

USOS ORALES

El plantearse la elaboración de un proyecto curricular parte de la necesidad de contar con un instrumento que permita hacer explícitos los planteamientos teóricos que todo profesor o profesora mantiene respecto a la educación en su conjunto y a la enseñanza de su área o

etapa en concreto. Por otra parte, el proyecto curricular permite establecer una relación dialéctica entre esos presupuestos teóricos y los momentos de planificación de la actividad y de la actividad misma, estableciendo cauces que faciliten la revisión de la planificación y de los principios teóricos en que se basa y, paralelamente, la transformación de los niveles de la planificación y de la práctica en función de la revisión de los supuestos teóricos.

APUNTES PARA UN MÉTODO EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA*

ANDRÉS OSORO**



Es importante matizar que la necesidad de contar con un instrumento de este tipo no es una exigencia meramente "técnica" que resuelva el problema de la "eficacia" del trabajo docente. Lo que se pretende con un proyecto curricular es que el profesorado sea capaz de avanzar en el conocimiento y apropiación de los instrumentos de su trabajo, en un proceso tendente hacia la *desalienación profesional*, en el sentido señalado por Rozada (1) (ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA, 1989) (2). Esta concepción puede inscribirse en el paradigma que se suele denominar "teoría crítica de la educación", que propone una revisión radical de los postulados positivistas de la sociología educativa que considera "relativamente neutro" el conocimiento escolar. El proyecto curricular ha de entenderse, pues, como una forma de indagación cooperativa tendente a mejorar la racionalidad teórica de las prácticas educativas y a la comprensión dialéctico-crítica de las situaciones y contextos sociopolíticos en los que esas prácticas tienen lugar.

De acuerdo con los planteamientos de Cascante (1989), el proyecto curricular debe tener, en consecuencia con lo dicho, tres niveles diferenciados: un primer nivel de la teoría, el *método*, en que, en el marco de un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, se toman decisiones a partir de las fuentes del currículum, es decir, las ciencias del lenguaje, la psicología, la sociología y la pedagogía. El segundo nivel es el de la actividad, lo que Cascante denomina el *diseño de instrucción*, en el que las decisiones tomadas en el nivel anterior se utilizan para la planificación y el diseño de las lecciones o unidades didácticas a desarrollar en el aula. Finalmente, en el tercer nivel aparece el *diseño de investigación*, que permite, a través del seguimiento de la actividad y de la evaluación de sus resultados, llegar a conclusiones que confirmen o pongan en cuestión lo planteado en los niveles anteriores, de tal modo que los presupuestos teóricos iniciales sean sometidos a revisión o, por el contrario, aparezca la necesidad de modificar los aspectos relativos a la actividad para ajustarlos con más precisión a los principios teóricos del método.

Conviene señalar que esta estructura general de un proyecto curricular no condiciona, a nuestro entender, el posible desarrollo concreto de cada proyecto. Se trata, más bien, de establecer criterios generales para relacionar la teoría y la

práctica educativa y de dotarse de un lenguaje común, de tal forma que sea posible aplicar criterios generales homogéneos tanto en el momento de analizar propuestas didácticas (propias o ajenas) como a la hora de elaborar y aplicar las unidades didácticas que puedan ir creando los seminarios, grupos, o personas individuales.

La selección de un modelo didáctico

Como se dijo más arriba, la definición de un método supone, en primer lugar, la selección de un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de tal modo que, posteriormente, sea posible tomar decisiones a la luz de las fuentes del currículum para cada uno de los elementos relevantes en dichos procesos. De acuerdo con los criterios expuestos por Gimeno (GIMENO SACRISTÁN, 1981) el modelo didáctico debe reunir dos características: ser *omnicomprehensive* (es decir, incluir todos los aspectos relevantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje), y ser *sistémico* (es decir, que sus elementos estén interrelacionados). Nosotros añadiríamos una tercera característica: que sea *manejable*, de tal modo que su "tamaño" permita un trabajo "práctico" al profesorado, en el sentido de que éste pueda manejar un número relativamente pequeño de variables que le permitan, efectivamente, avanzar en el control de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El propio Gimeno Sacristán distingue entre lo que son los *elementos* del modelo didáctico (los aspectos básicos, como contenidos, objetivos, organización, etc.) y las *dimensiones* de éstos (los aspectos o variables que se han de considerar en relación con cada uno de los elementos).

El modelo didáctico que ofrece Gimeno está compuesto por los siguientes elementos:

- Objetivos
- Contenidos
- Medios técnicos
- Relaciones de comunicación
- Organización
- Evaluación

Para cada uno de estos elementos se establece un número variable de dimensiones, con una media de cinco dimensiones para cada elemento. Además de las dificultades que supone en la práctica un modelo tan amplio (el profesorado que lo utilice tendría que trabajar con

más de veinticinco variables), se corre el peligro de que el trabajo de delimitación de un método consuma un esfuerzo desmesurado, con el riesgo adicional de caer en un perfeccionismo técnico que convierta el proyecto curricular en un instrumento poco versátil y difícilmente utilizable por una gran parte del profesorado.

Debemos buscar, pues, modelos didácticos que, sin renunciar a ser comprensivos y sistémicos, ofrezcan por su aplicabilidad y facilidad de manejo un instrumento accesible para la mayoría del profesorado que intente establecer cauces entre la explicitación de sus planteamientos teóricos y su trabajo práctico en las aulas. A nuestro entender, el modelo que ofrece José M^a Rozada (ROZADA, 1987) reúne estas características. Se trata de un modelo simplificado compuesto únicamente de tres elementos:

- Objetivos o finalidades
- Contenidos
- Actividades

Un modelo como este no ignora el resto de los elementos considerados, por ejemplo, por Gimeno. Simplemente los engloba en alguno de los tres elementos señalados. Así, los elementos "relaciones de comunicación", "organización" y "medios técnicos" aparecen englobados ahora en el elemento "actividades", en el sentido de que las decisiones sobre tipos de actividad, su secuencia y su organización exigen explicitar los roles y la alternancia de la comunicación en el aula, los medios a utilizar en cada actividad y los aspectos relativos a la organización de espacios, tiempo y agrupación, considerando, por otra parte, que las opciones relativas a medios y organización están fuertemente limitadas por las disponibilidades y organización general del centro de enseñanza.

Propuesta de un método para el área de Lengua y Literatura

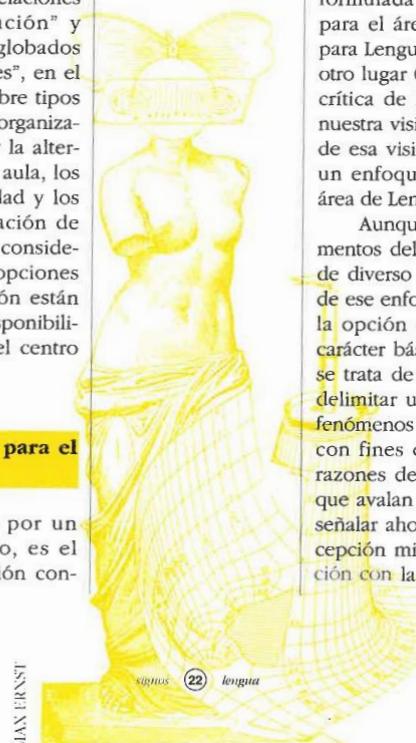
Una vez hecha la opción por un modelo didáctico determinado, es el momento de perfilar su aplicación con-

"Lo que se pretende con un proyecto curricular es que el profesorado sea capaz de avanzar en el conocimiento y apropiación de los instrumentos de su trabajo, en un proceso tendente hacia la desalienación profesional"

creta en el área de Lengua y Literatura. Esa aplicación supone establecer, en ese marco general, cuáles son las dimensiones que se deben tomar en consideración y qué decisiones cabe tomar en esas dimensiones a la luz de las fuentes del currículum del área.

