

SIGNOS



TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

14

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 6 • Número 14 • Enero-Marzo 1995

Está prohibida la reproducción de cualquier parte de esta publicación, salvo autorización expresa por escrito. La redacción no devolverá los originales no solicitados ni mantiene correspondencia sobre los mismos.
SIGNOS no comparte necesariamente las opiniones firmadas por sus colaboradores.

DIRECTOR
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL

Consejo de Centro del Centro de Profesores y Recursos de Gijón

CONSEJO DE REDACCIÓN
Martín Cabrejas, Carlos Lomas, Jorge Antuña y José Ángel A. Cienfuegos

CONSEJO ASESOR

Carlos López, Jorge Antuña, Josefina Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Martín Cabrejas, Horacio Gutiérrez, Nicancor García, Antonio Reguera, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Ángel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Serrano, Javier Tamargo, Teresa López, Aurora García, María Chernichero, Javier Quirós, Jaime Gómez Vilasó, Jesús Villa, Santiago Trujillo

DISEÑO GRÁFICO
CARLOS LOMAS

ILUSTRACIÓN DE PORTADA
Icarus (Jazz), de HENRI MATISSE

ADMINISTRACIÓN
*Maria Fernanda Leonato
Amada Sebastián*

EDITA
*Centro de Profesores y Recursos de Gijón
Magnus Blikstad 58
33207 GIJÓN (ASTURIAS)
Telfs.: (98) 5342100 - 5354807
Fax: (98) 535 48 63
Printed and made in Spain*

COMPOSICIÓN: Riter
IMPRESIÓN: Lidergraf
Depósito Legal:
AS-4507/90
ISSN: 1131-8600

DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIONES Y
NÚMEROS ATRASADOS:
Alborá Libros

*Plaza de Romualdo Alvargonzález, 5
33202 GIJON*

Teléfono y fax: (98) 5354213



Ministerio de Educación y Ciencia

Dirección General de Renovación Pedagógica

Subdirección General de Formación del Profesorado

S U M A R I O

3

Editorial

52

JAVIER ZANÓN

La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas

4

CESAR COLL - J. ONRUBIA

El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el aula

68

ELENA POL

La enseñanza y el aprendizaje del arte.

Fundamentos y propuestas

20

LEO VAN LIER

*Lingüística educativa.
Una introducción para
enseñantes de lenguas*

30

EDOARDO LUGARINI

Hablar y escuchar.

*Por una didáctica del "saber
hablar" y del "saber escuchar"*

84

Libros

Este número 14 de SIGNOS, impreso en papel Conqueror 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvetica Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva e impreso con los colores de la guía Pantone 116 U, Purple U, Violet U, 399 U, Blue 072 U, 491 U, Red 032 U, 3985 U, 2728 U, 876 U, 812 U2X, 392 U, 072 U, 871 U y Black U.

Con frecuencia el cambio de las formas de hacer en las aulas al que invita toda reforma escolar se limita a una adaptación táctica a los nuevos rumbos pedagógicos y afecta tan sólo a las palabras con las que nombramos a las cosas en el mundo de la educación. La vida cotidiana de lunes a viernes en nuestras escuelas e institutos no cambia, por el peso de las inercias y de las rutinas, al ritmo con el que se cambian los discursos por lo que tal cambio no surge de la noche a la mañana como consecuencia de la aparición de un currículo distinto o del uso de otros materiales de aula, aunque estén adornados y aderezados con el ropaje de la última modernidad didáctica.

Y en esta difícil y compleja coyuntura de cambio escolar se escuchan de vez en cuando los ecos de algunas voces que, instaladas en el limbo de los justos, vaticinan por anticipado el fracaso de la reforma educativa ahora iniciada a la vez que evocan con nostalgia el tiempo pasado (el tópico literario del *Ubi sunt?* entra entonces en escena) e invocan la conveniencia de un urgente **retorno a los orígenes**. Quizá por ello predicen (incluso desde las páginas de algunos programas electorales) la desaparición de los centros de formación permanente del profesorado (don Antonio Machado escribió en su día acerca de “ese español que desprecia cuanto ignora”), defienden el **regreso al útero materno del saber universitario** e, instalados en un nada inocente divorcio entre teoría y práctica, se oponen a que existan otros significados en las escuelas e institutos distintos a los que emanan del ombligo de cada profesor o profesora en esa **caja oscura** que a menudo son las aulas.

De ahí que de nuevo, hoy como ayer, convenga insistir en la necesidad de un análisis sereno que, batiendo de los estereotipos, tenga en cuenta el cúmulo de circunstancias (no sólo económicas) que están dificultando la lenta y difícil andadura de la innovación didáctica y del cambio educativo en nuestro país. En este contexto conviene no olvidar, porque la memoria es frágil, que los Centros de Profesores surgen hace apenas una década en medio del creciente des prestigio y escaso empuje innovador de la mayoría de los ICEs y que se construyen -y de ahí sus miserias y su grandeza- como instituciones pluriestáticas, cooperativas y democráticas del profesorado comprometidas con una concepción distinta del trabajo del enseñante y del aprendizaje escolar, con la renovación pedagógica y con la investigación educativa.

Es cierto que el creciente **valor de cambio** de la formación permanente en el mercado de los beneficios profesionales, en detrimento de su **valor de uso** pedagógico, ha atenuado este afán innovador y ha fomentado en los últimos tiempos la consagración de las actitudes utilitaristas de una parte del profesorado. Sin embargo, y reconociendo la radical diversidad de trayectorias y enfoques de los Centros de Profesores, tales instituciones deben servir (y de hecho sirven) no sólo para producir discursos sino sobre todo para impulsar un cambio real de las prácticas escolares. De ahí que el fomento de la reflexión sobre lo que se hace en las aulas y el ejercicio del pensamiento crítico entre los enseñantes sigan justificando en nuestra opinión la existencia de los diversos centros de formación continua del profesorado.

TEORÍA

Este artículo presenta, desarrolla y argumenta dos tesis relativas a la importancia del discurso educacional. La primera postula que el análisis del discurso que se produce en el aula es imprescindible para comprender los mecanismos

de influencia educativa

que operan en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje. La segunda afirma que este análisis debe cumplir dos exigencias. En primer lugar, ha de integrar tanto los aspectos discursivos como no discursivos de la actividad conjunta. En segundo lugar, ha de prestar una especial atención a las propiedades semióticas del habla, es decir, a la manera como los participantes representan y negocian los significados sobre los contenidos y tareas que abordan. Ambas tesis son apoyadas e ilustradas empíricamente con la ayuda de algunos resultados extraídos del análisis de dos situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje de un programa informático de tratamiento de textos con alumnos adultos universitarios.

EL ANÁLISIS DEL DISCURSO Y LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS COMPARTIDOS EN EL AULA*

CESAR COLL-J. ONRUBIA**

E

l estudio del discurso en situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula es un ámbito de trabajo y de reflexión teórica y empírica con una amplia tradición en la investigación educativa y psicoeducativa. Esta tradición, sin embargo, no va acompañada de una unidad de intereses, objetivos y enfoques teóricos y metodológicos. Como señala Cazden (1990), si bien el acuerdo sobre la importancia del lenguaje oral en los procesos educativos es prácticamente total entre los investigadores, no existe en absoluto ese mismo acuerdo respecto a la manera más adecuada de estudiarlo y analizarlo. Así, y por citar sólo algunos ejemplos, el lenguaje en el aula se ha estudiado en ocasiones desde la perspectiva de la eficacia docente, en otras desde la preocupación por las diferencias culturales y la respuesta educativa a determinadas minorías lingüísticas. Asimismo, en algunos casos el centro de interés han sido las propias características formales y estructurales del lenguaje como código, en otros los patrones de interacción social y las reglas comunicativas en el aula, y en otros la relación entre habla y aprendizaje de los alumnos.

Nuestro punto de partida es la doble convicción de que los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje son esencialmente situaciones interactivas y comunicativas en las que unas personas –los agentes educativos– ayudan de manera sistemática y planificada a otras –los niños y las niñas, los alumnos y las alumnas– a construir, diferenciar y enriquecer sus conocimientos en relación a determinadas parcelas de la realidad física y social, y de que el habla es uno de los instrumentos más poderosos a través de los cuales se ejerce esa ayuda. En otros términos, nuestro interés por el discurso y la actividad discursiva se inscribe en el marco más amplio del estudio de los mecanismos de influencia educativa que operan en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje. Nos interesa sobre todo la vinculación entre habla, enseñanza y aprendizaje, entre discurso y construcción de significados, entre comunicación y cognición, entre interacción social en el plano interpsicológico y avance individual en el plano intrapsicológico. En suma, nos interesa el discurso como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje, entendiendo este último como un proceso comunicativo que tiene lugar en un escenario social y cultural determinado:

"We are interested in linguistic forms only in so far as through them we can gain insight into the social events of the classroom and thereby into the understandings which students achieve. Our interest is in the social contexts of cognition: *speech unites the cognitive and the social*. (...). In order to learn, students must use what they already know so as to give meaning to what the teacher presents to them. Speech depends on the social relationships, the communication system, which the teacher sets up." (National Institute of Education, 1974: 1. Subrayado añadido).

El objetivo del presente trabajo es proponer, desarrollar y argumentar, desde este planteamiento inicial, algunas tesis específicas en relación al papel del discurso como instrumento de influencia educativa y a la manera de abordar su estudio en situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje. Dos son, a grandes trazos, las tesis propuestas. La primera postula que la consideración y análisis del discurso en el aula resulta imprescindible, por su naturaleza y por las funciones que desempeña, para una adecuada compresión de los mecanismos y dispositivos de influencia educativa que actúan en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje; ello es así porque la posibilidad que ofrece el habla para referirse a los diversos elementos del contexto (lingüístico y extralingüístico, físico y mental) en tales situaciones, aparece como un factor decisivo en el proceso de construcción de significados. La segunda sostiene que, para que esa consideración y análisis alcancen toda su potencialidad explicativa, es necesaria una aproximación al discurso educacional que respete dos exigencias: por un lado, que sea capaz de integrar, desde el punto de vista del análisis y la interpretación, el habla y los aspectos no discursivos de la actividad conjunta; y por otro, que se ocupe esencialmente de las propiedades semióticas del habla, es decir, de su potencialidad como instrumento para la negociación y reorganización progresivas de los significados que, sobre los contenidos que se están trabajando, construyen conjuntamente los participantes en tales situaciones.

El desarrollo y argumentación de estas tesis ocupará el próximo apartado, en el que presentaremos la concepción global de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje en que se basan, así como el rol que es posible atribuir al discurso en esas situaciones a partir de dicha concepción. Posteriormente, presentaremos algunos resultados empíricos extraídos del análisis de dos situaciones concretas de enseñanza y aprendizaje de un programa informático de tratamiento de textos con alumnos adultos, que apoyan e ilustran, al tiempo que permiten especificar con mayor detalle, las dos tesis mencionadas.

I. El discurso y la construcción de significados compartidos en situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje

Los argumentos teóricos que sirven de base y permiten desarrollar las dos grandes tesis que acabamos de proponer remiten a dos cuestiones distintas aunque estrechamente relacionadas entre sí. La primera tiene que ver con una determinada concepción de lo que significa enseñar y aprender, en la escuela, una determinada manera de entender los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, que son vistos como una construcción progresiva de sistemas de significados compartidos por

los participantes en relación a los contenidos del currículum escolar. La segunda tiene que ver con una determinada manera de entender la relación entre actividad y discurso, así como el papel y las propiedades esenciales de éste en las situaciones educativas; según esta perspectiva, el discurso, como parte integrante de la actividad conjunta en que se implican profesor y alumnos, es uno de los instrumentos fundamentales que permiten negociar, contrastar, modificar y compartir de manera progresiva tales significados.

I.1 La enseñanza y el aprendizaje: una construcción progresiva de significados compartidos

En relación a la primera de las cuestiones señaladas, nuestra posición se basa en un conjunto de tomas de postura en relación a la naturaleza, funciones y características de la educación escolar que forman parte de lo que hemos dado en llamar “la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza” (Coll, 1987, 1990, 1991). He aquí, brevemente resumidas, estas tomas de postura:

(i) La educación escolar puede caracterizarse, en términos globales, como un conjunto de prácticas de naturaleza esencialmente social y con una función básicamente socializadora. Se trata, en efecto, de un conjunto de actividades socialmente establecidas y reguladas con la finalidad de ayudar, de manera sistemática y planificada, a los nuevos miembros del grupo a apropiarse de determinadas ideas y conceptos, habilidades y destrezas, normas de conducta, sistemas de valores y creencias, etc., que se consideran relevantes para la participación adulta, activa y crítica en el seno del mismo.

(ii) La función socializadora de la educación escolar está a su vez íntimamente relacionada con su función de individualización. Mediante la apropiación del conjunto de contenidos culturales (ideas y conceptos, habilidades y destrezas, normas de conducta, sistemas de valores y creencias, etc., que promueve la educación escolar), los niños y niñas pueden no sólo integrarse y ser capaces de actuar como miembros adultos en el grupo social de referencia, sino también desarrollarse como personas individuales con sus propias peculiaridades, convirtiéndose de este modo en agentes potenciales de cambio y creación cultural. En suma, se entiende la educación escolar simultáneamente como una práctica

“Los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje son esencialmente situaciones interactivas y comunicativas en las que unas personas –los agentes educativos– ayudan a otras –los niños y las niñas, los alumnos y las alumnas– a construir, diferenciar y enriquecer sus conocimientos en relación a determinadas parcelas de la realidad física y social”

en→erimo

incomplet

sto■

JMIL RUDER

social con una función socializadora y como un instrumento de desarrollo personal.

(iii) La doble función socializadora e individualizadora de la educación escolar es posible porque el aprendizaje que los alumnos y alumnas realizan de los contenidos escolares no consiste en una mera copia o apropiación pasiva de los mismos, sino más bien en una verdadera construcción o reconstrucción personal. Los alumnos y alumnas participan activamente en la elaboración de sus propios conocimientos, establecen versiones personales de los mismos, en definitiva, construyen significados, representaciones o modelos mentales (Johnson-Laird, 1983; Shuel 1988) de los contenidos a aprender mediante un proceso de puesta en relación entre sus experiencias, vivencias y conocimientos previos y los nuevos contenidos y situaciones de aprendizaje. Los alumnos y alumnas participan activamente en el aprendizaje escolar construyendo significados (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Novak, 1982) y atribuyendo sentido (Coll, 1988) a los contenidos que aprenden y a la manera como los aprenden.

(iv) En consecuencia, cabe caracterizar los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje en términos de tres elementos básicos en interrelación dinámica: (a) los contenidos culturales a aprender, que están en la base del proceso y cuya apropiación activa por los alumnos y alumnas es la razón de ser fundamental de la educación escolar; (b) los agentes educativos (los profesores), que ayudan de manera sistemática y planificada a esta apropiación actuando como representantes culturales y mediadores entre los contenidos y los alumnos y alumnas; y (c) los propios alumnos, que realizan de manera activa el proceso de construcción o reconstrucción personal de los contenidos con la ayuda de los profesores. De este modo, los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje se definen y estructuran esencialmente en torno a las interrelaciones dinámicas entre estos tres componentes.

Las afirmaciones precedentes sustentan la interpretación de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje —la primera de las cuestiones enunciadas al inicio de este apartado— como una construcción progresiva de sistemas de significados compartidos por profesores y alumnos a propósito de los contenidos del currículum. En efecto, si los alumnos construyen significados y atribuyen sentidos en forma personal, si esa construcción remite a contenidos culturales en buena parte preexistentes y ya elaborados, si el profesor

es el que tiene la responsabilidad de ayudar y guiar sistemáticamente el proceso de construcción de los alumnos y alumnas, si esto es así, podemos entonces convenir que los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela implican —en la medida en que consignan sus propósitos— que profesor y alumnos van a ir compartiendo parcelas de significados cada vez más amplias respecto a los contenidos y saberes culturales incluidos en el currículum. Como señalan Edwards y Mercer (1988), estamos ante una concepción cultural y comunicativa de la educación escolar. El hecho a destacar, sin embargo, es que esta caracterización no debe excluir a nuestro juicio, sino más bien todo lo contrario, la naturaleza esencialmente constructiva del aprendizaje escolar, que puede así entenderse “(...) como un proceso de construcción conjunta entre el profesor y sus alumnos, proceso orientado a compartir universos de significados cada vez más amplios y complejos y en el que el profesor intenta que las construcciones de los alumnos se aproximen progresivamente a las que se consideran (culturalmente) correctas y adecuadas para comprender la realidad”. (Coll y Solé, 1989: 15)

I.2 El papel del discurso en la construcción de significados compartidos

Una vez caracterizados los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje como procesos de construcción progresiva de significados compartidos, la segunda parte de nuestra argumentación tiene que ver con la afirmación del papel esencial del discurso en ese proceso y con el intento de precisar las características que le permiten jugar dicho papel. En este punto, nuestra concepción es globalmente tributaria de las tesis vygotskyanas sobre la importancia de las formas de mediación semiótica en general, y del lenguaje en particular, en los procesos psicológicos superiores y en los procesos de construcción del conocimiento. Para Vygotsky (ver, por ejemplo, 1979; 1981), el lenguaje, en tanto sistema de comunicación y representación, es la herramienta esencial que posibilita tales procesos. En términos de Edwards y Mercer (1988), “(...) Vygotsky intentaba proporcionar una teoría del desarrollo intelectual que reconocía que los niños sufren cambios muy profundos en cuanto a comprensión al realizar actividades y establecer conversación conjuntamente con otros individuos (...) Vygotsky

aaaaaburrido
doble
dejarse Igo

EMIL RUDER

“Interesa sobre todo la vinculación entre habla, enseñanza y aprendizaje, entre discurso y construcción de significados, entre comunicación y cognición, entre interacción social en el plano interpsicológico y avance individual en el plano intrapsicológico. En suma, nos interesa el discurso como mediador en el proceso de enseñanza y aprendizaje”

proponía, pues, que la comprensión de los niños se ve moldeada no sólo a través de encuentros de adaptación con el mundo físico, sino a través de interacciones entre personas en relación con el mundo, un mundo no es simplemente físico y aprendido por los sentidos, sino cultural, con sentido y significado, resultado principalmente del lenguaje. El conocimiento y el pensamiento humanos son en sí mismos, por tanto, básicamente culturales, y sus propiedades distintivas provienen del carácter de la actividad social, del lenguaje, del discurso y de otras formas culturales” (Edwards Y Mercer, 1988, : 33-34).

Esta tesis vygotskiana ha sido desarrollada por diversos autores que han puesto de relieve la potencialidad del discurso como mediador esencial en los procesos de construcción de conocimiento en situaciones de interacción educativa. Es el caso, por citar sólo algunos ejemplos, de las ideas formuladas por Wood y sus colaboradores sobre la interrelación entre actividad, lenguaje y avance cognitivo en tareas de resolución de problemas (Wood, 1980), de diversos trabajos realizados con la finalidad de estudiar los procesos y mecanismos que actúan en la Zona de Desarrollo Próximo (Saxe, Gearhart & Guberman, 1984; Valsiner, 1984), o aún de los análisis de actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula como los llevados a cabo por Newman, Griffin y Cole (1989) o los ya citados de Edwards y Mercer (1988). De todas estas aportaciones, tal vez sean las realizadas por Wertsch (1984; 1988) en su intento de prolongar y profundizar la noción vygotskiana de Zona de Desarrollo Próximo las que proporcionan una formulación más atractiva y sugerente del papel del discurso en la construcción de significados compartidos.

Según Wertsch, el adulto y el niño que se implican conjuntamente en la ejecución de una tarea o en el desarrollo de una actividad tienen, cada uno de ellos, una “definición de la situación”, es decir, se representan de una determinada manera la situación y el conjunto de acciones a ejecutar en la misma. Esta definición intrasubjetiva de la situación es probablemente diferente para ambos. La clave del funcionamiento en la Zona de Desarrollo Próximo es, entonces, la posibilidad de establecer una tercera definición de la situación, una “definición compartida” o “intersubjetiva”, a la que se accede a través de un proceso de “negociación” y que se acepta de forma más o menos provisional para posibilitar la comunicación. En algunos casos,

"La consideración y el análisis del discurso en el aula resultan imprescindibles, por su naturaleza y por las funciones que desempeña, para una adecuada comprensión de los mecanismos y dispositivos de influencia educativa que actúan en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje"

esta definición negociada puede corresponder al nivel de desarrollo efectivo del niño es decir, a su definición intrasubjetiva inicial. En muchos otros, sin embargo, esta definición intersubjetiva requiere que el niño modifique su definición inicial, acercándose en mayor o menor grado a la definición del adulto.

Esta modificación va a ser clave para establecer el avance que experimenta el niño en la Zona de Desarrollo Próximo. Ello es así porque, si bien el proceso de negociación implica realmente la participación tanto del adulto como del niño, comporta igualmente un componente asimétrico fundamental: mientras el cambio que el adulto introduce en su definición intrasubjetiva de la situación es a menudo el fruto de una estrategia para establecer la comunicación, y por lo tanto es un cambio temporal, el que se produce en la definición intrasubjetiva del niño es de mayor alcance, o se pretende que lo sea, en la medida en que el adulto trata de "arrastrarlo" hacia su propia definición con fines educativos o instruccionales. Para precisar cómo se produce la negociación conducente a una definición intersubjetiva de la situación, Wertsch recurre a la importancia del discurso, y más concretamente al uso que hacen los participantes en su actividad discursiva de las formas de mediación semiótica que les brinda el lenguaje: "Even though quite different intrapsychological situation definitions are involved, *intersubjectivity can be established if appropriate forms of semiotic mediation are used in communication. (...) A particular way of talking about the objects and events in a setting automatically sets the level at which intersubjectivity is to be established*. It is in this sense that speech can create, rather than merely reflect, an intersubjectivity situation definition" (Wertsch, 1984: 13-14. cursiva añadida).

La propuesta de Wertsch, por tanto, apunta a las propiedades semióticas del discurso producido por los

participantes —es decir, a su capacidad para crear un espacio de negociación de las representaciones y significados subjetivos— como elemento clave de la construcción de significados compartidos: la doble función representativa y comunicativa del lenguaje posibilita que, mediante su uso, los participantes hagan públicas, contrasten, negocien y eventualmente modifiquen sus representaciones iniciales; en otros términos, posibilita que puedan llegar a compartir parcelas cada vez más amplias de significados en relación a la tarea, contenido o situación que los ocupa.

En definitiva, el análisis del discurso —o mejor, de las formas de mediación semiótica presentes en los usos que hacen del lenguaje los participantes en una actividad conjunta— se nos dibuja, a partir de este conjunto de aportaciones, como un elemento esencial para entender cómo se construye el conocimiento en la escuela y, por extensión, para entender cómo

profesores y alumnos consiguen, cuando efectivamente lo consiguen, construir parcelas progresivamente más amplias de significados compartidos.

Ahora bien, una aproximación de esta naturaleza al análisis del discurso educacional impone dos exigencias íntimamente relacionadas: la primera, centrarse en las propiedades semióticas del discurso, en su capacidad para establecer relaciones con y entre los objetos y acciones del contexto, tanto físico como mental, más que en sus propiedades formales o estructurales, y la segunda, no aislar las producciones verbales de los participantes, su actividad discursiva, del contexto más amplio de la actividad conjunta que están llevando a cabo. En palabras, una vez más de Edwards y Mercer (1988: 23), "nos preocupa más el contenido que la forma. Es decir, no interesa lo que las personas se dicen unas a otras, de qué hablan, qué palabras utilizan, qué dan a entender, y también la problemática de cómo se establecen esos entendimientos y se construye a partir de ellos según se desarrolla el discurso. Esto significa que nos preocupa no sólo el discurso en sí, sino también aquellas actividades y marcos no lingüísticos que constituyen el contexto dentro del cual tiene lugar el discurso".

Así pues, en las coordenadas en que nos situamos, el verdadero reto consiste en encontrar una aproximación metodológica que posibilite un análisis y una interpretación integrados de la actividad discursiva y no discursiva en el marco más amplio del flujo de la actividad conjunta. En definitiva, consiste en intentar hacerope-



rativa empíricamente una conceptualización del discurso que está en la base de los propios postulados vygotskianos y de la psicología de inspiración histórico-cultural en general:

"Once we understand that Vygotsky's emphasis on speech, rather than on language, we need to go even a step further and point out that what he had in mind was a broad interpretation of speech -something which characterizes Soviet linguistics and psychology. When Vigotsky and his followers deal with speech (...) they do not think it is profitable to separate verbal output and study it in isolation. Rather, they insist that speech can be understood only if it is viewed as being part of ongoing human activity".

(Wertsch, 1979, p. 4)

II. Actividad conjunta y habla en dos situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje

En lo que sigue, presentaremos y comentaremos algunos resultados empíricos que ilustran y ejemplifican, para dos situaciones específicas de enseñanza y aprendizaje en el aula, el interés y viabilidad de esta aproximación al análisis del discurso educacional. Este apoyo empírico es necesario por un doble motivo.



En primer lugar, porque buena parte de las tesis y argumentaciones desarrolladas en el apartado anterior —en especial las que se incluyen en el esquema explicativo propuesto por Wertsch— surgen del análisis de pautas interactivas observadas en situaciones diádicas (interacción adulto/niño) muy alejadas de las situaciones habituales del aula. La segunda, porque las exigencias que señalábamos para el análisis del discurso plantean un auténtico reto a la investigación empírica: en efecto, resulta ciertamente difícil encontrar, en los trabajos que analizan el discurso en el aula, procedimientos, unidades y niveles de análisis susceptibles de dar respuesta adecuada a tales exigencias.

II.1 Las situaciones de observación: la enseñanza y el aprendizaje de un programa informático de tratamiento de textos

Las situaciones concretas de cuya observación y análisis provienen los resultados que vamos a presentar son dos Secuencias Didácticas completas (SD) de enseñanza y aprendizaje de un programa informático de tratamiento de textos (PT) con alumnos universitarios. Ambas SD se llevaron a cabo en un grupo de clase formado por ocho alumnos (con conocimientos previos de informática y experiencia previa en el manejo de ordenadores en uno de los grupos, y sin conocimientos y experiencia en el otro) y un profesor (el mismo en ambas SD) especialista en la enseñanza de este tipo de contenido informático a alumnos adultos. La información relativa a los conocimientos y experiencia previa de los alumnos en relación a la informática y el uso de ordenadores era conocida por el profesor.

Las condiciones en las que se desarrollaron ambas SD fueron similares. En el aula había y cuatro *Apple Macintosh 512*, versando el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre el procesador de textos *WriteNow 1.0*. Los alumnos se sentaron agrupados por parejas —dos alumnos ante cada ordenador— y frente a la pizarra; la

composición de las parejas no experimentó cambios en el transcurso de las SD, aunque no hubo indicación expresa alguna de los investigadores ni del profesor al respecto. La organización de las SD fue establecida libremente por el profesor en cuatro sesiones de dos horas de duración cada una. Las condiciones materiales y de infraestructura y la duración de las SD son globalmente equiparables a las de otros cursos de introducción al manejo de PT que suele realizar este mismo profesor para alumnos universitarios o adultos en general. A él correspondió igualmente la elección de la metodología didáctica, sin intervención ni manipulación alguna por parte de los investigadores. Su enfoque fue claramente procedural y estuvo presidido por el objetivo de que los alumnos

y alumnas aprendieran a utilizar el PT en la ejecución de tareas reales aprovechando adecuadamente sus características y posibilidades.

Se registraron diversos tipos de información en cada SD. Por un lado, informaciones relativas al planteamiento y evaluación de las sesiones de clase por parte del profesor mediante entrevistas de carácter semiestruturado, antes y después de cada sesión y al final de las SD. Por otro, informaciones relativas a las realizaciones y aprendizajes de los alumnos mediante copia de los textos realizados en cada sesión y diversas tareas específicas de evaluación al final de las SD. Por último, informaciones relativas al discurrir de las sesiones de clase mediante el registro en video de las mismas en toda su duración. Los registros en video y sus transcripciones constituyen el corpus básico de datos para el análisis de las SD, mientras que las restantes informaciones son empleadas fundamentalmente como apoyos para la interpretación.

El análisis de los registros en video y de las transcripciones se ha efectuado utilizando un conjunto de unidades y niveles específicamente establecidos para esta situación a partir de un proceso constante de ajuste entre, por una parte, el marco teórico del análisis y las exigencias derivadas del mismo, y por otra, los datos disponibles. De acuerdo con las ideas directrices expuestas en el apartado anterior, este análisis contempla dos niveles fundamentales de abordaje de la actividad conjunta entre profesor y alumnos en las sesiones de clase que, si bien responden a objetivos diferentes y utilizan unidades distintas, están estrechamente relacionadas y tienen un carácter complementario. El primero se centra de manera prioritaria en las grandes formas de organización de la actividad conjunta —en un nivel esencialmente “macro” de análisis— y se concreta en la identificación de las estructuras y patrones de actuación dominantes de profesor y alumnos y en su evolución a lo largo de las SD. El segundo —en un nivel más “micro”, más fino y detallado, de análisis— atiende a los significados que actualizan el profesor y los alumnos mediante su actividad discursiva y trata de identificar algunos dispositivos semióticos presentes en el discurso educacional.

Se entiende que las formas de organización de la actividad conjunta identificadas en el primer nivel proporciona el contexto adecuado para la comprensión y ubicación, en el flujo de la actividad conjunta del profesor y de los alumnos y alumnas, de los mecanismos y dispositivos de carácter semiótico

“Es necesaria una aproximación al discurso educacional que respete dos exigencias: por un lado, que sea capaz de integrar, desde el punto de vista del análisis y la interpretación, el habla y los aspectos no discursivos de la actividad conjunta; y por otro, que se ocupe esencialmente de las propiedades semióticas del habla”

identificados en el segundo nivel. A su vez, estos mecanismos y dispositivos semióticos identificados en el segundo nivel. A su vez, estos mecanismos y dispositivos semióticos identificados en el segundo nivel ofrecen elementos para entender las funciones instruccionales que cumplen las formas de organización de la actividad conjunta identificadas en el primero. Trataremos de ilustrar todo ello mediante la presentación y discusión de algunos resultados del análisis1.

II.2 Algunos ejemplos ilustrativos

El primer nivel de análisis ha permitido identificar, en el transcurso de las SD, tres tipo o formas de organización de la actividad conjunta, o en la denominación que les hemos dado, tres tipo específicos de *Segmentos de Interactividad* (SI); los SI de aportación de información, los SI de práctica y los SI de ejecución de rutinas.

Los SI de aportación de información consisten básicamente en la presentación por parte del profesor, mediante distintos recursos, de información específica relativa al procesador de textos, presentación que los alumnos deben atender y seguir. Su función principal desde el punto de vista instruccional es, por tanto, la de ofrecer un espacio y garantizar al máximo las condiciones adecuadas para que el profesor pueda suministrar adecuadamente a los alumnos esa información. El patrón de actuaciones dominantes del profesor y de los alumnos y alumnas en este tipo de SI es la “explicación” por parte del profesor y el “seguimiento” por parte de los alumnos. En este patrón de actuaciones “explicación/seguimiento”, el profesor va presentando la nueva información relativa al PT desde la pizarra situada en la parte delantera de la clase, apoyándose para ello sobre todo en dibujos y gestos que simulan acciones sobre el ordenador y anticipan los efectos de las mismas; mientras tanto, los alumnos “siguen” la explicación realizando en paralelo en sus ordenadores las acciones simuladas por el profesor y observando en sus pantallas los resultados correspondientes. Se produce, de este modo, una auténtica “realización conjunta”—simulada en el caso del profesor, real en el caso de los alumnos— de las tareas y procedimientos nuevos que se van introduciendo 2. El fragmento que transcribimos a continuación recoge un ejemplo típico del discurso del profesor en este patrón de actuación conjunta 3:



EMIL RUDER

[vamos a ver a continuación cómo podemos modificar el formato del texto]

[cómo podemos hacer por ejemplo este texto que tiene una anchura determinada (gesto de abarcar la anchura del texto) hacerlo más estrecho (gesto de estrechar)]

[o hacerlo más ancho ¿eh? (gesto de ensanchar)]

[para ello...]

[si os fijáis encima de la parte del texto hay una regla... (señala la regla en el dibujo de la pizarra, recorriéndola)]

[una regla que nos va a permitir manipular el formato del texto]

[esta regla (señala la regla del dibujo) es similar a la de las máquinas de escribir (gesto de manejar los márgenes de una máquina de escribir)]

[la cual indica el lugar donde empiezas (gesto de marcar un lugar con la mano) y el lugar donde acabas el texto (gesto de marcar un lugar con la mano)]

[para activar la regla (señala la regla del dibujo) hemos de hacer como siempre]

[vamos con la flechita (gesto de desplazar) nos ponemos encima y hacemos un clic]

[y nos aparecerá el contenido que hay en este regla ¿eh? (señala la regla del dibujo)]

(durante todo el fragmento, los alumnos van "siguiendo" la explicación en el sentido indicado: desplazan el ratón, hacen clic, abren regla)

(Grupo de alumnos Sin Conocimientos Previos —NPC—, Sesión 1. SI 5)

Dos características son destacables, desde el punto de vista que nos ocupa, en este patrón de actuaciones. En primer lugar, ofrece un marco altamente pautado y controlado por el profesor en el que los alumnos pueden participar de distintas formas, desde el principio, en la actividad conjunta; y ello incluso cuando las tareas y contenidos implicados se sitúan ampliamente por encima de su competencia en el uso del PT y, en consecuencia, no pueden comprender completamente los procedimientos implicados. Así, por ejemplo, en el fragmento transcritto el profesor posibilita en un momento muy inicial de la SD la participación de los alumnos en un procedimiento complejo (modificar el formato del texto) insertando en él una serie de acciones (desplazar el ratón, hacer clic) que son en realidad mucho más sencillas y accesibles.

En segundo lugar, este patrón facilita de manera importante el mantenimiento de la referencia compartida entre el profesor y los



"La doble función socializadora e individualizadora de la educación escolares posible porque el aprendizaje que los alumnos y alumnas realizan de los contenidos escolares no consiste en una mera copia o apropiación pasiva de los mismos, sino más bien en una verdadera construcción reconstrucción personal"

alumnos y alumnas, permitiendo asimismo la detección de posibles incomprendiciones o rupturas de la definición compartida de la situación: en efecto, la utilización constante como apoyo a la explicación por parte del profesor de acciones propias, de objetos y elementos del entorno extralingüístico compartido, y de resultados de acciones y procedimientos que se producen (o deberían producirse) en las pantallas de los ordenadores, hace que cualquier incomprendición por parte de los alumnos provoque la imposibilidad por su parte de "seguir" la acción conjunta y sea inmediatamente detectada y señalada. En el caso del fragmento anterior, por ejemplo, para "seguir" la explicación, los alumnos deben realizar todas las acciones (desplazar el cursor), hacer clic) e identificar todos los elementos implicados (el cursor), la regla, el ratón, el interruptor del ratón), de tal manera que cualquier error al respecto provocará indefectiblemente que el efecto anticipado no se produzca (que la regla no se abra) y que los alumnos detengan inmediatamente la explicación y llamen la atención del profesor sobre el problema.

Los SI de práctica consisten fundamentalmente en la realización por parte de los alumnos de diversas tareas relativamente abiertas y complejas de uso del PT, tareas que han sido propuestas por el profesor, que los alumnos realizan trabajando por parejas sobre el ordenador de manera altamente autónoma, y que el profesor va siguiendo y controlando mediante la observación de su trabajo. He aquí dos ejemplos de propuestas del profesor con las que se inician otros tantos SI de práctica:

[ahora probar de modificar el texto con diferentes tipos de letra con diferentes tamaños con diferentes estilos]

(Grupo NCP, Sesión 2, SI 3)

[eee se trata de...]

[bueno crear o no crear un texto, de momento es igual]

[se trata de insertar una cabecera al principio de... de un texto]

[y a esta cabecera le vamos a añadir una fecha y...]

[un número de página]

[el formato le dais el que más os guste]

(Grupo Con Conocimientos Previos, Sesión 3, SI 4])

Los SI de práctica comienzan pues con una intervención del profesor que plantea

“Los alumnos y las alumnas participan activamente en el aprendizaje escolar construyendo significados y atribuyendo sentido a los contenidos que aprenden y a la manera como los aprenden”

la tarea a realizar (una “consigna de práctica”) y continúan con su realización por las distintas parejas de alumnos. La realización es supervisada por el profesor y apoyada por él de distintas maneras, particularmente a través del establecimiento de intercambios comunicativos específicos con cada una de las parejas, ya sea a iniciativa propia o de los alumnos. La duración de estos SI es muy variable, desde cinco minutos a más de una hora.

