello es necesario que en el mercado se encuentren el capital y las fuerzas de trabajo como libres e iguales. Con el siervo pegado al señor y a la tierra es imposible crear el mercado capitalista [...]. 2.º Ahora bien, [...] es necesario que el trabajador se crea, efectivamente (y según esbozábamos), que es un sujeto libre e igual, que se crea su contrato, que se crea que está vendiendo su trabajo (y no su fuerza de trabajo, o sea, lo único que tiene: su vida). (Rodríguez, 2002a: 642-643; cfr. 2011a: 30-31)

Ahora es cuando deberíamos traer de vuelta nuestra pregunta por la objetividad de la didáctica como práctica históricamente determinada que planteábamos al principio. Responderla exige precisar el sentido de esa proposición, esto es, delimitar la función (objetiva) que desempeña la educación (la enseñanza-aprendizaje) en la vida de los individuos; concretamente, la función que desempeña en el MP capitalista hoy en día y su relación directa (ideológica) con la MI. Para lo cual, y siguiendo la lógica de nuestros anteriores planteamientos, habremos de partir del siguiente

presupuesto: toda la problemática sobre los conceptos, los procedimientos y las actitudes está, en efecto, determinada por la problemática de base (económica, política e ideológica, casi me atrevería a decir que respectivamente, aunque es evidente que no existe tal correlación en la realidad; más bien lo que hay es una interrelación general y constante, a pesar de que puedan delimitarse teóricamente sus especificidades objetivas). Así, los conceptos llevarían a los procedimientos para aprender esos conceptos, movimiento a su vez favorecido (legitimado) por las actitudes y por los mismos conceptos (la relación entre ciencia e ideología).⁵ Si, como dijimos, las contradicciones propias del sistema se van suturando por el mero hecho de ser expuestas,⁶ la teoría didáctica va suturando, más que resolviendo, las contradicciones que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje surgen tanto a nivel teórico (los distintos enfoques y métodos) como, por supuesto, a nivel práctico (en el aula).

Pero ese proceso está lleno de problemas, precisamente porque en él están implicados los individuos (discentes y aprendices) con toda su complejidad, que no es otra cosa que la complejidad (es decir, la inexistencia concreta, objetivable) del «yo». Que esa complejidad imposible de concretar quede también resuelta (sutura) en la forma específica de un «yo soy» histórico (ideológico/objetivo) se debe precisamente al hecho de que el yo pulsional/libidinal se configura y se encauza vivencialmente (ideológicamente) tanto en la teoría como en la práctica, determinadas por un MP concreto (Rodríguez, 2011a: 40-41, 2013b: 66-67). El papel que desempeña en esto la didáctica está aún por delimitar. Pero es lo que –como trataremos de demostrar aquí– determina la objetividad de la didáctica.

5. «Las metáforas valen, por ejemplo, hoy en la física (antimateria, agujeros negros, etc.) cuando se carece del concepto adecuado para el objeto real, puesto que se sabe que este existe, aunque no se sepa lo que es. Ahora bien, cuando se parte de saber lo que es el objeto real, entonces la falta de rigor del concepto se convierte en una especie de falacia, en una mentira más o menos inconsciente» (Rodríguez, 2002a: 125). En este sentido, es básico el libro de Louis Althusser *Curso de filosofía para científicos* (1967) (editado en Laia, 1975 y en Planeta, 1985). En esta obra se desarrolla, tesis a tesis, el concepto de lo que Althusser llama «filosofía espontánea de los científicos». Para un análisis de lo que supuso ideológicamente el llamado «giro copernicano» y las investigaciones de científicos como Tycho Brae Kepler, Galileo, etc., en la cultura renacentista y, en concreto, en la poesía de Garcilaso de la Vega (*vid.* Rodríguez, 1990: 184-228).

6. Esta exposición/suturación también se produce en un sentido cuantitativo, es decir, en tanto que saturación/suturación: la exposición en abundancia de posibles respuestas por parte de los distintos discursos científicos, filosóficos, literarios, éticos, etc., también sutura las contradicciones, por lo que se reafirma el sistema. A lo cual, claro está, también contribuiría la disciplina de la didáctica.