En lo que se refiere a la concreción de un método, conviene hacer aquí una distinción entre lo que puede ser un método general y el desarrollo más específico de ese método en el proyecto grupal o individual. Dicho de otro modo, la formulación de métodos debe ser lo suficientemente abierta y general para permitir las opciones individuales en el desarrollo del proyecto y de las unidades didácticas que lo constituyan. Ello exige que al establecer las dimensiones de cada uno de los tres elementos y al señalar las fuentes de decisión relacionables con cada dimensión, la formulación no rebase un cierto nivel de generalidad, si lo que se pretende es que la propuesta pueda tener validez para un amplio número de situaciones. Se debe partir, sin embargo, de algunas definiciones previas sobre la concepción que se tiene del área, poniendo en relación esa concepción con el documento oficial que, hasta ahora, es el único en que aparece formulada una propuesta de currículum para el área: El "Diseño Curricular Base" para Lengua y Literatura de Secundaria. En otro lugar (3) hemos realizado una lectura crítica de la propuesta ministerial desde nuestra visión del área. Un aspecto central de esa visión es la decisión de optar por un enfoque comunicativo-funcional del área de Lengua.

Aunque al hablar de los distintos elementos del método expondremos razones de diverso tipo que justifican la adopción de ese enfoque, conviene señalar aquí que la opción comunicativo-funcional es de carácter básicamente pedagógico, es decir se trata de una concepción que pretende delimitar un modo de aproximarse a los fenómenos del lenguaje y la comunicación con fines didácticos. Naturalmente, hay razones de tipo psicológico y lingüístico que avalan esa decisión, pero nos interesa señalar ahora las que se refieren a la concepción misma de la escuela y a su relación con la sociedad en que se inserta. La





MAX ERNST

tradición escolar en la enseñanza de las lenguas se ha basado, como señala el Informe Bullock, en la acumulación de destrezas discretas tales como el reconocimiento de palabras, la ortografía, la puntuación o la eliminación de errores (FILLION, 1985). Esta situación ha provocado que en la escuela se tienda a reproducir "...la diferencia estructural entre la distribución, muy desigual del "conocimiento" de la lengua legítima y la distribución, mucho más uniforme, del "reconocimiento" de esta lengua" (BOURDIEU, 1985, pág. 36). Dicho de otro modo, la didáctica de la lengua materna ha contribuido eficazmente al papel reproductor de la escuela respecto a las diferencias sociales de origen. La voluntad de adoptar una posición crítica en relación con ese papel reproductor es una fuente de decisión principal a la hora de poner el acento en el desarrollo general de la capacidad de uso de la lengua, a partir de discursos reales y de las propias producciones lingüísticas del aprendiz. El enfoque comunicativo-funcional permite, en este sentido, trasladar la atención hacia el conocimiento de la lengua en uso, como instrumento de comprensión y expresión tanto en el plano interpersonal como en el de la comunicación social, insistiendo además en el aspecto funcional de esa comunicación, es decir en que el conocimiento de esos recursos sirva para la manifestación de los intereses del alumno, ahora y en el futuro, en el complejo entramado de relaciones de la vida social. La apropiación de los instrumentos y mecanismos de la comunicación persigue como fin último lo que podríamos llamar "desalienación expresa" del futuro ciudadano. En este sentido, el enfoque adoptado asume una actitud crítica respecto al papel reproductor de la escuela en su dimensión lingüística.

Hay que señalar, por otra parte, que el interés en el uso funcional de los lenguajes responde también a la evolución reciente de las ciencias lingüísticas (4). La situación de la didáctica de las lenguas descrita por Fillion es consecuencia del peso de una tradición didáctica, pero también de unas referencias epistemológicas —básicamente las del estructuralismo o, si se prefiere, los estructuralismos— que, centradas en la *lengua*, en el sistema, ignoraban por principio

los problemas de la producción y comprensión de discursos reales —la dimensión del habla—, los aspectos relativos a la construcción del significado y el sentido de esos discursos, las dimensiones paralingüística y no verbal de la comunicación y la existencia de un entramado muy complejo de mensajes colectivos elaborados y transmitidos por los medios de comunicación de masas. La necesidad de integrar todas estas dimensiones se refuerza por las aportaciones de otras fuentes como la psicología cognitiva o genética, la psicolingüística, la filosofía del lenguaje, la semántica práctica, desarrollo de las semánticas estructural y extensional, con su atención a las reglas de uso sociocomunicativo de los signos, la semiótica, la pragmática lingüística, la sociología o la sociolingüística. De la confluencia de estas fuentes resulta un campo delimitado por los componentes de la comunicación y los sistemas que emplea, los tipos de discursos y las condiciones de su producción y recepción y la combinación de los principios de uso y reflexión como método de avanzar en el dominio de las capacidades discursivas. La elección de este campo como modelo para el trabajo en el área de Lengua y Literatura es lo que denominamos, con las matizaciones que más adelante se harán en relación con cada elemento y sus fuentes, *enfoque comunicativo-funcional*.

A partir de esa concepción del área, que se resume en la adopción de un enfoque comunicativo para la misma, podemos pasar a detallar en las siguientes páginas cómo entendemos cada uno de los elementos que integran el método, con la inclusión también de las dimensiones o variables que se deben contemplar en cada uno de ellos.

1. Objetivos:

Señalamos para este elemento dos dimensiones:

- Concepción de los objetivos
- Los objetivos comunicativos en la enseñanza de la lengua

1.1. Concepción de los objetivos

Se trata en esta dimensión de dilucidar cuál es el papel que se atribuye a los

"La didáctica de la lengua materna ha contribuido eficazmente al papel reproductor de la escuela respecto a las diferencias sociales de origen"

objetivos en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la tradición de la tecnología educativa se concebían los objetivos como especificación de las metas a las que debía llegar el aprendizaje del alumnado, en una secuencia de menor a mayor concreción que distinguía entre objetivos generales, específicos y operativos, según el momento de la planificación en que se situasen y su relación más o menos directa con la evaluación del alumnado. Esta concepción de los objetivos, unida a la jerarquización en cuanto a quién decidía cada uno de los tipos, condujo a una planificación de la enseñanza presidida por la consecución de aprendizajes concretos, predeterminados con exactitud, que condicionaba el resto de los elementos del proceso y en el que el papel del profesorado estaba prácticamente limitado a la sanción mediante la nota y la reproducción de métodos de planificación y enseñanza diseñados por los expertos.

Nosotros preferimos concebir los objetivos como explicitación de las finalidades más generales que se persiguen con un proyecto curricular o con una unidad didáctica. No se trata, por tanto, de establecer los fines concretos a los que llegar a través de una planificación precisa y minuciosa de la actividad, entre otras cosas porque los procesos de enseñanza-aprendizaje pertenecen al campo de la actividad humana, en el que la imprevisibilidad y la incertidumbre de los resultados son un componente incluyente. Ello, unido al escaso conocimiento científico sobre cómo se produce el aprendizaje, nos lleva a plantear los objetivos como expresión de las intenciones del profesorado, pero teniendo en cuenta, como señala Rozada, que sobre ellos existe "...no tiene más certeza que la suposición de que estos contenidos y actividades de enseñanza sirven en favor de la consecución de tales intenciones" (ROZADA, 1978).

Al mantener respecto a los objetivos la actitud señalada más arriba no se pretende cerrar la posibilidad de que un grupo o un profesor o profesora decida hacer una formulación más precisa de los objetivos, si entiende que es éste el modo de delimitar con más exactitud los

componentes del proceso de planificación. Si parece que, en todo caso, la reflexión sobre el papel de los objetivos y su concepción es una exigencia inexcusable en la definición del proyecto curricular.

La concepción del área de Lengua con un enfoque comunicativo refuerza también la opción de preferir un planteamiento de los objetivos en términos de finalidades generales más que como prescripciones de niveles de aprendizaje. En efecto, si la finalidad última del área de Lengua y Literatura es la de desarrollar las capacidades de expresión y comprensión del alumnado, parece tarea imposible, y probablemente estéril, la pretensión de delimitar una secuencia de metas o niveles de aprendizaje bien establecidos y sucesivos para un determinado curso, ciclo o etapa, de tal modo que a la consecución de esas metas concretas se subordine todo el proceso de planificación. La adquisición de estrategias, recursos y procedimientos para la comprensión y expresión en contextos diferentes, junto con los conceptos que los apoyen, se puede y se debe, sin duda, planificar, pero esta planificación afecta a otros elementos y otras dimensiones, como la secuencia de contenidos o la delimitación del tipo y secuencia de actividades. En el nivel de la explicitación de las finalidades apenas cabe otra cosa que señalar como tales las que se desprenden del enfoque adoptado: el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión de mensajes producidos en situaciones y contextos diversos y con finalidades concretas y la capacitación simultánea para la reflexión sobre esos mensajes. En este nivel, por tanto, no cabe, por el mismo carácter dinámico y plural del proceso, esa delimitación minuciosa de las metas para cada momento del aprendizaje.