Desde la perspectiva que nos ocupa, la característica esencial de los SI de práctica es que el profesor cede una parte importante del control sobre la actividad conjunta a los alumnos, que tienen un margen relativamente amplio de decisión en torno a la concreción y el desarrollo de la tarea planteada. La sesión “estratégica” del control sobre la actividad conjunta está en la base de las funciones instruccionales que, en nuestra interpretación, tienen estos espacios. En primer lugar, los alumnos y alumnas tienen la posibilidad de asumir temporalmente el control sobre la utilización de los contenidos que se han presentado previamente. En segundo lugar, esta asunción del control y la responsabilidad por parte de los alumnos y alumnas se hace de tal manera que el profesor puede llevar a cabo una evaluación directa y global del grado de apropiación y dominio de los contenidos implicados, siendo posible de este modo detectar eventuales incomprensiones y dificultades y, en su caso, tomar las decisiones correspondientes respecto a la continuación de la clase. En tercer lugar, la asunción temporal del control y la responsabilidad por parte de los alumnos permite que el profesor pueda llevar a cabo un seguimiento específico y un tratamiento diferencial ajustado a la actuación y evolución de cada una de las parejas.

Finalmente, los SI de ejecución de rutinas implican la realización por parte de los alumnos, a indicación del profesor y con su eventual apoyo mediante diversas actuaciones, de tareas con un objetivo único y claramente definido (es decir, que deben producir un resultado es-

pecífico e idéntico al ser ejecutadas por todas las parejas). Estas tareas, que suponen siempre la ejecución encadenada de una serie de acciones y/o procedimientos, son planteadas en determinados momentos de la SD como algo con sentido en sí mismo y se espera que los alumnos y alumnas las ejecuten de la forma más rápida y eficaz posible sin rodeos, ensayos o exploraciones adyacentes:

[váis a salir de este documento y cargar cualquier otro documento texto que habíais utilizado anteriormente ¿eh?]

[y así vemos una cosa que nos falta por ver y lo hemos visto ya todo]

(Seguidamente, los alumnos ejecutan las rutinas “salir del documento” en el que están trabajando y “cargar un documento” de texto que han utilizado previamente)

(Grupo CP, Sesión 4, SI 5)

La función instruccional específica de los SI de ejecución de rutinas es, en nuestra interpretación, la de facilitar la automatización por parte de los alumnos de determinados procedimientos “rutinarios” en relación al sistema del ordenador y al PT; “rutinarios” por su carácter fijo y repetitivo, en el doble sentido de que aparecen necesariamente al trabajar con el ordenador y con el PT e implican siempre la ejecución de las mismas acciones o procedimientos en condiciones de partida similares y en un orden esencialmente idéntico. Se trataría, en cierta medida, de una función paralela

a la de los SI de práctica en la medida en que posibilitan la interiorización de unos contenidos previamente “aportados” por el profesor. Sin embargo, el carácter especial de los contenidos que se trabajan en este caso (tareas “repetitivas”, tal como hemos definido este término, y contenidos relativos a operaciones que tienen consecuencias “irreversibles” sobre la memoria del ordenador o sobre otros elementos del sistema) hace que los dispositivos intruccionales impliquen, en este caso, un mayor grado de control por parte del profesor y un componente de automatización.

Una vez identificados los diferentes tipos de SI y analizada su evolución en el transcurso de las SD, cabe preguntarse —y con ello nos adentramos en el segundo de los niveles de análisis antes mencionados— mediante qué mecanismos y dispositivos semióticos específicos, detectables según nuestras hipótesis directrices en la actividad discursiva de los participantes, se asegura el cum-



plimiento de las funciones instruccionales respectivas que les hemos atribuido en nuestra interpretación. En otros términos, si el análisis de los patrones de actuación dominantes en cada tipo de SI no ha permitido inferir las funciones instruccionales que cumplen, el análisis del discurso producido por los participantes en cada uno de ellos debería permitirnos indagar, al menos en parte, cómo tales funciones se cumplen y tienen lugar.

En aras de la brevedad y claridad de la exposición, presentaremos únicamente algunos resultados de este análisis del discurso que son, a nuestro entender, particularmente ilustrativos de la aproximación teórica y metodológica adoptada. En concreto, limitaremos nuestros comentarios a algunas formas típicas de mediación semiótica que aparecen en el discurso del profesor en los SI de aportación de información y que permiten comprender la mayor o menor efectividad instruccional de sus explicaciones; es decir, que permiten comprender cómo la presentación que se hace de los contenidos, al insertarse en los patrones típicos de actividad conjunta propios de este tipo de SI, facilita en mayor o menor grado su apropiación por parte de los alumnos y alumnas⁴.

(i) Las explicaciones

Las explicaciones del profesor relativas al PT durante los SI de aportación de información incluyen de forma típica, en los primeros momentos de las SD, expresiones que remiten a conocimientos supuestamente compartidos por los alumnos por razones de la experiencia social previa común a uno y otros. Así, al inicio de la SD, el profesor puede hablar del PT “como una máquina de escribir”, del ratón como “esa caja”, del puntero como “una flecha”, o definir los tabuladores como “esos trastitos”. Progresivamente, y conforme avanzan las SD, el profesor sustituye esas expresiones por expresiones referenciales “específicas de contexto” (Wertsch, 1988), introducidas y establecidas en la propia actividad conjunta en la clase, y más próximas a las habituales entre los usuarios expertos del PT. Así,

y en relación a los ejemplos indicados, el profesor introduce progresivamente las expresiones “el procesador de textos”, “el ratón” o “el mouse”, “el puntero” (el cursor) y “los tabuladores”. En otros términos, el profesor pasa de apoyar preferentemente sus explicaciones en el “marco social de referencia” (Pla, 1989), que comparte supuestamente “a priori” con los alumnos y alumnas, a hacerlo en el “marco específico de referencia”, que también comparte supuestamente con los alumnos y alumnas porque se ha ido construyendo progresivamente en el transcurso de las SD.

Estaríamos pues de este modo ante un dispositivo

específico que permite, al mismo tiempo, que el profesor introduzca nuevas informaciones sobre el funcionamiento y manejo del PT y que los alumnos participen en la actividad conjunta en torno a tareas relativamente complejas incluso en momentos muy iniciales del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando tiene pocos conocimientos específicos sobre el PT compartidos con el profesor. Este dispositivo posibilita, por lo demás, el establecimiento de una referencia compartida, de una definición inicial intersubjetiva de la situación, desde el inicio mismo de la actividad conjunta.

Finalmente, la evolución señalada en el transcurso de las SD en cuanto al recurso al marco social y al marco específico de referencia sugiere que el profesor va “arrastrando” a los alumnos y alumnas hacia su propia definición de la situación, una definición acorde con el conocimiento y dominio expertos del sistema del ordenador y del PT.

(ii) Las explicaciones del profesor relativas al PT

Las explicaciones del profesor relativas al PT durante los SI de aportación de información incluyen de forma típica, en los primeros momentos de las SD, expresiones relativas al manejo del mismo muy explícitas y que apenas requieren inferencia por parte de los alumnos. Así, por ejemplo, en un determinado momento al inicio de la SD, el profesor solicita a los alumnos y alumnas



nas “desplazar el ratón sobre el dibujito del disco y dar dos veces al interruptor del ratón”. Progresivamente, y conforme avanzan las SD, el profesor sustituye esas expresiones por expresiones referenciales más “abreviadas” (Wertsch, 1988) cuya comprensión exige una mayor grado de inferencia por parte de los alumnos. Así, por ejemplo, se refiere al conjunto de acciones anteriores diciendo simplemente que “lo que tenéis que hacer ahora es abrir el disco”. El papel que podemos atribuir a este dispositivo es claramente convergente con el anterior.

(iii) Las explicaciones del profesor relativas al PT durante los SI de aportación de información presentan de forma típica, en los primeros momentos de las SD, las operaciones realizadas por el ordenador a partir de las manipulaciones del usuario como resultado de acciones puntuales de carácter elemental. Así, si se ejecuta una cierta opción del menú del PT es porque se ha “arrastrado el ratón sobre la opción y apretado el interruptor”. Posteriormente, conforme avanzan las SD, estas mismas operaciones se van presentando como provocadas por procedimientos —es decir, “paquetes” globales de acciones del usuario—: si se ejecuta la opción del menú es, simplemente, porque se ha “seleccionado” dicha opción. La función de este dispositivo semiótico específico es, una vez más, convergente con la de los anteriores.

(iv) Las explicaciones del profesor relativas al PT durante los SI de aportación de información incluyen de forma típica, en los momentos de las SD, mensajes o enunciados relativos a la identificación, etiquetado o localización de elementos y acciones. Así, por ejemplo, en los primeros momentos de las SD son frecuentes mensajes o enunciados como “el ordenador es esto de aquí”, “lo otro es el teclado”, “el interruptor está en la parte de atrás encima del cable”, etc. Este tipo de enunciados desaparece progresivamente a medida que avanzan las SD, siendo sustituidos por otros que comportan una mayor cantidad de información sobre los elementos o acciones indicados. Por ejemplo, “en el momento en que estamos con el cursor aquí, el formato es el que corresponde con la parte del texto que estamos”, o aún “pero tener en cuenta que en la cabecera sale un símbolo que representa todos los números de las hojas”.

También este tipo dispositivo puede interpretarse en un sentido similar a los anteriores, pero supone además un apoyo específico para otra de las características de los

“Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela implican que profesor y alumnos van a ir compartiendo parcelas de significados cada vez más amplias respecto a los contenidos y saberes culturales incluidos en el currículum. Como señalan Edwards y Mercer (1988), estamos ante una concepción cultural y comunicativa de la educación escolar”

SI de aportación de información que hemos comentado. En efecto, los mensajes o enunciados relativos a la identificación, etiquetado y localización de elementos y acciones remite a entidades co-presentes en el contexto extralingüístico inmediato, por lo que su mayor frecuencia de aparición al inicio de las SD sugiere que juegan un papel importante en el establecimiento inicial de referencias compartidas y en la detección inmediata de posibles rupturas o pérdidas de esa referencia. Del mismo modo, su disminución progresiva a medida que avanzan las SD puede ser interpretada, sobre todo en la medida en que no se detectan incomprendiciones o malentendidos, como un indicador de que el establecimiento y el mantenimiento de la referencia compartida es cada vez menos problemática.

(v) Las explicaciones del profesor relativas al PT durante los SI de aportación de información se organizan típicamente en estructuras de discurso articuladas alrededor de lo que hemos denominado “metaenunciados relativos a procedimientos de alto nivel”: el profesor introduce bloques o grupos de contenidos sobre cómo manejar el PT poniéndolos al servicio de objetivos más amplios, homologables a los que se plantea un usuario experto, y ello incluso cuando manifestamente los alumnos y alumnas no conocen todas las acciones elementales implicadas. Veamos un ejemplo:

[en este caso lo primero que le vamos a decir es que nos muestre el contenido que hay dentro del disco]

[para que nos muestre el contenido que hay dentro del disco lo que haríamos es desplazar la flecha encima... del dibujo del disco ¿eh?]

[desplazaríamos]

[nos pondríamos encima]

[y si os fijáis el... la cajita tiene una tecla]

[un interruptor]

[una vez que estamos encima del disco haciendo un doble clic]

[un doble clic significa dar dos veces al botón]

[haciendo un doble clic sobre el botón se va abrir el contenido del disco y nos va a mostrar lo que hay dentro]

[va a salir una ventana que nos va a mostrar el contenido que hay dentro del disco]

(Grupo NCP, Sesión 1, SI 1)

En este ejemplo podemos ver que el “metaenunciado” inicial (“en este caso lo primero que le vamos a decir es que nos muestre



EMIL RUDER

el contenido que hay dentro del disco") cumple, efectivamente, dos funciones esenciales: por una parte, actúa como "anuncio" de que se inicia un episodio específico de acción conjunta entre profesor y alumnos confiriendo una unidad a todo lo que ocurre tras él; por otra par, marca la existencia de relaciones específicas entre el procedimiento al que se refiere ("abrir el disco") y los demás items que aparecen en el bloque de contenido. El efecto básico que produce la conjunción de ambas funciones es el de "enmarcar" la acción conjunta, a través del discurso, en una "definición de la situación" que va siempre un poco más allá de la complejidad propia de los distintos procedimientos y acciones, aisladamente considerados, que aparecen en el bloque. Dado que estos procedimientos y acciones son los que efectivamente ejecutan los alumnos, este tipo de organización del discurso proporciona un encuadre constante de lo que hacen (en el ejemplo que comentamos, "desplazar el ratón", "ponerse encima" y "hacer un doble clic") en términos de una definición de la situación más abstracta (en el mismo ejemplo, "abrir el disco"), más separada del nivel de las acciones y más cercana al conocimiento y al manejo expertos del PT que es, en definitiva, el objetivo último que persiguen las SD.

Por decirlo en otros términos, esta forma de organización temática del discurso posibilita la "apropiación" (Newman, Griffin y Cole, 1989) a un nivel superior (en el sentido de más cercano a los significados finales cuyo aprendizaje persiguen las SD), por parte del profesor, de las acciones y procedimientos que los alumnos ejecutan realmente durante el seguimiento de sus explicaciones (en la acepción del término "seguimiento" en este tipo de SI); y lo que no es menos importante, abre el camino a una "apropiación recíproca" posterior en ese nivel superior, por parte de los alumnos. Estaríamos, por tanto, ante un dispositivo semiótico que, al insertarse en el marco más amplio de la actividad conjunta desplegada por el profesor y por los alumnos y alumnas, permite "estirar" el nivel de competencia efectiva de estos últimos hacia un nivel superior, que permite en suma comprender cómo se crea una Zona de Desarrollo Próximo en esta situación concreta. Si decíamos más arriba que los SI de aportación de información ofrecen a los alumnos la posibilidad de participar activamente desde el comienzo de la SD en un marco altamente pausado y controlado por el profesor, podemos

Verwenden
Sie das
Qualitätspapier
Hard-Mill
Feldmann, Dutli & Co. Zürich

Verwenden
Sie das
Qualitätspapier Hard-Mill

Feldmann

Dutli & Co.

Zürich

Verwenden Sie
das
Qualitätspapier

Hard-Mill

Feldmann
Dutli & Co. Zürich

EMIL RUDER

**"Según
Wertsch, el
adulto y el niño
que se
implican
conjuntamente
en una tarea o
en una
actividad
tienen, cada
uno de ellos,
una "definición
de la
situación", es
decir, se
representan de
una
determinada
manera la
situación y el
conjunto de
acciones que
hay que
ejecutar en la
misma. Esta
definición de la
situación es
probablemente
diferente para
ambos"**

ahora añadir que esto se consigue tal vez, al menos en parte, mediante un tipo muy determinado de organización temática del discurso educacional que, además de facilitar esta participación activa, contribuye de manera decisiva a que los alumnos estructuren redes de significados progresivamente más complejas relativas al manejo y funcionamiento del ordenador y del PT.

(vi) El último de los dispositivos semióticos que comentaremos remite a la estructura interna más habitual de las agrupaciones o bloques de discurso introducidos por esos metaenunciados de alto nivel a los que acabamos de referirnos. En efecto, se detecta en estos bloques un "esqueleto" formal altamente estructurado con componentes fijos y otros opcionales. El esqueleto básico incluye cuatro componentes: el objetivo a cuyo servicio se pone el procedimiento introducido en el bloque, la identificación de los elementos que intervienen, las acciones implicadas y la operación o efecto resultante. Veamos un fragmento real de discurso del profesor y su análisis en términos de los componentes indicados:

[y si queremos que deje más espacios entre líneas hay una opción que tiene las líneas más separadas]

[¿eh? tenemos un número que es el dieciséis]

[y a la izquierda o a la derecha... exactamente ahora no lo sé... pone... una líneas más separadas y en el otro lado unas líneas más juntas]

[si queremos que deje más espacios entre líneas ¿eh? lo que tendríamos que hacer es ponernos encima de la opción eeee de más espacios entre líneas]

[la que está más separada]

[y al apretar este número iría aumentando (señala el número en el dibujo de la pizarra)]

[y dejaría más espacio en el texto ¿eh? (señala el 'texto', unas rayas horizontales , en el dibujo de la pizarra)]

(Grupo NCP, Sesión 1, SI 10);

(a) objetivo a cuyo servicios se pone el procedimiento:

[y si queremos que deje más espacios entre líneas

(b) identificación/etiquetado de los elementos que intervienen (por regla general, un carácter icónico o físico):

[hay una opción que tiene las líneas más separadas]

[¿eh? tenemos un número que es el dieciséis]

“El análisis del discurso se nos dibuja como un elemento esencial para entender cómo se construye el conocimiento en la escuela y, por extensión, para entender cómo profesores y alumnos consiguen, cuando efectivamente lo consiguen, construir parcelas progresivamente más amplias de significados compartidos”

[y a la izquierda o a la derecha... exactamente ahora no lo sé... pone... unas líneas más separadas y en el otro lado unas líneas más juntas]

(c) acciones a realizar (especificadas en términos de relaciones de orden o decisión entre ellas):

[si queremos que deje más espacios entre líneas ¿eh? lo que tendríamos que hacer es ponernos encima de la opción eeee de más espacios entre líneas]

[y al apretar]

(d) operación (que implica el resultado de aplicar el procedimiento):

este número iría aumentando (señala el número en el dibujo de la pizarra)

Las variaciones en este esqueleto básico pueden producirse a diversos niveles:

- incorporando elementos opcionales: los dos más importantes son la inclusión, entre (a) y (b), de elementos que deben estar presentes para iniciar el proceso (habitualmente elementos-texto) y la incorporación de analogías

que enlazan cualquiera de los componentes que intervienen con otros ya conocidos previamente por los alumnos.

- sustituyendo las acciones elementales en (c) por procedimientos o paquetes más amplios de acciones ya conocidos por los alumnos;

- omitiendo alumnos elementos en (b) al considerarlos conocidos por los alumnos.

Dos aspectos nos parecen particularmente significativos en relación a este esqueleto formal que encontramos en algunos bloques de contenido. El primero es la ubicación de los elementos en el inicio de la presentación. Esta ubicación es importante porque permite al profesor marcar un punto de apoyo claro fácil de compartir con los alumnos y las alumnas en la medida en que hace intervenir elementos de carácter icónico o físico y tiene, por tanto, un soporte relativamente inequívoco en el

contexto extralingüístico inmediato— para la explicación del procedimiento. Estaríamos pues, ante un dispositivo semiótico específico, complementario y convergente con los descritos previamente, que contribuye al establecimiento de una referencia inicial compartida y necesaria para el proceso de construcción de los nuevos significados que introduce la explicación.

El segundo es que el conjunto de opciones que presenta el esquema (y que el profesor utiliza de formas diversas en los distintos casos en que aparecen bloques de contenido de este tipo) abre toda una serie de posibilidades para incidir en el proceso de construcción de significados compartidos. Poder presentar, por ejemplo, las acciones incluidas en (c) de forma más o menos abreviada o utilizando distintos tipos de expresiones referenciales (Wertsch, 1988) supone plantear distintos niveles de exigencia para seguir la explicación, sobre todo, abre

la posibilidad de ir ajustando continuamente el nivel de exigencia al conocimiento y dominio progresivos del PT por parte de los alumnos a medida que transcurre la SD.

III. A modo de conclusión

Globalmente considerados, los ejemplos que acabamos de comentar apoyan e ilustran las tesis centrales propuestas al inicio de este trabajo. En primer lugar, muestran hasta qué punto la consideración y análisis del discurso en el aula resulta imprescindible, por su naturaleza, sus características y las funciones que cumple, para una adecuada comprensión de

los mecanismos de influencia educativa que actúan en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje. En efecto, algunos dispositivos semióticos identificados en las SD relativas a la enseñanza y el aprendizaje del PT permiten comprender mejor cómo determinadas formas de organización de la actividad conjunta del profesor y de los alumnos y alumnas cumplen unas finalidades instruccionales específicas. Más concretamente, nos ha permitido comprender mejor cómo en los SI de aportación de información —pese a tener una apariencia fundamentalmente expositiva que pudiera hacer pensar lo contrario— los participantes pueden crear y mantener una referencia compartida, pueden detectar posibles rupturas y malentendidos en la comprensión mutua, pueden conectar con experiencias o conocimiento previos, pueden insertar sus actuaciones en estructuras potencialmente más amplias de significados, y en suma, pueden avanzar

hacia un conocimiento compartido más complejo y experto del funcionamiento y manejo del PT.

En segundo lugar, los resultados comentados ilustran también, a nuestro entender, la necesidad de integración desde el punto de vista del análisis y la interpretación del habla y de los aspectos no discursivos de la actividad conjunta entre profesor y alumnos. Y ello por tres razones fundamentales. Primera, porque nuestra aproximación al análisis del discurso, como se ha puesto suficientemente de manifiesto, se apoya en la identificación previa de las formas de organización de la actividad conjunta —con unas funciones instruccionales determinadas— en cuyo marco se inscribe en una forma de organización de la actividad conjunta con unas funciones claras de explicación y de aportación de informaciones nuevas —los SI de aportación de información—, de tal manera que el análisis ha podido tomar sentido y converger precisamente a partir de ese marco y ese contexto de interpretación. Segunda, porque el análisis del discurso, pese al evidente interés de las interpretaciones que aporta, no es suficiente en sí mismo para explicar cómo se ejerce la influencia educativa en las situaciones que hemos presentado. Además de este análisis, para tener un panorama completo de la construcción progresiva de significados compartidos en el transcurso de las SD, sería necesario indagar, por ejemplo, cómo y de qué manera se

combinan los distintos tipos de SI a lo largo de las SD (cómo se articula la aportación de informaciones nuevas y la práctica, cómo van evolucionando las tareas y consignas de práctica, cómo varían los apoyos del profesor a la realización de la práctica o a la ejecución de rutinas por parte de los alumnos,...) Y tercera, porque hemos podido constatar que la función y los efectos de no pocos fragmentos del discurso educacional están estrechamente vinculados a su posición y al papel que parecen jugar en el flujo mismo de la actividad conjunta (por ejemplo, anticipándola y enmarcándola, como sucede en el caso de los “metaenunciados”).

Por último, los resultados que hemos presentado muestran con claridad el interés de orientar los esfuerzos hacia la identificación y el análisis detallado de las pro-

piedades semióticas del discurso, es decir, hacia el estudio de los dispositivos semióticos presentes en el uso que hacen del lenguaje los participantes en la actividad conjunta. Es en estas propiedades del discurso educacional —las posibilidades que ofrece de establecer relaciones con y entre los objetos y acciones del contexto físico y mental, de “traer” al aula elementos y experiencias que no son accesibles directa o materialmente, de utilizar formas alternativas para representar la realidad, de hacer converger esas diferentes representaciones, etc.—, más que en las estrictamente formales o estructurales, donde hay que buscar la conexión entre la actividad discursiva de los participantes y su actividad conjunta, y entre estos dos aspectos y la construcción progresiva de sistemas de significados compartidos.

Los argumentos y ejemplos presentados bastan, a nuestro entender, para justificar el interés de las tesis de

partida y la viabilidad de un análisis empírico que las respete y utilice como guía. Este análisis, sin embargo, no está exento de dificultades y dudas. El procedimiento analítico apenas esbozado en las páginas precedentes debe considerarse, en este sentido, como provisional y tentativo, exigiendo obviamente un mayor grado de elaboración y profundización. En particular, resulta profundamente tributario del contenido específico y de las características concretas de la situación observada (contenido abiertamente procedural, alumnos adultos universitarios, número muy reducido de alumnos por grupo, carácter voluntario de la participación en las clases, etc.), siendo por tanto necesario indagar si sigue siendo viable y conserva su interés cuando intentamos comprender y explicar la constitución progresiva de significados compartidos en el caso de situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje con contenidos y características distintas⁵. Por todo ello, entendemos que nuestra conclusión debe limitarse por el momento a subrayar el interés y la viabilidad de la aproximación elegida para estudiar los mecanismos de influencia educativa en el aula, aproximación que, recordémoslo una vez más, sitúa el foco de la indagación en las relaciones entre discurso educacional y actividad conjunta.



Notas

(1) Una descripción más detallada de esta unidades y niveles se encuentra en Coll, Colomina, Onrubia & Rochera (*en prensa*).

(2) Conviene subrayar que los términos "explicación" y "seguimiento" remiten a fenómenos específicos de las situaciones analizadas y, en consecuencia, no tiene valor genérico ni pueden aplicarse a situaciones de enseñanza y aprendizaje con otras características. Esta precisión es válida para el conjunto de términos utilizados en este apartado para la descripción de los diferentes tipo de SI y de los patrones de actuaciones dominantes del profesor y de los alumnos: "práctica", "rutina", "aportación de información", etc.

(3) Los corchetes señalan el principio y el final de los Mensajes, que son las unidades más elementales contempladas en nuestro procedimiento de análisis. Los componentes paralingüísticos y prosódicos de los mensajes aparecen entre paréntesis. Los puntos suspensivos indican una pausa en la emisión verbal. Para mayores precisiones sobre la identificación y segmentación de mensajes, ver Coll, Colomina, Onrubia & Rochera (*en prensa*).

(4) Una exposición sistemática y detallada de los resultados correspondientes a las SD de enseñanza y aprendizaje de un procesador de textos puede encontrarse en Onrubia (1992). Estos resultados, en particular la evaluación sumativa realizada al término de las SD, muestra que los alumnos y alumnas han alcanzado un conocimiento y un dominio satisfactorios del PT y que, en consecuencia, las estrategias instruccionales utilizadas por el profesor han sido globalmente efectivas.

(5) En esta dirección se orientan precisamente nuestros esfuerzos de investigación en la actualidad.

* Este artículo presenta algunas conclusiones y resultados empíricos obtenidos en el marco del proyecto "Contexto, referencia y construcción de significados en la interacción educativa", subvencionado por la Dirección General de Investigación Científica y Técnica (DGICYT, PB87/0060. Investigador Principal: César Coll) y ha sido publicado en la *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje*, vol. 1, nº2, pp.241-259 (verano de 1993).

** César Coll y J. Onrubia pertenecen al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. División de Ciencias de la Salud. Universidad de Barcelona. C/Adolf Florensa, s/n. 08028 Barcelona. España.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983) *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas [Publicación original en inglés en 1978].
- Cazden, C.B. (1990) "El discurso del aula". En M. C. Wittrock (ed.) *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós/MEC [Publicación original en inglés en 1986].
- Coll, C. (1987) *Psicología y currículum escolar*. Barcelona: Laia. [Reeditado por Editorial Paidós, 1991].
- Coll, C. (1988) "Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo". *Infancia y Aprendizaje*, 41, 131-142.
- Coll, C. (1990). Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista

"Los resultados muestran con claridad el interés de orientar los esfuerzos hacia la identificación y el análisis detallado de las propiedades semióticas del discurso, es decir, hacia el estudio de los dispositivos semióticos presentes en el uso que hacen los participantes en la actividad conjunta"

del aprendizaje escolar y de la enseñanza". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.) *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza.

Coll, C. (1991). "Constructivismo e intervención educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de construir?" Ponencia presentada en el *Congreso Internacional de Psicología y Educación: Intervención Psicoeducativa*. Madrid, noviembre 1991.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. "Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa". *Infancia y Aprendizaje*, en prensa.

Coll, C. y Sole, I. (1989) "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 12-16.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós/MEC [Publicación original en inglés en 1987].

Johnson-Laird, P. N. (1983) *Mental models. Towards a Cognitive Science on Language, Inference and Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.

National Institute of Education (1974) "Conference on studies in teaching". *Report of Panel 5: Teaching as a linguistic process in a cultural setting*. (ED 111 806).

Newman, D. Griffin, P. y Cole, M. (1989) *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge: Cambridge University Press.

Novak, J. D. (1982) *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza [Publicación original en inglés en 1977].

Onrubia, J. (1992) *Interacción e influencia educativa: aprendizaje de un procesador de textos*. Tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona.

Pla, L. (1989) *Enseñar y aprender inglés. Bases psicopedagógicas*. Barcelona: Horrosi.

Saxe, G. B., Gearhart, M. Y Guberman, S. R. (1984) "The social organization of early number development". *New Directions for Child Development*, 23, 19-30.

Shuel, Th. J. (1988) "Learning theory, instructional theory and adaptation". En R. E. Snow, P.A. Federico y W. W. montague (eds.) *Aptitude, learning and instruction. Vol. 2. Cognitive process analyses of learning and problem-solving*. Hillsdale, N.J.L. Erlbaum.

Valsiner, J. (1984) "Construction of the Zone of Proximal Development in Adult-Child Joint action: the Socialization of Meals". *New Directions for Child Development*, 23, 65-76.

Vygotsky, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotsky, L. S. (1981) "The instrumental method in psychology". En J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in soviet psychology*. Armonk, New York: Sharpe.

Wertsch, J.V. (1979) "From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky's theory". *Human Development*, 22, 1-22.

Wertsch, J.V. (1984) "The Zone of Proximal Development: some conceptual issues". *New Directions for Child Development*, 23, 7-18.

Wertsch, J.V. (1988) *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós [Publicación original en inglés en 1985].

Wood, D.J. (1980) "Teaching the young children: some relationships between social interaction language and thought". En D.R. Olson (Ed.) *The social foundations of language and thought*. New York: Norton.





Editorial
Trea &
Centro de
Profesores
de Gijón

Carlos Lomas (edición): *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Editorial Trea - Centro de Profesores de Gijón 1994.

Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimientos o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión: he aquí algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que hemos de aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

La educación lingüística en nuestras escuelas e institutos ha de orientarse a la mejora del uso de esa herramienta de comunicación y de representación que es el lenguaje y a contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas. De ahí qué los contenidos de la enseñanza de la lengua no deban entenderse tan sólo como una retahíla de saberes lingüísticos (conceptos gramaticales y hechos literarios) sino sobre todo como un repertorio de procedimientos expresivos y comprensivos (un *saber hacer* cosas con las palabras, un *saber decir*, un *saber entender*) orientado a afianzar la competencia comunicativa de las personas y a desarrollar las *actitudes* críticas ante los prejuicios lingüísticos, ante los usos discriminatorios del lenguaje y ante las diversas estrategias de persuasión utilizadas en los intercambios comunicativos.

En este volumen se ofrecen una serie de propuestas de trabajo y de experiencias de aula en torno al diálogo en la interacción comunicativa, a la comunicación oral en la radio, a la animación lectora, a los talleres literarios, al discurso del cómic y a los usos y formas de la publicidad. Quienes colaboran en él intentan tender puentes entre los fines comunicativos de la educación lingüística y los contenidos, los métodos de enseñanza y las tareas de aprendizaje de forma que las aulas de lengua se conviertan en un escenario comunicativo en el que los alumnos y las alumnas cooperen en la construcción del sentido y donde se creen y recreen textos de la más diversa índole e intención. El libro concluye con una extensa guía comentada de recursos didácticos organizada en distintos apartados (teorías del lenguaje y de la literatura, proyectos curriculares de área, bloques de contenidos, materiales diversos, revistas...) y 60 ilustraciones en color.

SUMARIO

- La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación
- La comunicación oral
- El diálogo en la interacción comunicativa
- El lenguaje a través del currículum: el diseño de temas interdisciplinares
- Los talleres literarios (historia y propuestas)
- De libro a libro y leo porque... (una propuesta para trabajar con lecturas en la clase de Lengua)
- El discurso del cómic
- La comunicación publicitaria
- Materiales para saber y saber hacer en el aula de Lengua y Literatura (Guía de recursos)

Petición de ejemplares a:

Ediciones Trea.

C/Donoso Cortés, 7
33204 GIJON (ASTURIAS)

Teléfono: 98-513 34 52
Fax : 98-513 11 82

LENGUAS

“Dime, Sócrates: ¿se puede enseñar la virtud?”, pregunta Meno al inicio del diálogo de Platón que lleva su nombre. “¿O es que la virtud no se puede enseñar sino que es más bien el resultado de la práctica, o quizás ninguna de las anteriores”

opciones, sino que los

hombres la poseen por naturaleza o de alguna otra manera?”. Sócrates, como era de esperar, no le dio una respuesta directa sino que aprovechó la oportunidad para hacerle una serie de preguntas inquisitivas acerca de lo que el concepto de virtud realmente significa. En el proceso también le demostró, al preguntar a un muchacho esclavo analfabeto acerca de los teoremas de Pitágoras, que todo conocimiento se encuentra realmente dentro de nosotros y puede ser extraído a través del cuestionamiento diligente. De esta manera Sócrates no sólo examina el significado de “virtud”, sino que, al mismo tiempo, escruta lo que se podría entender por la noción de “enseñanza”.

LINGÜÍSTICA EDUCATIVA

Una introducción para enseñantes de lenguas

LEO VAN LIER*

No estoy sugiriendo que la virtud y el lenguaje estén de alguna manera estrechamente vinculados, pero podemos aplicar el argumento general utilizado por Sócrates al estudio del lenguaje. La lingüística moderna ha sido influida de manera significativa por precursores eminentes como von Humboldt, Saussure, Hjelmslev y, especialmente en las últimas cuatro décadas, por Noam Chomsky. A la pregunta “¿Puede el lenguaje ser enseñado?”, von Humboldt respondió: “El lenguaje no puede ser realmente enseñado. Tan sólo puede ser despertado en el alma”, haciendo eco de esta manera del ideal platónico. Saussure estableció una distinción entre el lenguaje común compartido por la sociedad o *langue* (la lengua) y los usos individuales del lenguaje en contexto o *parole* (el habla) sustentando que esta última no era el objeto adecuado de la investigación científica. De manera similar Hjelmslev -aunque dentro de otra perspectiva teórica- distinguió entre *schema* (esquema) y *usage* (utilización), y centró su atención en la anterior para construir su edificio teórico deductivo. Finalmente, Chomsky (1991), distingue entre *I-language* (*lenguaje interno*) y *E-language* (*lenguaje exterior*). Esta distinción refleja la anterior dicotomía entre *competencia* y *realización*. *I-language* corresponde al lenguaje regularizado, estandarizado y descontextualizado que se supone que es innato y constituye la universal y genéticamente programada base del lenguaje humano, el “órgano lingüístico”, como frecuentemente lo llama Chomsky. Para Chomsky éste es el verdadero lenguaje, más real que el uso lingüístico observable. De hecho, en la teoría chomskiana no existe el *E-language*, la totalidad de cosas realmente expresadas por los hablantes. Por lo menos no existe como un objeto digno de ser estudiado por la lingüística científica.

La influencia de los enfoques que consideran la lingüística básicamente como un estudio de nociones abstractas e idealizadas del lenguaje y de la gramática es evidente en gran parte de la lingüística moderna y en la forma como es enseñada en universidades y programas de formación de enseñantes (aunque cada vez existen más excepciones a esta práctica). Para el público en general, la ciencia lingüística resulta, así, un campo más bien oscuro, una de esas actividades que no son nada claras. Como bien saben todos los lingüistas, las preguntas que más frecuentemente siguen a la expresión “Soy lingüista” son: “¿Y qué idioma enseña usted?” o “¿Cuántos idiomas habla?”.

Para dar un ejemplo más, en una reciente charla acerca de temas políticos (retransmitida por la televisión), un alumno le pidió a Chomsky que, en su calidad de lingüista, aconsejara a aquellos que querían entender más acerca de los problemas de comunicación, propaganda, poder y manipulación. Chomsky le respondió que la lingüística no tiene prácticamente nada que ofrecer respecto a esos temas y que por lo mismo iba a contestar a la pregunta como un ser humano cualquiera, y no como

lingüista. Como Chomsky es probablemente el lingüista vivo más famoso hoy en día, sus opiniones serán aceptadas como válidas por el público en general y por lo tanto su definición (abstracta e idealizada) del lenguaje como objeto de investigación lingüístico-científica le dará a entender al público que la lingüística no tiene ningún interés práctico en los quehaceres humanos cotidianos. Esta lingüística y el lenguaje así definido deberán estar realmente fuera del alcance de la enseñanza y del aprendizaje.

Con este incómodo pensamiento en mente, le preguntaríamos a un imaginario Sócrates: “¿Puede el lenguaje ser enseñado?” con la esperanza de recibir el equivalente de unas cuantas horas de ilustrativa discusión acerca de qué podemos entender por “lenguaje” y acerca de cómo podríamos plantearnos su “enseñanza”.

En otras publicaciones he propuesto (van Lier, 1994) que la definición contemporánea de lenguaje utilizada en las versiones dominantes de la lingüística teórica descrita anteriormente no es necesariamente la única ni la más productiva forma de estudiar el lenguaje científicamente. Dejando ese tema de lado, en el siguiente artículo propongo que tal lingüística definida estrecha e idealizadamente es casi irrelevante para aquéllos que se dedican a asuntos de educación y lenguaje. Tenemos necesidad de una definición diferente del lenguaje y espero poder demostrar que esta nueva definición, y la disciplina de la lingüística educativa que la hace posible, tiene profundas consecuencias para la pregunta sobre si la lengua puede ser enseñada (y si es así, ¿cómo?).