1.2. Los objetivos comunicativos en la enseñanza de la lengua

Se trata en esta dimensión de decidir qué tipos de objetivos o finalidades son más coherentes con el enfoque comunicativo del área. La opción previa por un enfoque comunicativo implica que a la hora de establecer las finalidades de la enseñanza de la lengua se relegan a un segundo lugar otras posibles fuentes de decisión sobre objetivos, como las procedentes de las disciplinas lingüísticas y literarias, que, sin ignorarlas, se convierten en un segundo nivel de



J. SEELEY

decisión, de tal modo que la selección de objetivos relativos a esos campos está condicionada por las opciones previas respecto a las finalidades relevantes desde un enfoque comunicativo del área. En consecuencia, los objetivos relativos a contenidos lingüístico-literarios deben subordinarse a los fines educativos expresados en los objetivos de etapa y área, y ser susidiarios de las finalidades de comprensión y producción de textos orales, escritos e iconográficos que se derivan de un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua.

La opción por un enfoque comunicativo supone dilucidar cuáles son las funciones del lenguaje que se manifiestan prioritarias para esa visión. Para ello puede ser oportuno recurrir a un autor como Vigotsky, puesto que su concepción del lenguaje y de las relaciones que mantiene con el desarrollo del individuo y de la especie son un referente coherente con el planteamiento comunicativo que pretendemos mantener. De acuerdo con las distinciones establecidas por Vigotsky (WERTSCH, 1988) podemos seleccionar la función *significativa*, que hace referencia al lenguaje como mecanismo regulador de conductas. La distinción entre funciones *comunicativa* e *intelectual* también es pertinente, pues plantea la diferencia entre procesos semióticos en los planos inter e intrapsicológico. Por último, la función *indicativa* o referencial, por oposición a la función *simbólica*, estrictamente semiótica y social delimita otra distinción pertinente para la selección de finalidades. En la

misma línea de pensamiento vigotskiano hay que señalar la importancia del concepto central de mediación semiótica de los procesos psicológicos superiores y el origen social de esos procesos y mecanismos semióticos. La atención, pues, a las funciones comunicativa, de regulación de conductas, de regulación del pensamiento propio, referencial y simbólica, debe presidir la selección de finalidades en la enseñanza de la lengua con un enfoque comunicativo. De acuerdo con esta selección de las funciones relevantes para nuestro enfoque, las finalidades de la enseñanza de la lengua en Educación Secundaria deberían hacer referencia a cuestiones tales como la capacidad para usar la lengua como instrumento de las relaciones interpersonales, como recurso para la construcción del propio pensamiento, como mecanismo de conocimiento e interpretación de la realidad extralingüística y como instrumento de mediación e intercambio social.

Naturalmente hay que poner también en juego las aportaciones provenientes de las fuentes sociológica y epistemológica para la selección de los objetivos, puesto que quedarse en el primer nivel de selección de funciones del lenguaje supondría graves dificultades para una articulación coherente de actividades y contenidos, dado el nivel de generalidad de esas funciones. Respecto a la fuente sociológica, nos interesa, en este nivel de selección de objetivos o finalidades, destacar la dimensión socialmente diferenciadora y clasificadora de las prácticas lingüísticas, y su

relación con la existencia de un verdadero "mercado lingüístico" en el que esas prácticas adquieren valor de cambio y cobran sentido. Así, los discursos de los usuarios actúan como exponente simbólico de su ubicación en la estructura social y de relaciones de poder, ajenas a la lógica estrictamente lingüística del discurso, por lo que quienes detentan el capital lingüístico, legitimado por valores de distinción social, actúan en el mercado de los intercambios comunicativos produciendo *beneficios simbólicos* que consolidan y reproducen las prácticas socioculturales vigentes. O, dicho de otro modo, "... *todas las prácticas lingüísticas se valoran con arreglo al patrón de las prácticas legítimas, las prácticas de los dominantes.*" (BOURDIEU, 1985). Por otra parte, hay que tomar en consideración la dimensión pragmática, en su sentido más radical, de las producciones verbales y no verbales, especialmente en el caso de las que se destinan al consumo público (textos literarios y los discursos verbales e iconográficos de los medios de comunicación), que deben ser consideradas, en palabras de Voloshinov, como verdaderos "*signos ideológicos*" (VOLOS-HINOV, 1976).

En lo que respecta a las fuentes epistemológicas, tanto en esta dimensión de los objetivos como en los contenidos, habrá que utilizar el criterio general, ya comentado, de buscar una coherencia con el enfoque comunicativo-funcional. Como señala Ignasi Vila, la opción por un enfoque de este tipo supone, en los tres elementos que hemos señalado para el método, seleccionar las teorías del lenguaje, los modelos de descripción de la lengua y las teorías gramaticales que mejor se ajusten a las funciones que hemos definido como características del enfoque comunicativo (VILA, 1989). Si buscamos esa coherencia a partir de lo dicho sobre las funciones del lenguaje a las que debemos atender, tendremos que considerar que la expresión de las finalidades que perseguimos debe hacerse teniendo en cuenta las aportaciones de aquellas corrientes o teorías del lenguaje que mejor se adaptan a esa perspectiva. En este sentido serán de referencia obligada las teorías del lenguaje que centran

"Preferimos concebir los objetivos como explicitación de las finalidades más generales que se persiguen con un proyecto curricular o con una unidad didáctica"

su atención en el discurso, su tipología y sus componentes, puesto que estas referencias serán las que nos permitan centrar nuestra atención en las finalidades de la comunicación, su funcionamiento en los niveles interpersonal y social y la relación entre el funcionamiento social de los signos de mediación (los lenguajes) y la construcción del propio pensamiento.

2. Contenidos:

Las decisiones que se han de tomar en relación con este elemento del modelo didáctico afectan, a nuestro entender, a cuatro dimensiones:

- Decisiones sobre los tipos de contenidos
- Fuentes de selección de contenidos para un enfoque comunicativo del área
- Fuentes para establecer un secuencia de contenidos
- Relaciones entre contenidos y evaluación

2.1. Decisiones sobre los tipos de contenidos

La decisión que se debe tomar en esta dimensión se refiere a la opción por un tipo de contenidos que recoja coherenteamente las aportaciones de las fuentes. El sentido de esa selección dependerá de que la guía sea una determinada teoría del aprendizaje o la lógica interna de las disciplinas que se integran en el área. La segunda posibilidad es propia de aquellas disciplinas que tienen una fuerte carga conceptual y una estructuración elevada de los conceptos, de tal modo que los contenidos conceptuales ocupan un lugar preeminente frente a los procedimientos o los valores. En el caso del área de Lengua y Literatura, contemplada con la óptica del enfoque comunicativo, la estructuración conceptual de las ciencias que le sirven de base (ciencias del lenguaje y teoría literaria, básicamente) no tiene la *relativa* inmutabilidad y permanencia teórica que el método científico presta a las



IVÁN

denominadas ciencias exactas o naturales. El campo de la epistemología es, en nuestro caso, cambiante, y lugar abierto de debate permanente al que se incorporan nuevas perspectivas procedentes de campos diversos como la filosofía del lenguaje, la psicología, la antropología cultural, la sociología o la semiótica. Esas aportaciones son en buena parte responsables de que los contenidos conceptuales tengan, para una visión comunicativo-funcional de la lengua, una importancia relativa, y deban dejar espacio a otros tipos de contenidos como los procedimentales o los referidos a actitudes y valores. Como se ve, abogamos por una gama de tipos de contenidos que, por distinto camino, viene a coincidir con la recogida en el "Diseño Curricular Base", que es a su vez fruto de las aportaciones que César Coll (1986) hizo en su momento a la reforma catalana. Nosotros nos limitamos a recoger esa tipificación de contenidos, por ser útil y coincidente con el razonamiento desarrollado más arriba, sin que se entienda que se asumen los planteamientos de Coll en relación con otros aspectos como la secuenciación de los contenidos o la organización de las actividades.

2.2. Fuentes de selección de contenidos para un enfoque comunicativo del área

Algunas de las cosas dichas en relación con la dimensión anterior son válidas también para la selección de contenidos. Así, la insuficiencia de la estructuración conceptual de las ciencias del lenguaje como referente único para esa selección, y la necesidad de dar prioridad a las consecuencias de la adopción del enfoque comunicativo. Como señala Bronckart (1985), las ciencias del lenguaje, especialmente las teorías lingüísticas, han sufrido en los últimos años (y continúan sufriendo) una profunda revisión, de tal modo que las referencias teóricas para el profesorado de Lengua y Literatura están sometidas a cambio permanente, y no cabe fundar sobre ellas, exclusivamente, una opción didáctica. En relación con la conveniencia de dar prio-



ridad al enfoque pedagógico adoptado, el mismo autor señala que "...la elección de las nociones tomadas en préstamo de la lingüística está subordinada a la clarificación de los objetivos específicamente pedagógicos" (BRONCKART, 1985, pág. 15). En nuestro caso ya queda dicho que la opción por el enfoque comunicativo es esencialmente pedagógica, es decir, se refiere a una determinada visión de los fenómenos de la comunicación y del lenguaje con vistas al proceso de enseñanza-aprendizaje; y esta decisión impregna las que posteriormente se hacen en cada elemento del modelo didáctico.

Debemos entonces señalar qué implicaciones tiene la adopción de un enfoque comunicativo-funcional en el momento de la selección de los contenidos de la enseñanza. Concebir la lengua en esa doble dimensión comunicativa y funcional supone desarrollar las capacidades de expresión y comprensión en los dominios oral y escrito y dotarse de los conceptos, principios y procedimientos necesarios para reflexionar sobre ese uso de la lengua en situaciones y contextos diversos. Los aspectos de uso y reflexión se configuran, pues, como los dos ejes fundamentales de organización del área. Usar la lengua en relación con distintas situaciones y contextos supone actualizar en cada caso competencias discursivas específicas. La competencia discursiva supone la capacidad de codificar o decodificar mensajes atendiendo a las finalidades de la comunicación, la situación comunicativa que se presenta ante el hablante / oyente / lector / escritor, las condiciones impuestas por los contextos lingüístico y extralingüístico, las disponibilidades del código expresivo que se utiliza y los valores pragmáticos implicados en cada uno de esos niveles. La interrelación de todas esas dimensiones define una tipología de los discursos en la que pueden quedar englobados todos los aspectos que nos interesa trabajar desde el enfoque comunicativo-funcional que hemos adoptado. Los tipos de discursos son pues un elemento básico en el conjunto de contenidos posibles en el área, que aglutinan además aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En este sentido,

"Los objetivos relativos a contenidos lingüístico-literarios deben subordinarse a los fines educativos expresados en los objetivos de etapa y área"

"Los discursos de los usuarios actúan como exponente simbólico de su ubicación en la estructura social y de relaciones de poder"

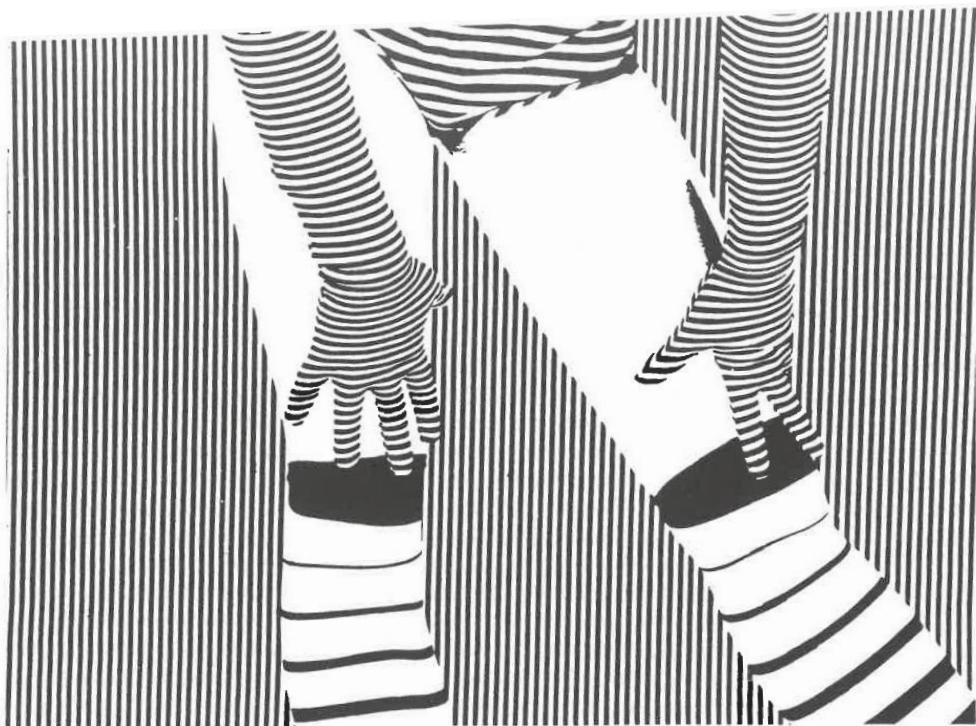
las prácticas discursivas que configuran la comunicación cotidiana son de una extraordinaria diversidad, por lo que es conveniente, desde un enfoque funcional, agrupar los variados tipos de discurso que pueden y deben ser tratados en el aula. Habrá que efectuar una selección de tipos discursivos susceptibles de ser tratados en la doble vertiente de uso lingüístico y reflexión metalingüística, teniendo en cuenta no sólo criterios disciplinares (a partir de opciones concretas en el campo de las teorías del lenguaje) sino también criterios psicopedagógicos y sociológicos, ya que se trata de partir del desarrollo psicosocial del alumnado (que muestra situaciones asimétricas en sus competencias discursivas), para realizar aprendizajes significativos que modifiquen sus esquemas cognitivos. De lo anterior se deduce la conveniencia de abordar en el aula los discursos de índole práctica, sin relegar por ello el trabajo con discursos más formalizados o teóricos, propios de los usos escolares, con los discursos literarios o, en fin, con los discursos iconoverbales insertos en los *media*. El trabajo riguroso y sistemático en el aula con diferentes tipos de prácticas discursivas nos permite, pues, recorrer una amplia gama de situaciones de comunicación y de usos específicos del sistema de la lengua, y abordar, en consecuencia, la reflexión educativa sobre las variables lingüísticas y extralingüísticas en cada acción comunicativa (5).

En esta dimensión de los contenidos es de aplicación el principio enunciado anteriormente, según el cual las informaciones provenientes de las fuentes epistemológicas se supeditaban a la opción más general, y debían ser coherentes con ella. De las afirmaciones anteriores se desprende que en relación con las teorías lingüísticas y los distintos enfoques gramaticales habrá que seleccionar aquellas que mejor se adaptan a la necesidad de atender prioritariamente a la tipología de los discursos. Sin cerrar el campo de opciones particulares, parece que la gramática del texto, la pragmática, el análisis del discurso o el análisis conversacional serían las opciones más acordes con el enfoque adoptado (6). La especificidad de lo literario quizás requiera un tratamiento diferenciado, pero el esquema gene-

ral centrado en el proceso de producción-comprensión y la reflexión sobre el mismo es también aplicable (y sobre ello habrá que extraer consecuencias) a lo literario.