Otra definición del lenguaje

Yo considero que la meta de la educación lingüística es la de ayudar a los alumnos a que se conviertan en usuarios de la lengua, eficientes, creativos y críticos, ya sean niños que se encuentren aprendiendo su lengua materna o adultos en proceso de aprender una segunda lengua. Dicho de otra manera, todos los enseñantes de lengua (*language educators*) quieren que sus estudiantes puedan utilizar el lenguaje para mejorarse a sí mismos y para mejorar el mundo en el que viven. Este es un trabajo importante y difícil. La noción idealizada del lenguaje que es objeto de estudio en la lingüística teórica, al encontrarse más allá de la enseñanza y del aprendizaje, no tiene ningún papel en este quehacer educativo. Lo que es innato florecerá en su momento adecuado si se dan las condiciones necesarias de exposición en el medio ambiente y los procesos naturales de maduración. Si esto contiene una base gramatical especificable y se activan parámetros capaces de ser descritos o si sólo contiene procesos cognoscitivos generales o instrucciones genéticas amplias es de poca consecuencia para el lingüista educativo. La tarea de promover el uso crítico y expresivo del lenguaje (en pensamiento y en acción) se mantiene esencialmente sin alteración, independientemente de la especificación

genética que podrá eventualmente ser señalada en el estudio de la gramática universal. La maestra, el padre de familia y el alumno saben que la tarea es larga y ardua, sea la gramática innata o no.

Teniendo esto en cuenta, el didacta de la lengua debe encontrar una definición del lenguaje que no se centre, exclusivamente, en las estructuras invariables de la mente o del cerebro. ¿Cuál podrá ser esa definición? Nuestras ideas sobre la educación lingüística nos ofrecen las claves para una definición que enfatiza los aspectos del lenguaje que son importantes en la lingüística educativa: creatividad, eficiencia, comunicación y pensamiento crítico. Dell Hymes (1972) habló de la *competencia comunicativa* y de las reglas para su uso y propiedad. Paulo Freire (1972) se refirió al diálogo verdadero sin el cual ninguna educación es posible. Mihail Bakhtin (1981) nos mostró las múltiples voces que se encuentran presentes en el discurso y Norman Fairclough (1989) y otros han subrayado las relaciones entre lenguaje, poder y control. La relación entre pensamiento y lenguaje ha sido explorada por muchos investigadores desde Lev Vygotsky (1978) hasta Roger Schank (1990). Todas estas facetas del lenguaje tienen importancia directa para la manera en que nosotros como educadores definimos el lenguaje y asumimos su educación.

Quizás no sea posible contar con una sola definición. Más bien el lenguaje puede ser definido de muy diversas maneras, dependiendo de qué aspectos de sus muchas funciones o manifestaciones queramos subrayar. Para nuestros propósitos educativos, quizás el aprendizaje del lenguaje pueda ser definido como el proceso a través del cual aprendemos a utilizar símbolos comunicables en pensamiento, acción e interacción. Tal definición, vaga como debe serlo por necesidad, subraya los contextos cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales del uso lingüístico real y, por lo mismo, es totalmente diferente de la definición abstracta e idealizada que es utilizada por los lingüistas teóricos arriba mencionados.

Habiendo ya delineado la naturaleza del lenguaje, dirijamos ahora nuestra atención a la naturaleza del aprendizaje (y, por extensión, de la enseñanza). Durante las épocas del conductismo, el lenguaje era “el resultado de la práctica”, pero ahora, por lo menos en la perspectiva de los universalistas, las personas lo poseen “por naturaleza”. Creo que es un consenso entre los lingüistas educativos decir que ambas posiciones pueden llevar -y en algunos casos han conducido, y aún conducen- a ex-

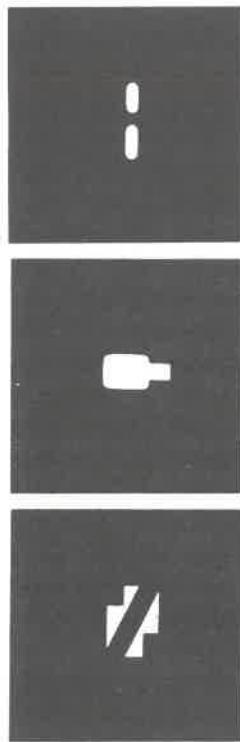
“La influencia de los enfoques que consideran la lingüística básicamente como un estudio de nociones abstractas e idealizadas del lenguaje y de la gramática es evidente en gran parte de la lingüística moderna y en la forma como es enseñada en universidades y programas de formación de enseñantes”

pectativas falsas y a prácticas ineficaces en contextos pedagógicos. Como mencioné anteriormente, independientemente de cómo resulte el debate naturaleza-educación, el trabajo de aprender la lengua propia, y la tarea de aprender otros idiomas en la escuela y la sociedad, continúan siendo igualmente complejos. Esta complejidad ofrece una justificación para el establecimiento de una nueva disciplina lingüística, la *lingüística educativa* (1), que aspira a volver a definir el lenguaje en términos pedagógicamente útiles.

La Lingüística Educativa

El término “lingüística educativa” no es nuevo (Spolsky, 1978; Stubbs, 1986) pero como una disciplina específica la lingüística educativa no existe, de la manera en que, por ejemplo, existe la psicología educativa. Sin embargo, uno puede argüir que existe una justificación importante para tal disciplina, y varias razones pueden mencionarse en favor de dicho argumento. Por ejemplo, es evidente que gran parte de la educación -tanto formal como informal- se lleva a cabo a través del lenguaje y que, por lo tanto, muchos de los perennes problemas que ésta exhibe pueden ser en gran medida problemas lingüísticos. En segundo lugar, dada la importancia del lenguaje (tanto escrito como oral) para todos los aspectos del éxito académico, las escuelas pueden beneficiarse de una política lingüística coherente a través del currículo. En tercer lugar, las clases multilingües y multiculturales de hoy en día requieren más conocimiento lingüístico y necesitan también de habilidades y sensibilidades docentes muy diferentes de las que se requerían por parte de los maestros tiempos atrás.

La lingüística educativa debe ser distinguida de la lingüística aplicada, campo que ha existido desde los días de Bloomfield y Palmer (ver Howatt, 1984) y bajo cuya dirección se logró la mayor parte del progreso en la enseñanza de idiomas en el último siglo. Aunque en gran parte la lingüística educativa abarca el mismo trabajo, hay que tener en cuenta dos importantes diferencias entre estos dos quehaceres. El nombre de *lingüística aplicada* sugiere un campo que aplica los descubrimientos de la lingüística teórica a las áreas de trabajo práctico. La *lingüística educativa*, en cambio, no pretende aplicar teorías lingüísticas a las actividades prácticas (de hecho, como sugería anteriormente, gran parte de la lingüística teórica resulta inaplicable de esta manera). Por el contrario, la



EMIL RUDER

lingüística educativa construye su propia teoría sobre la base del trabajo práctico, especialmente porque su definición del lenguaje es específica a la naturaleza y al propósito de estas actividades.

Una segunda diferencia es que la lingüística aplicada no sólo trata de temas educativos sino que también incluye aplicaciones lingüísticas a otros campos, tales como la terapia del habla, la traducción, la propaganda, la comunicación comercial, etc. En cierto sentido la lingüística educativa es entonces una rama de la lingüística aplicada aunque la etiqueta de "aplicada" se considera inapropiada en el presente contexto.

Para hacer una aseveración general acerca de su campo y de su alcance, la lingüística educativa comprende el estudio sistemático del uso lingüístico y de la política lingüística en contextos educativos, así como de los procesos implicados en la enseñanza y en el aprendizaje. El objetivo de la lingüística educativa no es sólo la creación de teoría sino también, y sobre todo, la mejora de la práctica. En este sentido, la lingüística educativa aspira a romper las barreras que existen entre teoría, investigación y práctica y es un campo orgánico de trabajo (similar a la psiquiatría, a los estudios del medio ambiente o a la economía) que integra las tres fases o facetas de la actividad científica.

La Conciencia Lingüística (*Language Awareness*) y la formación de enseñantes

La *conciencia lingüística* puede definirse como un conocimiento de la facultad humana del lenguaje y de su papel en el pensamiento, en el aprendizaje y en la vida social. Incluye una conciencia del poder y del control que se ejercen a través del lenguaje y de las intrincadas relaciones que existen entre lengua y cultura (van Lier, 1995). Hay dos maneras en que la actual educación lingüística -y el uso lingüístico actual en contextos educativos- pueden beneficiarse de este enfoque: primero, al cambiar el papel de la instrucción acerca del lenguaje en las instituciones y cursos para la formación de enseñantes; y segundo, al promover una manera diferente de plantear temas relacionados con el lenguaje que reemplacen la forma compartmentalizada en que actualmente se ofrecen los cursos escolares (de lengua materna, idiomas extranjeros, literatura, etc.).

La lingüística y los cursos de lengua actualmente ofrecidos en la formación de en-



EMIL RODER

"La definición contemporánea de lenguaje utilizada en las versiones dominantes de la lingüística teórica no es necesariamente la única ni la más productiva forma de estudiar el lenguaje científicamente. Tal lingüística es casi irrelevante para aquéllos que se dedican a asuntos de educación y lenguaje"

señantes probablemente varían de país a país pero, si la información que de manera informal he recogido en los últimos años es fiable, no se dirigen adecuadamente a las definiciones de lengua y de conciencia lingüística propuestas en este trabajo. Por el contrario, se centran en temas tales como las reglas del correcto uso gramatical y el conocimiento básico de los subsistemas lingüísticos tales como fonología, morfología, sintaxis, historia de la lengua y pragmática. En algunos casos los programas incluyen cursos sobre la enseñanza de la lectura o de la escritura u otros aspectos metodológicos. Esporádicamente plantean otros temas como educación bilingüe, psicolingüística, cultura o enseñanza asistida por ordenadores.

Mucha de la información ofrecida por estos cursos, especialmente los últimos, puede ser muy útil para el futuro enseñante. Debo enfatizar que el conocimiento acerca del lenguaje y de la lingüística puede ser igualmente útil, pero a menudo se enseña de tal manera que guarda poca o ninguna conexión con preocupaciones pedagógicas, especialmente cuando la definición de lenguaje que se utiliza se encuentra más cerca del "lenguaje interior" de Chomsky que de la definición de lingüística educativa ofrecida anteriormente. Esto no significa que la lingüística no le sea de utilidad al futuro enseñante, sino que el modelo de lingüística escogido como base para el currículo es inapropiado. Como sugiere Halliday:

"Quiero rechazar categóricamente la afirmación de que un curso de lingüística general no le sea de utilidad a los maestros. Creo que es fundamental. Pero no creo que deba ser una especie de curso lingüístico académico simplificado. Debe ser algo nuevo, diseñado y trabajado por lingüistas y formadores de maestros en colaboración" (Halliday, 1982; 132).

De manera similar, Chafe (1991) establece una distinción entre el estudio sistemático del lenguaje y la instrucción gramatical tradicional:

"... no es absurdo suponer que cierta atención explícita a la naturaleza del lenguaje es útil... Es posible, sin embargo, que el error no esté en enseñarles a los alumnos a que vean al lenguaje sistemáticamente sino en la falta de relevancia de la instrucción gramatical comprendida en estos estudios" (Chafe 1991: 46).

Para lograr los cambios sugeridos por Halliday y Chafe, la enseñanza lingüística y gra-

“El aprendizaje del lenguaje puede ser definido como el proceso a través del cual aprendemos a utilizar símbolos comunicables en pensamiento, acción e interacción. Tal definición subraya los contextos cognoscitivos, críticos, utilitarios y sociales del uso lingüístico real y, por lo mismo, es totalmente diferente de la definición abstracta e idealizada que es utilizada por los lingüistas teóricos”

matical en los centros universitarios de formación de los enseñantes debe partir de la definición de lenguaje concebida por la lingüística educativa, incluyendo todos los aspectos cognoscitivos, críticos, éticos y sociales de su uso y adquisición. Luego debe hacerse una reconsideración de la metodología de la enseñanza, ya que encontramos que la lingüística y la gramática por lo general no se enseñan de manera innovadora, ni en cursos basados en tareas (*task-based*), sino más bien a través de conferencias normativas de “innumerables actos de corrección” (Bourdieu, 1991) y de la repetición memorística de conceptos lingüísticos en los exámenes. Por lo general se dice que enseñamos de la manera en que nos enseñaron. Si bien es verdad que tal visión determinista de la enseñanza no le hace justicia a la habilidad de los enseñantes para cambiar a través de la investigación para la acción (*action research*) y de la reflexión, es también verdad que es difícil cambiar a una manera totalmente diferente de entender la didáctica de la lengua si uno nunca ha visto prácticas alternativas en acción.

Para renovar e innovar la enseñanza de la lengua y del lenguaje en la formación de los enseñantes quiero sugerir los siguientes principios básicos de la lingüística educativa:

1. Un enfoque basado en la *experiencia*. Reconociendo que los enseñantes y los alumnos ya poseen una riqueza de conocimientos acerca del lenguaje, éstos deben de servir de punto de partida.

2. Tratamiento del lenguaje como *proceso*, no como producto. El lenguaje no “consiste en” palabras, oraciones,

etc. que puedan ser escrutadas, evaluadas y analizadas, sino más bien constituye un proceso de construir un sentido del mundo y de encontrar un lugar significativo en su interior.

3. Estudio *crítico* del lenguaje. La lengua se utiliza para pensar, debatir, argumentar, controlar, etc. Es un instrumento de poder, que a veces se utiliza para manipular, y que puede restringir o liberar nuestro proceso de pensamiento. Es importante analizar el poder del lenguaje.

4. Estudio de la lengua basada en tareas (*task-based linguistics*). En lugar de amontonar hechos y reglas para repetirlos mecánicamente, las clases de lengua deben examinar los temas lingüísticos en su entorno social. Esto implica la selección de momentos relevantes de uso lingüístico y, basándose en estas selecciones, el diseño de tareas que permitan discutir aspectos del lenguaje, analicen los problemas relacionados y consideren críticamente las estrategias pedagógicas para la enseñanza de las lenguas.

Ya existe una creciente cantidad de trabajos basados en estos principios (Andrews, 1993; James y Garrett, 1991; MacAndrew, 1991; van Lier, 1991), pero aún sigue siendo uno de los compromisos centrales de la lingüística educativa: el desarrollar una metodología innovadora para enseñar lingüística a los maestros y futuros enseñantes. Sin este enfoque, la lingüística continuará siendo un elemento marginal en la vida profesional de los enseñantes.

La enseñanza del lenguaje en las escuelas

En muchas escuelas existe poca conexión entre los diversos cursos que se enseñan a través del día escolar, a pesar de que ha habido esfuerzos esporádicos para integrar los currículos a través de la utilización de unidades temáticas o de otras maneras (tales como programas de lectura y escritura que involucran a toda una escuela). Por lo general hay poca coincidencia entre lo que se enseña en la clase de lengua primera y en la clase de lengua extranjera, y quizás aún menos coincidencia entre las clases de lengua y otras materias tales como historia o matemáticas. Sin embargo, como hemos visto la lengua subyace a toda enseñanza, y la comprensión y la expresión lingüística son instrumentos para el éxito académico en todas las materias.

Basándose en razones similares a las mencionadas, un esfuerzo de reforma educativa, el *Curriculum Nacional*



Británico, ha enfatizado desde sus inicios a fines de los ochenta la filosofía de *El Lenguaje a través del Currículo* (término que proviene del informe Bullock de 1975), y ha promovido el diseño de cursos de Concienciación Lingüística (*language awareness*) (Carter, 1990; Bain, Fitzgerald y Taylor, 1992). Sin embargo, en la Gran Bretaña, como en otros lugares, dos fuerzas opuestas parecen tirar de la conciencia lingüística: una en la dirección de la "gramática correcta" tradicional, la otra en la dirección del uso conscientemente crítico y social del lenguaje. Para lograr éxito, la lingüística educativa debe expresar muy claramente los principios de la enseñanza de la lengua a través del currículo y resistir las fuerzas reaccionarias que quieren restringir el movimiento de *conciencia lingüística* al uso correcto y al conocimiento de hechos y terminología lingüísticos aislados. Un programa de investigación que cubra el área del uso lingüístico y la enseñanza de la lengua en la educación es, por lo tanto, indispensable. En las escuelas un programa de investigación podría cubrir temas tales como los siguientes:

1. Análisis de las necesidades de los docentes para descubrir qué aspectos del estudio del lenguaje quieren mejorar a través de su formación.

2. Examen de las prácticas actuales de la enseñanza de lenguas, tanto materna como extranjera, así como de la educación bilingüe, para establecer la necesidad de la innovación.

3. Promoción de proyectos de investigación para la acción (*action research*) que tengan como objetivo innovar las varias áreas de la metodología de didáctica de la lengua, tales como los enfoques comunicativos en la enseñanza de la gramática, los intercambios inter-culturales a través del correo electrónico, las unidades temáticas en las clases de lenguas maternas y extranjeras, las investigaciones llevadas a cabo por los alumnos mismos sobre el uso lingüístico en su comunidad, y muchas otras posibilidades.

4. Exploración de los usos de la tecnología en la comunicación, tanto dentro como a través de clases, como con el mundo en general.



JOOST SWARTE

5. Mejora de relaciones y comunicación entre la escuela y el hogar, y entre la escuela y los centros de trabajo.

6. Lograr que los alumnos se expresen de manera apropiada y precisa sin tener que limitarse a un sinfín de exámenes y de ejercicios de corrección.

7. Examen de toda la gama de tipos de interacción que se dan entre enseñantes y alumnos, incluyendo el así llamado lenguaje docente (*teacherese*), patrones de cuestionamiento y conversación, y estudio de los efectos que tienen los diferentes tipos de interacción.

8. Planificación e implementación de cursos de conciencia lingüística en los diversos grados de la educación, y la evaluación de los efectos de dichos cursos en el desarrollo de la lengua de los alumnos y en su utilización de la lengua a través del currículo.

9. Encontrar maneras de conversar acerca de temas sociolingüísticos, tales como el prejuicio, la discriminación, los malentendidos multiculturales, los estereotipos, y al hacerlo, promover una mejor armonía multicultural en la sociedad.

Conclusión

Si queremos mejorar la enseñanza de la lengua tanto para los futuros enseñantes como para los alumnos en las escuelas,

es inútil buscar en las versiones tradicionales de la lingüística teórica. Éstas definen a la lengua de manera estrecha como un sistema de estructuras sintácticas, considerando la base lingüística como una idealización del lenguaje alejada del lenguaje que la gente y las sociedades reales usan con propósitos concretos y en contextos específicos. Si bien tal definición podrá ser apropiada para determinados lingüistas teóricos, no es adecuada para los educadores. Claramente no es representativo del campo educativo sugerir, como lo hacen a veces los lingüistas teóricos, que el ámbito de estudio lingüístico no es más que una abstracción conceptual que no tiene nada que ofrecer a los temas sociales o críticos. Este extraordinario alejamiento, exhibido particularmente

por los lingüistas que siguen la tradición chomskyana, muestra un desprecio por la relevancia práctica no igualado en otras áreas científicas, desde la astrofísica hasta la zoología, y no le hace ningún favor a la lingüística como campo de estudio fructífero que puede contribuir a la mejora de la educación y de la condición humana en general.

He sugerido que se necesita con urgencia un nuevo campo, la lingüística educativa, y que este campo de estudio debe ser iniciado con la definición del lenguaje como un bien cognoscitivo, creativo, crítico y social. Además de establecer una nueva definición del lenguaje, la lingüística educativa debe lograr una unidad orgánica entre la investigación, la práctica y la teoría, en lugar de continuar asumiendo que estas actividades científicas pueden y deben ser llevadas a cabo por diferentes profesionales que trabajen en relativo aislamiento el uno del otro.

El ámbito acción de la lingüística educativa incluye tanto la investigación de patrones de uso lingüístico en instituciones educativas como las prácticas pedagógicas en las clases de lenguaje. Adicionalmente, la lingüística educativa, investiga el potencial para la enseñanza de la lengua a través del currículo.

La lingüística educativa comienza en la formación de los enseñantes, donde en el pasado la enseñanza de la lingüística y de gramática no se han dirigido a los temas que enfatiza la nueva y necesitada definición del lenguaje. Adicionalmente la lingüística educativa señala una serie de temas que se pueden investigar en la escuela y que requerirán un plan de investigación concertado y sistemático a lo largo de muchos años y en muchos entornos sociales diferentes. Para que tal programa de investigación se cumpla, aquellos que apoyen la lingüística educativa deberán desarrollar su teoría, basada en la actividad práctica, utilizando el tipo de investigación que sea instigada por la práctica, y publicando con vigor el mensaje de que, al contrario de lo que promulgan otros lingüistas, la lingüística puede tener y tiene un papel muy directo y productivo que ejercer en la sociedad moderna, y particularmente en la educación.

* Leo van Lier es profesor del Instituto de Estudios Internacionales de Monterrey (USA).

Dirección de contacto: Monterrey Institut of International Studios • 425 VAN BUREN STREET.

Monterrey (California) 93940.

Fax: 07-1-408-4438301

"La lengua se utiliza para pensar, debatir, argumentar, controlar, etc. Es un instrumento de poder que a veces se utiliza para manipular y que puede restringir o liberar nuestro pensamiento. Es importante analizar el poder del lenguaje"



© DOVER PUBLICATIONS

Notas

(1) Mantenemos el término "lingüística educativa" por fidelidad al término original inglés. Sería posible, aunque no del todo exacto, traducirlo al castellano por "didáctica de la lengua" y, de hecho, algunos autores han optado por esta posibilidad (nota de la redacción de SIGNOS).

Referencias bibliográficas

- Andrews, L. (1993). *Language exploration and awareness*. New York: Longman.
- Bain, R., Fitzgerald, B. and Taylor, M. (1992). *Looking into language*. London: Hodder & Stoughton.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin: The University of Texas Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bullock Report (1975). *A language for life*. London: HMSO.
- Carter, R. (ed.) (1990). *Knowledge about language*. London: Hodder & Stoughton.
- Chafe, W. (1991). Grammatical subjects in speaking and writing. *Text*, 11, 1: 45-72.
- Chomsky, N. (1991). Linguistics and adjacent fields: A personal view. In Kasher, A. (ed.). *The Chomskyan turn*. Oxford: Basil Blackwell. pp. 3-25.
- de Beaugrande, R. (1991). *Linguistic theory: The discourse of fundamental works*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Freire, P. (1972). *The pedagogy of the oppressed*. New York: Herder & Herder.
- Halliday, M.A.K. (1982). Linguistics and teacher education. In R. Carter (ed.) *Linguistics and the teacher*. London: Routledge.
- Howatt, A. (1984). *History of ELT*. Oxford: Oxford University Press.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In Pride, J.B. and Hornbeam, J. (eds.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- James, C. & Garrett, P. (eds.) (1991). *Language awareness in the classroom*. London: Longman.
- MacAndrew (1991). *English observed*. Hove, U.K.: Language Teaching Publications.
- Plato (Transl. A.M. Grube, 1976). *Meno*. Indianapolis, Indiana: Hackett Publishing Company.
- Schank, R. (1990). *Tell me a story: A new look at real and artificial intelligence*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Spolsky, B. (1978). *Educational linguistics: An introduction*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stubbs, M. (1986). *Educational linguistics*. Oxford: Basil Blackwell.
- van Lier, L. (1991). Not the nine o'clock linguistics class: Investigating contingency grammar, *Language Awareness*, 1, 2, 91-108.
- van Lier, L. (1994). Educational linguistics: Field and project. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- van Lier, L. (1995). *Introducing language awareness*. London: Penguin.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.



EN LIBRERIAS

Si así lo deseas, puedes hacerte con tu ejemplar de *SIGNOS* en las siguientes librerías:

*Librería Ojanguren, Librería Santa Teresa, Librería Cervantes, Librería La Palma,
Librería Arco Iris, Librería Aldebarán, Librería Olegario. OVIEDO
Librería Paradiso, Librería Cornión, Librería Cervantes, Librería Platero, Xarabal
Librería, Librería Andecha, Librería Atenea, Alborá Llibros. GIJÓN
Librería Don Quijote. LANGREO
Librería La Torre, Librería Cinco, Librería Cultura. MIERES
Puvill Libros, Librería Abacus, Librería Herder. BARCELONA
Librería Herriak. BILBAO
Librería Ordoño, Librería Pastor, Librería Valderas, Librería Padre Isla. LEÓN
Marcial Pons Libreros, León Sánchez Cuesta, Paradox Libros. MADRID
Librería Lara, Librería Maxtor. VALLADOLID
Librería Cervantes, Librería Víctor Jara. SALAMANCA
Librería Didacta. LA CORUÑA
Pórtico Librería. ZARAGOZA
Librería Gabina (Gandía). VALENCIA*

SUSCRÍBETE!

SIGNOS se envía gratuitamente a todos los centros públicos de enseñanza de Asturias, a todos los ICEs, CEPs, CAPs, CEFOCOPS, CRPs y COPs del Estado, a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y a las facultades de Ciencias de la Educación, a bibliotecas públicas de capitales de provincia, a consejerías autonómicas de Educación y a los departamentos de educación del profesorado de diversas instituciones públicas. Si a título personal o en tu centro de trabajo deseas tener tu ejemplar de copia el boletín de suscripción adjunto y enviarlo a la mayor brevedad posible.

Deseo suscribirme a *SIGNOS* durante 1 año natural (3 números) a partir del número ... de la revista

FORMA DE PAGO

- Contrarembolso de 3.600 pts. más gastos de envío.
- Ingreso de 3.600 pts. a favor de Alborá Llibros, Caja de Asturias, agencia urbana Jovellanos, Nº Cta. 340010353
- Cheque nominativo a favor de Alborá Llibros.
- Domiciliación bancaria para lo cual ruego al Banco/Caja Ag. nº Domiciliada en Provincia abone a Alborá Llibros hasta nuevo aviso y con cargo a mi C/C o libreta de ahorro nº el importe (3.600 pts.) de la suscripción a la revista *SIGNOS*, a la presentación del presente recibo.

Don/Doña Domicilio Teléfono Provincia
Cod. Postal-Población Fecha FIRMA

Enviar en sobre cerrado a Alborá Llibros, Plaza Romualdo Alarcón González, 5 - 33202 GIJÓN (ASTURIAS)



3

Mº MAR RGUEZ. ROMERO

Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.

AMPARO TUSÓN VALLS

Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA

La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS

Estética, retórica e ideología de la persuasión.

Mº TERESA RODRÍGUEZ

Valores didácticos de la literatura popular.

LIBROS

4

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

Jugando a comprenderse. El papel del juego sociodramático en el desarrollo de la comunicación infantil.

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua.

FRANCISCO MEIX

Memoria y planificación textual: el carácter dialéctico de la sintaxis.

LUCI NUSSBAUM

La lengua materna en clase de lengua extranjera: entre la ayuda y el obstáculo.

ALBERTO MUÑOZ

Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA

Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES

El ordenador en el laboratorio de Física y Química.

5-6

F. F. ROJERO – ANTONIO MARTÍN

El conocimiento deseable.

JORGE ANTUÑA

Pasado y presente de la educación infantil.

PURA-GIL – NATALIA SÁNCHEZ

Concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje.

IGNASI VILA

El desarrollo del lenguaje.

VICENS ARNAIZ

La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor.

CARMEN AMORÓS – Mº ROSA MIRA

Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje oral y matemático.

CARLOS RODRÍGUEZ

Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje visual y plástico.

JORGE ANTUÑA – CARLOS RODRÍGUEZ

Aspectos evolutivos del dibujo infantil.

BEATRIZ TRUEBA

Proyectar el ambiente en la escuela infantil. Los talleres integrales como propuesta de organización.

LOURDES MOLINA I SIMÓ

La observación, un eslabón en la acción educativa.

C. ANGEL – M. BIGAS – R. CARRIÓN – B. MOLL

La interacción adulto-niño en la escuela infantil.

MARTA ALVAREZ – JORGE ANTUÑA – JOSEFINA

CASCUDO – JAIME GARCÍA – MARÍA MATEO

Bibliografía.

FELIPE ZAYAS

Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos.

ANA RAMSPOTT

Comprensión y producción de textos narrativos.

LIBROS

7

Mº MAR RODRÍGUEZ ROMERO

La labor de asesoramiento en la enseñanza.

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO

Y AMPARO TUSÓN

Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua.

LUIS GONZÁLEZ NIETO

La literatura en la Educación Secundaria.

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA

Y MANUEL F. CUADRADO

Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.

LIBROS

8-9

CARLOS LOMAS

Cambiar la escuela.

ISABEL GÓMEZ

Bases psicopedagógicas de la Educación Primaria.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La función social y educativa de la escuela obligatoria.

JURJO TORRES

El poder y los valores en las aulas.

ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ

La formación del docente como intelectual comprometido.

INÉS MIRET

La enseñanza de la lengua en la Educación Primaria.

LUCI NUSSBAUM

Aprender a aprender lenguas en la Educación Primaria.

LUIS DEL CARMEN

Conocimiento del medio.

JOSETXU ARRIETA

¿Qué fue de la matemática moderna?

MARCELINO VACA

La educación física en la escuela primaria.

ANTONI ZABALA

La globalización, una fórmula de aproximarse a la realidad.

JOSÉ A. CIENFUEGOS, JOSÉ M. CASTIELLO

Acción tutorial y socialización escolar.

SAMUEL FERNÁNDEZ

La educación adaptativa como respuesta a la diversidad.

XAVIER BONAL

La discriminación sexista en la escuela primaria.

JESÚS BARRIUSO

La escuela rural.

JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ

La evaluación en la Educación Primaria.

LL. MARUNY, M. MISTRAL, M. MIRALLES

Por una enseñanza significativa del lenguaje escrito.

MONTSERRAT TORRA

Una propuesta didáctica para enseñar la decena.

DORA MUÑOZ, MAITE SBERT

Proyectos de trabajo: organización y aventura.

M. R. MARTÍNEZ, M. E. YÁÑEZ, J. C. IGLESIAS

El tratamiento de la diversidad en la Educación Primaria: la estructura multinivel.

LIBROS

10

DINO SALINAS

El oficio de maestro: de la vocación a la reflexión.

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

Comprendión de textos y aprendizaje escolar. Adquisición de estrategias y desarrollo curricular.

ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ

La construcción de la trama: modelos para armar.

MIGUEL ÁNGEL MURCIA

Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas.

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO

¿Por qué hay guerras? La representación de los conflictos sociales en los niños.

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

Educación en valores, transversalidad y reforma educativa.

LIBROS

11

JOSEP M. MASJOAN

Los profesores de educación secundaria ante la reforma.

JOSÉ LUIS ATIENZA

Materiales curriculares ¿para qué?

JESÚS TUSÓN

Prejuicios lingüísticos y enseñanza.

BENIGNO DELMIRO COTO

Los talleres literarios como alternativa didáctica.

JOSE MARÍA COTS

Un enfoque socio-pragmático en la enseñanza de una lengua extranjera.

CLAUDI ALSINA

La educación matemática, hoy.

LIBROS

12

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS

El texto televisivo.

CARLOS LOMAS

Usos orales y escuela.

HELENA CALSAMIGLIA

El estudio del discurso ora.

AMPARO TUSÓN VALLS

Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.

IUCI NUSSBAUM

De cómo recuperar la palabra en clase de lengua.

Bibliografía comentada (usos orales y escuela).

ÁNGEL LOMAS

¿Qué músicas? La enseñanza musical en la Enseñanza Secundaria.

LIBROS

13

J. GIMENO SACRISTÁN

La desregularización del currículum y la autonomía de los centros escolares.

MARIANO MARTÍN GORDILLO

Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza.

JOAN PAGÉS

La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado.

MARIO CARRETERO - MARGARITA LIMÓN

La transmisión de ideología en el conocimiento histórico.

Implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia.

F. JAVIER MÉRCHÁN IGLESIAS - FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

El proyecto IRES, una alternativa para la transformación escolar.

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI

Las matemáticas en la Educación Secundaria.

LIBROS

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRASADOS A:

Albora Libros

Plaza de Romualdo Alvargonzález, 5

33202 GIJÓN

Teléfono y fax: 98-535 42 13

LENGUA

Cuando se habla o se escribe sobre los fines de la educación lingüística en la escolaridad obligatoria casi nadie niega ya algo tan obvio como la conveniencia de orientar la enseñanza de la lengua en nuestras escuelas e institutos hacia

el aprendizaje de las destrezas expresivas y comprensivas (hablar y escuchar, leer y escribir) que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas. Sin embargo, tal intención casi nunca se traduce -por razones diversas como el tipo de formación inicial de quienes enseñan lengua, el uso y abuso pedagógico de una enseñanza orientada a la descripción formal del sistema lingüístico o el prestigio de lo literario en nuestra tradición escolar- en una intervención didáctica, sistemática y planificada, tendente a desarrollar las competencias del habla y de la escucha de los alumnos y las alumnas. En este artículo el autor, tras referirse a las características del habla y de la escritura, a los factores verbales, no verbales y contextuales del uso oral y a las distintas competencias y capacidades implicadas en el habla y en la escucha de las personas, propone una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar" a la que contribuye con algunos ejemplos de secuencias didácticas que tienen en cuenta la intención del hablante, la situación comunicativa, el tipo de texto y la variedad lingüística utilizada.

HABLAR Y ESCUCHAR

Por una didáctica del "saber hablar" y del "saber escuchar"*

EDOARDO LUGARINI**

A

ntes de comenzar a considerar las habilidades de la escucha y del habla parece oportuno poner de manifiesto la primacía¹ de lo oral con respecto a lo escrito.

1. La primacía de lo oral sobre lo escrito

El medio fónico-acústico “es reconocido como un rasgo universal constitutivo del lenguaje verbal humano; es decir, que la capacidad, propia del hombre como especie, de comunicarse por medio de esos códigos suavemente articulados y de gran potencia, que son las lenguas, se actualiza convencionalmente en la producción y recepción de sonidos, de cadenas fónicas” (Berretta, 1984: 9).

El sonido producido por los órganos fonadores humanos es el medio por el que se realiza el sistema de la lengua, lo que significa que “los enunciados escritos resultan de la transferencia de la lengua desde este medio fónico primario a un medio gráfico secundario” (Lyons, 1980: 73).

Al usar el término “medio”, según nos advierte Lyons, se quiere dirigir la atención hacia las diferencias funcionales y estructurales existentes entre la lengua oral y la lengua escrita, diferencias que afectan a distintos niveles gramaticales y léxicos del sistema lingüístico; el medio, por consiguiente, se diferencia del canal, en la medida en que tanto la lengua oral como la lengua escrita pueden ser transmitidas por una gran variedad de canales.

Es cierto, continúa Lyons, que muchas de las diferencias entre lo oral y lo escrito “pueden ser atribuidas, al menos en sus orígenes, a las diferencias físicas existentes entre los distintos canales de transmisión empleados convencionalmente para la lengua oral y para la escrita. Pero el canal por el que se realiza la transmisión no determina las diferencias en todas las circunstancias enunciativas. El italiano hablado puede ser transmitido por escrito, aunque de un modo insatisfactorio, mediante la escritura ortográfica normal; del mismo modo, la lengua hablada puede ser transmitida, como ocurre comúnmente hoy en día, a través de canales muy distintos. La relación entre el medio y el canal nos sitúa ante una serie de complicaciones que debemos tener en cuenta. Por ejemplo, muchas conferencias que lo son desde un punto de vista formal, porque son pronunciadas oralmente y tienen la estructura fonológica de la lengua hablada, han sido articuladas, en lo que se refiere a la gramática y al vocabulario, en el medio escrito. Las transcripciones literales de conversaciones espontáneas ilustran la posibilidad opuesta: en el nivel de la estructura ortográfica pertenecen al medio escrito, pero en lo tocante a la gramática y al vocabulario han sido construidas de acuerdo con los principios que determinan la selección y la combinación de las palabras en el medio hablado. Por otra parte, los pasajes dialogados de las novelas con frecuencia muestran rasgos no realistas, aunque se presenten como

transcripciones de conversaciones y gran parte de las expresiones escritas en los periódicos o en los anuncios (escritas para ser leídas) están muy influidas por la lengua oral. A pesar de estas complicaciones, es importante el hecho de que la lengua hablada puede ser escrita, y la lengua escrita, hablada. Se trata de una consecuencia del principio de dualidad² y de la relativa independencia de los dos niveles estructurales”. Sin embargo, es importante también subrayar el notable grado de independencia estructural y funcional de que disfrutan lo oral y lo escrito, recíprocamente, en la sociedad contemporánea.

“La autonomía *funcional* se crea a medida que, bajo el empuje de las exigencias prácticas iniciales de permanencia de los mensajes en el espacio y en el tiempo, se tiende a considerar los textos escritos como los depositarios materiales y *simbólicos* de los contenidos más importantes, de los valores en general, de las leyes, de las religiones, de los valores estéticos (literarios) de una cultura: los textos escritos no sólo se convierten en el lugar donde se conservan ciertos contenidos, sino que ellos mismos se encuentran dotados de un “valor” intrínseco, o al menos de un valor más alto que el de los textos orales; y lo mismo sucede con las actividades escribir/leer respecto a las de hablar/escuchar.

Autonomía funcional significa también tendencia a estabilizar las asociaciones (que imaginamos prácticas en sus orígenes) entre las situaciones formales de intercambio comunicativo y el modo de uso escrito de las lenguas.

La autonomía de la *estructura* se da en dos niveles distintos. Para empezar, existe un nivel más inmediato, de codificación, por el que la estructura crea sus propios elementos, independientes de la lengua oral y semiológicamente pertinentes: signos particulares, siglas, abreviaturas, caracteres diversos (pensemos en la portada de un periódico, en cuya disposición gráfica la organización de los artículos, los titulares y subtítulos, escritos con caracteres más o menos grandes, y otros hechos similares, tienen todos una pertinencia, un significado, que no posee equivalente en la lengua hablada).

Un segundo nivel de autonomía estructural se da cuando el modo de elaborar textos escritos (y viceversa, también de disfrutar estéticamente de ellos) explota al máximo las características de permanencia en el medio, a fin de alejarse del procedimiento lineal, secuencial, de lo oral, y de las limitaciones perceptivas y de memoria que este medio implica. Se cuenta, en conjunto, con una planificación más rígida y más sutil, la cual, a su vez, tiende a convertirse en un *habitus* mental del escritor/lector. Quiere decirse que probablemente una cultura escrita/con escritura tiende a modalidades de organización de los contenidos de discursos complejos distintas a las que desarrolla una cultura oral. Suponemos que existen reflejos cognitivos específicos en relación con esta diversidad; pero, para limitarnos

a lo que entra en nuestra competencia, diremos simplemente que esto significa que los textos de una cierta complejidad, sean orales o escritos, llegados a un cierto punto tienden a organizarse según las modalidades de lo escrito, o al menos el tipo de textualidad de lo escrito se convierte en el modelo ideal hacia el cual se orienta también el discurso oral. Esto sucede en el nivel de las grandes estructuras; pero lo mismo podríamos decir del nivel de las estructuras más “pequeñas”, por ejemplo sintácticas” (Berretta, 1984: 11-12).

Más adelante veremos el valor didáctico de tales diferencias; por el momento podemos anticipar que el habla, tanto en el momento de la recepción como en el de la producción, debe ser objeto de enseñanza específica, sobre todo (aunque no sólo en este caso) cuando es el resultado de un alto nivel de planificación y ha sido producida con una finalidad curricular dentro de situaciones más o menos formales, en la medida en que tal planificación se funda sobre competencias más sofisticadas que las que el alumno posee como hablante de la lengua.

2. Las características de la lengua oral

2.1. Informalidad/formalidad del habla

En el epígrafe anterior se ha visto que no es posible establecer una equivalencia mecánica entre oralidad y uso informal de la lengua, por una parte, y lengua escrita y uso formal, por otra, puesto que puede haber discursos orales que utilicen un registro formal; estos últimos a menudo se caracterizan por un elevado nivel de planificación y por el empleo de un lenguaje sectorial.

También es cierto que el habla “es el terreno óptimo para las realizaciones informales, muy fatigosas o imposibles de realizar por escrito. De modo que, aunque no exista una equivalencia, existe mezcla: el uso escrito se amalgama preferiblemente a los usos formales de una lengua y viceversa, mientras que los usos orales se amalgaman a los usos informales y viceversa” (De Mauro, 1971: 112-113).

Se puede concluir con Monica Berretta (1984: 16) que “si es verdad que lo escrito es intrínsecamente más formal, en lo que se refiere a la gama de variación funcional-contextual, tendremos que, aunque el lenguaje escrito y el oral se encuentran atra-

**“La lengua
hablada puede
ser escrita y la
lengua escrita,
hablada. Sin
embargo, es
importante
también
subrayar el
notable grado
de
independencia
estructural y
funcional de
que disfrutan
lo oral y lo
escrito,
recíprocamente,
en la sociedad
contemporánea”**

vesados por la misma gama de variaciones, los polos extremos de esta gama no se hallan presentes en ambos usos, sino que, por decirlo de algún modo, el polo de máxima informalidad se pone de manifiesto tan sólo en el uso oral, mientras que el polo de máxima formalidad se manifiesta solamente en el uso escrito”.

De aquí se deriva también el hecho de que los alumnos lleguen a la escuela con una discreta competencia sobre la lengua oral en usos informales, algo que deberemos tener en cuenta en el análisis de las necesidades y en la definición de los objetivos.

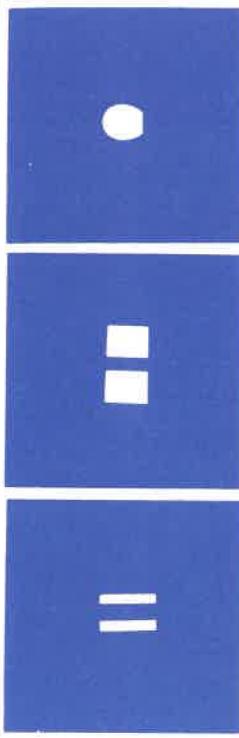
2.2. Factores extralingüísticos y contexto

El habla se encuentra generalmente asociada a situaciones comunicativas caracterizadas por la co-presencia de los interlocutores: normalmente se habla de situaciones “cara a cara”. En este tipo de situaciones, en la determinación del sentido del discurso intervienen otros medios de comunicación no verbal: la mimética facial, el uso de la mirada, gestos y posturas que se realizan de acuerdo con reglas y convenciones conocidas, interpretables por el interlocutor y que ayudan a sostener y amplificar el mensaje emitido por el hablante, favoreciendo su comprensión.

Estos medios pueden integrar o sustituir segmentos o partes de enunciados, enlazar enunciados o intervenciones dialógicas entre sí, realizar la función de mostrar el acuerdo, el desacuerdo o los estados de ánimo como el asombro, la sorpresa, la admiración, la perplejidad, la incredulidad, el enojo, la ironía, etc., pueden desempeñar una función de *feedback* y poner en relación directamente el enunciado con el contexto extralingüístico.

Por otra parte, en la comunicación oral al hablante le está permitido, asimismo, hacer referencia a las presuposiciones, los conocimientos y los valores que comparte con el interlocutor, así como a sobreentendidos y elementos de la situación comunicativa, dejando implícitas, de este modo, determinadas informaciones que pueden ser deducidas e inferidas a partir del conjunto del contexto situacional, sin necesidad de lexicalizarlas ni enunciarlas.

Este aspecto se halla presente en muchos actos de comunicación, incluyendo la escrita, pero donde tiene un peso e una influencia más destacables es, indudablemente, en la



EMIL RUDER

lengua oral; de hecho, el grado de implicación⁴ y la capacidad de elisión son mucho más elevadas en ésta que en la lengua escrita.

Esta implicación del lenguaje oral es compensada, en cierto modo, mediante los numerosos elementos deícticos que señalan la relación existente entre el texto (producido por el hablante) y la situación espacio-temporal; la presencia simultánea (en la comunicación cara a cara) de emisor y receptor permite, de hecho, referirse constantemente, por medio de los deícticos, a la situación extralingüística, favoreciéndose así la recuperación, por parte del receptor, de cuanto se deja implícito.

2.3. Ocurrencia léxica

En el texto escrito existe, por lo general (incluso en la escritura más próxima al habla informal) una variedad de términos mayor que la que se da en el texto hablado; por ejemplo, donde en el lenguaje oral se emplea un solo vocablo, en el escrito encontraremos una serie de sinónimos. “La comparación de listas de frecuencia pertenecientes a los medios hablado y escrito de una misma lengua pone de manifiesto que el lenguaje hablado tiene un léxico mucho más pobre, mientras que el escrito presenta un vocabulario mucho más variado. La relativa pobreza de la lengua hablada posee, sin embargo, gran importancia en el conjunto de la fisiología de una lengua: el habla utiliza sobre todo las palabras de mayor frecuencia, de tal modo que el núcleo del léxico, su parte fundamental, queda, por así decirlo, fortalecido” (De Mauro, 1971: 107-108).

Desde un punto de vista didáctico, esto es particularmente relevante en lo que respecta al desarrollo de la competencia semántica y pragmática (ver la lista de capacidades en 3.2). Concretamente, este fenómeno sirve para poner de manifiesto las carencias de competencia semántica y pragmática que se perciben en los alumnos que tienden simplemente a “transcribir el habla” y acentúa la importancia de las operaciones específicas encaminadas al desarrollo del lenguaje hablado, en relación con el desarrollo de la escritura.

2.4. Discontinuidad del habla

La producción oral, en la medida en que es una producción secuencial, se encuentra directamente relacionada con la memoria a corto plazo y resulta menos controlable



“Una cultura escrita/con escritura tiende a modalidades de organización de los contenidos de discursos complejos distintas a las que desarrolla una cultura oral. El modo de elaborar textos escritos utiliza al máximo las características de permanencia en el medio, a fin de alejarse del procedimiento lineal, secuencial, de lo oral y de las limitaciones perceptivas de memoria que este medio implica”

por parte del emisor que la producción escrita, en la cual el mensaje persiste, dado que ha sido fijado de modo paulatino sobre el papel.

La secuencia oral, no obstante, puede ser corregida según las intenciones del hablante, el éxito de sus actos comunicativos, la reacción del interlocutor: “los cambios de programa, las autocorrecciones, entran como tales en el discurso y son recibidas por el oyente (mientras que en la lengua escrita serían suprimidas de varios modos; y todo esto sucede porque mientras que se escribe, no sólo lentamente, sino también, por decirlo así, cuando se quiere y al ritmo que se quiere, en el discurso hablado el ritmo de producción no es autónomo: estamos obligados a seguir hablando, a tomar la palabra en el momento en que lo exigen la situación y el interlocutor, etc.). De aquí procede el carácter de fragmentariedad del habla: las pausas en la programación, las dudas, los cambios de programa, las autocorrecciones, las frases incompletas y en general la sintaxis quebrada” (Berretta, 1984: 18-19).

Esto es válido fundamentalmente para las modalidades del discurso oral, como la conversación, cuyas características lingüísticas y textuales se distancian más del lenguaje escrito. La escasa planificación afecta particularmente, en el plano lingüístico, a los fenómenos de concordancia, de referencia pronominal, de coherencia y de cohesión textual, a través de “una simplificación o incluso un colapso de las relaciones funcionales” (Sornicola, 1984: 345).

La fragmentariedad y la discontinuidad de la mayor parte de las modalidades del discurso oral, las cuales tienden más hacia el polo de máxima informalidad, dan lugar a lo que Monica Berretta (1984) define como “estrategias de autocorrección”: interpolaciones, señales genéricas⁵ del tipo “ehh, mmm”, expresiones de vuelta al tema después de pausas o dudas en el discurso, o expresiones con función de “comentario”.

El fragmentarismo del habla persiste incluso en el hablante competente y, dentro de ciertos límites, no está considerada como indicio de escasa competencia lingüístico-comunicativa; no obstante, en el paso a formas de habla más planificadas (por ejemplo informes, intervenciones con ayuda de un guión, etc.) el profesor podrá hacer que el alumno se conciencie también de estos aspectos, puntualizando que la comprensión, y en general la interacción comunicativa, es más fácil

“Los textos de una cierta complejidad, sean orales o escritos, llegados a un cierto punto tienden a organizarse según las modalidades de lo escrito, o al menos el tipo de textualidad de lo escrito se convierte en el modelo ideal hacia el cual se orienta también el discurso oral”

cuando el emisor es capaz de hablar con fluidez, sin un recurso excesivo a la autocorrección.

3. Las competencias de la escucha y del habla

A partir de las características de la lengua hablada que hemos señalado en el epígrafe anterior, es posible inferir, al menos parcialmente, cuáles pueden ser las capacidades de comprensión y de producción que concurren en el acto de la comunicación oral, sobre todo en aquellas situaciones en las que el habla tiende hacia el polo de la máxima planificación. Planificación que de todos modos siempre se encuentra condicionada (incluso en los casos de textos escritos leídos en voz alta, orientados, por tanto, hacia la escucha dentro de una situación unidireccional -en ocasiones a distancia y en difido- en la cual el oyente no desempeña un papel activo en el intercambio de papeles emisor-receptor) por factores como la memoria a corto plazo, las referencias contextuales y co-textuales posibles en la comunicación oral, el *feed-back*, y se especifica como tal respecto a la planificación del discurso escrito (ver la autonomía funcional y estructural del texto oral respecto del escrito).

En la determinación y en el análisis de las capacidades, además de a los rasgos característicos de la lengua hablada, es necesario hacer referencia a los factores cognitivos que intervienen en el momento de la producción y de la comprensión del habla.

Hasta el momento, los factores inherentes a la comprensión han sido el objeto de estudio preferente; sobre los mecanismos de producción se sabe poco aún, en parte por las dificultades metodológicas que entraña su estudio.

Uno de los modelos de producción más convincentes es el que ha elaborado Garrett (1980) basándose en los errores del habla, en cuya producción se puede distinguir un nivel conceptual, otro lingüístico y un tercero articulario.

Hay que subrayar, pese a todo, que la producción exige la distinción de dos aspectos diferentes: el de la planificación y el de la ejecución: “el primer proceso consiste en la formación de un plano mental en el que se hallan especificadas todas las informaciones que serán expresadas en el enunciado. El segundo en la realización de las órdenes motrices que permiten producir la secuencia de sonidos correspondiente a la frase que se quiere producir. A pesar de su aparente diversidad, los dos procesos no son necesariamente exhaustivos y secuenciales; es decir, no es que el *input* de la frase de ejecución sea el producto terminado de la fase

de planificación” (Job-Rumiati, 1984: 46).

Algunos estudiosos sugieren, de todas formas, que entre la planificación del enunciado y su ejecución hay una continua interacción, de tal modo que no es posible reconocer el término de un proceso y el inicio del otro⁶.

A partir de todo lo dicho hasta el momento, podemos proponer la siguiente descripción de las competencias del habla⁷.

3.1. Las competencias de la escucha



La escucha exige competencias diferenciadas en parte, según se trate de escuchar un discurso espontáneo, en el cual la planificación por parte del hablante es mínima, o se trate, por el contrario, de un discurso controlado, con un nivel más alto de planificación por parte del hablante: en este segundo caso las capacidades inherentes a la competencia textual son similares a las de la lectura, mientras que en el primer caso tiene particular importancia la competencia pragmática, porque el texto producido es lingüísticamente “imperfecto” y normalmente exige una referencia a la situación.

En la escucha es importante, como hemos visto, la capacidad de poner en relación elementos verbales con elementos no verbales (gestos, expresión del rostro del hablante).

A) *Competencia técnica*: Es la competencia que concierne a los aspectos exteriores, físicos, del código. En lo que se refiere a la escucha, coincide prácticamente

con la competencia fonológica, es decir, con la capacidad de identificar y reconocer los sonidos. Respecto a la lengua materna, la competencia técnica de la escucha puede ser considerada como un requisito previo que cualquier niño con un desarrollo normal alcanza antes de ingresar en la escuela primaria: la no adquisición de esta competencia es indicio, casi siempre, de una situación patológica. Sin embargo, la de prestar atención durante todo el tiempo del discurso será considerada como una capacidad que deberá ser desarrollada.

Se pueden considerar capacidades a través de las cuales se manifiesta la competencia técnica. El alumno:

Al: reconoce e identifica sonidos en palabras aisladas (fonemas y contrastes de fonemas).

A2: reconoce e identifica sonidos en el interior de una frase (formas débiles y fuertes, posible modificación de las formas átonas, etc.).

A3: reconoce e identifica los esquemas de entonación de frases enunciativas, interrogativas, imperativas, etc. (*capacidad relacionada con la competencia semántica*).

A4: reconoce e identifica los esquemas de entonación que subyacen a la actitud global del hablante: pregunta, orden, afirmación, incertidumbre, exclamación, asombro, irritación, énfasis, ironía, etc. (*capacidad relacionada con la competencia semántica*).

B) *Competencia semántica*: Consiste en saber captar la relación entre los significantes y los significados por medio de la mediación de la propia "enciclopedia", de la propia experiencia y de los modelos conceptuales adquiridos. La competencia semántica opera no sólo en el nivel de los lexemas, sino también en el de las unidades semánticas superiores (sintagmas, frases simples y complejas).

B1: diferencia, en la cadena sonora, los grupos de sonidos dotados de un significado (*lexemas*), reconociéndolos como portadores de un significado.

B2: a partir de la escucha de una parte de una secuencia verbal, sabe hacer previsiones acerca de lo que sigue.

B3: reconoce el significado de la entonación y de las pausas (*capacidad relacionada con la competencia sintáctico-textual*).

B4: reconoce globalmente el significado y la función de un enunciado.

B5: reconoce la aceptabilidad/inaceptabilidad semántica de una secuencia verbal.

B6: reconoce el significado de los elementos deícticos, con referencia al contexto no verbal.

B7: reconoce, en el interior de un texto, el significado de un *lexema* conocido con anterioridad.

B8: reconoce los *lexemas* cuyo significado desconoce (es decir, se da cuenta de que no los conoce), al menos cuando tienen una función clave para la comprensión del *texto*.

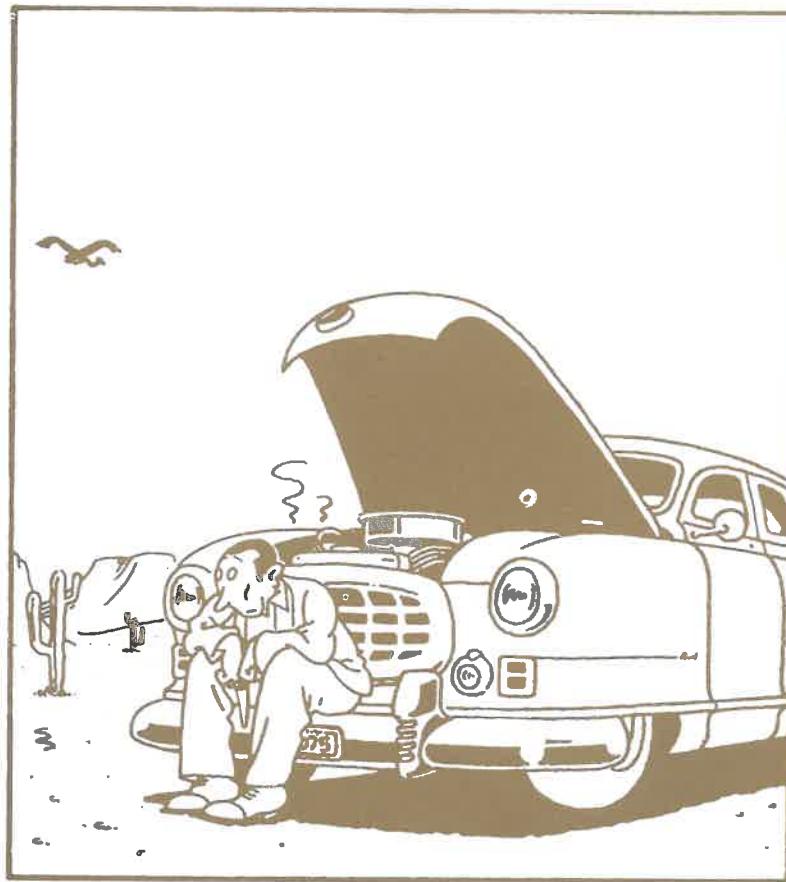
C) *Competencia sintáctica y textual*: El que escucha es capaz de captar las relaciones que se producen en el eje sintagmático dentro de un enunciado, así como las relaciones que se dan en el interior de un texto (que tiene las imperfecciones enunciadas en 2.4):

C1: utiliza el orden de las palabras, la concordancia, y los índices funcionales para reconocer las relaciones funcionales que se producen en el interior del enunciado.

C2: remite correctamente las informaciones a los individuos a los que el hablante desea remitirlas, identificando:

- el referente de los pronombres y de los adjetivos posesivos;
- el sujeto de los predicados;
- el referente, dentro del texto, de los elementos deícticos.

C3: reconstruye mentalmente la estructura sintáctica lineal a partir de un texto hablado convencionalmente imperfecto (por ejemplo, elimina redundancias, falsos puntos de partida, pausas no significativas, comprende las relaciones entre las distintas partes del enunciado también en ausencia parcial de índices funcionales adecuados y, de modo general, reconstruye frases elípticas).



JOOST SWART

D) *Competencia pragmática*: Es la competencia con la que se relacionan las informaciones recibidas acerca de las características de la situación comunicativa en la que ha sido producido el mensaje:

D1: reconoce la intención comunicativa del hablante por medio de:

- a) la identificación de las finalidades expresadas en el discurso;
 - b) la identificación de las finalidades implícitas;
 - c) el reconocimiento del papel psicológico y social que el hablante tiene o se atribuye; d) el punto de vista del hablante.

Reconoce la función de los siguientes indicadores de la intención comunicativa:

- a) entonación;
 - b) énfasis (acentuación, repetición, aceleración o desaceleración del ritmo, orden de las palabras);
 - c) elección de los lexemas;
 - d) selección de las informaciones, espacio consagrado a las informaciones individuales;
 - e) uso de expresiones particulares de contacto, de inicio y de conclusión del discurso, y de enlace;
 - f) uso de las fórmulas de cortesía;
 - g) elementos no verbales (expresión del rostro, gestos).

D2: comprende las principales informaciones transmitidas explícitamente;

D3: sabe realizar *inferencias* simples:

- a) relacionando las distintas informaciones suministradas por el texto;
 - b) relacionando las informaciones suministradas por el texto con el contexto no verbal;
 - c) relacionando las informaciones suministradas por el texto con la experiencia personal anterior.

D4: sabe distinguir la idea principal de las ideas secundarias (reconociendo la función de estas últimas con respecto a la idea principal: explicativa, ejemplificadora, especificativa, etc.).

D5: reacciona, de modo verbal o no verbal, demostrando al interlocutor que la comunicación ha tenido éxito o no.

E) *Competencia selectiva*: Es la competencia que interviene para utilizar el mensaje con una determinada finalidad:

E1 utiliza una técnica flexible de escucha según:

- el tipo de texto producido por el hablante;
 - la finalidad que se propone el receptor;

“En la comunicación oral al hablante le está permitido hacer referencia a las presuposiciones, a los conocimientos y los valores que comparte con el interlocutor, así como a sobreentendidos y elementos de la situación comunicativa dejando implícitas, de este modo, determinadas informaciones que pueden ser deducidas e inferidas a partir del contexto situacional”

- la situación comunicativa (canal, contexto no verbal, número de receptores).

Examinando las variables indicadas en el punto E1, podemos identificar distintas situaciones comunicativas, que se corresponden con distintos tipos de escucha:

- a) escucha en una interacción comunicativa directa, con un continuo intercambio de papeles entre emisor-receptor: diálogo, conversación entre más interlocutores (discurso espontáneo), discusión (discurso espontáneo o controlado);

- b) escucha indirecta en situaciones de interacción comunicativa con intercambio de papeles: por ejemplo, conversación telefónica;

- c) escucha indirecta en una situación comunicativa que no prevee el intercambio de papeles: explicación del profesor, comunicación, conferencia (discurso controlado).

- d) escucha indirecta en una situación comunicativa que no prevee el intercambio de papeles. La escucha se produce a través de los medios de comunicación de masas o a través de la grabadora: el discurso puede ser controlado o espontáneo.

Examinaremos aquí las situaciones comunicativas a) y c), porque son las que se producen con más frecuencia en la escuela⁸. De la situación d) damos un ejemplo en 3.4.1.

Respecto a la situación comunicativa a)

E2: durante la escucha orienta el discurso del hablante por medio de las respuestas no verbales (gestuales, expresivas) y verbales (preguntas breves, exclamaciones, palabras-contacto del tipo “*sí, de verdad?*”).

E3: una vez comprendida la intención comunicativa del hablante, la tendrá en cuenta para dar una respuesta adecuada, verbal o no verbal.

E4: (capacidad que interviene sobre todo en la discusión) selecciona las informaciones del texto que, según sus parámetros personales, le parecen más significativas para formular a continuación su propia intervención.

Respecto a la situación comunicativa c)

E5: orienta el discurso del hablante por medio de respuestas no verbales;

E6: selecciona las informaciones significativas del texto para

- a) hacer preguntas durante o al final del discurso;

- c) levantar acta;
 d) utilizar, a continuación, las informaciones con fines propios (investigación, actividades, etc.).

3.2. Las competencias del hablar

A) Competencia ideativa: Es la competencia que permite planificar, dentro de los límites analizados arriba, el contenido del propio mensaje. El alumno

Al: tiene clara la finalidad de la comunicación;

A2: tiene claro el contenido de la comunicación y las informaciones específicas que quiere transmitir;

A3: elige el elemento central de la comunicación e identifica las informaciones que le servirán de apoyo;

A4: recoge las informaciones relacionadas con los individuos (las personas, las cosas, los lugares, los sucesos) que aparecen como *temas*, es decir, como los elementos sobre los que tratan las informaciones;

A5: (discurso oral planificado) si es posible planifica previamente la comunicación, haciendo un guión ordenado alfabéticamente, un esquema, etc., con lo que intenta decir;

B) Competencia pragmática

B1: analiza los elementos de la situación comunicativa y adecúa a éstos la propia producción.

Esta competencia general puede ser analizada de la siguiente manera, teniendo en cuenta los distintos elementos que intervienen en la situación comunicativa:

En relación a la finalidad que se propone el emisor:

B2: adecúa a la finalidad

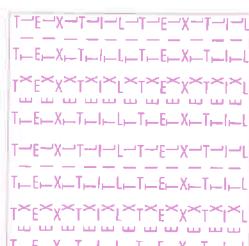
- a) la selección de las informaciones;
- b) la organización del discurso;
- c) la elección del léxico;
- d) la modalidad, la entonación, el énfasis;
- e) el nivel de redundancia;
- f) el ritmo de la emisión y las pausas;
- g) los componentes no verbales (gestos, mimética).

En relación a los interlocutores:

B3: adecúa a los interlocutores y al papel psicológico y social que desempeñan éstos

- a) las modalidades y la entonación; b) las variedades sociales del lenguaje (registros).

B4: hace más o menos explícitas determinadas informaciones, teniendo en cuenta los conocimientos que se presuponen en los interlocutores.



EMIL RUDER

“Este fenómeno sirve para poner de manifiesto las carencias de competencia semántica y pragmática que se perciben en los alumnos que tienden simplemente a transcribir el habla. En el texto escrito existe, por lo general (incluso en la escritura más próxima al habla informal) una variedad de términos mayor que la que se da en el texto oral”

B5: mantiene la atención de los interlocutores con el uso de palabras-contacto, preguntas breves, variaciones del tono y del “estilo” del discurso (identificando aquí “estilo” con el tipo de texto producido: por ejemplo, una variación de estilo puede ser el paso de la exposición de “leyes” generales a la ejemplificación).

B6: regula y modifica la propia producción en función del “feedback” de los interlocutores.

En relación con el objeto (referente):

B7: identifica y usa la variedad contextual (subcódigo) más adecuada respecto al objeto de la comunicación.

En relación con el contexto no lingüístico:

B8: utiliza las referencias verbales (elementos deícticos) y no verbales (gestos) al contexto no lingüístico (evidentemente en el discurso directo, cuando emisor y receptor se encuentran presentes simultáneamente en el contexto) para hacer más económica y eficaz la propia comunicación.

B9: adecúa el volumen de la voz y el ritmo al ambiente físico y al canal.

B10: adecúa a la situación comunicativa (número de receptores, comunicación con intercambio de papeles o de rol fijo):

- a) el estilo comunicativo y el tono emotivo del discurso; b) el nivel de redundancia.

El logro de las capacidades relacionadas con la *competencia pragmática* llega a ser alcanzado tan sólo parcialmente en la enseñanza obligatoria; en particular, la organización del discurso en relación con la finalidad y con los interlocutores, así como la elección de una determinada variedad social o registro y un estilo comunicativo específico, son capacidades que deberán ser propuestas como objetivo también en la enseñanza postobligatoria.

C) Competencia sintáctica y textual: Es la competencia que contribuye a producir frases sintácticamente aceptables y textos que cumplan las características de la textualidad, es decir, que estén dotados de coherencia interna y tengan un sentido acabado:

C1: hace explícitos todos los elementos necesarios para la comprensión de la frase o del texto producido.

C2: indica las relaciones existentes entre los lexemas individuales y entre las expresiones usando como indicadores

- a) la concordancia;
- b) el orden de las palabras; c) las pausas;
- d) los índices funcionales.

"La fragmentariedad del habla persiste incluso en el hablante competente y, dentro de ciertos límites, no está considerada como indicio de escasa competencia lingüístico-comunicativa"

C3: indica las relaciones existentes entre las informaciones y los individuos a los que éstas se refieren, usando de modo adecuado los pronombres, los adjetivos posesivos, los elementos deícticos contextuales y señalando correctamente la relación entre sujeto y predicado.

C4: indica las relaciones entre el tiempo de la enunciación y el tiempo del enunciado, usando correctamente los tiempos verbales.

C5: indica las relaciones lógicas existentes entre los enunciados, usando:

a) índices funcionales y expresiones de enlace; b) pausas y entonación.

D) Competencia semántica:

D1: escoge una modalidad^{d9} adecuada para el significado que quiere comunicar y para la finalidad que persigue con el discurso.

D2: busca mentalmente, en su caudal léxico, el campo de lexemas relacionados con los significados que desea expresar.

D3: selecciona los lexemas específicos.

D4: adecúa la entonación a la modalidad.

E) Competencia técnica:

E1: tiene una pronunciación comprensible.

E2: sabe controlar el tono de la voz, el ritmo de la emisión y, cuando la situación lo hace posible, la propia posición respecto a la persona que lo escucha.

3.3. Para una didáctica del "saber escuchar" y del "saber hablar"

El problema de educar para "saber escuchar" y "saber hablar" dentro del ámbito escolar es bastante complejo, dado que implica diversos planos difíciles de circunscribir y de clasificar. Distinguiremos aquí tres planos, tres aspectos del problema, fundamentales en el campo didáctico:

a) el campo de la *interacción verbal en el aula*, es decir, de todo el conjunto de comportamientos verbales de tipo interpersonal que constituyen la comunicación que se realiza normalmente en clase entre alumno y profesor, entre alumno y alumno, entre el individuo y el grupo;

b) el plano de la *enseñanza lingüística propiamente dicha*, que se articula en:

i) enseñanza de la lengua materna;

ii) enseñanza de lenguas extranjeras;

c) el plano del *uso cognoscitivo* del lenguaje oral, en la medida en que la lengua oral sirve para canalizar los contenidos de las disciplinas y para organizar y articular el pensamiento.

En el campo didáctico los tres planos son reconducibles hacia una misma finalidad que los unifica: el desarrollo de las capacidades lingüístico-comunicativas del alumno, en la medida en que la escuela es vista como el lugar en el que se ejercitan estrategias específicas que se manifiestan en comportamientos cuyo fin es precisamente la potenciación de las competencias lingüístico-comunicativas de aquél.

Parece claro, después de lo que se ha dicho, que, dado el carácter "transversal" del lenguaje (éste atraviesa la totalidad de las materias escolares), su carácter estructurador del pensamiento y la función que desempeña en la instauración de las relaciones interpersonales, el desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno es tarea de todos los profesores, independientemente de la materia específica que imparten.

Todos los profesores son profesores de lengua y deben reflexionar y hacer reflexionar sobre el tipo de lengua que usan en clase y sobre la que exigen a los alumnos.

Sin embargo, en principio, estos enunciados encuentran un reconocimiento bastante escaso en la realidad de la escuela actual. En investigaciones realizadas en distintas situaciones escolares, los resultados, de hecho, son que en lo que se refiere a la lengua oral, en la escuela no se ejercitan estrategias específicas de enseñanza; no se elabora ningún proyecto colectivo de enseñanza de las habilidades orales; los profesores presuponen el conocimiento y las capacidades de uso del lenguaje oral por parte de los alumnos en el momento de su incorporación al sistema educativo (en los distintos niveles



de escolarización), excepto, llegado el momento de la evaluación final, en los casos en que se ven obligados a renunciar a esta convicción.

En conclusión, la lengua oral es contemplada exclusivamente como un medio para canalizar los contenidos y no se tiene en cuenta que no puede haber aprendizaje de contenidos sin un conocimiento amplio (capacidad de recepción y de producción) del instrumento, concretamente de la lengua:

Por el contrario, para una correcta didáctica de las habilidades orales consideramos que es necesario:

a) que el profesor preste más atención al tipo de lengua que usa en la escuela y realice una reflexión seria sobre estos usos;

b) que tenga claro el tipo de lengua que quiere que usen los alumnos (qué dificultades presenta, qué relación tiene con la lengua que los alumnos conocen y usan de hecho habitualmente);

c) que ponga en marcha estrategias y proponga actividades encaminadas específicamente a la potenciación de las competencias lingüísticas de los alumnos¹⁰.

3.3.1. Las necesidades y las finalidades del escuchar y del hablar

Las necesidades de la escucha y del habla en la vida real son lo suficientemente amplias como para que sea bastante difícil hacer una lista, incluso parcial, de las mismas. A pesar de todo, el alumno llega a la Enseñanza Secundaria, y en buena parte también a la Enseñanza Primaria, siendo capaz de satisfacer ya sus necesidades cotidianas. En consecuencia, la escuela no tiene la misión de enseñar a hablar sin más, sino que, por una parte, debe ampliar la conciencia del alumno sobre sus propias elecciones lingüísticas y comunicativas y con respecto a la relación existente entre éstas y la situación; por otra parte, debe ampliar las capacidades de escucha y de habla también en situaciones menos "cotidianas": por ejemplo, en las situaciones en las que se requiera un discurso oral planificado o en las que la especificidad del tema comporte el uso de un subcódigo especial, o incluso en situaciones en las que debe existir una comprensión analítica del mensaje escuchado y eventualmente tam-

bién de su estructura (por ejemplo, la explicación del profesor).

Por tanto, las necesidades de escucha más importantes en la escuela son las curriculares y las funcionales ligadas a situaciones en las que la comunicación es unidireccional (comunicación a través de los *mass-media*).

En lo que concierne al discurso oral, siguen siendo fundamentales las necesidades curriculares (en relación con las cuales será aplicada, especialmente, la lista de capacidades referida arriba) que implican el uso de:

a) un hablar regulativo, en el que la comunicación se centra fundamentalmente en el receptor cuyo comportamiento se quiere controlar:

por ejemplo, da instrucciones para el desarrollo de un trabajo da explicaciones sobre el funcionamiento de un objeto.

b) un hablar *interpersonal*, en el que la comunicación se centra preferentemente en la relación que existe entre los interlocutores:

por ejemplo, sabe mantener una conversación o una discusión sobre temas de interés común.

c) un hablar *heurístico*, en el que la comunicación se centra preferentemente en el proceso de investigación:

por ejemplo, expone el procedimiento que ha seguido para resolver un problema y razona con los compañeros para llegar a definir un concepto.

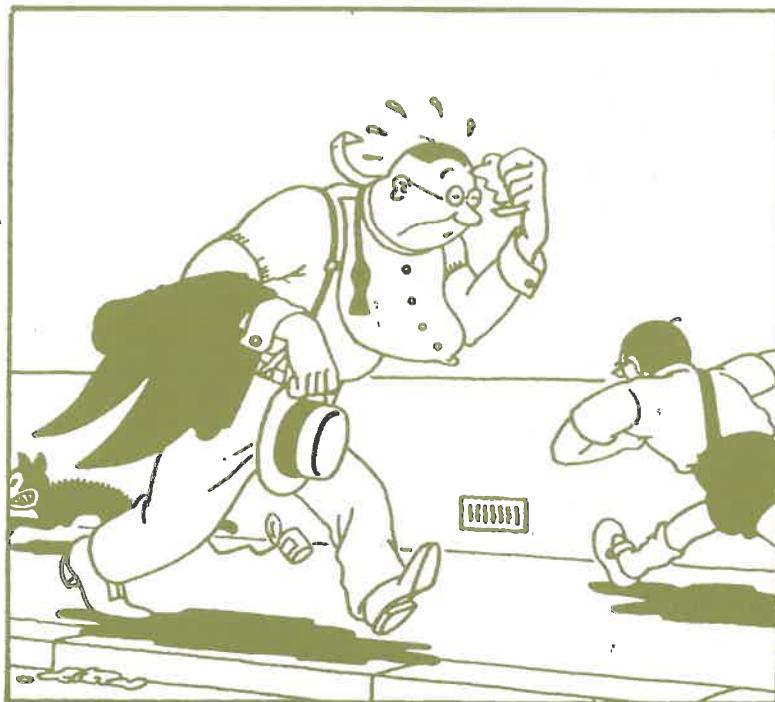
d) un hablar *argumentativo*, en el que la comunicación se centra particularmente en la

demonstración de una tesis o de un punto de vista del que se quiere convencer al oyente:

por ejemplo, interviene en una discusión para sostener el propio punto de vista o expresa, razonándolo, su juicio personal sobre un libro, sobre una película o sobre un tema de interés personal o social

e) un hablar *metalingüístico*, en el que la comunicación se centra preferentemente sobre los elementos del código o sobre el funcionamiento del mismo:

por ejemplo, expresa un juicio sobre la aceptabilidad/no aceptabilidad (respecto a la inteligibilidad, a la corrección, a la adecuación a la finalidad o a la situación, etc.) del discurso de un compañero o del discurso propio, tras haberlo vuelto a oír en una grabación.



A partir del análisis de las necesidades del alumno surge la posibilidad de formular correctamente los objetivos de la enseñanza, objetivos que deben graduarse de manera que la enseñanza sea más eficaz.