En cuanto a la selección de contenidos en relación con la fuente sociológica, habrá que incluir la dimensión social de esos procesos de producción y comprensión de textos (en el sentido amplio con que la semiótica maneja el concepto de texto) o de los tipos de discursos. Pero cuando hablamos de atender a la dimensión social queremos decir algo más que lo que habitualmente se entiende por tal: el que tales discursos y procesos se generan, se aprenden y se actualizan socialmente. Queremos insistir, además, en los aspectos de valoración social de dichos usos, en cómo la sociedad valora y jerarquiza a los hablantes en función de su competencia discursiva y del tipo de discurso que producen. A nuestro entender este tipo de consideraciones, que remiten a los aspectos de actitudes y valores, deben estar explícitamente presentes en la selección de contenidos para que el carácter funcional de la lengua no lo sea sólo en relación con los intereses de dominación simbólica de los grupos sociales dominantes; dicho de otro modo, para que el carácter funcional adquiera una dimensión crítica que permita al alumno o alumna incluir en su bagaje de conocimientos el hecho de que los discursos están socialmente "marcados", y que esa valoración social es determinante en la ubicación social del hablante.

Conviene quizás hacer, en relación con lo planteado en el párrafo anterior, algunas observaciones en torno a la noción de norma lingüística y a su lugar en la enseñanza de las lenguas. Parece obvio que la escuela no es neutral ante los usos del sistema, ya que no se limita a estimular la reflexión sobre los discursos en litigio comunicativo, sino que con frecuencia sanciona o preconiza determinadas formas y estructuras lingüísticas. La norma culta, aparece como un referente prescriptivo para muchos enseñantes a la hora de evaluar los usos lingüísticos en el aula, a la vez que se ignora que las normas son el resultado de decisiones concretas y de mecanismos extralingüísticos que presionan para imponerlas. En relación con este asunto caben, pues, múltiples posiciones, desde la ya citada y muy extendida que entiende que en la escuela se debe exigir (y, por lo tanto, evaluar de acuerdo con ella) la norma culta o norma estándar exclusivamente, hasta posiciones radicales



J. SEELEY

como la de Trudgill (1983), que niega la posibilidad de "imponer" la norma estándar invocando la necesidad de respeto a las variantes sociales o geográficas. Para nuestro intento de construir un método coherente con el enfoque comunicativo y que mantenga una actitud crítica sobre las relaciones entre escuela y sociedad es preferible acogerse a la postura que mantiene Luci Nussbaum (1991) en este mismo número de "SIGNOS" y que define acertadamente con el epígrafe "Ni bien ni mal, sino de acuerdo". Se trata de trasladar la atención desde la evaluación tradicional de la competencia lingüística al desarrollo de la competencia comunicativa, siguiendo el principio de que "...no existen enunciados correctos o incorrectos, sino enunciados **adecuados o no a la situación y a los propósitos de los hablantes**" (7). Además el alumnado debe ser consciente del modo en que una variante social adquiere, usando términos de Bourdieu, el título de "lengua legítima", y de cómo se valora socialmente esa lengua y en qué condiciones o situaciones es aconsejable su uso. Si, como decíamos antes, pretendemos que los aprendizajes sean socialmente funcionales para los alumnos, su competencia comunicativa debe incluir, desde luego, la capacidad de usar adecuadamente la norma estándar, pero también la conciencia de que ese uso goza de una consideración especial, por razones extralingüísticas, y que sólo es una posibilidad, entre otras, en función de sus intenciones o de la situación en que se encuentre.

2.3. Fuentes para establecer una secuencia de contenidos

Establecer una secuencia de los contenidos de un curso, ciclo o etapa significa decidir una organización interna de los mismos que se rija por criterios de prelación o preferencia en cuanto al orden de su incorporación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata, pues, de una dimensión que se debe considerar en todo proceso de planificación, máxime cuando, como en nuestro caso, debemos establecer secuencias relativas a los cuatro años de Secundaria Obligatoria. Por otra parte, los contenidos en lengua materna no son "intercambiables", al menos en términos absolutos, en cuanto al momento de su presentación y es obligado, a la luz de las fuentes, establecer una ordenación temporal, de tal modo que, por ejemplo, la práctica y la reflexión sobre discursos cotidianos o de carácter práctico preceda a la correspondiente a los discursos más formalizados.

En esta dimensión tendrán especial relieve dos de las fuentes que venimos manejando para la toma de decisiones: la psicológica y la disciplinar o epistemológica. Ello se debe al doble aspecto que debemos considerar para tal toma de decisiones: por un lado, la atención al punto de partida del alumnado y al modo en que se producen los aprendizajes; por otro, la lógica de desarrollo de los grandes tipos de contenido sobre los que se debe decidir en la dimensión anterior.

La fuente psicológica tiene, en este asunto, varias aportaciones que hacer; unas, referidas al modo en que se producen los aprendizajes, y otras más específicas referidas a la adquisición y el desarrollo del lenguaje. En el primer aspecto es relevante la interpretación que hace Vigotsky de la construcción de los procesos psicológicos superiores (en los que la lengua, como instrumento de mediación, es un elemento fundamental). Para Vigotsky, el desarrollo psicológico es un proceso fundamentalmente social: los signos externos se "internalizan" en un proceso de control de los mismos, a partir de su conocimiento y manejo en el medio social. La internalización de un signo (o de un complejo significado estructurado) supone una reformulación completa de las estructuras mentales en que se inscribe ese signo, de modo que la explicación de la situación anterior al aprendizaje no es válida para la posterior. La creación de estructuras más complejas exige el dominio previo de las más sencillas y anteriores. De ello podemos deducir un primer criterio general: la presentación de contenidos tendrá que moverse desde lo general y simple hacia lo particular y complejo.

Otro concepto vigotskiano puede ayudarnos en nuestro cometido: la idea de "zona del desarrollo próximo". Esta construcción se refiere a las condiciones en que se produce el aprendizaje: en la zona límite del conocimiento del sujeto; el lugar definido entre los límites de su capacidad autónoma para desarrollar una tarea y la posibilidad de llegar a un punto más avanzado a partir del apoyo de un adulto o de otros estudiantes más aventajados. Esta hipótesis, basada en la relación entre los procesos inter e intrapsicológicos, puede ser de utilidad a nuestros fines: haciendo una extrapolación quizás arriesgada, nuestra secuencia de aprendizajes debería partir de aquellas prácticas discursivas más próximas al alumno, las que mejor domina, y sobre las cuales, por tanto, puede tener, con los apoyos adecuados, mayor capacidad de reflexión, para avanzar progresivamente hacia formas discursivas más complejas, elaboradas y descontextualizadas. En otras

"Las referencias teóricas para el profesorado de Lengua y Literatura están sometidas a cambio permanente y no cabe fundar sobre ellas, exclusivamente, una opción didáctica"

palabras, se trata de partir del uso y la reflexión sobre los discursos prácticos y de los *media*, más habituales en el entorno comunicativo del alumnado, para proporcionar los apoyos (y retirarlos después) que permitan iniciar de forma gradual el trabajo de producción, comprensión y reflexión de discursos más formales, teóricos y literarios, más cercanos a la norma culta y al beneficio social derivado de su uso.

Por el camino de este último razonamiento hemos llegado de nuevo al campo de las fuentes epistemológicas, en el que es necesario también tomar decisiones relativas a la secuencia de los contenidos. En efecto, no basta como único criterio con optar por abordar inicialmente las prácticas discursivas más habituales, más cotidianas o más sencillas para progresar después hacia formas más complejas de discurso. Al abordar las prácticas discursivas habrá que considerar los dos tipos de actividad que habíamos señalado como ejes del trabajo en el área de lengua: el uso (comprensión y expresión) y la reflexión, teniendo en cuenta, además, que ambos deben ser funcionales, es decir al servicio de las necesidades de comunicación de los alumnos. Quiere ello decir que habrá que tomar decisiones relativas al modo en que deben alternarse los aspectos lingüísticos y metalingüísticos, y al momento en que se introducen los distintos niveles de reflexión en relación con el tipo de discurso de que se trate: situación de comunicación, elementos de la comunicación, lenguajes y paralenguajes utilizados, organización textual, aspectos pragmáticos, etc. En el campo epistemológico cabe efectuar también un último "cruce" al considerar la necesidad de organización "temática" en la planificación de un curso, ciclo o etapa. La mayor o menor dependencia respecto de las fuentes epistemológicas dependerá de que en la elección primen criterios funcionales (por ejemplo, una organización temática centrada en proyectos como "La vida cotidiana", "El mundo del trabajo", "La lengua de los jóvenes", etc.) o una organización más "académica" (por ejemplo, con temas tales como "la descripción", "la narración", "el ensayo", etc.).