En lo que se refiere al lenguaje oral, es oportuno avanzar gradualmente:

a) desde situaciones y funciones ya conocidas y asimiladas a situaciones y funciones lingüísticas más lejanas y extrañas a la experiencia del alumno;

b) desde un hablar/escuchar espontáneo a uno controlado y planificado (por ejemplo, de la conversación más libre a la discusión preparada, del cuento al informe, etc.);

c) desde el lenguaje usado habitualmente por el alumno para la expresión de determinados conceptos a la expresión de conceptos más amplios y complejos mediante un lenguaje adecuado y a la expresión de los mismos conceptos por medio de explicaciones cada vez más extensas¹¹.

3.4. La educación de la escucha

Según Pavoni (1982: 56), el proceso didáctico de la educación de la escucha se debería desarrollar siguiendo tres fases complementarias:

a) una fase de pre-escucha, en la que "se debe establecer por qué se escucha y en la que es esencial que se creen expectativas en el que escucha para ayudarlo a realizar anticipaciones, basándose en el mundo de los propios conocimientos";

b) *una fase de escucha*, en la que "se mantiene viva la atención y activo el proceso, por medio de ejercicios y un material de apoyo que estimulen la anticipación, la verificación, la relación y la memorización de lo que se escucha";

c) una fase posterior a la escucha, en la que "se verifica la comprensión y se integra el proceso de escucha con otras actividades (escribir, leer, actuar, etc.)".

Una buena comprensión de los mensajes propuestos a los alumnos para la escucha implica la capacidad de captar todas las informaciones esenciales en función de la finalidad del oyente (así, en un discurso regulativo todas las informaciones deberán ser captadas, mientras que en una intervención o en una discusión a menudo será suficiente con captar la tesis, el punto de vista del emisor). Naturalmente será necesario también relacionar las informaciones, formulando las inferencias oportunas

“En la determinación y en el análisis de las capacidades, además de los rasgos característicos de la lengua hablada, es necesario hacer referencia a los factores cognitivos que intervienen en el momento de la producción y de la comprensión del habla”

e identificar la intención comunicativa del emisor.

Tanto en los casos en los que es necesario hacer una comprensión analítica, como en los que, por el contrario, basta con realizar una comprensión global, encontraremos dos requisitos previos indispensables:

a) la capacidad de centrar la atención en la secuencia sonora, utilizando también en la descodificación las expectativas que tiene el oyente, gracias a la gramática interiorizada que éste tiene de la lengua, la cual le permite superar las discontinuidades del discurso oral, así como las eventuales molestias (“ruido”) de la comunicación;

b) la capacidad de reconstruir “claridad las relaciones semánticas por medio de un hábito precoz mediante la convergencia entre los contenidos del pensamiento y los del vocabulario, entre la organización de las ideas y la organización de los discursos” (Bickel, 1982: 167).

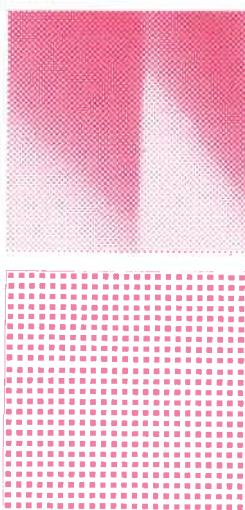
Esto solo podrá suceder si ya desde la Enseñanza Infantil y Primaria los niños son orientados a “verbalizar haciendo” y “hacer verbalizando”. Existe, de hecho, un alto nivel de convergencia entre la acción, el desarrollo de las categorías lógicas, el desarrollo de los conceptos y el desarrollo lingüístico.

Por el contrario, la deficiente comprensión de lo escuchado puede estar determinada, además de por carencias lingüísticas y de experiencias o, de manera más simple, por la inadecuación del mensaje a las competencias lógicas y lingüísticas del alumno, por un hábito de escucha insuficiente por parte de aquél, debido al cual el alumno "oye" sin escuchar, tarda en darse cuenta de que el mensaje que le llega puede ser significativo para él, posee un umbral de atención bajo, se "distrae" fácilmente, o también, incluso cuando escucha, percibe tan sólo los elementos marginales del mensaje sobre el que fija su atención de forma inadecuada.

Desde este punto de vista la escucha es una habilidad que debe ser aprehendida no sólo en sus aspectos lingüísticos y cognitivos, sino también en sus aspectos psicológicos.

Bickel (1982: 168-172) identifica distintos modos de escucha más o menos eficaces, cada uno de los cuales es un requisito previo para el siguiente:

a) *escucha distraída*: Es una escucha superficial, marginal, intermitente, con incapacidad para centrar la atención desde el principio o con continuidad: el mensaje es



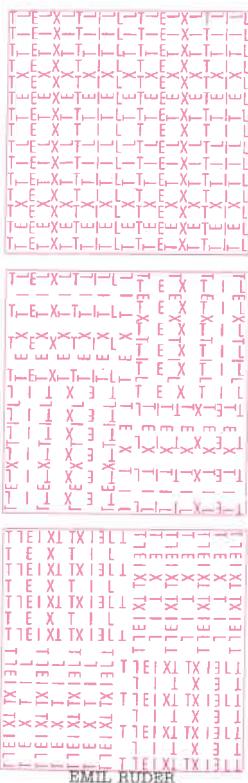
EMIL RUDER

recibido sólo parcialmente y puede resultar distorsionado, además de incompleto". Las causas de la *escucha distraída* pueden ser físicas (cansancio, deficiencias del aparato auditivo), psicológicas (ansiedad, frustración provocada por fracasos sucesivos, inseguridad, etc.), pero también pedagógicas y "sociales", tales como la falta de una experiencia adecuada que se pueda evocar, una organización débil de los conocimientos planteados al alumno anteriormente (y en consecuencia, una asimilación precaria de los mismos) y "la carencia de un pensamiento organizado, una competencia lingüística insuficiente o un escaso hábito de prestar atención, ya sea en general, o con respecto a algunos discursos en particular". "Los muchachos con mayores dificultades de concentración en el aula" -observa Pavoni (1984: 58)- "son los mismos que en casa, frente al televisor (o la radio, o el cassette), instalados en la misma habitación en la que comen o en la que trabajan, se han limitado a afinar su propia capacidad de seleccionar, cerrándose a determinados canales de recepción".

b) *escucha atenta*: Es la escucha suscitada por una motivación que anima a prestar atención al mensaje, así como por la anticipación consciente de algo divertido, interesante o útil. Ésta se encuentra en estrecha relación con la *escucha dirigida*.

c) *escucha dirigida*: Es la escucha que "presupone no sólo la motivación, sino también el conocimiento de la finalidad por la que es necesario prestar atención".

d) *escucha creativa*: Es la escucha que, además de la motivación y de la percepción de una finalidad, prevé una participación mental activa con la evocación rápida de los datos pertinentes obtenidos del propio mapa cognitivo, de tal modo que lo viejo y lo nuevo interactúan y se fundamentan. Lo que se escucha pasa a formar parte de las vivencias (y de la red cognitiva), completándolas y enriqueciéndolas, y equivale, en consecuencia, a una experiencia directa. La *escucha creativa* presupone la actividad simultánea tanto del pensamiento convergente, es decir, congruente con el tema, apropiado, claro, preciso, como del pensamiento divergente e imaginativo, variado, rico, original, fluido. En consecuencia, solamente es posible siempre y cuando la experiencia perceptiva e individual haya alcanzado un grado suficiente de organización, esté bien codificada y sea fácilmente evocable".



**"La escucha
exige
competencias
diferenciadas
según se trate
de escuchar un
discurso
espontáneo, en
el cual la
planificación
por parte del
hablante es
mínima, o se
trate, por el
contrario, de
un discurso
controlado,
con un nivel
más alto de
planificación
por parte del
hablante"**

e) *escucha crítica*: "Este nivel de escucha se realiza solamente cuando se tiene, además de un hábito de implicarse creativamente en la situación, un conocimiento concreto del tema, de tal modo que resulta posible percibir o poder valorar los fines del que habla o narra para adherirse a ellos o dissentir de los mismos. La *escucha crítica* permite prever o anticipar acontecimientos o resultados, gracias a la facilidad de remitirse de manera rápida ya sea a los conocimientos personales previos, ya sea a lo que se ha dicho con anterioridad, manteniéndolo presente, a lo que se añade la capacidad de síntesis, de establecer comparaciones y de valorar las informaciones recibidas sin perder el hilo del discurso".

¿Qué puede hacer el profesor para guiar al alumno desde la *escucha distraída* hasta la *escucha crítica*? Haremos algunas sugerencias que, sin embargo, no pretenden agotar una cuestión tan compleja como la de la comprensión del habla (que tiene que ver también, evidentemente, con los distintos estilos de enseñanza y con los modos de interacción verbal en el aula, determinados por la acción metodológica realizada por el profesor), sino que tienen el único fin de marcar las pautas de un posible currículo de la escucha y de indicar algunas actividades¹¹ en las que el alumno se vea obligado a hacer intervenir las competencias enumeradas en el epígrafe 3.1.

Ante todo es necesario que el profesor se dé cuenta de hasta qué punto es realmente entendido, prestando una atención más frecuente y sistemática al alumno, haciendo intervenciones más breves, interrumpiéndolas con preguntas y peticiones de paráfrasis para verificar la comprensión de los significados fundamentales, preparando a los alumnos para la comprensión mediante preguntas que precedan a la intervención, a las que éstos deberán responder al final de aquélla y que les servirán como una orientación de la escucha y como un apoyo para centrar la atención sobre los elementos fundamentales del discurso.

Por otra parte, es posible, tras hacer una breve presentación del discurso que se va a comunicar, hacer formular a los mismos alumnos las preguntas a las que el propio discurso servirá de respuesta, con el fin de verificar más tarde, al final, a qué preguntas ha contestado el discurso de hecho, corrigiéndose así los errores de previsión. O bien se puede hacer reproducir, oralmente o por

"La competencia ideativa es la competencia que permite planificar el contenido del propio mensaje teniendo claros los fines y los contenidos de la comunicación"

escrito, de modo esquematizado o exhaustivamente, los discursos escuchados, como resultado de una discusión y de un trabajo de reconstrucción en grupo.

Además, es necesario que el profesor, a la hora de presentar sus discursos, sepa cuáles son los conocimientos que el alumno posee de hecho y los tenga en cuenta. Lo mismo podemos decir acerca de su capacidad de transformar el lenguaje en pensamiento y de realizar inferencias. Estas capacidades pueden ser verificadas al principio mediante pruebas basadas en textos breves (ocasionalmente grabados) en las que se le pedirá al alumno que reconozca las respuestas correctas (elección múltiple, verdadero o falso) a preguntas que versen sobre la reconstrucción de la red estructural y sobre significados presentes en el texto escuchado.

Otro problema relacionado con la escucha concierne a las capacidades de atención y a los tiempos de concentración, teniendo en cuenta que, generalmente, no se puede volver atrás varias veces sobre un texto oral, como se hace con los textos escritos.

Es posible favorecer la atención y la concentración si se orienta la escucha y si se la pone en relación con actividades concretas que es preciso desarrollar o finalidades que hay que alcanzar (*escucha atenta* y *escucha dirigida*). Se puede orientar la escucha, por ejemplo, dando indicaciones, antes de iniciar el discurso, sobre el tema, la finalidad por la que es preciso escuchar, los pasajes claves del discurso que viene a continuación (un guion que podrá ser completado o desarrollado durante o después de la escucha).

Entre las capacidades que se pueden realizar para desarrollar las capacidades de escucha sugerimos: hacer responder a preguntas formuladas previamente, señalar las ideas centrales o ampliarlas por medio de ejemplos o argumentaciones demostrativas, hacer reconocer en una lista las ideas expresadas de hecho, hacer re-

construir el orden lógico de las ideas expresadas, hacer ampliar las notas, hacer seleccionar únicamente las informaciones que tienen que ver con una tarea que se deberá realizar (por ejemplo, una investigación sobre un determinado tema), hacer llenar fichas preparadas y, finalmente, escuchar la grabación para verificar si la información obtenida es exacta y completa. En suma, se puede dar una finalidad a la escucha tal como tomar apuntes para compañeros ocupados en otras actividades o ausentes, comparar los apuntes con los de los compañeros para hacer un informe colectivo, etc.·

Para desarrollar las capacidades de escucha y para evitar las dificultades de comprensión que indicábamos antes, es conveniente ofrecer, incluso sobre un mismo tema, producciones orales provenientes de distintas fuentes, de tal modo que el oyente pueda entrar en contacto con diferentes modos de formular los mismos conceptos. Asimismo, habría que proponer con más frecuencia situaciones de interacción comunicativa en las que se produzca un intercambio efectivo de papeles entre emisor y receptor, ya que, cuando se escucha para intervenir, la atención es más intensa en la medida en que está motivada y dirigida.

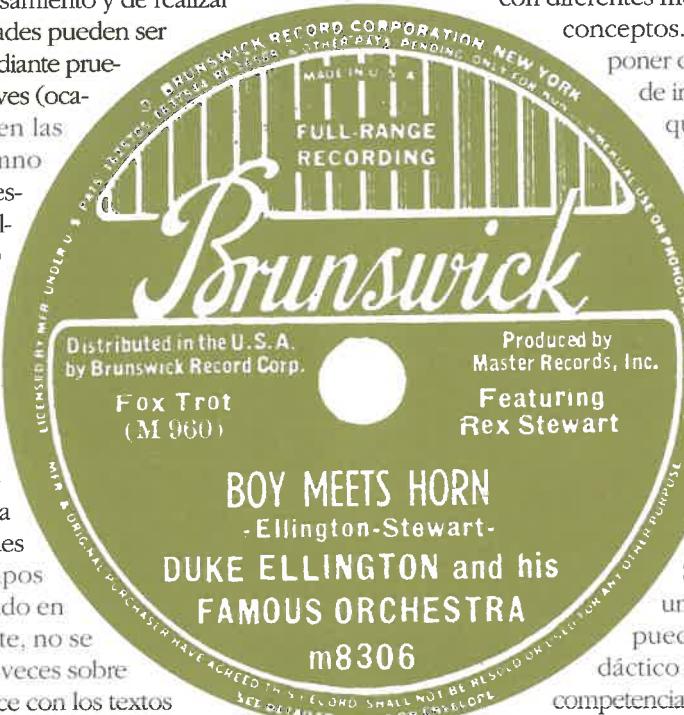
3.4.1. Un ejemplo de secuencia didáctica de escucha

En la página 47 de SIGNOS el lector encontrará un ejemplo de cómo el profesor puede construir un recorrido didáctico que contemple las diversas competencias que debe adquirir el alumno en relación con los distintos tipos, canales, finalidades de escucha y los diferentes tipos de contenidos lingüísticos¹³.

Las actividades de escucha ulteriores pueden ser previstas y llevadas a cabo en situaciones de escucha/habla con intercambio de los papeles de emisor-receptor; en el epígrafe 3.5.1. y en las páginas 50 y 51 de SIGNOS ofreceremos algún ejemplo.

3.5. La educación del habla

Como ya hemos anticipado al describir las características de la lengua hablada, el criterio fundamental que subyace a la educación de la producción oral en la escuela, teniendo en cuenta las necesidades enumeradas en 3.3.1., es el paso de la producción de un discurso espontáneo (nivel inicial), en el que la exigencia de pla-



nificación es mínima, a la producción de un discurso (de extensión y duración variables) en el que es necesario contar con un grado de planificación más alto (nivel terminal).

La adquisición de una buena competencia de habla controlada permite también estructurar el pensamiento lógico, con el paso gradual, a partir del primer ciclo de la Enseñanza Primaria hasta el final de la Enseñanza Obligatoria y a través de las diversas fases evolutivas del alumno entre los 6 y los 14 años, desde la capacidad de actuar sobre la realidad hasta la capacidad de actuar sobre representaciones y la capacidad de verbalizar conceptos en un nivel lo suficientemente alto de generalización: "cuanto más amplia y precisa sea la asociación entre formas lingüísticas, contenidos y operaciones mentales, en otras palabras, a medida que el lenguaje del niño vaya convirtiéndose en el espejo fiel de su pensamiento, será tanto más estable y precoz la transferencia de la operatividad y de la creatividad desde los contenidos comportamentales a los semánticos" (Bickel, 1982: 182).

La educación del habla, ante todo, debe proponerse como objetivo general (como, por otra parte, también la educación de la producción escrita) la capacidad del alumno para codificar de manera clara y adecuada el pensamiento en lenguaje. Este objetivo es alcanzable en la medida en que el profesor guíe al alumno desde el principio hacia la producción convergente, creándose así las condiciones necesarias para una producción divergente posterior.

La convergencia y la divergencia del pensamiento pueden ser suscitadas y ejercitadas por medio de las distintas modalidades del habla. En particular, a título de ejemplo, examinaremos aquí:

a) el habla en las situaciones de interacción comunicativa con intercambio de papeles entre emisor-receptor, es decir, en la conversación y en la discusión con in-

tercambio de informaciones y, a un nivel más alto, para mantener un punto de vista, para argumentar;

- b) el hablar para narrar y para describir;
- c) el hablar para aprender.

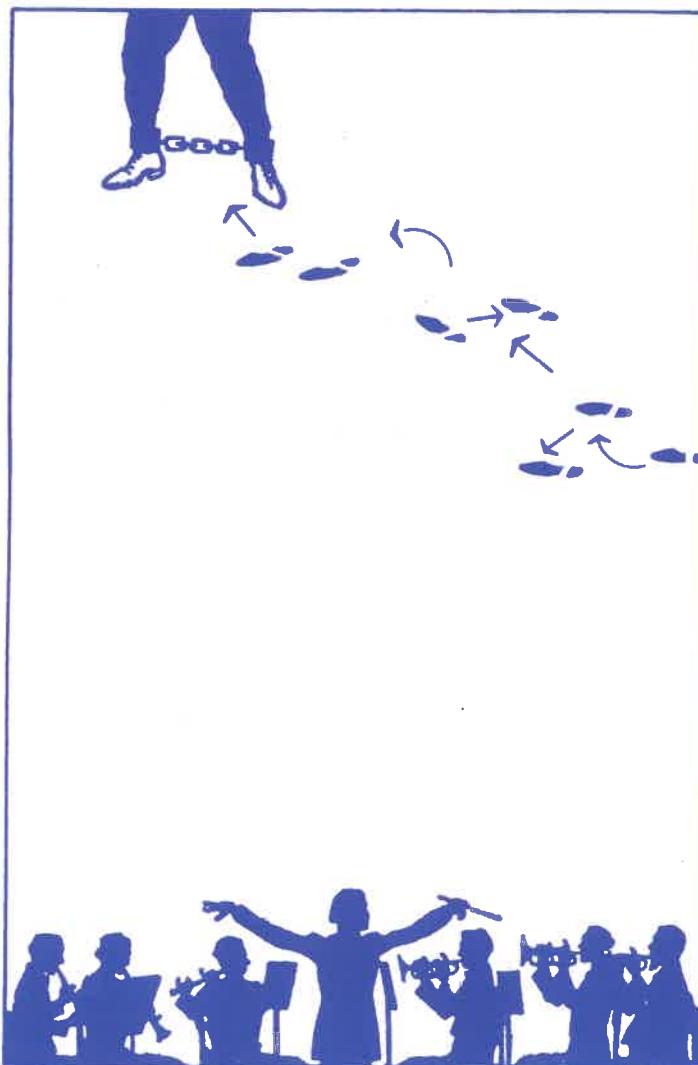
Con respecto a las distintas fases a través de las cuales se consigue alcanzar el objetivo general indicado arriba, y en relación con el nivel de discurso oral controlado que el alumno debe producir tanto dependiendo de las situaciones como de las finalidades del habla (por ejemplo a, b y c), varían también el papel del profesor y los comportamientos lingüísticos, comunicativos, correctivos y, en general, didácticos, que éste debe llevar a cabo.

3.5.1 Situaciones de interacción comunicativa con intercambio de papeles

Consideraremos aquí el habla usada en las situaciones de interacción comunicativa con intercambio de papeles entre emisor y receptor en las que puede participar todo el grupo de la clase o grupos de alumnos distribuidos en grupos de trabajo. Se trata de situaciones que implican una integración natural de las capacidades del habla y de la escucha, en las cuales los destinatarios y los interlocutores son numerosos. En clase podemos prever el intercambio entre unos alumnos y otros o entre alumnos y profesor, y se tratará de intercambios reales, pero también se pueden prever simulaciones de si-

tuaciones reales exteriores a la escuela (intercambio entre conocidos/extraños; inferior/superior).

Naturalmente, como en todas las situaciones de interacción verbal, se encuentran implicados numerosos objetivos transversales, como por ejemplo las capacidades lógicas ya citadas, y otras, como las capacidades comportamentales de socialización, que consisten en la observancia de las normas que regulan el funcionamiento de una conversación o una discusión, las cuales constituyen los requisitos mínimos indispensables para que aquellas puedan tener lugar. Por ejemplo:



- a) no interrumpe a quien está hablando;
- b) pide la palabra y espera su turno para hablar;
- c) no molesta en la escucha;
- d) cuando interviene, se dirige a todos los oyentes, evitando dialogar exclusivamente con uno de ellos.

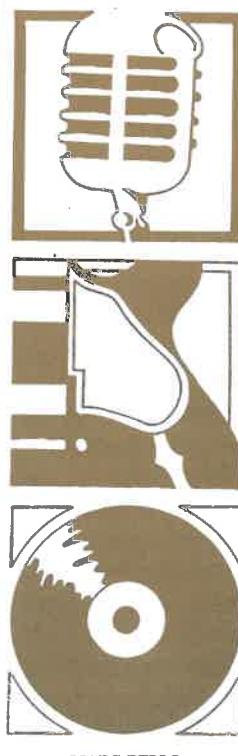
Las ocasiones de interacción verbal con intercambio de papeles pueden ser captadas y disfrutadas en todos los niveles del currículo: por supuesto cambiará el tipo de temas y de situaciones, en relación con los intereses y la madurez social de los alumnos. Por ejemplo, las situaciones de conversación espontánea en particular, incluyendo las que se localizan en los niveles de intercambio de experiencias, son las que caracterizan los primeros años de la Enseñanza Primaria, mientras que en los dos primeros años de la Enseñanza Secundaria podrán tener lugar verdaderas discusiones y debates con presentación y profundización de temas más generales, a condición de que éstos se encuentren siempre ligados a los intereses manifiestos de los alumnos, o al menos les afecten, así como a determinados conocimientos y experiencias organizados con anterioridad, que podrán ser sistematizados posteriormente durante la discusión, y sobre todo expresados crítica y creativamente.

A título de ejemplo, presentamos en las páginas 50 y 51 de SIGNOS una secuencia curricular para la Enseñanza Secundaria de escucha y habla en situaciones con intercambio de papeles entre emisor-receptor¹⁴.

3.5.2. Hablar para describir, hablar para narrar¹⁴

El niño en edad preescolar es capaz ya de expresar una notable variedad de usos y funciones lingüísticas dentro del área del habla. Sin embargo, la capacidad de producir textos narrativos orales coherentes parece que no se alcanza, generalmente, hasta el sexto año de vida. Como afirma van Dijk (1977), “la ejecución lineal de las macroestructuras narrativas se basa, en primer lugar, en la estructuración temporal de los acontecimientos (y luego... y luego... y luego...). En el estadio anterior probablemente encontraremos una enumeración incoherente de los acontecimientos que forman parte del suceso más amplio del que se está hablando. Más tarde se irán adquiriendo las relaciones causales, y aún más tarde, las reglas basadas

“La competencia semántica consiste en saber captar la relación entre los significantes y los significados por medio de la mediación de la propia encyclopedie, de la propia experiencia y de los modelos conceptuales adquiridos. Opera no sólo en el nivel de los lexemas sino también en el de las unidades semánticas superiores”



MARC BELLO

en las inferencias deductiva e inductiva. Estos hechos son bien conocidos en el campo de la psicología cognitiva, y nos sirven para predecir que la capacidad de elaborar descripciones ha de preceder a la capacidad de construir narraciones, la cual va seguida de la adquisición de la argumentación.” Esto trae como consecuencia, en el plano didáctico, que el desarrollo del habla en el currículo debería estructurarse teniendo en cuenta el desarrollo cognitivo: de la descripción a la narración y a la argumentación. Se desprende también el hecho de que el alumno que se incorpora a la Enseñanza Primaria y, en mayor medida, a la Enseñanza Secundaria, es *potencialmente* capaz de producir textos orales descriptivos completos y dotados de coherencia. Esta potencialidad debe ser explotada didácticamente, por una parte, desarrollando las capacidades comunicativas orientadas hacia los demás implicadas en la descripción y en la narración de algo a alguien, y por otra parte, desarrollando las capacidades cognitivas relacionadas con la percepción de experiencias, fenómenos, personas y objetos en el espacio y en el tiempo.

Las habilidades de hablar para describir y de hablar para narrar, por otra parte, serán ejercitadas dentro de un currículo del habla más amplio, que prevé otras situaciones de la comunicación oral, y que estará articulado partiendo del habla espontánea y avanzando hacia el habla controlada, a través de un itinerario que vaya:

a) en relación con la estructura de la secuencia hablada:

-desde un hablar dialógico con un interlocutor definido, que, aún conservando los aspectos de fragmentariedad y de la implicación¹⁶, permita, pese a todo, realizar la verificación inmediata del éxito de la comunicación, hasta un discurso directo dirigido a un público más amplio e indefinido, sin intercambio de papeles, en donde sean necesarias una mayor fluidez y linealidad y un mensaje más explícito y completo;

-desde la producción de un texto construido sobre una matriz cognitiva única (descripción o narración) hacia la producción de un texto construido sobre dos matrices (descripción o narración) o más (descripción, narración y juicio).

b) en relación con el objeto de la comunicación:

-desde la combinación de lo real y lo imaginario hacia una distinción clara de lo que es real y lo que es fantástico;

-desde todo aquello que entra directamente dentro de la experiencia concreta hacia lo que se encuentra presente en la experiencia memorizada, recordada, interiorizada e indirecta;

-desde las experiencias simples hacia las experiencias más articuladas y complejas (de la narración de un episodio breve o de la descripción de un único elemento hacia la narración de una historia articulada en varios planos temporales o la descripción de un proceso o de un conjunto organizado de elementos diferenciados).

El hablar para describir y el hablar para narrar satisfacen necesidades, bien de carácter personal y funcional, bien de carácter curricular. Queremos llamar la atención concretamente sobre estas últimas. Dentro del ámbito de la escuela, las investigaciones más frecuentes del habla para describir y del habla para narrar parecen ser las siguientes:

a) *hablar para describir.*

a.1. disciplinas técnico-científicas: descripción de elementos, descripción de organismos, descripción de procedimientos, descripción de gráficos, figuras geométricas, etc.

a.2. disciplinas artísticas: descripción de imágenes (dibujos, fotografías, reproducciones de obras de arte), descripción de objetos compuestos (monumentos, palacios, estructuras urbanísticas, instrumentos musicales, etc.) previamente observados de modo directo o de los que se ha leído una descripción en un manual escolar.

a.3. *geografía e historia:* descripciones de ambientes y de elementos individuales del medio geográfico, descripción de gráficos, tablas, mapas, etc., descripción de instituciones políticas, de estructuras sociales, etc.

a.4. educación físico-motriz: descripción de las partes del ser humano, de los movimientos, de los procesos (juegos, deportes).

En la mayor parte de los casos enumerados se trata de descripciones objetivas en las que se necesita el uso de un subcódigo especial y de un registro formal. En general no se hacen explícitos ni los destinatarios de la comunicación, ni la finalidad del mensaje que aparentemente el profesor enseña al alumno, ni tampoco la demostración de haber asimilado los conocimientos exigidos. Generalmente se trata de un monólogo sin intercambio real de papeles, exceptuando la guía o la intervención correctora del profesor. En todos los casos se exige la producción de textos completos



MARC BELLO

“La competencia sintáctica y textual es aquella mediante la cual quien escucha es capaz de captar las relaciones en el eje sintagmático del enunciado . La competencia pragmática es la competencia con la que se relacionan las informaciones recibidas acerca de las características de la situación comunicativa en la que ha sido producido el mensaje”

desde el punto de vista informativo y dotados de coherencia.

b) *hablar para narrar.*

b.1. disciplinas técnico-científicas: narración-informe de las experiencias realizadas, de los experimentos y las actividades desarrolladas.

b.2. narración-exposición oral de acontecimientos históricos.

b.3. *lengua:* narración-exposición sintética de textos leídos, de películas; narración de experiencias personales o compartidas con los compañeros.

En estos casos generalmente no se hace una distinción clara entre producción de tipo subjetivo y objetivo, aunque ambos puntos de vista son contemplados; se exige tanto el uso de registros formales, como el de la lengua estándar o de los lenguajes específicos. En estas situaciones tampoco se suelen hacer explícitos la finalidad y el destinatario de la comunicación, y además se exigen aportaciones en las que se encuentran implicadas diversas matrices cognitivas (narrar, exponer, valorar, referir, etc.), y que requieren la actuación de operaciones lógico-cognitivas más complejas: análisis, síntesis, generalización, formulación de hipótesis. La exigencia de planificación y de interrelación de las habilidades lingüísticas (lectura-habla, escritura-habla o viceversa, etc.), en consecuencia, es también mayor.

De acuerdo con lo anterior, parece evidente que el profesor de lengua debe organizar unidades didácticas específicas para ejercitar los dos tipos de habla mencionados, poniendo en juego las capacidades lingüístico-cognitivas de los alumnos implicadas por aquéllos, y definiendo de modo preciso -por referencia a la praxis más común, que desatiende estas condiciones- las finalidades y los destinatarios de las producciones de los alumnos. Desde el punto de vista lingüístico la atención del profesor de lengua deberá recaer, por lo que se refiere a los dos tipos de habla aquí considerados:

-por lo que se refiere a la *competencia ideativa* a las capacidades (ver la lista en 3.2.) A1, A2, A4, A5;

-por lo que se refiere a la *competencia pragmática* a las capacidades B1, B2, B3b, B7, B10;

-por lo que se refiere a la *competencia sintáctica y textual* a las capacidades C1, C2a, b, c, C3, C4, C5a (descripción), C5a, b (narración);

“El logro de las capacidades relacionadas con la competencia pragmática llega a ser alcanzado tan sólo parcialmente en la enseñanza obligatoria; en particular, la organización del discurso en relación con la finalidad y con los interlocutores, así como la elección de una determinada variedad social o registro y un estilo comunicativo específico, son capacidades que deberán ser propuestas como objetivo también en la enseñanza postobligatoria”

-por lo que se refiere a la *competencia semántica* a las capacidades D2 y D3.

Por otra parte, el profesor pondrá una especial atención en la capacidad del alumno para verbalizar, de un modo correcto y adecuado, los actos lingüísticos relacionados con el saber describir y el saber narrar, como por ejemplo:

a) *descripción*: definir, describir semejanzas/diferencias, clasificar, describir características, describir un proceso.

b) *narración*: narrar acontecimientos en una secuencia cronológica, señalar las causas y los efectos, indicar la finalidad de las acciones y de los acontecimientos, señalar relaciones entre hechos, acontecimientos o fenómenos, generalizar, comparar hechos o situaciones

3.5.3. Aprender hablando: el *habla heurística*

El habla puede asumir una función característica y específica al satisfacer necesidades de carácter curricular, a saber, la de conjugar de un modo particularmente productivo el desarrollo lingüístico, entendiendo éste sobre todo como capacidad de poner en juego comportamientos relacionales eficaces, y el aprendizaje, entendiendo este último como una conceptualización personal y autónoma. Se trata del *habla heurística*, que

per-

nece a un área que podríamos definir como “hablar para entender”, un habla cuya finalidad es la toma de conciencia, por parte del hablante, del mundo exterior, la exploración de la realidad circundante, la puesta en práctica de operadores mentales particulares, en fin, el aprendizaje. El *habla heurística* favorece la adquisición de estrategias autónomas de aprendizaje, contribuyendo al desarrollo cognitivo del alumno; por otra parte, aquélla posee también, al lado de valores lingüísticos evidentes, otros valores afectivos: el alumno, a través de una discusión participativa para solucionar un problema, aprende de hecho a aceptar la relatividad de su punto de vista personal y aprende a revisar, si fuera necesario, sus propias opiniones, mediante la interacción con las opiniones de los otros.

El habla a la que hacemos referencia aquí, en consecuencia, se entiende como una discusión colectiva en el nivel del grupo de la clase o de pequeños grupos de alumnos, orientada hacia la solución de un problema, dentro de una materia específica. Esta discusión permite a los alumnos exponer, verificar y controlar la validez de sus modelos cognitivos y de sus conocimientos, al tiempo que permite al profesor la valoración de la evolución de aquéllos en la elaboración de procesos de conceptualización con respecto a un tema dado. A continuación, analizaremos, a título de ejemplo, algunos de los objetivos lingüísticos, afectivos y lógicos que se relacionan con el *habla heurística* que el profesor puede organizar en unidades didácticas¹⁷.

A. Objetivos lingüístico-comunicativos

El alumno sabe:

Al. prestar atención a la escucha en una actividad de interacción;

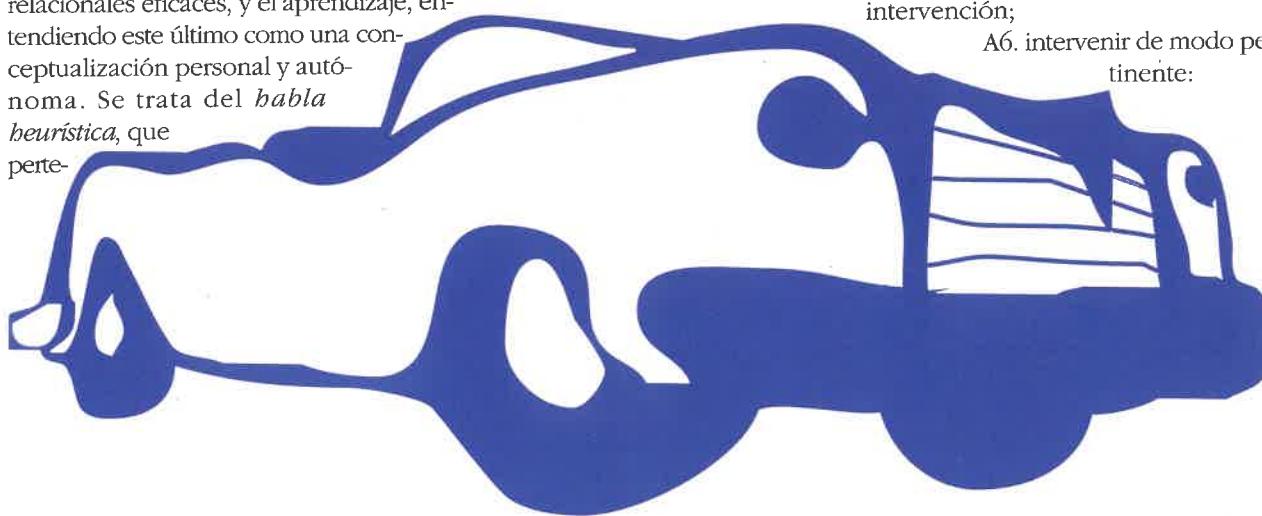
A2. verbalizar y analizar un problema;

A3. exponer un punto de vista personal, razonándolo;

A4. comprender cuándo no se ha entendido una intervención de otro miembro del grupo y formular preguntas claras y pertinentes;

A5. contestar a preguntas específicas sobre la propia intervención;

A6. intervenir de modo pertinente:



- a) en relación con el problema;
- b) en relación con una intervención de otro miembro del grupo;
- A7. repetir parafraseando, precisando o ampliando la propia intervención;
- A8. usar la lengua con diversas funciones: describir, analizar, explicar, argumentar, formular hipótesis, refutar hipótesis;
- A9. usar una terminología específica lo más apropiada posible; darse cuenta de cuándo se desconoce el léxico necesario y preguntar al profesor.

B. Objetivos afectivos

El alumno:

B1. acepta colaborar con los demás para ejecutar una tarea y/o solucionar un problema;

B2. interviene espontáneamente en la discusión, aportando, si es posible, su propia contribución;

B3. no interrumpe al que habla; espera su propio turno; no intenta imponerse de manera agresiva; respeta los tiempos de elaboración del resto de los miembros del grupo;

B4. acepta e intenta comprender la contribución del resto de los miembros del grupo, sin rechazarla *a priori*;

B5. acepta que su intervención sea considerada críticamente por el resto de los miembros del grupo;

B6. cuando tiene que hacer objeciones y expresarse de manera crítica, lo hace de un modo correcto y constructivo;

B7. sabe comparar puntos de vista diferentes; acepta revisar su propio punto de vista;

B8. no asume pasivamente, de manera acrítica, el punto de vista de los demás.

C. Objetivos lógicos

Como se verá en los ejemplos que proponemos a continuación, las capacidades lógicas que pueden de-

sarrollarse por medio del *habla heurística* son diversas, según la naturaleza específica de la tarea o el problema propuesto a los alumnos.

Afirmamos que, en la medida en que el pensamiento heurístico es una modalidad típica del pensamiento científico que parte de una hipótesis y procede a través de tentativas por medio de la recopilación de datos y conocimientos y por medio de la experimentación hasta llegar a la verificación de la hipótesis propuesta, los objetivos lógicos del *habla heurística* son los propios de un enfoque científico de los problemas. Como objetivos lógicos generales podemos indicar, por ejemplo:

El alumno sabe:

C1. reconocer un problema y analizarlo en todos sus aspectos;

C2. formular hipótesis;

C3. reconocer la relación de "garantía" entre el dato y hipótesis;

C4. captar las relaciones de causa-efecto, la implicación y la exclusión;

C5. comparar hipótesis o puntos de vista diferentes; C6. darse cuenta de las contradicciones;

C7. llegar a conclusiones razonables.

Naturalmente, según la tarea, tendremos también objetivos relacionados con los operadores lógicos específicos puestos en juego (por ejemplo comparación, clasificación, definición, etc.).

4. El papel del profesor de lengua

En este artículo se ha intentado poner de manifiesto las especificidades de la comunicación verbal y su importancia para el aprendizaje de conceptos, habilidades y modalidades de interacción interpersonal. En ocasiones hemos puesto un especial énfasis en el papel particular desempeñado por el profesor en el proceso educativo de la escucha y el habla. A continuación indicaremos rápida y esquemáticamente cuáles son los procedimientos comunicativos que el profesor deberá poner en práctica para favorecer del modo más correcto la adquisición de las competencias del

habla en sus alumnos; invitamos al lector a profundizar en este aspecto por medio de la bibliografía¹⁸:

a) valora correctamente la situación comunicativa (actitud del receptor, competencia compartida del código, presuposiciones comunes) y la adecúa a aquélla:

- la elección de las modalidades de comunicación;

- la elección de las variedades funcionales y contextuales;

- la estructuración del mensaje;

- la duración de la comunicación.

b) provoca y valora el *feed-back* de los alumnos.

c) crea situaciones de comunicación polifuncionales.

d) favorece la comunicación bidireccional (alumno-profesor; alumno-alumno; alumno-otros interlocutores).

e) busca un equilibrio entre el tiempo de habla del profesor y el tiempo de habla del alumno.

f) acepta las modalidades de comunicación de los alumnos y pone en marcha procesos graduales para pasar de las modalidades genéricas/indiferenciadas a las modalidades específicas/diferenciadas, teniendo en cuenta el tema y los interlocutores.

Notas

(1) De Mauro (1971: 98-100) indica cinco sentidos en los que se puede entender la primacía del lenguaje oral con respecto al escrito:

"a) en sentido pancrónico, ...por lo que sabemos, no hay ninguna razón para negar que, en la evolución de la especie, los signos lingüísticos fueron realizados en un primer momento oralmente;

b) en la historia de las lenguas que conocemos, tan sólo un número restringido de idiomas son manipulados, además de oralmente, a través de la escritura;

c) en sentido sociológico, incluso en los lugares donde una lengua ha sido objeto de un uso escrito, tan solo una minoría de la población (al menos hasta tiempos recientes) era capaz de utilizar la transmisión escrita mediante signos;

d) en sentido psicológico, incluso los que han sabido y siguen sabiendo utilizar la transmisión escrita recurren a ella excepcionalmente: el uso activo y receptivo (escritura y lectura) de los signos escritos resulta ser escaso, ante la masa de realizaciones fónicas y endofónicas;

e) en sentido funcional, en muchísimos casos un texto escrito no tiene otra tarea más que la de grabar y evocar un texto oral".

(2) Lo que Lyons llama "dualidad" es denominado con más frecuencia por otros lingüistas (por ejem-

"El desarrollo de las competencias lingüísticas del alumno es tarea de todos los profesores, independientemente de la materia específica que impartan. Todos los profesores son profesores de lengua y deben reflexionar y hacer reflexionar sobre el tipo de lengua que usan en clase y sobre la que exigen a los alumnos"

plo por Martinet, 1967) "doble articulación" del lenguaje.

(3) *Nota del traductor*: No existe una palabra española que equivalga completamente a la italiana *scrittore*, que mantiene el significado propio del participio latino ("el que escribe"). Hemos traducido *scrittore* por *escritor*, el sustantivo que léxicamente le resulta más próximo, a sabiendas de que algunas de las acepciones más generalizadas de este término pueden inducir a confusión.

(4) *Nota del traductor y de la redacción de SIGNOS*: En castellano el término **implicitud* no está reconocido por la Real Academia de la Lengua ni tampoco se encuentra difundido en el uso lingüístico. Traducimos *implicitezza* ("capacidad de los textos de sobreentender o audir implícitamente informaciones o significados") por *implicación*, debido a su pertenencia a la misma familia léxica que *implicito*, pese a que el uso más común del término no es el que le correspondería en este contexto. Podría entenderse también este concepto como semejante a la noción de *implicatura* (Grice, 1975: "Logic and conversation", en COLE y MORGAN: *Syntax and semantics 3: Speech Acts*. New York Academic Press. Traducción al castellano: "Logica y conversación", en VALOC JUILLA NUEVA, *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia. Madrid, 1991, pp. 511-530).

(5) El autor, con la expresión "señales genéricas", quizás se refiere a las señales *sáticas* orientadas a mantener el contacto en la conversación (*Nota de la redacción de SIGNOS*).

(6) Un modelo del proceso de comprensión lo bastante digno de consideración y explicativo es el de Bever (1976).

(7) La descripción de las competencias está tomada, con modificaciones, de Bertocchi *et alii*.

(8) Nos damos cuenta de que la nuestra es una selección limitada, teniendo en cuenta, sobre todo, la enorme importancia que los *mass media* poseen en la vida del alumno. Ciertamente, el lenguaje de los *media* puede constituir un importante tema de la Educación Lingüística, pero sus características peculiares (condiciones de fruición, asociación con otros lenguajes, como el musical y el visual) nos obligan a considerarlo como un discurso aparte. En cuanto al uso de la grabadora, este resulta válido para un desarrollo de las capacidades de escucha solo cuando el mensaje grabado contiene realmente nuevas informaciones y existe, por parte del alumno, una motivación real para la escucha. En otros casos puede ser utilizada para hacer una reflexión sobre las modalidades del habla; en este último caso, sin embargo, se trata de un análisis de un texto oral, más que de una escucha enmarcada en una situación comunicativa.

(9) Utilizamos aquí el término *modalidad* en el sentido que le atribuye la gramática generativa. Nos remitimos a la clara definición del *Diccionario de Lingüística* (1979: 188): "En la gramática generativa, la modalidad es un constituyente inmediato de la frase de base. Este constituyente de modalidad presenta los siguientes elementos obligatorios: Declarativo, Interrogativo, Exclamativo e Imperativo, así como los elementos facultativos Enfasis y Negativo. En consecuencia, tal constituyente define el tipo de frase: interrogativa, declarativa, o interrogativa negativa, etc."

(10) Ver Brasca, 1984: 41-42.

(11) Ver Brasca, 1984: 48-50.



(12) Pavoni, 1984: 65-76 y 1982: 59-67, propone ejercicios específicos para la escucha. En Bertocchi *et alii*, 1981: 143-156, es posible encontrar ejemplos de secuencias didácticas sobre la escucha.

(13) En el esquema que aparece en la página 47 hemos tratado de recoger las variables más importantes que afectan al objetivo: el comportamiento que el alumno, debe poner en práctica, la situación comunicativa, el tipo de texto y la variedad lingüística. En realidad se trata de una fuerte simplificación de las variables que definen el objetivo. Ciertamente, la descripción de los tipos de texto y de las variedades es aproximativa, y dentro del conjunto, el entramado de la red de definición de los objetivos resulta demasiado "amplio". Esto se debe al hecho de que se ha querido poner en primer plano la legibilidad y la explotación didáctica del esquema, por lo que se han destacado tan sólo las variables más importantes, a fin de evitar la introducción de un número excesivo de tecnicismos. La combinación de los elementos presentes en las cuatro columnas, junto con la indicación de las habilidades implicadas, ofrece una definición de los objetivos; por ejemplo: al = "El alumno, al escuchar un texto de carácter expositivo-informativo transmitido por radio, en lengua estándar, reconoce el tema de que trata el texto".

(14) Ver también Brasca, 1982: 93-104. Un análisis de las características de la conversación puede ser consultado en Mosconi, 1978: 57-89.

(15) En este epígrafe se ha hecho amplia referencia al trabajo de Luciana Brasca, *Hablar para describir; hablar para narrar*, en Gisel Lombardia (ed.), *Aprender hablando*, Milella, Lecce, 1986.

(16) Ver nota 4.

(17) La lista de objetivos ha sido extraída de Bertocchi, D., Del Buono, M.R., *Aprender hablando*, en Gisel Lombardia (ed.), *Aprender hablando* (1986).

(18) Ver por ejemplo, Lambelli (1974, 1981, a,b) y Demetrio del Río (1985).

* Este texto, inédito en castellano, ha aparecido en el contexto de un libro colectivo titulado *L'italiano a scuola*, del que son autores Daniella Bertochi, Luciana Brasca, Edoardo Lugarini y Gabriella Ravizza, y que ha sido publicado por la editorial florentina La Nuova Italia Editrice. Agradecemos tanto al autor (Edoardo Lugarini) como a la editorial su amabilidad al autorizar la edición en castellano de este texto a SIGNOS.

** Edoardo Lugarini desempeña en la actualidad la dirección de programación editorial de La Nuova Italia Editrice (Dirección profesional: La Nueva Italia Editrice. Via Ernesto Codignola. 50018 SCANDICCI. 18350100 FIRENZE (Italia).

Teléfono de contacto: 07 39557590208.

Referencias bibliográficas

Berreta M. (1984): *Direzione di ricerca sul parlato*, en Quaderni IRRSAE Lombardia, "Il Parlato", Milano, también en Gisel Lombardia, 1986, *Imparare parlando*, Milella, Lecce.

Bertocchi D. *et alii* (1981): *Educazione linguistica e curricolo*, Ed. Scol. B. Mondadori, Milano.



DOVER PUBLICATIONS

Bever T. G., (1976): *La base cognitiva delle strutture linguistiche*, en Antinucci F.-Castelfranchi C. (edición original 1970).

Bickel J. (1982): *L'educazione formativa*, Belforte Editore Libraio, Livorno.

Brasca L. (1982): *Il parlato nelle situazioni di interazione comunicativa con scambio di ruoli*, en Lugarini E. (1982).

Brasca L. (1984): *Per una didattica del saper ascoltare e del saper parlare*, en Giolitti G., *L'educazione linguistica: strumenti e proposte*, CIECIDI-Milano.

Brasca L. (1986): *Parlare per descrivere, parlare per raccontare*, en Gisel Lombardia, 1986.

Coveri L. (1984): *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma.

De Mauro T. (1971): *Senso e significato*, Adriatica Editrice, Bari.

Demetrio D.-Del Rio G.: *Osservare e organizzare la comunicazione in classe*, Edizioni Unicopli, Milano.

Dijk T. A. van (1972): *Some Aspects of Text Grammars. A Study in Theoretical Linguistics and Poetics*, Mouton, The Hague-Paris.

Dijk T. A. van (1984): *Testo e contesto*, Il Mulino, Bologna (edición original 1977). Traducción al castellano en Cátedra, 1980.

Garret M. (1980): *Levels of processing in sentence production*, en Butterworth B., 1980, *Language Production*, vol. I, Academic Press, New York.

Gisel Lombardia (1986): *Imparare parlando*, Milella, Lecce.

Job R., Rumiani R. (1984): *Linguaggio e pensiero*, Il Mulino, Bologna.

Lugarini E. (1982): *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere*, Ed. Scol. B. Mondadori, Milano.

Lumbelli L. (1974): *Pedagogia della comunicazione verbale*, F. Angeli, Milano.

Lumbelli L. (1981a): *Educazione come discurso*, Il Mulino, Bologna.

Lumbelli L. (1981b): *Quando insegnare è capire e far capire e far capire*, Emme Edizioni, Milano.

Lyons J. (1977): *Semantics*, Vols. 2, Cambridge University Press, London. Traducción al castellano en Teide, 1982.

Martinet A. (1967): *Elementi di linguistica generale*, Laterza, Bari (edición original 1960). Traducción al castellano en Gredos. 1970.

Mosconi G. (1978): *Il pensiero discorsivo*, Il Mulino, Bologna.

Pavoni M. C. (1982): *Insegnare l'ascolto?*, en Pozzo G. (1982).

Pavoni M. C. (1984): *L'ascolto*, en *Il filo del discorso*, Atti del Convegno regionale CIDI-LEND, Treviso, 1982, La Nuova Italia, Firenze.

Pozzo G. (1982): *Insegnare la lingua. La comprensione del testo*, Ed. Scol. B. Mondadori, Milano.

Sornicola R. (1984): *Sulla costituzione dei testi parlati*, en Coveri L., 1984.

ESCUCHA Y HABLA EN UNA SITUACIÓN CON INTERCAMBIO INMEDIATO DE PAPELES

QUÉ SABE HACER EL ALUMNO QUE HABLA	EN QUÉ SITUACIONES	CON QUÉ TIPOS DE TEXTO	CON QUÉ VARIEDADES LINGÜÍSTICAS
<p>HABLADO</p> <p>a1 sabe formular preguntas/contestar de modo pertinente a preguntas sobre un acontecimiento, un ambiente, una situación a2 al narrar o al describir, da todas las informaciones necesarias, y solamente éstas, y al interlocutor a3 en la narración/descripción sigue una secuencia espacial/temporal correcta a4 señala, cuando es necesario, al menos las relaciones de causa-efecto y de contemporaneidad-posterioridad a5 controla la eficacia de la propia comunicación y la modifica en consecuencia a6 sabe repetir, ampliar o parafrasear el mensaje</p> <p>ESCUCHA</p> <p>QUÉ SABE HACER EL ALUMNO QUE ESCUCHA</p> <p>a7 comprende con exactitud todo lo que quiere saber de él el interlocutor que le hace la pregunta a8 identifica la secuencia de acontecimientos y el papel desempeñado por los distintos protagonistas en un texto narrativo a9 identifica las relaciones espaciales ambiente etc. descrito a10 sabe identificar una información particular de su interés a11 sabe cuándo no ha entendido o no ha obtenido suficiente información y se lo dice al interlocutor</p> <p>HABLA</p> <p>b1=a1 b2 sabe explicar con claridad un procedimiento bien conocido por él, de modo que pueda ser reproducido fácilmente b3 saber exponer, teniendo en cuenta los conocimientos del destinatario, informaciones obtenidas en otras fuentes</p> <p>ESCUCHA</p> <p>b4 entiende las informaciones y las explicaciones de carácter breve, incluso las que tratan sobre temas que no están directamente relacionados con la experiencia directa, siempre que sean suficientemente concretas y estén bien definidas b5 es capaz de repetir las distintas fases de un procedimiento, tras haber escuchado una exposición detallada y haber realizado preguntas ocasionalmente b6 reconoce los elementos fundamentales de un texto expositivo</p>	comunicación entre conocidos-extraños	a) texto narrativo/descriptivo	lengua estándar (varios registros)
	comunicación entre conocidos/extraños/inferior-superior	b) texto expositivo (explicación de los procedimientos)	lengua estándar (varios registros), lenguaje burocrático subcódigos técnicos
	comunicación entre conocidos/extraños/inferior-superior	c) texto regulativo	lengua estándar (varios registros), lenguaje burocrático subcódigos técnicos

QUÉ SABE HACER EL ALUMNO QUE HABLA	EN QUÉ SITUACIONES	CON QUÉ TIPOS DE TEXTO	CON QUÉ VARIEDADES LINGÜÍSTICAS
<p>HABLA</p> <p>c1 sabe formular preguntas y responder a las mismas de modo pertinente c2 sabe dar instrucciones de forma secuenciada c3 conoce y usa distintos modos de dar instrucciones o hacer sugerencias, según las relaciones que existan con el interlocutor c4 sabe explicar el significado de términos técnicos dados ocasionalmente en un discurso o que cree que su interlocutor desconoce c5 tanto en el discurso expositivo (b) como en el regulativo, sabe utilizar guiones u otro material de apoyo y traducir los datos de un código a otro.</p>			
<p>ESCUCHA</p> <p>c6 es capaz de seguir instrucciones, incluidas las organizadas en secuencias, ocasionalmente después de una aclaración previa de algunos términos técnicos c7 reconoce los elementos fundamentales de un texto regulativo c8 reconoce la relación existente entre el mensaje verbal y los ocasionales materiales de apoyo c9 es capaz de tomar notas, si es necesario, de las informaciones e instrucciones menos basándose en un modelo proporcionado por el profesor c10 sabe cuándo no ha entendido o no ha recibido suficiente información y se lo dice a su interlocutor</p>			
<p>ESCUCHA</p> <p>d1 tras escuchar las intervenciones de distintos interlocutores, tiene claro el problema del que se trata d2 sabe comparar las distintas intervenciones, extrayendo las semejanzas y las diferencias existentes entre las distintas opiniones emitidas d3 en las intervenciones distingue la tesis sostenida de los elementos usados para sostenerla d4 en las intervenciones sobre un problema distingue, cuando sean claramente explicitados los hechos de las opiniones.</p>	<p>discusiones en el ámbito del ambiente de estudio/trabajo/asociaciones, etc. sobre temas relacionados con la experiencia personal o al menos bien conocidos</p>	<p>d) texto argumentativo</p>	<p>lengua estándar (varios registros), subcódigos ocasionales ligados a temas específicos</p>
<p>HABLA</p> <p>d5 sabe intervenir en una discusión, adoptando una posición en relación a un problema y aportando argumentos nuevos a favor o en contra de una opinión ya emitida o emitir una opinión distinta d6 al sostener una opinión evita las argumentaciones puramente tautológicas sostener las propias opiniones d8 en el ámbito de una discusión no vuelve a retomar los elementos marginales de las intervenciones anteriores, sino que se atiene al punto central d9 una vez terminada una discusión sabe indicar: a) las posiciones que han surgido; b) las conclusiones ocasionales o las decisiones tomadas.</p>			

(a partir de Bertocchi, 1984:233-235)

IDIOMAS

La Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas se está consolidando en los años noventa como una nueva forma de trabajar en el aula. Respaldada por editoriales, universidades e instituciones educativas, lo que hace

unos años aparecía como una novedad didáctica hoy día preside colecciones de materiales (Candela et al., inédito), proyectos de investigación (Zanón, 1993a), congresos (ICE 1993), cursos de formación y programas institucionales (IC 1994; Scarino et al., 1987; Zanón, 1993b) para la enseñanza de las lenguas extranjeras. No es un método. Aparece como una opción dentro del denominado “enfoque comunicativo de la enseñanza” (Brumfit & Johnson, 1979). Los profesores que enseñan mediante tareas siguen las programaciones oficiales, utilizan los materiales y libros comunicativos más usuales para cada lengua y su metodología surge de las actividades clásicas de una enseñanza participativa del lenguaje. Quizá su diferencia radica en la forma de planificar y organizar las clases. Su rápida y enorme difusión complica la tarea de trazar un mapa que conteste a la pregunta: ¿Qué es la enseñanza de una lengua extranjera mediante tareas? Éste es el objetivo de este artículo.

LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS MEDIANTE TAREAS

JAVIER ZANÓN

E

n primer lugar, analizaremos el concepto de tarea y sus implicaciones. A continuación, rastrearemos el origen de la propuesta en los inicios del *enfoque comunicativo*. Pasaremos más tarde a describir los ámbitos de utilización del modelo y sus principales representantes. Finalmente, presentaremos un resumen con las características más relevantes de esta forma novedosa de enseñar.

¿Qué es una tarea?

La definición de tarea en el marco de la enseñanza de una segunda lengua ha sido abordada por numerosos autores:

"(una tarea es) cualquier actividad realizada por uno mismo o para los demás, libremente o con algún interés, (...) llenar un impreso, comprar unos zapatos, hacer una reserva de avión (...) En otras palabras, por "tareas" entendemos todo aquello que solemos hacer en nuestra vida cotidiana, en el trabajo, para divertirnos entre una y otra cosa" (Long, 1985: 89).

"(...) una actividad o acción realizada como resultado de procesar o analizar lenguaje (...) dibujar un mapa mientras se escucha una cinta o escuchar y efectuar una instrucción pueden considerarse tareas" (Richards, Platt y Weber, 1986: 289).

"(...) cualquier iniciativa para el aprendizaje del lenguaje que esté estructurada, posea un objetivo concreto con su contenido respectivo, un procedimiento de trabajo ya especificado y una variedad de resultados para los que realizan la tarea" (Breen, 1987: 23).

"(...) una unidad de trabajo en el aula que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la L2 mientras su atención se halla concentrada prioritariamente en el significado más que en la forma" (Nunan, 1989: 10).

Aunque dispersa, la definición de tarea puede conciliarse en las siguientes características:

- 1) representativa de procesos de comunicación de la vida real;
- 2) identificable como unidad de actividad en el aula;
- 3) dirigida intencionalmente hacia el aprendizaje del lenguaje;
- 4) diseñada con un objetivo, una estructura y una secuencia de trabajo.

Una quinta característica determina el tipo de tareas. Si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de tarea comunicativa (ver más adelante el ejemplo 1). Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos (en las formas) estamos ante lo que algunos autores denominan tareas pedagógicas posibilitadoras (Long, 1994; Estaire & Zanón, 1994; ver más adelante el ejemplo 2).

Las unidades de programación en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras Mediante Tareas son las tareas. La mayoría de los autores distinguen estas dos grandes familias de tareas, las tareas comunicativas y las tareas pedagógicas aunque, en realidad, el término tarea y los posibles tipos asociados son más bien patrimonio de cada autor (Kumaravadivelu 1993). Una tarea comunicativa tiene como objetivo fundamental lograr que los alumnos se comuniquen de forma real en lengua extranjera dentro del aula. Éstas pueden marcar los puntos de llegada de una unidad didáctica (por ejemplo: exponer oralmente y mediante murales los resultados de una encuesta realizada en la escuela sobre tabaquismo). Las tareas pedagógicas tienen como objetivo lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos (gramaticales, fonéticos, funcionales, etc.) necesarios para la realización de las tareas comunicativas (por ejemplo: analizar y formular preguntas con adverbios de frecuencia sobre hábitos y tabaco).

Los siguientes ejemplos nos ayudarán a entender ambos tipos de tareas.

Ejemplo 1 (Serie de tareas comunicativas que cierran una unidad didáctica)

Estas tareas comunicativas han sido utilizadas en un curso de inglés en la Educación Secundaria con alumnos que estudian esta lengua por segundo año.

(Ver **figura 1** al final de este artículo).

Analizada desde un punto de vista técnico, la tarea (o conjunto de tareas) no difiere demasiado del tipo de actividades que suelen incluirse en los modernos libros de texto. Si logramos realizarla en inglés, sin duda nuestros alumnos estarán comunicando en lengua extranjera.

Hay algo, sin embargo, que hace que la comunicación generada por este tipo de tareas sea diferente de la que se consigue en la mayoría de los materiales del libro de texto. La tarea ha surgido del interés de los alumnos por un tema (*¿Qué hace la gente en su tiempo libre en nuestro pueblo?*), un tema propuesto por los alumnos o escogido de entre varios sugeridos por la profesora. Los mismos alumnos han acordado realizar una encuesta y exponer los resultados en forma oral y escrita. La relación de los alumnos con la tarea no es de el tipo 'ahora toca esto', sino que se convierte en una actividad motivante y encaminada hacia un punto de llegada final. Las tareas pedagógicas más arduas van a ser realizadas para poder llegar a la realización de las tareas comunicativas, en este caso, final de la unidad.

Ejemplo 2 (Serie de tareas pedagógicas que forman parte de una unidad didáctica)

En este caso tenemos un conjunto de tareas pensadas para trabajar los adverbios de lugar con un grupo de nivel intermedio (150 horas) de alumnos adultos de es-

pañol/lengua extranjera del Instituto Cervantes de Rabat (Ver figura 2 al final de este artículo).

En este caso, la tarea intenta cubrir un bloque clásico de contenidos gramaticales. Su interés radica en cómo lleva a los alumnos a reflexionar sobre el funcionamiento de los adverbios. Este tipo de *tareas o tareas formales* (Gómez del Estal & Zanón, *en prensa*) permite el descubrimiento de las reglas gramaticales a partir del análisis de muestras, la elaboración de hipótesis y la discusión con otros alumnos. Es por tanto un intento de hacer verdaderamente comunicativa la enseñanza de los contenidos gramaticales en la clase de lengua extranjera.

Enseñanza mediante tareas y *enfoque comunicativo*

El origen de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas tiene lugar dentro del mismo Enfoque Comunicativo. El proceso de diferenciación tiene como motor la necesidad de concretar muchas de las ideas demasiado generales (Zanón, 1990) de los documentos del Consejo de Europa. Veamos los ejes principales y los iniciadores del modelo.

La culminación del proyecto europeo Languages Vivantes (Trim, 1973) marcó la enseñanza de las lenguas extranjeras durante las dos últimas décadas. La difusión y aplicación masiva del Nivel Umbral (van Ek, 1975) llevó a la formación del denominado *Enfoque Comunicativo*. Materiales, programas, exámenes, investigación, etc. se han desarrollado conforme a sus ideas. En su núcleo, un currículo de contenidos lingüísticos expresados mediante estructuras gramaticales, nociones y funciones

Las primeras propuestas alternativas al currículum nocial-funcional se produjeron desde dentro del mismo movimiento "comunicativo". Autores como Allwright, Johnson (1979) o Newmark (1979) abogaban explícitamente por una enseñanza de la lengua extranjera centrada en procesos y no en contenidos.

De esta manera, Newmark y Allwright desarrollan un "método" para enseñar inglés a los alumnos extranjeros residentes en el campus universitario. A partir de los escenarios reales en los que deben comunicarse los alumnos, se elaboran un conjunto de actividades comunicativas o tareas relacionadas con las demandas sociales de la vida en la universidad. Rechazando el control de los contenidos, la *competencia comunicativa* se derivaría "de forma natural" del desarrollo de

"Si el énfasis de la tarea recae sobre la manipulación de información, es decir, si los alumnos están más pendientes del significado que de los aspectos formales, hablamos de tarea comunicativa. Si la actividad de los alumnos está centrada en los contenidos lingüísticos estamos ante tareas pedagógicas y posibilitadoras"

las habilidades implícitas en la resolución de los problemas reales presentados.

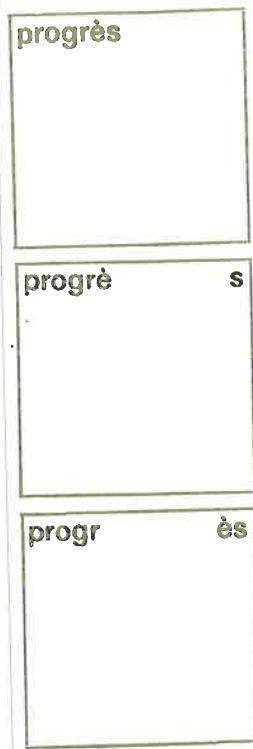
Por otro lado, Johnson (1979), partiendo del análisis de los procesos psicolingüísticos implicados en la interacción comunicativa, reivindica una "enseñanza orientada mediante tareas" como única vía posible para el desarrollo de la competencia comunicativa (ver Zanón y Hernández, 1990). Aunque no señalaron una ruptura, sus propuestas actuaron de motor de creación de una metodología "comunicativa" específica, (el punto flaco de la propuesta nocial-funcional) que a partir de entonces se caracterizará por conceptos como "vacío de información", "selección de opciones alternativas", etc.

Sin embargo, el desarrollo de las alternativas globales (curricular y metodológicamente) que darán lugar a la Enseñanza Mediante Tareas se produce como consecuencia de integrar tres ideas rectoras:

- El concepto de competencia comunicativa (Swain, 1985) no reducible al dominio de los contenidos lingüísticos. Ya sean estructurales o funcionales, no basta saber sobre los contenidos, es necesario saber usar los contenidos para la comunicación. Esto implica planificar en clase tareas de uso de los contenidos que son enseñados. Ese uso debe ser lo más próximo a los usos reales de la lengua extranjera en la vida de los alumnos.

- Por lo que se refiere a los mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera, como muestran los estudios sobre Adquisición de una Lengua Extranjera (Ellis, 1993), no podemos hablar de un proceso lineal de adquisición, contenido a contenido. Los resultados de estos estudios muestran una construcción global del sistema lingüístico nuevo, consistente en una sucesión de sistemas internos o *interlenguajes* transitorios donde el material lingüístico es reestructurado (McLaughlin, 1990) en un proceso cíclico. El currículo lineal de contenidos lingüísticos no parece el más idóneo para organizar la enseñanza de la lengua.

- En cuanto al diseño curricular, numerosos autores (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Johnson, 1987; Nunan, 1988) reivindican un currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación). Las propuestas acordes con estos planteamientos intentan, con mayor o menor



Éxito, dotar al diseño del curso de lengua de este carácter globalizador. Para ello, todas reivindican la utilización de la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los "enfoques" mediante tareas

La abrumadora cantidad de propuestas que utilizan las tareas como soluciones a los diferentes niveles de los problemas que presenta el Enfoque Comunicativo nos obliga a agruparlas en tres ámbitos de utilización:

- Investigación en Adquisición de una Segunda Lengua
- Programaciones mediante tareas
- Materiales didácticos basados en tareas

¿Qué tipos de tareas promueven la adquisición del lenguaje?

Esta pregunta es la que dado lugar a la mayor parte de la investigación sobre tareas en los últimos años. Podemos distinguir dos grandes series de trabajos:

1. Los estudios sobre los efectos de los diferentes tipos de tareas sobre el discurso producido por los alumnos y sobre la comprensión dentro del aula.

En estos casos los estudios analizan la relación entre el tipo de tarea y el lenguaje producido por los alumnos. Al modificar el tipo de tarea (Variable independiente) se observa lo que sucede en el aula midiendo aspectos gramaticales, discursivos o de comprensión del discurso producido (Llobera, 1990) por la tarea (Variable dependiente). Los resultados son analizados en función de un modelo de Adquisición de la Lengua Extranjera, generalmente midiendo características del lenguaje producido que se hipotetizan como facilitadoras de la adquisición. Un ejemplo de esta línea de investigación son los trabajos ya clásicos que intentan determinar qué tipos de tareas producen más modificaciones conversacionales en el discurso producido. La hipótesis, en este caso, es que, a mayor número de modificaciones, mayor nivel de adquisición. Algunos de los ejemplos más clásicos son:

Estudio

- Duff, 1986
- Doughty & Pica, 1986
- Gass & Varonis, 1985



Variable independiente

Tareas convergentes divergentes
Tarea profesor/parejas
Tareas un canal dos canales

Variable dependiente

Modificaciones *output*
Modificaciones *output*
Modificaciones *input*

Junto con los resultados de esta línea de investigación (ver Chaudron, 1988 y Crookes & Gass 1993, para una revisión), el interés de estos trabajos radica en la necesidad de disponer de una tipología de tareas para el aula de lengua extranjera. Aunque la empresa es bastante ambiciosa, ya disponemos de algunos modelos que guían varias líneas de investigación.

Tipologías de tareas

- | | |
|--------------------------------------|------------------------------|
| • Crookes, 1986 | Tareas educativas |
| • Edelhoff, 1981 | Tareas comunicativas |
| • Scarino et al., 1989 | Tareas en Educación Primaria |
| • Pica et al., 1993 | Tareas comunicativas |
| • Nunan, 1994 | Tareas comunicativas |
| • Valcárcel et al., <i>en prensa</i> | Tareas en Educación Primaria |

"Una tarea comunicativa tiene como objetivo fundamental lograr que los alumnos se comuniquen de forma real en lengua extranjera dentro del aula. Las tareas pedagógicas tienen como objetivo lograr que los alumnos dominen los contenidos lingüísticos necesarios para la realización de las tareas comunicativas"

2. Los estudios sobre los efectos de los diferentes tipos de tareas sobre el aprendizaje

Este segundo grupo de trabajos analiza el efecto de los diferentes tipos de tareas sobre el aprendizaje de los contenidos lingüísticos. Es decir, compara los diferentes tipos de tareas (Variable independiente) administradas con los resultados en exámenes de contenidos (Variable dependiente) realizados inmediatamente después con los mismos alumnos. Lógicamente, el objetivo de estas investigaciones es demostrar la eficacia como herramienta pedagógica de ciertas tareas. Las hipótesis planteadas giran en torno a la idea de que *los alumnos que trabajan con estas tareas aprenden más*.

Quizá los estudios más característicos en este campo son los que proponen tareas para la enseñanza de la gramática o tareas formales (Gómez del Estal & Zanón, *en prensa*).

Estudio

- Fotos & Ellis, 1991
- Fotos, 1994
- Zanón et. al., 1994
- Duff, 1993

"No basta saber sobre los contenidos, es necesario saber usar los contenidos para la comunicación. Esto implica planificar en clase tareas de uso de los contenidos que son enseñados. Ese uso debe ser lo más próximo a los usos reales de la lengua extranjera en la vida de los alumnos"

Variable independiente

Tipo de tarea gramatical

Tipo de tarea gramatical

Tareas formales

Tipo de tarea comunicativa

Variable dependiente

Test de gramática

Test de contenidos

Test de contenidos

Input lingüístico del alumno

Programaciones mediante tareas

Podemos distinguir cuatro modelos de programas que utilizan las tareas como unidad de organización:

(Ver figura 3 al final de este artículo).

1. Programas de procesos

La propuesta de Breen y Candlin (1980 y 1987) parte de la concepción del aula como un escenario de comunicación con necesidades propias (aprender unos contenidos, resolver unas tareas, etc) y con temas propios (organizar la clase, el calendario, etc.). De esta forma, el currículum de procesos se centra en la organización de la toma de decisiones sobre los diferentes aspectos que configuran el proceso de enseñanza de una lengua extranjera. El objetivo de este modelo es el de generar una dinámica de comunicación en lengua extranjera y convertir al alumno en co-responsable del proceso de diseño, realización y evaluación del plan de trabajo.

La programación de procesos consta de un plan de trabajo que debe ser especificado por el grupo y de un banco de recursos con el que trabajar. El plan de trabajo se desarrolla a través de una dinámica de grupo en la que se decidirá qué/cómo/para qué/con quién/durante cuánto tiempo/etc. se trabajará en el aula. El banco de recursos nutre de materiales y posibilita el avance hacia los objetivos fijados.

El despliegue de este tipo de programa implica una dinámica de participación de los alumnos para la que el profesor se sirve de un conjunto de instrumentos específicos (ver Serrano, *en prensa*). Algunos de ellos son:

- El plan del profesor o esquema del curso utilizado como base para iniciar el proceso.

• Un banco de tareas: comunicativas, posibilitadoras, metacomunicativas, organizadas por contenidos lingüísticos, temas, niveles, etc.

• Un banco de materiales: textos, etiquetas, carteles, programas de televisión, libros de texto, etc, organizados temáticamente y aportados por alumnos y profesores.

• Un banco de ideas: procedimientos de trabajo, estrategias para el trabajo con un determinado tipo de contenidos, etc.

• Hojas de planificación: cuya función es la de actuar como herramienta de la organización individual o grupal de un plan de trabajo. Sirve de punto de partida y de instrumento de seguimiento del trabajo de un grupo.

2. Programas de procedimientos

El proyecto Bangalore de Enseñanza Comunicativa de la Lengua (Prabhu, 1987) plantea organizar la pro-

gramación del curso a partir de las tareas surgidas del análisis de las necesidades de la lengua extranjera en la vida real de los alumnos. Describir un viaje, protestar por un mal servicio, hacer un resumen de un texto son tareas que se abordan con diferentes niveles de dificultad. Cada tarea se trabaja en tres estadios:

1. Pre-tarea, en la que se explica la actividad, su nivel de dificultad, se aporta material lingüístico y se trabaja en grupo con el fin de a solucionar las demandas gramaticales, lexicales, funcionales, etc. que va a presentar la tarea.

2. Tarea, donde los alumnos realizan la actividad comunicativa central.

3. Feedback Análisis y evaluación del trabajo realizado y del nivel de consecución de la tarea. Se elabora un plan de repaso o perfeccionamiento (gramatical, fonético, etc.).