ALTEA

2.4. Relaciones entre contenidos y evaluación

La aparición de esta dimensión de los contenidos no es tanto una exigencia del método que intentamos diseñar como una discusión impuesta, por un lado, por la tradición escolar, que tiende a unir evaluación de alumnos con consecución de objetivos y contenidos; por otro lado, por los planteamientos que aparecen a lo largo de las páginas del *Diseño Curricular Base para Secundaria Obligatoria* (MEC, 1989). Ese documento no se aparta en exceso de la tradición que se cita, y en diversos momentos relaciona la evaluación del alumnado con la consecución de determinados objetivos, expresados en términos de capacidades que "...no son directamente, sino indirectamente evaluables" (pág. 35), a través de los "*indicadores oportunos*". El mismo documento señala (pág. 38) que esas capacidades se manifiestan en determinados aprendizajes, y el concepto de aprendizaje que maneja el D.C.B. remite finalmente a la adquisición significativa de contenidos.

Como comentaremos después, al hablar más detenidamente de la evaluación en relación con las actividades, la evaluación concreta del alumnado, especialmente si se entiende por tal sólo la evaluación sumativa con carácter sancionador, no forma parte de los intereses del profesorado que pretende reflexionar sobre su práctica con el instrumento del proyecto curricular como mediador. En todo caso, esa exigencia de evaluar al alumnado es algo que viene dado por otras consideraciones, como la relación funcional o laboral con las estructuras educativas. Pero dado que nuestro interés principal es la evaluación de nuestro proyecto a través de nuestra práctica, lo fundamental será recoger datos relativos a los aprendizajes producidos en relación con las finalidades que pretendíamos, los contenidos que seleccionamos y las actividades de aprendizaje que llevamos a cabo. Posteriormente, y con carácter subsidiario, podríamos utilizar esos datos para valorar los avances individuales de cada alumno o alumna, con la pretensión de que esos datos contribuyan a su pro-



ceso individual de aprendizaje, pero sin establecer una relación directa entre objetivos, contenidos y evaluación.

Hay que considerar, por otra parte, que de acuerdo con el enfoque que hemos adoptado pretendemos impulsar las capacidades de expresión y comprensión, y para este planteamiento los contenidos tienen un valor simplemente instrumental. Lo fundamental, en relación con la evaluación del alumnado, serán los avances que se produzcan en el dominio de los recursos de la lengua para usarla con mayor propiedad y adecuación a la situación, el contexto y las necesidades comunicativas.

3. Actividades

Las dimensiones que se han de considerar en relación con este elemento son tres:

- Tipos de actividades
- Organización de las actividades
- Actividades, seguimiento y evaluación

3.1. Tipos de actividades

"Los aspectos de uso y reflexión se configuran, pues, como los dos ejes fundamentales de organización del área"

Si hemos entendido los procesos comunicativos como actividades en las que los usuarios de diversos sistemas significativos ponen en marcha procedimientos, estrategias y acciones orientadas a la producción y comprensión de una amplia gama de discursos en situaciones y contextos concretos con arreglo a finalidades específicas, entonces el objetivo central del trabajo didáctico en el área de Lengua y Literatura (el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa) requiere una serie de nociones y destrezas orientadas a la cualificación del alumnado para planificar y crear sus propias producciones textuales, orales y escritas. Se trata por tanto de establecer un conjunto de actividades en las que los alumnos puedan poner en juego normas y procedimientos estratégicos orientados a un uso textual que aúne la expresión, la comprensión y la reflexión, permitiendo integrar —interiorizar— sus propias prácticas discursivas, con

"La gramática del texto, la pragmática, el análisis del discurso o el análisis conversacional serían las opciones más acordes con el enfoque adoptado"

arreglo a principios como los de coherencia, adecuación y cohesión, en sus acciones cotidianas de interacción comunicativa. Este enfoque implica que la reflexión sobre el uso no supone tanto dar prioridad al aprendizaje de procedimientos o técnicas de análisis de los elementos del sistema, cuanto a la adquisición de estrategias que les permitan la comprensión de los aspectos semánticos y pragmáticos implicados en cualquier práctica comunicativa

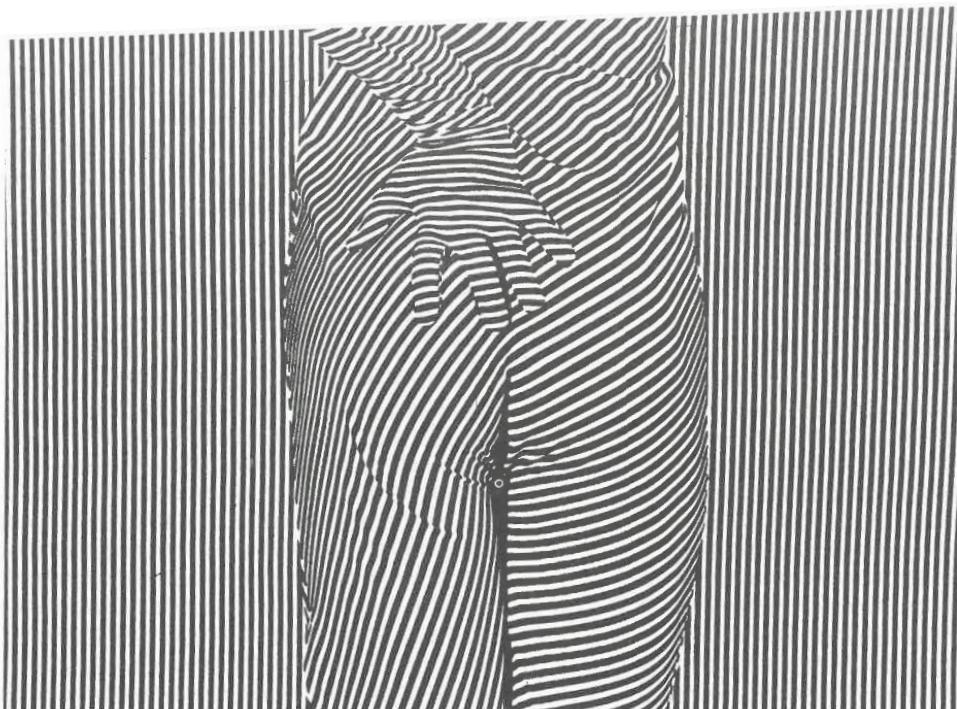
Las decisiones sobre los tipos de actividades pertenecen en buena parte a lo que en la introducción hemos denominado "Diseño de Instrucción", es decir a las decisiones sobre el modo de planificar el desarrollo de las unidades didácticas. Pero en el nivel del método se deben extraer consecuencias generales sobre tipificación de actividades a partir de las fuentes que venimos manejando.

En primer lugar, si hemos planteado, al tratar de los contenidos, la necesidad de trabajar en la *Zona del Desarrollo Próximo* del alumno, será necesario prever, al comienzo de cada bloque temático, unidad o lección, una actividad de prospección de las ideas o concepciones previas relativas a esos temas, que no debería limitarse a una simple prueba objetiva, sino que debería contribuir a la propia autoconciencia de alumnos y alumnas.

Al examinar las implicaciones del enfoque comunicativo en relación con los contenidos habíamos delimitado dos tipos básicos de actividad: el uso lingüístico y la reflexión metalingüística. Es necesario, por tanto, prever una tipología de actividades que supongan para el alumno situaciones reales o simuladas de comunicación en las que se impliquen los procesos de expresión y comprensión y sobre las que quepan momentos de reflexión. La relación entre uso y reflexión (y, por tanto, entre las actividades relacionadas con uno y otro asunto) debería considerar la explicación que proporciona Vigotsky en relación con la apropiación de los instrumentos de mediación: el signo mediador aparece primeramente contextualizado, lingüística y socialmente, y su apropiación requiere un proceso de progresiva descontextualización hasta

llegar a dominar la capacidad de recontextualización en situaciones o estructuras diferentes a la inicial. Habrá entonces que prever actividades diversas que permitan, debidamente organizadas, el recorrido señalado.

Ya queda dicho que por actividades de uso se entienden básicamente las de expresión y comprensión referidas al tema de que se trate en cada caso. Para dilucidar qué tipo de actividades favorecen uno y otro proceso puede sernos útil la explicación que ofrece Luria del proceso psicológico que se sigue en cada caso. Para explicar el proceso de expresión, Luria establece tres momentos diferenciados: la *motivación*, o estímulo que lleva al hablante a manifestarse oralmente o por escrito; la elaboración de los *núcleos semánticos*, que serían los elementos básicos del discurso a comunicar; finalmente, la *comunicación verbal desplegada*, que constituye el acto propiamente dicho de la elocución. En cuanto al proceso de comprensión, establece otros tres momentos o situaciones: la *comprensión del sentido general* del texto o mensaje de que se trate en cada caso; la detección de las *ideas clave* sobre las que se constituye orgánicamente el texto, y, por último, la *comprensión del significado de las palabras*, dotadas de sentido o desprovistas de ambigüedad significativa por esa comprensión previa del sentido general y las ideas clave (LURIA, 1984). Si el proceso descrito es efectivamente como plantea el psicólogo soviético, habrá que prever actividades diferenciadas que favorezcan, en cada momento, los procesos descritos. Hay que advertir, sin embargo, que la propia psicolingüística mantiene sus reservas en relación con esta secuencia de actuaciones para la expresión y la comprensión. El mismo Luria señala la aparente contradicción entre su explicación de la comprensión y lo que es la aparente ordenación de la percepción de los discursos. Sin embargo, y mientras no dispongamos de otra más definitiva, la explicación de Luria es tan buena como cualquier otra, y cuenta con importantes avales no sólo entre psicólogos, sino también entre lingüistas como Fillmore o Lakoff. Por otra parte, nuestro interés sigue siendo la construcción de propuestas didácticas, y en este sentido la propuesta de Luria puede ser útil para la organización de los contenidos de la enseñanza. Además la explicación que proporciona este psicólogo soviético no está muy lejos de los planteamientos de la nueva retórica, que renueva la distinción clásica entre "**inventio**", "**dispositio**" y "**elocutio**" (8).



J. SEELEY

La fuente psicológica nos sirve, por último, si consideramos la progresión, ya señalada, en la apropiación de los instrumentos semióticos de mediación que, tanto en lo filogenético como en lo ontogenético, va de lo social a lo individual, en un proceso de internalización. Podemos deducir de ello que tendremos que prever actividades de presentación de problemas, explicación, discusión colectiva, trabajo cooperativo, etc., que favorezcan el desarrollo posterior de otras en que los conceptos, las capacidades o los procedimientos en juego se apliquen de modo individual a la resolución de tareas o situaciones distintas.

La opción anteriormente realizada por una organización del área centrada en la tipología de los discursos supone también la necesidad de considerar actividades relativas a los distintos elementos de génesis, enunciación, transmisión y recepción del discurso, planteando situaciones de aprendizaje en que el alumnado se vea obligado a desplegar en su totalidad las estrategias discursivas más adecuadas a la situación, finalidad y contexto de la comunicación.

Para terminar con esta dimensión, conviene hacer referencia a las implicaciones, también citadas, de las decisiones tomadas en relación con la fuente sociológica. Si pretendemos que los alumnos desarrollen capacidades interpretativas y actitudes críticas en el nivel pragmático, habrá que concretar qué tipo de actividades pueden favorecer, en cada nivel de la planificación, el desarrollo de tales capacidades y actitudes.

3.2. Organización de las actividades

Buena parte de las decisiones que se han de tomar en esta dimensión vienen dadas por lo que se dijo en el apartado anterior respecto a los tipos de actividades. Así, parece claro que toda unidad, lección o bloque de actividades debe comenzar por la detección de ideas previas. El principio de progresiva descontextualización implica también el respeto a la secuencia contextualización-decontextualización-recontextualización que hemos señalado. El mismo carácter secuencial se debería mantener en la planificación de los procesos de expresión y comprensión y, finalmente, en el orden actividades colectivas-actividades individuales que marca el proceso de internalización.

La interrelación entre dos de los conceptos ya manejados, el de "zona del desarrollo próximo" y el del principio de "decontextualización" de los instrumentos de mediación, es pertinente para delimitar aspectos diversos en la organización de las actividades. Uno de ellos es el papel que juega en el proceso de aprendizaje la figura del profesor o profesora. Si la Z.D.P. se definía como el espacio entre la capacidad autónoma del aprendiz y lo que podía realizar recibiendo apoyos específicos, el tránsito por esa zona deberá contar con la ayuda que en este proceso prestan el profesor, principalmente, y los compañeros. Pero como la figura del profesor o profesora forma parte también del contexto del aprendizaje, el proceso de descontextualización

supone la autonomía progresiva del alumnado y la consiguiente disminución gradual de los apoyos prestados por los docentes.

El esquema de Luria sobre procesos de expresión y comprensión puede ser también muy útil en el campo de la organización de una unidad o un bloque homogéneo de actividades. Recogiendo una propuesta hecha por César Cascante y Segundo Fidalgo en el curso de Actualización celebrado en Gijón el curso 1988-89, se puede interpretar la unidad didáctica como un mensaje o un texto global, al que serían por tanto de aplicación los momentos señalados por Luria para las actividades de expresión y comprensión. Ello exige que toda unidad tenga como remate la producción de textos o discursos por parte de los alumnos, y para ello habrá, pues, que buscar los elementos de motivación necesarios y prever el trabajo sobre núcleos semánticos. Paralelamente (y los procesos se pueden relacionar con relativa facilidad) tendremos que respetar los momentos de la actividad de comprensión de la unidad como texto, desde la captación inicial del sentido general de la misma, hasta la clasificación de los conceptos, procedimientos o actitudes que actúan como "palabras" en ese mensaje global. Creemos que este tipo de organización resulta además coherente con la opción epistemológica por la atención preferente a la dimensión textual, en la que se integran, subordinándose a ella, los niveles pragmático, semántico, morfosintáctico y fonémico. Tampoco parece que la opción por un enfoque centrado en las prácticas discursivas entre en contradicción con una organización de este tipo, pues no parece difícil establecer un paralelismo entre el despliegue de las estrategias discursivas y las distintas dimensiones de la comunicación, por un lado, y la secuencia de los procesos de comprensión y expresión, aplicados al nivel macrotextual de la unidad didáctica, por otro. Finalmente, la distinción tantas veces repetida entre uso y reflexión es asimismo integrable sin violencia en la secuencia de actividades que sugerimos más arriba.

"Se trata de trasladar la atención desde la evaluación tradicional de la competencia lingüística al desarrollo de la competencia comunicativa"



3.3. Actividades, seguimiento y evaluación

De la evaluación del alumnado, como exigencia del sistema organizado de educación, ya hemos apuntado algunas cosas al tratar de los contenidos. Decíamos allí que nuestro interés principal no era el sancionar los logros o insuficiencias del alumno o alumna con una nota concreta, aunque nos veíamos obligados a ello por la institución escolar en que se desarrolla nuestro trabajo.

Cosa distinta es la detección de los logros o insuficiencias en los aprendizajes, tanto a nivel individual como colectivo, con fines distintos a los de la mera calificación. Esos fines están relacionados con lo que se suele denominar "evaluación formativa", que tiene como finalidad poner en conocimiento de cada alumno o alumna cuál es su proceso personal de avance o aprendizaje, contribuyendo de este modo a la autoevaluación del mismo y a la aparición de actitudes o estrategias personales para superar las dificultades.