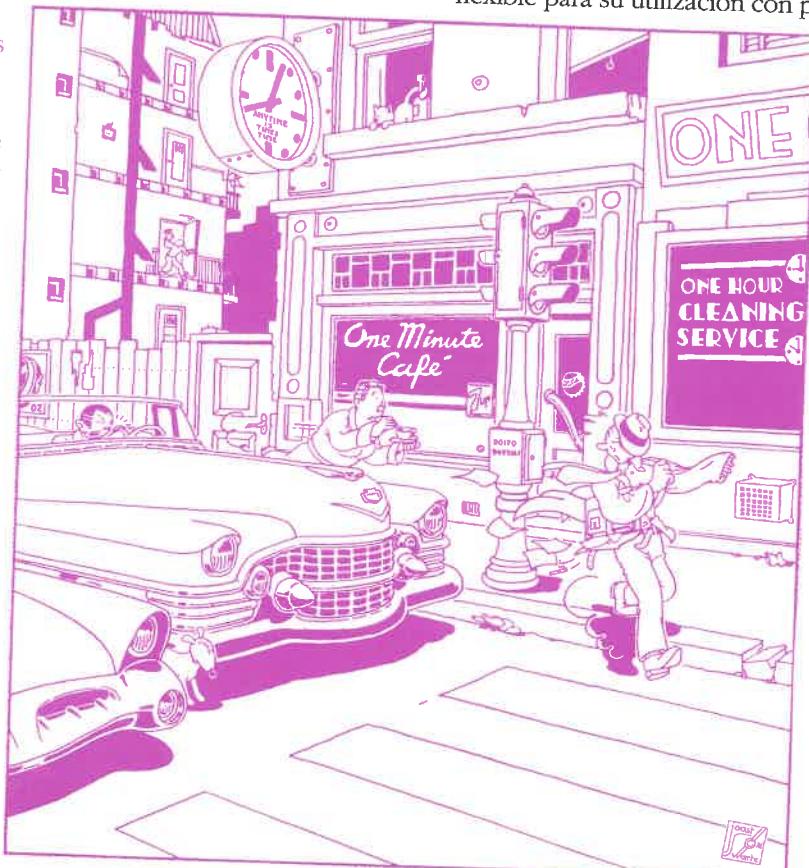
El método de Interacción Estratégica (Di Pietro, 1987) analiza los contextos concretos en los que los alumnos deberán desenvolverse en una lengua extranjera. A partir de éstos, plantea una serie de escenarios (ingreso en un hospital sin documentación, entrevista dietética a un paciente para decidir sus menús, etc.) graduados según su dificultad. Una vez planteado un *escenario* en clase, el profesor asigna los diferentes roles y los alumnos inician un proceso de búsqueda de información y de decisiones sobre las posibles alternativas temáticas que pueden aparecer y sobre las estrategias lingüísticas que necesitan para actuar de una manera eficaz en ese *escenario*. La representación final del *escenario* implicará, una evaluación, una reorganización y un plan de trabajo posterior para cada grupo.

3. Programas de tareas

Los trabajos de D. Nunan (1988 y 1989), M. Long (1985 y 1994), S. Estaire y J. Zanón (1990, 1993, 1994) con su *Task-based Language Teaching* destacan dentro de las propuestas que hacen compatible el desarrollo de un currículum de tareas con unos contenidos institucionales ya existentes.

Abogando por una progresiva integración de las tareas en un curso de lengua nocial-funcional/estructural, la *Task-based Language Teaching* proporciona un marco de análisis de las tareas con el fin de que los enseñantes desarrollen sus propios currículos por tareas acordes con las características y necesidades de su situación educativa. Los factores que determinan la selección, la organización y la evaluación de las tareas se articulan en torno a:

- 1) El objetivo de la tarea (comunicativo, socio-cultural, de auto-aprendizaje, metalingüístico, cultural)
- 2) la naturaleza de la información que organiza la tarea (por ejemplo, un texto escrito o una fotografía)
- 3) Las actividades que genera (procedimientos -escribir, leer, etc.- y subtareas -usar el diccionario, por ejemplo implicados)



4) los papeles del profesor y de los alumnos (relaciones profesor-alumno y alumno-alumno) que determina

5) los contextos (espacial-temporal) o las situaciones en los que se desarrollan las tareas.

La *Task-based Language Teaching* surge del intento de crear un marco para la enseñanza de las lenguas extranjeras aplicable a contextos educativos reglados trasladando las principales aportaciones de la enseñanza mediante tareas a centros de enseñanza guiados por programaciones de contenidos.

Aunque en realidad aboga por la tarea como unidad de diseño, la *Task-based Language Teaching* se muestra flexible para su utilización con programaciones de contenidos, ya sean estructurales o nocial-funcionales. La *Task-based Language Teaching* parte del concepto de tarea final como tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer cosas (hablar, entender, leer, escribir) con la lengua extranjera que antes no podían hacer.

De esta manera el avance a través de la *competencia comunicativa* se asegura mediante el avance en la realización de las tareas finales, integradoras de todos los componentes del currículum.

El diseño del resto de los elementos presentes en la actividad del aula se determina a partir de las tareas finales. Las actividades, su secuenciación y su articulación, su relación con los bloques de contenidos, su evaluación, etc., se diseñan bajo el amparo de la tarea final. De esta manera, el marco de diseño desde la *Task-based Language Teaching* permite otorgar sentido a todo el trabajo en el aula mediante la negociación de los temas de comunicación que generan las tareas finales, las actividades (tipos, duración, participantes, papeles, etc.), y la evaluación conjunta del proceso. Así, la *Task-based Language*

Teaching permite la inserción de las decisiones de los alumnos a lo largo de todo el proceso generando, por sí misma, un currículum "a medida" de los alumnos (características, número, nivel, etc.), de los profesores (experiencia, limitaciones, etc.) y del contexto educativo (en el país de la lengua enseñada, en otro país, etc.).

4. Programas mediante proyectos

Otro enfoque de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas lo constituye la enseñanza de la lengua mediante Proyectos (Carter y Thomas, 1986; Fried-Booth, 1989; Hutchinson 1993a; Ribé & Vidal, 1993). Dentro de un proyecto y con un objetivo de trabajo a medio/largo plazo (elaborar una guía personal para la visita a una ciudad, publicar un periódico de la clase, etc.) se articulan diferentes niveles de tareas. El proyecto se convierte en un instrumento que implica a los alumnos en un proceso que genera tareas pedagógicas, tareas comunicativas, etc. y donde además del desarrollo de la comunicación en una lengua extranjera se produce un desarrollo de la autonomía de aprendizaje y de los valores educativos más allá de la clase de lengua.

Mención especial dentro de esta opción merece la línea de trabajo denominada *Simulación Global* (Care, 1980; Care & Debysen, 1984; Care & Mata, 1986; Debysen, 1986; Roldán, 1990a y b). Desarrollada originalmente para la enseñanza del francés como lengua extranjera, y quizás por ello, injustamente olvidada, la *Simulación Global* se situaría en un lugar intermedio entre los *programas de procesos* y los *proyectos* aportando una original solución al reduccionismo de las visiones más tradicionales dentro del enfoque comunicativo.

Materiales didácticos basados en tareas

La enorme cantidad de materiales editados en los últimos años bajo la etiqueta mediante tareas hace difícil un análisis exhaustivo. Lejos de ese propósito, apuntaremos una clasificación de los diferentes materiales presentes en el mercado con algunos ejemplos representativos (ver **figura 4**).

1. Cursos mediante tareas

El primer grupo (Candela et al., *inédito*, Lobo & Subirats, 1993; Nunan, 1992; Vale,

"En cuanto al diseño curricular, numerosos autores reivindican un currículum de lengua capaz de integrar los diferentes ejes del proceso educativo (objetivos, contenidos, metodología y evaluación) Todos reivindican la utilización de la tarea como unidad organizadora de los diferentes componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje"

1989) incluye todos aquellos libros de texto pensados para ser utilizados en cursos académicos (de enseñanza primaria casi siempre) y que, por regla general incluyen varios niveles. Sus unidades, al contrario que los libros comunicativos clásicos no se organizan en torno a un bloque de contenidos lingüísticos sino en torno a temas: (*los planetas*) o a actividades: (*Construimos una máscara*) lo cual no excluye una cuidada planificación de los contenidos lingüísticos que se utilizan y de las tareas o actividades de aprendizaje de los mismos. Cuando se dirigen a aprendices de educación primaria se suelen denominar cursos basados en actividades.

2. Experiencias de aula

Empiezan a aparecer ya (por ejemplo, Budd & Wright, 1992; Serrano, *en prensa*) descripciones de experiencias con programaciones mediante tareas en centros de enseñanza. En rigor, no pueden considerarse materiales pero, dada la necesidad de crear materiales propios para cada experiencia, contienen tareas originales. Permiten ver el proceso de trabajo en un aula regida por las tareas y cómo se llega a los objetivos del curso.

3. Colecciones de tareas

Agrupan lo que tradicionalmente conocemos como actividades o ejercicios para el desarrollo intensivo de aspectos concretos de la *competencia comunicativa* como la escritura (Jolly, 1993), la gramática (Ur, 1989), el vocabulario (Sinclair y Renouf, 1987), la pronunciación (Hewings, 1993), etc. Al ser tratados desde una óptica mediante tareas incluyen una dimensión de autonomía de aprendizaje y un detallado análisis de los contenidos lingüísticos trabajados.

4. Tareas para aprender a aprender

Dentro de la *Enseñanza de las Lenguas Extranjeras Mediante Tareas* se hace necesario disponer de materiales didácticos que desarrollen las capacidades de los alumnos en, relación a áreas como la *Autonomía de Aprendizaje* (Estaire, *en prensa*) las *Técnicas de Estudio de la Lengua* (Waters & Waters, 1994) o las *Estrategias de Aprendizaje* (Oxford, 1991). La importancia de este grupo es que inicia una línea de materiales inexistente hasta el momento y sin la cual no es posible trabajar coherentemente mediante tareas.



5. Materiales para el aprendizaje autónomo

Empiezan a aparecer materiales para el aprendizaje autónomo, generalmente en formato CD-ROM, basados en tareas. Aprovechando las ventajas interactivas del ordenador, ofrecen una versión experimental de la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas. En la mayoría de casos no hay una reflexión educativa a fondo y se limitan a ofrecer tareas en un medio informatizado. Sólo recientemente (ICE, *en preparación*) se plantea el material como un curso basado en tareas.

6. Proyectos

Son guías o ejemplos completos de proyectos realizados en clase. Permiten ver paso a paso el desarrollo de un proyecto y utilizar en parte o globalmente los materiales presentados. En algún caso (Hutchinson, 1993b) presentan un curso de inglés para educación primaria totalmente desarrollado mediante proyectos. En otros casos (Ribé & Vidal, 1993) proporcionan al profesor de lengua un instrumento de renovación educativa que le permitirá elaborar sus propios proyectos con la participación de los alumnos del curso.

Características de la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas

La variedad de modelos en la Enseñanza de las Lenguas Extranjeras mediante Tareas impide hacer una definición única del modelo. Sin embargo, en su diversidad, sí es posible agrupar una serie de características de la enseñanza mediante tareas que la hacen diferente de una enseñanza basada en la gramática o en la enseñanza de contenidos nociional-funcionales.

En la **figura 5** (Zanón & Alba, *en prensa*) que aparece al final de este artículo resumimos en torno a ocho puntos sus principales características.

1. ¿Qué hacen los alumnos de lengua extranjera cuando acaba el programa?

La enseñanza del lenguaje mediante tareas intenta que los alumnos al finalizar un programa, puedan utilizar la lengua extranjera para resolver con fluidez las situaciones de comunicación habituales en su vida. Así, los alumnos de un curso para personal de empresas que



"La Task-based Language Teaching parte del concepto de tarea final como tarea de comunicación representativa de los procesos de comunicación subyacentes a las situaciones de la vida real y programable a partir de niveles de objetivos y contenidos con el fin de llevar a los aprendices a hacer cosas (hablar, entender, leer, escribir) con la lengua extranjera que antes no podían hacer"

mantienen correspondencia y conversaciones telefónicas con sus clientes deberían, al acabar el programa, ser capaces de utilizar la lengua extranjera en su vida profesional.

El programa de inglés de una escuela de educación primaria debe aspirar a que los niños realicen actividades de otras asignaturas en inglés, por ejemplo, de las Ciencias Naturales. De esta forma, necesitan aprender la lengua extranjera para entender una explicación sobre los volcanes, leer los componentes de un gráfico o preguntar sus dudas en la materia. Planificando las tareas finales que deberán realizar los alumnos en lengua extranjera cada curso estaría organizado en torno a una serie de tareas que irían aproximando al alumno, gradualmente, a los usos de la lengua requeridos por las actividades propias de una clase de Ciencias Naturales impartida en lengua extranjera.

2. ¿Qué y cómo evaluamos?

Lógicamente el camino que lleva a estos resultados debe planificarse atentamente. Una evaluación centrada sólo en los contenidos o en capacidades generales puede alejarnos de los objetivos concretos del curso. Por el contrario, una evaluación de los usos del lenguaje en las actividades y del plan didáctico que las guía permite acercarse, paso a paso, a las necesidades lingüísticas de los alumnos.

La evaluación se centra en qué hacen los alumnos en español, francés o inglés, cómo y con qué contenidos. También se evalúan las decisiones que día a día organizan las clases: las tareas, la pronunciación de nuestros alumnos, los materiales que producen... Es decir, la evaluación reúne un conjunto de informaciones durante las clases que permitan mejorar periódicamente el proceso de aprendizaje.

3. ¿Qué hacemos en clase?

Tareas comunicativas, tareas posibilitadoras, tareas para aprender a aprender, etc. Las tareas comunicativas permiten a los alumnos hablar, leer, comprender y escribir en lengua extranjera. Es decir, usar con fluidez y propiedad los contenidos lingüísticos para resolver situaciones reales de comunicación. Las tareas posibilitadoras permiten preparar y fijar los contenidos necesarios para la realización de las tareas.

'Contestar una carta a un amigo que nos escribe pidiendo que le encontramos un piso con ciertas características: precio, situación, dimensiones, etc.' es una tarea que deman-

"A partir de los escenarios reales en los que deben comunicarse los alumnos, se elaboran un conjunto de actividades comunicativas o tareas. Rechazando el control de los contenidos, la competencia comunicativa se derivaría "de forma natural" del desarrollo de las habilidades implícitas en la resolución de los problemas reales planteados"

dará otras tareas como 'Leer selectivamente varios anuncios ofreciendo pisos para extraer la información requerida por la tarea' o 'Escribir una lista con las características del piso en el que vivimos' o 'Analizar el lenguaje propio de una carta a un amigo'... De esta manera, las clases se convierten en una escalera de tareas que conducen a cada uno de los objetivos de aprendizaje.

4. ¿Cómo seleccionamos los contenidos de la programación?

Lógicamente, la selección de los contenidos se realiza en función de las actividades comunicativas que nuestros alumnos aspiran a realizar. Veamos un ejemplo: Un grupo constituido por funcionarios del Ministerio de Pesca marroquí que aprenden el español como lengua extranjera determinará los contenidos del programa en función de las situaciones comunicativas en las que vaya a necesitar la lengua extranjera: Dar y recibir mensajes telefónicos, comprensión de textos específicos de pesca o sobre legislación pesquera, interpretación de comunicados oficiales e interministeriales, etc.

De estas actividades se derivarían unos bloques de contenidos:

- vocabulario propio de su profesión.
- estrategias básicas de la comunicación telefónica.
- convenciones sociales en la administración.
- estrategias de lectura para la interpretación de tratados y acuerdos oficiales, etc.
- intercambios verbales propios de las relaciones comerciales, etc.

De estos bloques de contenidos se entra en los contenidos lingüísticos, funcionales y gramaticales implicados en los diferentes bloques de contenidos. De esta manera, los contenidos no son sino la expresión del interés que la lengua extranjera ha generado en los miembros de dicho grupo.

5. ¿En qué orden se trabajan los contenidos?

La secuencia de los contenidos de las programaciones mediante tareas tiene en cuenta dos criterios:

- El orden de trabajo se realiza en función de las tareas.
- Los contenidos se reciclan en toda unidad didáctica cuando sea necesario.

Pensemos en un grupo de alumnos que se acaba de conocer en el curso de español del Instituto de Idiomas de Liverpool y que trabajan con el objetivo de alcanzar el *Nivel Umbral*. Alumnos y profesor elegirán (en su lengua materna, si es preciso) tanto el tema de trabajo como la manera de llevarlo a cabo.

El tema de la tarea elegida ha sido *Las Elecciones Generales de 1993*. ¿Cuáles son los usos lingüísticos que necesitarán dominar sobre el tema?

- Descripción oral de los partidos y sus programas.
- Lectura de propaganda electoral.
- Comprensión general de la información que sobre el tema aparece en un telediario.
- Expresión y argumentación, a favor y en contra, de los programas de cada partido.
- Otros...

¿Qué contenidos de los enmarcados en el *Nivel Umbral* dotarán al alumno de la capacidad para obtener la información deseada sobre del tema propuesto? Funciones (por ejemplo: *Opinar, interrumpir una opinión*), vocabulario específico del tema, estructuras gramaticales (por ejemplo: *el futuro*), etc.

La aparición progresiva de los contenidos en las unidades didácticas a lo largo del curso va determinando una programación. Estos, en lugar de haber sido trabajados linealmente, han sido abordados según iban siendo necesarios en las tareas comunicativas que componen cada unidad. Los contenidos, además, no son trabajados como bloques consecutivos sino que reaparecen cíclicamente en las unidades didácticas.



6. ¿En torno a qué se organizan las lecciones?

Como ya hemos visto, el punto de partida de una lección no es un bloque de contenidos. El tema, el proyecto o la actividad puntual suelen generar una dinámica de decisiones que hace que la unidad se forme en torno a tareas concretas que son las que generan los contenidos que se van a utilizar.

7. ¿Qué concepción tenemos sobre el aprendizaje de una lengua extranjera?

Aprender una lengua es aprender a hablar, leer, escribir y comprender esa lengua. Pero ¿en qué situaciones y en relación a qué usos de la lengua? No serán los mismos los de los alumnos de una escuela de educación primaria que los de los alumnos del Instituto Cervantes de Munich. Aprender una lengua extranjera es dotarse de un instrumento para participar comunicativamente en las situaciones de nuestra vida que demanden su uso adecuado.

8. ¿Cuáles son las funciones del profesor y de los alumnos?

Es necesario contar con nuestros alumnos a la hora de diseñar el programa de lengua extranjera. Y no sólo en relación con sus necesidades lingüísticas o con las actividades que aspiran realizar en una lengua extranjera. La organización del curso puede beneficiarse enormemente si convertimos a los alumnos en colaboradores del profesor. ¿Qué temas (o centros de interés) interesan realmente a los alumnos? ¿Podemos negociar con ellos algunos de los temas sobre los que tratarán las unidades didácticas? ¿Y los objetivos? Si hacemos corresponsables a los alumnos de nuestras metas durante una unidad, ¿no será más sencillo que se sientan implicados y que intenten trabajar para alcanzarlas? Si pactamos qué y cómo vamos a realizar la evaluación ¿no aumentará el rendimiento de los alumnos en el curso?



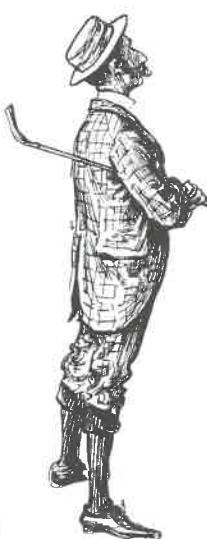
JOOST SWARTE

La participación de los alumnos en la gestión del curso no sólo repercute sobre los resultados de aprendizaje. Los alumnos inician así un proceso de aprender a aprender que pasa por reflexionar sobre sus propios recursos y problemas en el curso y por responsabilizarse de su trabajo en el aula.

Referencias bibliográficas

- BREEN, M.P. (1987). "Learner Contributions to Task Design", en Candlin, C. y D. Murphy (eds.)
- BREEN, M.P. y CANDLIN, C. (1980). "The essentials of a communicative curriculum in language teaching". *Applied Linguistics* 1, 2, 89-112.
- BRUMFIT, C. y K. JOHN-SON (eds.), (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- BUDD, R. y WRIGHT, T. (1993). "Putting a process syllabus into practice". En D. Nunan, *Collaborative Language Learning and Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANDELA, P., G. BANE-GAS y E. RUSSELL. (Inédito) *Materiales curriculares de francés para Primaria. Ciclos 8-10 / 10-12*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- CANDLIN, C.N. y MURPHY, D. (eds.). (1987), *Language Learning Tasks (Lancaster Practical Papers in English Language Education, Vol. 7)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- CARE, J.M. (1980): *Illes, une simulation*; Paris: B.E.L.C.
- CARE, J.M. y C. MATA. (1986): *Le cirque, une simulation globale*; Paris: Hachette.
- CARE, J.M. y F. DEBYSER. (1984): *Simulations globales*; Paris: B.E.L.C.
- CARTER, G. y H. THOMAS. (1986): "Dear Brown Eyes: Experiential Learning in a Project Oriented Approach"; *ELTJ*, 40 (3).
- CROOKES, G. (1986). *Task Classification: A Cross-Disciplinary Review. Technical Report. No 4*. Centre for Second Language Classroom Research. University of Hawai'i at Manoa.
- CROOKES, G. & S. GASS. (1993). *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CHAUDRON, C. (1989). *The Second Language Classroom*, Cambridge: C.U.P.

- DEBYSER, F. (1986). *L'immeuble, roman simulation en 66 exercices*. Paris: Hachette.
- DI PIETRO, R. J. (1987). *Strategic Interaction*. Cambridge: C.U.P.
- DOUGHTY, C. y PICA, T. (1986). "Information gap tasks: do they facilitate second language acquisition?" *TESOL Quarterly* 20: 305-325.
- DUFF, P. (1986), "Another look at interlanguage talk: taking task to task". En R.R. Day, (ed.). *Talking to learn: conversation in second language acquisition*, 147-181. Rowley, MA: Newbury House.
- DUFF, P.A., (1993), "Tasks and Interlanguage Performance: An SLA Research Perspective". En Crookes, G. y Gass, S.M. (eds.) *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- EDELHOFF, C., (1981). "Theme-oriented English teaching: text varieties, media, skills and project work". En Candlin, C. (Ed.). 1981. *The communicative Teaching of English: Principles and an Exercise Typology*. Harlow: Longman.
- ELLIS, R. (1993). The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 27 (1).
- ESTAIRE, S. (En prensa). "Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo en la enseñanza secundaria". En Zanon, J. (ed.), en prensa.
- ESTAIRE, S. & J. ZANÓN. (1990). "El diseño de unidades didácticas mediante tareas para la enseñanza de una segunda lengua". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7- 8.
- ESTAIRE, S. & J. ZANON. (1994). *Planning Classwork: A Task-Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- FOTOS, S. (1994). "Integrating grammar instruction and communicative language use through grammar consciousness-raising tasks". *TESOL Quarterly*, 28 (2).
- FOTOS, S. y ELLIS, R. (1991), "Communicating About Grammar: A Task-Based Approach". *TESOL Quarterly*. Vol. 25 nº 4.
- FRIED-BOOTH, D. (1989): *Project Work*. Cambridge: C.U.P.
- GASS, S. y VARONIS, E.M., (1985). "Task variation and non-native/non-native negotiation of meaning". En S. M. Gass y C.G. Madden, (eds.). *Input and second language acquisition*, 149-161. Rowley, MA: Newbury House.
- GÓMEZ DEL ESTAL, M. & J. ZANÓN. en prensa. "Tareas para la enseñanza de la gramática en la clase de español/lengua extranjera". En J. Zanón (ed.), en prensa.
- HEWINGS, M. (1994). *Pronunciation Tasks*. Cambridge: C.U.P.
- HUTCHINSON, T. (1993a). *Introduction to Project Work*. Oxford: O.U.P.
- HUTCHINSON, T. (1993b). *Project English*. Oxford: O.U.P.
- ICE. (1993). *La enseñanza de la lengua mediante tareas*. XXII Seminario 'Lenguas y Educación'. Sitges: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- ICE. En preparación. *CD-ROM 'Español de Negocios'*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- "Por lo que se refiere a los mecanismos de aprendizaje de una lengua extranjera, como muestran los estudios sobre adquisición de una lengua extranjera, no podemos hablar de un proceso lineal de adquisición, contenido a contenido. Los resultados de estos estudios muestran una construcción global del sistema lingüístico nuevo"
- IC (1994). *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- JOHNSON, R.K. (1979): "Communicative Approaches and Communicative Processes"; en Brumfit, C. y K. Johnson (eds.).
- JOHNSON, R.K. (1987): *Programme design: development and evaluation*; Cambridge: C.U.P.
- JOLLY, D. (1994). *Writing Tasks*. Cambridge: C.U.P.
- KUMARAVADIVELU, B. (1993). "The name of the task and the task of naming: Methodological aspects of Task-based Pedagogy". En Crookes & Gass (eds.).
- KRAMSCH, C. (1984): *Interaction et Discourse dans la Classe de Langue*; Paris: Hatier.
- LOBO, M.J. & M.J. SUBIRATS. (1993). *Big Red Bus*. Oxford: Heinemann.
- LONG, M. (1985): "The Design of Classroom Second Language Acquisition: towards Task-based Language Teaching"; en K. Hylenstam & M. Pienemann (eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. London: Multilingual Matters.
- LONG, M.H. (1994), *Task-Based Language Teaching*. Oxford: Basil Blackwell.
- LLOBERA, M. (1991). "Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 o LE". *Comunicación, lenguaje y educación*, 7- 8.
- MCLAUGHLIN, B. (1990): "Restructuring". *Applied Linguistics*, 11, 113-128.
- NEWMARK, L. (1979): "How not to interfere with Language Teaching"; en Brumfit, C. y K. Johnson (eds.)
- NUNAN, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge, C.U.P.
- NUNAN, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*; Cambridge: C.U.P.
- NUNAN, D. (1992). *ATLAS Task-based Course in International Communication*. Boston: Heinle & Heinle.
- NUNAN, D. (1994). "Task-Based Language teaching: Toward a Task Typology". Conferencia dictada en UB 1994.
- OXFORD, R. (1991), *Language Learning Strategies*. Rowley, MA: Newbury House.
- PICA, T. , KANAGY, R. y FALODUN, J., (1993), "Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction". En Crookes, G. y Gass, S.M. (eds.) *Tasks and Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- PRABHU, N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- RICHARDS, J., J. PLATT Y J. WEBER. (1986). *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. London: Longman.
- RICHARDS, J.C. (1984): "Language Curriculum Development"; *RELC Journal*, 15 (1).
- ROLDÁN, M. (1990a): "La simulación global en la clase de español/lengua extranjera". Memoria de Master no publicada. Universitat de Barcelona.
- ROLDÁN, M. (1990b): "Plaza de la Luna Llena, 13. Una experiencia de simulación global en la clase de español". *Cable 5*.



- SCARINO, A., D. VALE, P. MCKAY, J. CLARK. (1988). *Australian Language Levels Guidelines*. Book 2. Woden: Curriculum Development Centre.
- SERRANO, I. en prensa. "La participación de los alumnos en la enseñanza mediante tareas". En J. Zanon (ed.). *en prensa*.
- SINCLAIR, J. MCH. Y A. J. RENOUE. (1987): "A Lexical Syllabus for Language Learning"; en Carter, R. A. y M.J. McCarthy (eds.), *Vocabulary in Language Learning*. London: Longman.
- STERN, H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: O.U.P.
- SWAIN, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". En S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House.
- RIBÉ R. & N. VIDAL. (1993). *Project work step by step*. Oxford: Heinemann.
- TRIM, J.L.M. (1973): *Programme de recherche et de mise au point d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes: rapport d'activité*. Estrasburgo: Consejo de Europa, CCC/EES (73) 26.
- UB. (1994). Tareas significativas en la clase de español/lengua extranjera. Curso avanzado de formación permanente. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universitat de Barcelona.
- UR, P. (1989). *Grammar practice activities*. Cambridge: C.U.P.
- VALCARCEL, M. y VERDU, M. *en prensa*. "Tipología de tareas en la clase de lengua extranjera". En J. Zanon (ed.).
- VALE, D. (1989). *Early Bird: Teacher's Book*. Cambridge: C.U.P.
- VAN EK, J.A. (1975): *The Threshold Level*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- WATERS, M. & A. WATERS. (1994). *Study Tasks in English*. Cambridge: C.U.P.
- ZANÓN, J. (1990). "Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras". Cable, 5:
- ZANÓN, J. (1993a). *Mediación Semiótica y Resolución de Tareas en la Clase de Lengua Extranjera*. Tesis doctoral sin publicar: Universitat de Barcelona.
- ZANÓN, J. (1993b). Claves para la Enseñanza de la Lengua Extranjera. *Guía Didáctica para el 2º Ciclo de la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- ZANÓN, J. (ed.), en prensa. *La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas*. Barcelona: Anthropos.
- ZANÓN, J. & J.M. ALBA. En prensa. "¿Qué es la enseñanza del lenguaje mediante tareas?" *Hispanorama*.
- ZANÓN, J., M. GÓMEZ DEL ESTAL, J. M. ALBA, A. SÁNCHEZ, P. GARCÍA, A. PASTOR. (1994). Los efectos de la instrucción formal sobre el aprendizaje de los contenidos gramaticales. Comunicación en el V Congreso Internacional ASELE. Santander, 27-30 de septiembre.
- ZANÓN, J. & M.J. HERNÁNDEZ. (1990). "La enseñanza de la comunicación en la clase de español". *Cable*, 5.



DOVER PUBLICATIONS



"La enseñanza del lenguaje mediante tareas intenta que los alumnos, al finalizar un programa, puedan utilizar la lengua extranjera para resolver con fluidez las situaciones de comunicación habituales en su vida. Lógicamente, la selección de los contenidos se realiza en función de las actividades comunicativas que nuestros alumnos aspiran a realizar"

FIGURA 1
Tareas Comunicativas al final de una unidad didáctica
(Estaire & Zanón, 1994)

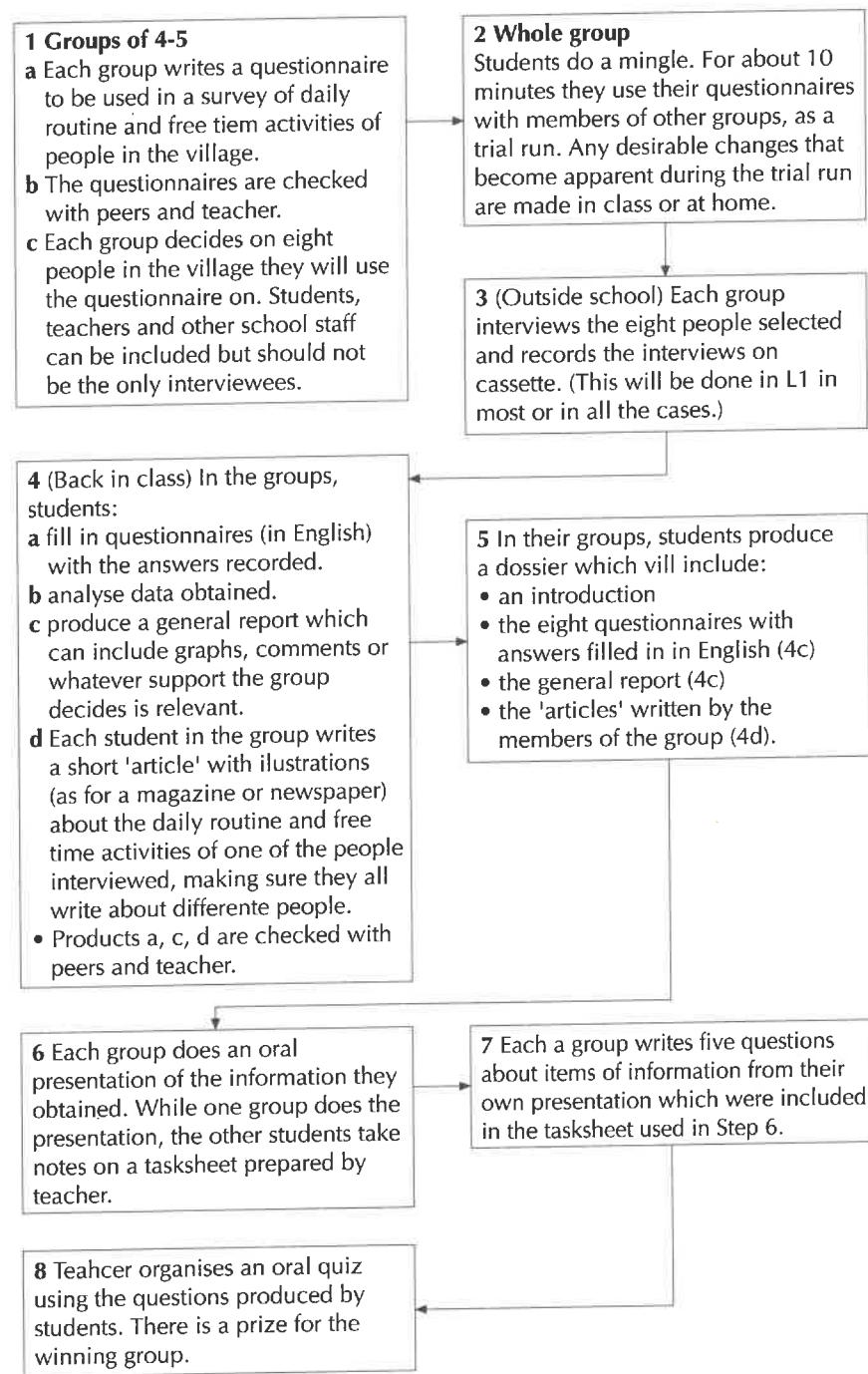


Figure 33 Final tasks: A survey of Daily Routine and Free time Activities in Our Village

Tareas diseñadas y pilotadas por Carmen Raposo. S. Agustín de Guadalix. Madrid.

FIGURA 2
Tareas Formales para el aprendizaje de los adverbios
(Gómez del Estal & Zanón, en prensa)

TAREA 1: ¡ADELANTE!

FICHA A

OBJETIVO: Descubrir el funcionamiento de adelante/atrás y delante/detrás.

Aquí te presentamos cuatro frases, dos correctas y dos incorrectas. Tu compañero tiene otras cuatro, diferentes de las tuyas. Inter cambia tus frases con las suyas y tratad de descubrir el funcionamiento de esas palabras. Las preguntas que están debajo pueden ayudarte. ¡No te olvides de que tienen que hablar en español!

- C. sigue adelante unos cien metros
- I. Es el chico que está adelante.
- C. Tiene que volver atrás.
- I. Siéntate atrás.

PREGUNTAS:

- ¿Qué explicación tiene esto?
- ¿Está relacionado con el tipo de verbo?
- ¿Cuál es la diferencia entre adelante/atrás y delante/detrás?

Escribe en las cajas A y B LO QUE CREAS QUE DEFINE a esas palabras. Puedes poner palabras, dibujos, flechas etc.:

ADELANTE/ATRAS → A

DELANTE/DETROS → B

TAREA 2

OBJETIVO: Comprobar si la regla de la TAREA 1 funciona con otras unidades.

Lee estas frases:

1. La piscina está

dentro/fuera
arriba/abajo
encima/debajo
alrededor

1

2. Tienes que ir más

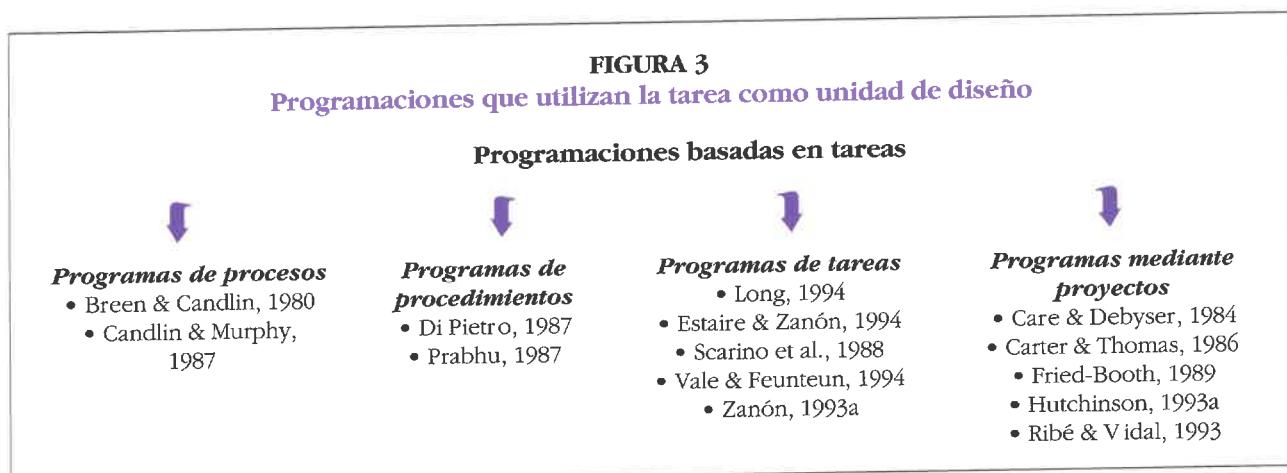
arriba/abajo
afuera/adentro

2

Trabajando con tu compañero, intenta responder a estas preguntas:

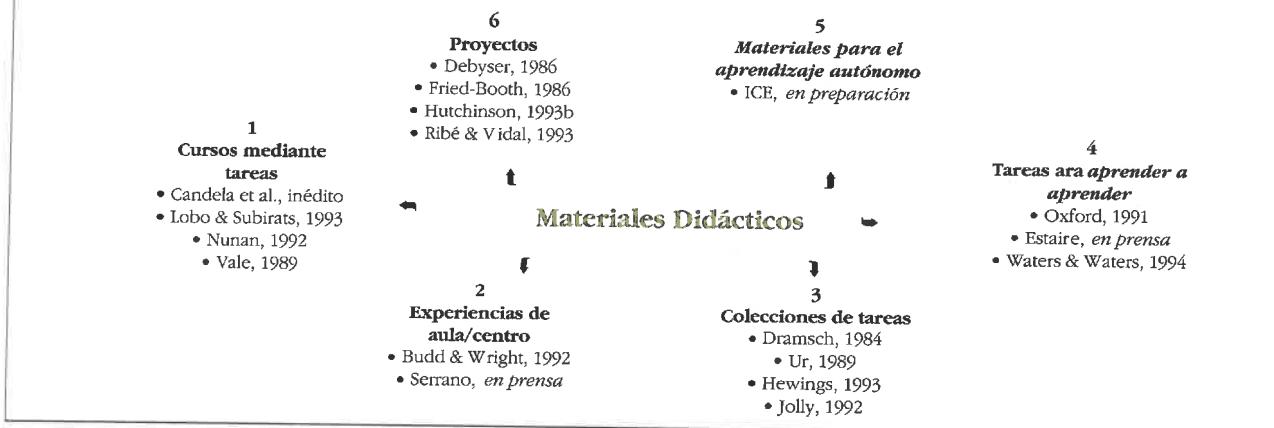
- ¿Hay alguna unidad que apareza en las dos frases?
- ¿Hay alguna relación entre adelante/atrás y delante/detrás, y las frases de 1 y 2?
- ¿Es el mismo tipo de diferencia?
- Si es así escribe en las cajas 1 y 2 lo que escribiste en las cajas A y B de la TAREA 1, y añade adelante/atrás y delante/detrás al grupo que les corresponda.
- ¿Hay alguna relación entre la forma exterior de las palabras de 2 y su significado?