Independientemente de su uso (evaluación formativa o evaluación sumativa), la valoración del trabajo y los avances o dificultades de los alumnos no debería requerir pruebas específicas o actividades especiales, al margen de las que en cada unidad se prevean como actividades de aprendizaje. Dicho de otro modo, las actividades deben estar diseñadas de tal forma que permitan al profesor o profesora recoger datos de los procesos de aprendizaje que se producen en cada unidad.

Esos datos pueden y deben ser utilizados también para realizar la valoración de la unidad o lección de que se trate y del proyecto curricular en su conjunto. Los datos a que nos referimos son tanto de carácter cuantitativo, como, sobre todo, cualitativo. Este segundo tipo de datos requiere la previsión de instrumentos específicos para su recogida. Siguiendo lo sugerido por Cascante (1989), habría que disponer, al menos, de un "diario de clase", para anotar todas aquellas incidencias, comentarios, etc., que surgen de modo imprevisto en cada actividad, y de un "fichero de observaciones", en el que se anotarían de modo más

sistemático los aspectos referidos a los elementos del modelo didáctico y sus dimensiones, es decir lo más sistematizado o previamente planificado del proceso. La revisión de la unidad o del proyecto curricular, a la luz de esos datos o de la información derivada de registros de "observación externa" realizados por otros docentes, habría de debatirse colectivamente en el Grupo o Seminario que sea autor de la propuesta. De ese contraste de experiencias deberían surgir conclusiones suficientes para validar o reformular el proyecto.

(*) El presente trabajo tiene su origen en un documento elaborado para el Seminario Regional de Desarrollo Curricular de Lengua y Literatura de Asturias. La pretensión era poner en relación algunas aportaciones que se habían ido haciendo al Seminario con las reflexiones de éste en la construcción de un Proyecto Curricular de Lengua y Literatura para Educación Secundaria Obligatoria. El avanzar en la configuración del Proyecto Curricular es precisamente el objetivo del Seminario a medio plazo. Pero lo que se presenta aquí es solamente una propuesta, quizás de utilidad para el profesorado del área, para la delimitación del primer paso en la elaboración del Proyecto Curricular: el Método.

Además de las referencias que se citan en el texto, hay que indicar que éste, en su conjunto, es deudor del trabajo de José M^a Rozada sobre el método para la enseñanza de las Ciencias Sociales (ROZADA, 1987), aunque esta deuda se refiere más a los aspectos generales que a las propuestas concretas, de cuyos aciertos o errores no es, naturalmente, responsable.

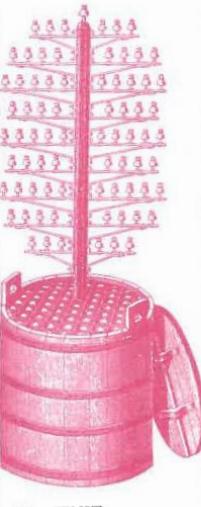
Debo un agradecimiento especial a Carlos Lomas, director de "SIGNOS", que manifestó su interés por la publicación de un primer borrador de este escrito y cuyas interesantes sugerencias y acotaciones han sido recogidas en la versión definitiva que aparece en estas páginas.

Agradezco, en fin, las observaciones realizadas por Elías García Domínguez y Amparo Tusón a partir de la lectura del primer borrador de este artículo.

(**) Andrés Osoro es asesor de Lengua y Literatura del CEP de Oviedo (teléfono de contacto: 98/5240794).

NOTAS

(1) Trasladando a la esfera educativa el concepto marxista de alienación (entendida ésta como el divorcio existente en el mundo del trabajo entre la ejecución técnica y la propiedad de los medios de producción, afirma Rozada que "...los profesores son trabajadores alienados en la medida en que realizan un trabajo práctico sin el dominio de los fundamentos teóricos del mismo".



MAX ERNST

(2) Para un desarrollo más completo de la concepción del proyecto curricular como instrumento para el trabajo del profesorado, y su relación con los procesos de innovación, perfeccionamiento y desarrollo curricular, véase la aportación de César Cascante en la segunda parte del libro citado.

(3) Vid. Fidalgo, y otros, "Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura", revisita CEP's DE ASTURIAS, nº 4, 1990.

(4) Para lograr una panorámica sintética y clara de esa evolución y de su significado para la didáctica de la lengua, Vid. el artículo de Luis González Nieto en el nº 1 de SIGNOS, citado en las referencias bibliográficas.

(5) Un desarrollo amplio y riguroso sobre la organización del área basada en la tipología de los discursos se puede encontrar en el documento "Secuenciación de contenidos de Lengua y Literatura en Educación Secundaria Obligatoria", elaborado para el M.E.C. por Luis Alcalde Cuevas, Luis González Nieto y Socorro Pérez González. Los párrafos que preceden a esta nota son céidores, en buena parte, de las ideas que en ese documento se exponen.

(6) Un ejemplo de cómo se puede integrar coherentemente las aportaciones de todas esas fuentes se puede ver en el artículo de Helena Calsamiglia y Amparo Tusón que se cita en la bibliografía, y en las colaboraciones que firman ambas profesoras en este mismo número de SIGNOS. Para las relaciones de la Pragmática con otras perspectivas, vid. el primer capítulo del libro que se cita de Gabriela Reyes (1990).

(7) El subrayado es de la autora.

(8) Vid. en este aspecto el artículo de Luis Alcalde que se cita en la bibliografía.

Referencias

ALCALDE CUEVAS, Luis: "Sobre retórica y enseñanza". "PATIO ABIERTO", I.C.E. de Cádiz , nº 17, marzo-abril-mayo 1986.

ALCALDE CUEVAS, Luis, GONZALEZ NIETO, Luis y PEREZ GONZALEZ, Socorro: "Secuenciación de contenidos de Lengua y Literatura para Educación Secundaria Obligatoria" (Inédito). De próxima publicación por el M.E.C.

BRONCKART, J. P.: *Las ciencias del lenguaje: un desafío para la enseñanza?* UNESCO, París, 1985.

BOURDIEU, P.: *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal / Universitaria. Madrid, 1985.

CALSAMIGLIA, Helena, y TUSÓN, Amparo: "Sociolingüística i pragmática", en *Treballs de Sociolingüística Catalana*. (En prensa)

"Es necesario prever una tipología de actividades que supongan para el alumno situaciones reales o simuladas de comunicación en las que se impliquen los procesos de expresión y comprensión y sobre las que quepan momentos de reflexión"

CASCANTE, C.: "Los diseños para la acción y la investigación". En ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Ed. Cyán, Gijón, 1989.

COLL, C.: *Marc curricular per a la reforma de l'Ensenyament Secundari*. Generalitat de Catalunya, 1986.

FIDALGO, S.; GARCIA, E.; LOMAS, C.; MARTINEZ, J. A. y OSORO, A.: "Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura". Revista "CEP's DE ASTURIAS", nº 4, Asturias, 1990.

FILLION, B.: "Language Across Curriculum". En *The International Encyclopaedia of Education*. Pergamon Press. Pág. 2879-2883.

GIMENO SACRISTAN, J.: *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Ed. Anaya, Madrid, 1981.

GONZALEZ NIETO, Luis: "Lengua y Literatura en la Educación Secundaria (Una fundamentación disciplinar)". En *SIGNOS*, nº 1, Gijón, 1990.

LURIA, A. R.: *Conciencia y Lenguaje*. Ed. Visor, Madrid, 1984 (2^a ed.).

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA: *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, 1989.

NUSSBAUM, Luci: "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua". En *SIGNOS*, nº 2, Gijón, 1991.

REYES, Gabriela: *La Pragmática Lingüística*. Montesinos, 1990.

ROZADA, J. M^a: "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". Oviedo, 1987. (Material mecanografiado).

ROZADA, J. M^a: "Hacia un modelo dialéctico-crítico". En ROZADA, CASCANTE y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Ed. Cyán. Gijón, 1989.

TRUDGILL, P.: *On dialect. Social and Geographical Perspectives*. B. Blacwell, 1983.

VILA, I.: "La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo". En "COMUNICACION, LENGUAJE Y EDUCACION", nº 2, 1989.

VOLOSHINOV, V. N.: *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje. (El marxismo y la filosofía del lenguaje)* Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.

WERTSCH, J. V.: *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona, 1988.



J. SEELEY