¿EN QUÉ SE PARECEN ESTAS TRES FORMAS DE ENSEÑAR UNA LENGUA EXTRANJERA?



ENFOQUE GRAMATICAL	
1. ¿Qué hacen en lengua extranjera los alumnos cuando acaba el curso?	Usos de la LENGUA EXTRANJERA <ul style="list-style-type: none"> Expresión Oral: Producen palabras/oraciones simples descontextualizadas. Comprensión Auditiva: No comprenden conversaciones/discursos orales. Expresión Escrita: Producen oraciones formalmente correctas. Comprensión Escrita: Traducen textos formales. Reconocen y describen gramaticalmente las estructuras lingüísticas
2. ¿Qué y cómo evaluamos?	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento gramatical/vocabulario/ortografía/traducción para clasificar a los alumnos por niveles Pruebas con ejercicios gramaticales y de léxico; interpretación de textos y traducciones.
3. ¿Qué hacemos en clase?	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de la gramática. Ejercicios escritos para la comprensión consciente de las reglas y su memorización. Traducción, Lectura crítica de textos literarios.
4. ¿Cómo seleccionamos los contenidos de la programación?	<ul style="list-style-type: none"> La programación es una lista de contenidos gramaticales que recoge los constituyentes esenciales (fonológicos, léxicos y sintácticos) de la lengua.
5. ¿En qué orden se trabajan los contenidos?	<ul style="list-style-type: none"> Secuencia lineal de estructuras en función de la supuesta dificultad lingüística.
6. ¿En torno a qué se organizan las lecciones?	<ul style="list-style-type: none"> Estructuras gramaticales (e. g.: el subjuntivo, el artículo)
7. ¿Qué concepción tenemos sobre el aprendizaje de una L.E.?	<ul style="list-style-type: none"> Aprender una LE equivale a acumular el conocimiento formal de los contenidos estructurales de la lengua.
8. ¿Qué concepción tenemos de los alumnos?	<ul style="list-style-type: none"> Los alumnos se limitan a acumular contenidos y a expresar su conocimiento formal de los mismos en una prueba.

FIGURA 4
Materiales que utilizan la tarea como unidad de organización



ENFOQUE ESTRUCTURAL/FUNCIONAL	ENFOQUE POR TAREAS
<p>Usos de la LENGUA EXTRANJERA</p> <ul style="list-style-type: none"> EO: Saben qué decir en situaciones generales tipificadas. CA: Reconocen muestras lingüísticas iguales o parecidas a las practicadas. EE: Producen clichés combinables para discursos escritos tipificados. CE: Comprenden la información de varios tipos estándard de texto. Describen las formas lingüísticas en relación a sus usos en situaciones de comunicación. Expresión oral, comprensión auditiva, expresión y comprensión escrita para regular el aprendizaje a lo largo del curso y calificar. Pruebas que miden indirectamente el nivel de realización en las 4 destrezas centrándose en las situaciones tipificadas que han sido trabajadas en el curso. Trabajo con diálogos-tipo en los que se practican los contenidos (muestras lingüísticas/estructuras) estudiados. Ejercicios de fijación de los contenidos. Actividades comunicativas para fijar los contenidos en las situaciones en las que se usan. Lista de los contenidos lingüísticos (funcionales y gramaticales) necesarios para alcanzar niveles estándard de comunicación en situaciones tipificadas. Secuencia lineal de organizados en temas, situaciones, o contextos que reproducen las situaciones o contextos de comunicación de máxima frecuencia. Son reciclados. Intercambios comunicativos de alta frecuencia (encuentros, saludos y despedidas; hablar del pasado, etc.) que generan contenidos estructurales y funcionales, etc. Aprender una LE equivale a dominar un conjunto de muestras lingüísticas en situaciones comunicativas tipificadas. Los alumnos son idealizados como aprendientes tipo. No pueden intervenir en el proceso de gestión del curso. 	<p>Usos de la LENGUA EXTRANJERA</p> <ul style="list-style-type: none"> EO: Participan en conversaciones y modos de discurso propios de sus necesidades lingüísticas. CA: Comprenden conversaciones y modos de discurso propios de sus N. L. EE: Producen creativamente textos acorde a sus N.L. CE: Comprenden la información de textos estándard y textos especializados según sus N.L. Describen las formas lingüísticas en relación a sus usos en situaciones de comunicación. El proceso de aprendizaje para regular el avance hacia las NL de los alumnos. Los usos interpersonales, informativos y estéticos de la lengua extranjera. Análisis de objetivos. Tareas comunicativas, criterios de uso, pruebas de EO, CA, CE y EE; Autoevaluación de los alumnos. Actividades de usos interpersonales, informativos y estéticos de la lengua. Ejercicios dirigidos al dominio de los contenidos (estructuras/muestras lingüísticas, etc.) necesarios para realizar las actividades. Ánalisis de los contenidos necesarios para la realización de las actividades de uso de la lengua derivadas de las necesidades lingüísticas de los alumnos. Los contenidos son utilizados a medida que van siendo necesarios para la realización de las actividades comunicativas. Son reciclados permanentemente. Centros de interés y actividades comunicativas que reproducen los usos de la lengua extranjera. Ambos se derivan de las necesidades lingüísticas de los alumnos. Aprender la LE equivale a ser capaz de utilizar la lengua para satisfacer las necesidades lingüísticas propias del entorno vital de los alumnos. Los alumnos son considerados como individuos con necesidades, intereses y ritmos propios. Intervienen en la concoción del programa del curso.

ARTE

En los últimos años las actividades artísticas tienen cada vez mayor presencia en nuestra sociedad y la formación artística una mayor demanda. Sin embargo, la presencia del arte en el currículum de la enseñanza obligatoria sigue

siendo escasa. Existen,

además, problemas de adecuación entre las demandas curriculares y las disciplinares. Este artículo trata de reflexionar sobre el aprendizaje artístico en sus dos vertientes, la de la expresión y la histórico-artística, haciendo referencia a las actuales propuestas disciplinares y a las previsibles dificultades de su aprendizaje y de su enseñanza, presentando para su discusión algunas propuestas de selección y secuenciación de contenidos.

LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ARTE*

Fundamentos y propuestas

ELENA POL**

En los últimos años, asistimos a importantes esfuerzos para cambiar el tradicional sistema de enseñanza y aprendizaje por otro más acorde con el tipo de actitudes, conocimientos y habilidades que la sociedad actual está demandando. Sin embargo, un proceso de cambio educativo como el actual no resulta una tarea sencilla. Si apostamos por una renovación de la enseñanza en general, y de la enseñanza del arte en particular, ésta deberá tener en cuenta las diversas cuestiones que afectan al diseño curricular: desde los objetivos que se pretenden conseguir con la educación artística hasta la clásica selección de contenidos temáticos, el estudio sobre nuestras capacidades para comprender, expresar y sentir el fenómeno artístico o los recursos de los que disponemos para su enseñanza y los contextos de su aprendizaje (sin olvidar los problemas relativos a la formación del profesorado). Es necesario integrar las aportaciones de las distintas disciplinas relacionadas con todos estos aspectos. En propia carne conocemos cuál es el resultado al primar alguno de ellos o al descuidar otros. Por ejemplo, dar preferencia los contenidos sin tener en cuenta las capacidades de los alumnos, o primar éstas menospreciando los contenidos, etc. Por ello, convendrá tener en cuenta las cuatro reflexiones básicas de todo diseño curricular: sociológica, disciplinar, psicológica y didáctica (Coll, 1991).

Con el afán de presentar un documento para la discusión de todas estas cuestiones, se exponen a continuación algunas reflexiones relacionadas con cada uno de estos aspectos centrándonos especialmente en la etapa de Educación Secundaria y en las áreas de Expresión Visual y Plástica y de Geografía, Historia y Ciencias Sociales.

Reflexión sociológica sobre la enseñanza del conocimiento artístico

¿Para qué enseñar arte? El cambio de las actitudes sociales frente al arte

En estos momentos estamos asistiendo a un cambio de mentalidad, en algunos aspectos verdaderamente espectacular, que se está produciendo en la sociedad española con respecto a los hábitos de uso y consumo del arte. Aunque al hablar de espectacularidad nos venga al recuerdo la afluencia masiva que han tenido algunas exposiciones, sin embargo me refiero a esa actividad artística y cultural que se ha convertido en cotidiana, al uso que los medios de comunicación de masas o distintas empresas de diferentes sectores hacen del arte, a la propia demanda del público hacia dichas actividades, etc. El componente estético o el diseño se han convertido en habituales en medios aspectos de la vida cotidiana de las personas.

Este cambio, si bien no con la misma espectacularidad, está afectando a los diseños curriculares que

deben reflejar los valores, actitudes, conocimientos, etc. que la sociedad demanda para ella. Como plantea Gardner (1990), todas las discusiones sobre cuestiones educativas comportan considerar los valores. Examinando la educación artística en distintos países nos encontramos con una variedad de posturas y métodos educativos que reflejan las concepciones enormemente diferentes de la educación estética en las diferentes culturas. Es esta diversidad en las consideraciones valorativas del arte lo que provoca una mayor diversidad de posturas y métodos educativos que, por ejemplo, en matemáticas o en lenguas extranjeras.

En el caso concreto de nuestro país uno de los objetivos 'invariantes' de las sucesivas reformas educativas es el de la *valoración y conservación del patrimonio artístico*. El aumento de la demanda de los estudios *artísticos* durante los últimos años han llevado a las autoridades educativas a ampliar los contenidos sobre los mismos en la enseñanza obligatoria, a la creación de un bachillerato artístico, así como a una licenciatura en Historia del Arte (hasta ahora especialidad de Geografía e Historia). Sin embargo, a pesar de la aparente buena situación en la que se encuentra el conocimiento artístico en nuestros planes de estudio, se han producido al mismo tiempo unas paradojas difíciles de explicar, como el hecho que recordaba Ramírez (1989) de crear la especialidad de Historia del Arte a la par que se eliminaba la asignatura de Historia del Arte del Bachiller al establecerse el BUP, o el que la atención y los esfuerzos dedicados a los contenidos artísticos sean mínimos en relación con los objetivos que se pretenden conseguir (ver también Cuevas, 1990).

En este sentido, el nuevo diseño curricular ha dado un paso importante al considerar también las actitudes, normas y valores como contenidos de aprendizaje (hasta ahora parecía como si los objetivos actitudinales fueran independientes de los contenidos educativos). Pero, aunque todavía no disponemos de investigación suficiente sobre el aprendizaje y la evaluación de las actitudes, sí sabemos que cualquier actitud hacia un objeto conlleva, de modo fundamental, un componente cognitivo (Eiser, 1994), por lo que difícilmente podremos conseguir dicho objetivo si el nivel de conocimientos artísticos sigue siendo mínimo. Algunos autores (Pastor, 1992) han criticado la excesiva preponderancia de los objetivos cognitivos (en el aprendizaje en museos), olvidando que el museo también es un lugar para emocionarse con la belleza ... Sin embargo, lo que se olvida es que no nos podemos emocionar con lo que no 'conocemos' (a este respecto existen numerosas investigaciones sobre preferencia estética). Como dice Gardner (1990) al explicar el enfoque mantenido por el grupo del Proyecto Cero, no niegan que las artes impliquen emociones, sino que consideran que las emociones funcionan de un modo cognitivo que guían al individuo en la elaboración de determinadas distinciones, en el reconocimiento de afinidades y en la construcción de expectativas y tensiones que luego se solucionan.

Por tanto, estando de acuerdo en que la *valoración y conservación del patrimonio* debe ser un objetivo que hay que desarrollar, difícilmente podremos hacerlo efectivo si no ponemos los medios para ello. Es cierto que aparentemente ha habido un aumento de la formación artística, pero ésta ha recaído casi de forma exclusiva en una sola dirección, en la de la expresión, olvidando la importancia de la historia del arte, sobre todo teniendo en cuenta que entre el conjunto de la población existen mayor número de personas *consumidoras* de arte que *bacedoras* del mismo.

En suma, puesto que parece que estamos de acuerdo en que la formación artística es importante, ésta debería ser algo más que un conjunto de buenas intenciones y, por lo tanto, los contenidos actitudinales relativos al arte dentro del currículum escolar deberían tener su correspondencia en los conceptuales y procedimentales, a la vez que la formación artística debería estar equilibrada entre la expresión y la representación.

Por otro lado, creemos que se debería considerar la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado que deberá impartir este conocimiento, formación que ha contado en nuestro país con enormes lagunas. Así, en el caso de la expresión, a pesar de otorgarle mayor presencia y supuestamente mayor relevancia en el currículum, creemos que no variará sustancialmente la formación de nuestros alumnos si se sigue considerando que no se precisa una formación específica para impartir dichos contenidos, excepto para el caso de la enseñanza musical. Lo mismo podríamos decir de la Historia del Arte, donde los conocimientos demandados a los docentes son mínimos en comparación con los de la Geografía y la Historia, por lo que la mayor parte del profesorado que accede a la enseñanza secundaria es especialista en estas disciplinas y no en Historia del Arte y, a su vez, como la proporción de profesorado es mayor en estas disciplinas, también en la formación permanente tienen mayor presencia que el resto de las disciplinas que componen el área.

En definitiva, deberíamos ser más conscientes, como dice Gardner (1990), de que las innovaciones más brillantes en la elaboración de currículos no conseguirán ser efectivas en ausencia de un cuadro de educadores que *incorporen* en ellos mismos el conocimiento que se espera que imparten.

"El nuevo diseño curricular ha dado un paso importante al considerar también las actitudes, normas y valores como contenidos de aprendizaje. Pero, cualquier actitud hacia un objeto conlleva un componente cognitivo, por lo que difícilmente podremos conseguir dicho objetivo si el nivel de conocimientos artísticos sigue siendo mínimo"

Reflexión disciplinar sobre la enseñanza del conocimiento artístico

¿Qué arte enseñar? Los cambios de las disciplinas

Hasta ahora nos hemos referido al cambio de demanda de la sociedad con respecto al arte, pero no menos importante e influyente es el cambio disciplinar. El conocimiento científico es dinámico y repercute directamente en las disciplinas académicas. Estos cambios epistemológicos, inherentes a todas las ciencias, afectan aún más si cabe a la Historia del Arte ya que, al ser una disciplina joven y de escasa implantación académica, llegan a la enseñanza obligatoria con mayor retraso.

En este sentido, un problema que afecta, en general, a todas las Ciencias Sociales es la escasa reflexión epistemológica y metodológica. Como dice Brihuega (1988), "las distintas metodologías propuestas al historiador del arte tienen ya una dilatada historia y continúan siendo múltiples, pero sigue sin precisarse esa definición epistemológica que consideramos previa". Quizá sea debido a que la metodología no se explica independientemente de las teorías manejadas, como ocurre en otras ciencias. En los últimos años, estamos contemplando cómo las universidades son sensibles a estas tradicionales carencias formativas introduciendo en sus planes de estudio contenidos en esta dirección, a la vez que cada día son más abundantes las publicaciones sobre los métodos de análisis e interpretación y sobre las teorías que los sustentan (Fernández Arenas, 1982; Checa, García y Morán, 1987; Plazaola, 1987; Freixas et al., 1990; Ocampo y Perán, 1991; etc.).

A la hora de concretar qué es necesario aprender y, por lo tanto, enseñar, nos sería de gran ayuda conocer cómo se ha construido el conocimiento histórico-artístico (Freeman, 1992), de qué modelos teóricos disponemos o qué procedimientos debemos seguir para resolver un problema como, por ejemplo, una autoría, una influencia, etc. Por estas razones, es conveniente realizar un brevísimo repaso a la historiografía artística. Entiéndase que el objetivo es reflexionar sobre las consecuencias didácticas y no una exposición con fines disciplinares (los interesados en esta última deberán recurrir a los autores citados más arriba, en los que también podrán encontrar las referencias de los autores clásicos, que nosotros no hemos recogido para aligerar la exposición).



DOVER PUBLICATIONS

La Historia del Arte se institucionalizó como disciplina científica en el siglo XIX, por la necesidad de clasificar y catalogar los objetos artísticos reunidos por los coleccionistas y por la exigencia de una catalogación ‘científica’ en museos y galerías. Previamente, algunos estudiosos del tema fueron los artífices de las primeras agrupaciones, teniendo en cuenta afinidades espacio-temporales, conformando el concepto de estilo (Vasari en el siglo XVI) o el de escuela (Lanzi a finales del XVIII) y atribuyendo autorías por afinidades técnicas y de realización. Por ejemplo, Morelli en su *Principio y método*, a finales del siglo XIX, a través de la confrontación de algunos detalles como la manera en que tal artista pintaba los dedos de las manos, las orejas, etc., atribuía obras a un maestro o a sus seguidores. El mismo Morelli era consciente de las limitaciones de su preciso y detallista método, que procedía del cientifismo positivista y clasificatorio del siglo XIX y se inspiraba en la metodología de las Ciencias Naturales. Otros, como Taine, el representante más característico de la metodología positivista, en su *Philosophie de l'art*, consideraba el *medio*, entendido sobre todo como medio físico -la raza o la temperatura ambiente-, como la causa última de la producción artística. Y es a partir del conocimiento acumulado a través del método morelliano y de otros, como el de Taine, así como de la interacción de la idea de *genio* del romanticismo, como nace la Historia del Arte como historia de los grandes artistas.

A partir de entonces (finales del siglo XIX) se desarrollarán dos opciones metodológicas que se mantienen hasta nuestros días: el formalismo y la iconología. El primero se interesa fundamentalmente por los aspectos formales, es decir, por el ‘modo’ de representar o significar; el segundo, que surge como oposición al positivismo y al formalismo dominante a finales del XIX y a principios del XX, se interesa fundamentalmente por los temas y contenidos, por lo que la obra representa o significa.

La primera de estas opciones, es decir, el **estudio de las obras de arte atendiendo a la forma**, a la apariencia, dio lugar a diversas teorías. Wölfflin es el teórico más importante, planteando en sus *Reflexiones sobre la historia del arte* que “la primera tarea del historiador del arte es el análisis de la forma visible”, centrándose en la evolución de los estilos, considerando éstos como entes dotados de autonomía, con su génesis, evolución y decadencia; o Focillon, que, siguiendo tam-



DOVER PUBLICATIONS

“Los contenidos actitudinales relativos al arte dentro del currículum escolar deberían tener su correspondencia en los conceptuales y procedimentales, a la vez que la formación artística debería estar equilibrada entre la expresión y la representación”

bién una doctrina evolucionista, distingue en cada estilo varias *edades*: experimental, clásica, de refinamiento y barroca. A pesar de considerar al primer autor como máximo representante del formalismo, debemos tener en cuenta que ya no se trata de un formalismo descriptivo, sino interpretativo. Wölfflin quería una Historia del Arte sin nombres, es decir, sustentar el estudio no en obras o artistas concretos sino en aquello que supone un estudio de las obras artísticas independientemente del autor. Le debemos también el hecho de que relativizase la valoración de las obras de arte en función de su estilo de referencia (no hay que olvidar que estamos hablando de un momento en el que el gusto predominante era el clasicista). Es decir, una obra de arte no será buena o mala porque utilicemos un báremo acorde con el gusto predominante, sino en relación con las obras realizadas en el mismo momento y contexto.

Por otro lado, el **estudio de las obras en cuanto al contenido** dio lugar a considerar las obras de arte como documentos de una cultura, lo que abre las puertas a un buen número de métodos de análisis e interpretación desde entonces hasta nuestros días. Panofsky, para profundizar en el significado y en la simbología de las imágenes y para desvelar los supuestos y las ideas de los que parte el artista (conocidos en su época y a los que habrá que llegar partiendo de la situación histórica y de las corrientes espirituales de la época objeto de estudio), sistematiza el método estableciendo tres niveles: el pre-iconográfico, consistente en la identificación de lo representado (nivel de la forma o análisis de los motivos artísticos); el iconográfico, o la relación entre lo representado con su posible carácter simbólico, alegórico, etc. (nivel de las ideas o análisis del asunto); y el iconológico, o de interpretación del significado, que supone, en realidad, la primera aproximación comprensiva a la totalidad del fenómeno artístico.

Desde entonces, la Historia del Arte, por su propio carácter interdisciplinar, acudirá a las aportaciones de otras disciplinas para profundizar en el análisis e interpretación de las obras de arte, de las que provendrán diversos enfoques y métodos:

- de la sociología proviene el estudio de la dimensión social de la obra de arte. El método sociológico surge como oposición al método formalista que no tenía en cuenta el contexto histórico, económico, etc., ni del artista

"A partir de finales del siglo XIX se desarrollarán dos opciones metodológicas que se mantienen hasta nuestros días: el formalismo y la iconología. El primero se interesa fundamentalmente por los aspectos formales, es decir, por el 'modo' de representar o significar; el segundo se interesa fundamentalmente por los temas y contenidos, por lo que la obra representa o significa"

ni del medio, y se preocupa por analizar las condiciones de creación de la obra de arte, así como las relaciones entre arte y sociedad considerando que el artista, además de reflejar su propia personalidad en la obra de arte, utiliza ésta como vehículo ideológico de un grupo o clase social (algunos de sus más conocidos representantes son Antal, Hauser, Francastel, Bozal).

- de la psicología provienen distintas aproximaciones:

a) aquella que considera la obra de arte básicamente como un reflejo del carácter y del espíritu del artista y de sus circunstancias personales (ej. Huygue).

b) las que basándose en las teorías psicoanalíticas de Freud y Jung, fundamentalmente, la consideran como un reflejo no ya de los motivos conscientes, sino de los inconscientes.

c) de la psicología experimental provienen los estudios sobre las respuestas de los sujetos ante determinados estímulos u obras (ej. Francés).

d) de la psicología de la percepción provienen varios planteamientos teóricos, unos más preocupados por la forma y las leyes de la visión, como es el caso de la Gestalt (ej. Arnheim), y otros más preocupados por el contenido y la experiencia del perceptor basados en las teorías de la psicología de la percepción que consideran la actividad y experiencia del perceptor como fundamentales (ej. Gombrich).

e) de la psicología cognitiva provendrían los más recientes estudios sobre la construcción personal del conocimiento artístico (ej. Gardner).

- de la lingüística provienen el estructuralismo y la semiótica:

a) el estructuralismo parte de la idea de que ciertas realidades forman un conjunto estructurado y que, conociendo los elementos y la organización del mismo, se puede llegar a conocer la naturaleza y funcionamiento de la realidad estudiada. Las estructuras serían las reglas no aparentes a partir de las cuales se explican las apariencias. En la obra de arte, las microestructuras de la misma guardarían relaciones de dependencia con la macroestructura histórica. El objetivo del estructuralismo sería el estudio de la estructura interna de la obra artística así como de las estructuras mentales, sociales e ideológicas que subyacen en ella.

b) la semiología o semiótica del arte considera la obra de arte como signo lingüístico. La semiótica acostumbra a analizar las obras de arte sólo a partir de sus relaciones internas, por lo cual difícilmente puede llegar a explicarlas en su dimensión histórica. Por este motivo, no es casual que se haya centrado sobre todo en los fenómenos y medios de comunicación contemporáneos (ej. Eco).

Recientemente, algunos autores han planteado que no puede tenerse en cuenta un sólo método o aproximación, ya que con ello solo tendríamos una visión parcial. Así, en nuestro país, Fernández Arenas (1982: 141) propone un esquema orientativo de estudio de la obra de arte que "incluye la totalidad de las posibilidades de un estudio completo de interpretación y análisis de una obra concreta, de la creación total de un artista, de una época o de una tendencia". En su esquema hace referencia a otras ciencias auxiliares que "incluyen la obra de arte en su

objeto de estudio, con la utilización de los métodos propios de trabajo y demostrando la interconexión con la historia del arte", con un afán secuencial que nos permite conocer, como él mismo dice, la totalidad de las posibilidades de estudio.

Por su parte, Borrás (1985) advierte de la conveniencia de tener la cautela de no entregarse "a una asimilación sincrética de todas las metodologías y concepciones, integrándolas en un comentario artístico que resulta un auténtico *puzzle* de las diferentes interpretaciones y lecturas posibles". Este autor plantea que "hoy día la aproximación histórica es el único parámetro válido para enjuiciar las obras de arte, que hay que situarse en el momento histórico en que una obra de arte es creada para analizar la obra en el contexto de su creación", sistematizando los factores interviniéntes en el proceso de creación de una obra de arte: fuentes y documentación; artistas y comitentes; técnica y estilo; y función y significado.



También Brihuega (1988) propone analizar e interpretar el “hecho artístico” en su contexto histórico, ya que, a su juicio, “el objeto artístico tiene, entre otras muchas, una capacidad que le diferencia de otros documentos históricos y es la de poder reinsertarse como elemento activo de cultura en las etapas sucesivas a las de su origen (...) por lo que se hace imprescindible centrar los documentos artísticos y, sobre todo, centrar los objetos, en el interior de esa red de factores que intervienen en su construcción y posterior difusión”. Por lo tanto, según este autor, como unidad significativa de la cultura visual, el objeto artístico interesaría desde tres niveles (cuya concatenación va a llamar *hecho artístico*): la construcción del objeto artístico, el objeto artístico materializado y su presencia histórica. A su vez, las tres áreas que articulan el *hecho artístico*, serían las del contexto, la del objeto y la del autor (ver **cuadro 1** en la página 83 de este artículo).

Por otro lado algunos teóricos plantean que el *hecho artístico* es una realidad compleja, que hay que estudiarlo y explicarlo desde ámbitos de conocimiento muy distintos. Así, algunos autores, como Belting, han planteado “que la vía más adecuada consistiría en sustituir la aspiración a una Historia integral del Arte por una Historia del Arte que desarrolle múltiples aspectos parciales”. Este autor señala la importancia de un diálogo permanente con otras disciplinas humanísticas y centra algunas de las áreas en las que podrían desarrollarse estos estudios, como la relación del Arte y del Lenguaje (que desarrollará Goodman) o el estudio de “los modos de recepción y de la fortuna crítica”, es decir, la integración del estudio de las formas en la relación entre las obras y el público (con aproximaciones realizadas por distintos autores, como Iser, Jauss, etc). Esta teoría creemos que puede aportar reflexiones interesantes a la Historiografía del Arte, así como a la museografía (Asensio & Pol, 1994), ya que, en primer lugar, cuestiona las premisas de la concepción clásica del arte y de la autonomía de lo bello (heredadas de la estética platónica): “el sentido de las obras de arte no estaría en las obras

en sí, según la concepción clásica, sino que resultarían de la interacción continua entre autor, obra y público”; y, en segundo lugar, porque el estudio de los modos y resultados del encuentro de la obra y su destinatario demanda explícitamente un acercamiento interdisciplinar. A su vez, creemos que es una teoría importante para la enseñanza del arte ya que, desde esta perspectiva, la experiencia estética es fruto de la interpretación que cada uno hace en función de su bagaje intelectual y emotivo, por lo que se debería centrar la atención tanto en la obra de arte en sí misma como en el alumno que trata de interpretarla y disfrutarla.

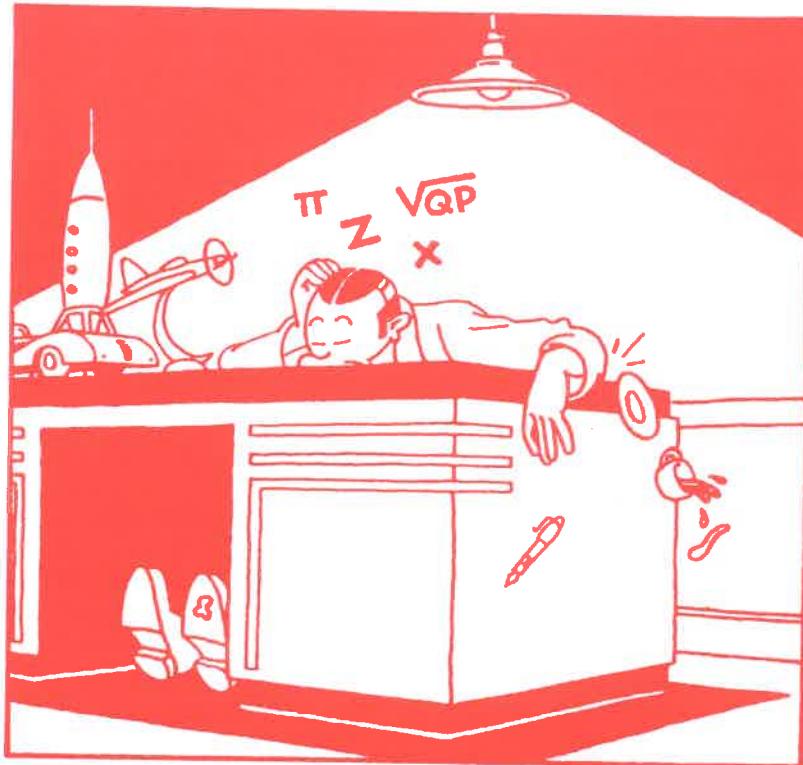
No obstante, otros autores, plantean posiciones más revisionistas, como las que parten de la corrección y precisión de los postulados iconológicos y semióticos (por ejemplo, Settis).

En cualquier caso, nosotros opinamos como Bauer (1976) que “una de las misiones de una futura Historiografía del Arte habrá de ser la de incluir al receptor en una auténtica (lo será cuando así se haga) estructura sociológica con eficacia histórica, que consiste en que se tome en serio también a ese receptor de «Arte» y de Historiografía. Esto sólo significa que tenga el derecho a que el historiador de Arte le comprenda tanto como a la obra, pues a él va dirigida la Historia”.

En síntesis, por un lado, debemos

tener en cuenta que la Historia del Arte es una disciplina autónoma con un estatuto epistemológico propio (aunque eminentemente interdisciplinar como toda ciencia humanística); por otro, hoy ningún historiador del arte defendería una historia del arte meramente descriptiva de obras y artistas, sino que se plantea la complejidad del análisis e interpretación de la obra o del hecho histórico, precisamente por el número y riqueza de factores que interactúan en la creación artística. Es decir, se ha desplazado la atención desde los aspectos técnicos y formales de la obra de arte hacia el contexto de su producción e interpretación.

Sin embargo, en nuestras aulas, prácticamente en todos los niveles educativos, son más abundantes los



JOOST SWARTE

análisis de tipo descriptivo, pudiendo variar en todo caso en cuanto a la exhaustividad del análisis o en cuanto a la cantidad de hechos artísticos estudiados. No obstante, grupos de profesores interesados en el tema, desde hace tiempo están intentando modificar esta situación. Más adelante aludiremos a los trabajos de los grupos "Agora" (1988), "Atenea" (1987), "Magenta" (1990), "Eidos" (1991), etc.

En el caso de la producción, el cambio se produjo al abandonar el ámbito del taller e institucionalizar su aprendizaje formal en la escuela. La expresión, desde entonces, fue considerada exclusivamente un conocimiento en la acción con un componente teórico escaso. En un principio, este conocimiento estaba contemplado en la enseñanza obligatoria exclusivamente basado en la imitación, en la 'mímesis', tal como lo habían hecho los artistas a lo largo de la historia del arte. Pero se olvidaba que los artistas partían del conocimiento de que la habilidad de imitar no se desarrolla sólo observando e intentando representar lo que vemos, sino que vamos desarrollando un proceso de codificación, unas convenciones, unos 'esquemas', como dice Gombrich (1959), aprendidos fundamentalmente en la acción.

Además, la habilidad artística, como comenta Gardner (1990) se considera principalmente un ámbito de uso humano de símbolos. Así, para el grupo del Proyecto Cero, "los individuos que quieren participar de un modo significativo en la producción artística tienen que aprender a decodificar, a "leer" los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura. Los individuos que quieren participar en la creación artística tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo "escribir con" las diversas formas simbólicas presentes en su cultura; y, por último, los individuos que quieren comprometerse plenamente en el ámbito artístico tienen que hacerse también con el dominio de determinados conceptos artísticos fundamentales". Sin embargo, como continúa exponiendo Gardner (1990), "en los EEUU el movimiento de educación progresista en conjunto con las ideas de innovación educativa ejerció un significativo impacto en la educación artística iniciándose una tendencia opuesta a la maestría de la pintura figurativa (tendencia que se vio fortalecida por el auge de la fotografía como forma de arte y por la tendencia general en Occidente por el arte abstracto). La tendencia ha consistido en dar a los jóvenes una mayor libertad de enfoque, minimizando los componentes

"La experiencia estética es fruto de la interpretación que cada uno hace en función de su bagaje intelectual y emotivo, por lo que se debería centrar la atención tanto en la obra de arte en sí misma como en el alumno que trata de interpretarla y disfrutarla"

técnicos y artesanales y considerando la educación artística un vehículo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad y el conocimiento de la propia vida afectiva, no como un tema escolar, no como un oficio que ha de dominarse".

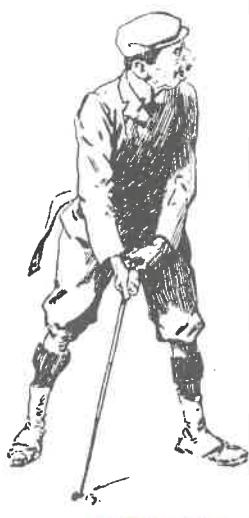
Algo similar ha ocurrido en nuestro país, donde se olvidó que, para expresarse libremente, se necesitan unos conocimientos técnicos y conceptuales mínimos. Por contra, el *Diseño Curricular* del área (1992) plantea la necesidad "de combinar la dimensión práctica de los contenidos con la vertiente conceptual de los mismos", no sólo para poder expresarse libremente sino para comprender el fenómeno artístico, en el sentido de que "la educación plástica ha de hacer capaces a los alumnos de asimilar el entorno visual y plástico en que viven, estableciendo un diálogo reflexivo y crítico con ese entorno". Las relaciones con ese entorno serían bidireccionales: de recepción y de emisión de mensajes (producción y comprensión).

La propia demanda laboral de distintos tipos de 'técnicos en imagen', por otro lado, ha incidido en la misma dirección de prestar una mayor importancia al componente conceptual de esta área, tradicionalmente procedimental.

En definitiva, conviene tener en cuenta el cambio producido dentro del área de expresión visual y plástica que concede una gran importancia al componente conceptual, prácticamente olvidado hasta este momento.

¿Qué enseñar del conocimiento artístico?

Hemos visto que disponemos de varias propuestas sobre qué Historia del Arte debemos enseñar. Sin embargo, tenemos escasez de propuestas sobre qué contenidos mínimos consideran los expertos que son necesarios para saber historia del arte. Esta delimitación de los contenidos fundamentales no sólo hace referencia a los grandes problemas histórico-artísticos, momentos, obras o artistas sobresalientes de la historia del arte, sino a aquellos aspectos generales básicos que son necesarios para 'saber' de historia del arte; es decir, a los conceptos y núcleos conceptuales básicos, así como a los procedimientos metodológicos fundamentales que nos permiten enfrentarnos con contenidos histórico-artísticos nuevos de una manera comprensiva. Algunos de estos núcleos conceptuales suelen tratarse de manera implícita, por ejemplo, los de forma, es-



DOVER PUBLICATIONS

tilo, escuela, función, contenido, significado, interpretación, autoría, clientela, público, etc.; pero consideramos que sería necesario hacerlos explícitos para poder prever la secuenciación de los mismos en función de su importancia, dificultad y complejidad. La Historiografía del Arte constituye el apoyo fundamental a la hora de reflexionar sobre los conceptos histórico artísticos y sus posibilidades de ordenación (Bauer, 1976).

A falta de propuestas de los expertos, y tomando como referencia sus postulados y reflexiones, me arriesgo a considerar varios aspectos básicos. Partimos de la premisa de que el principal objeto de estudio de la Historia del Arte son las obras de arte y su objetivo fundamental consiste en llegar a explicarlas a partir de sus premisas históricas. El primer aspecto que hay que tener en cuenta (sin que se considere esta propuesta una secuencia cronológica) sería, por tanto, el del propio concepto de **arte**, objeto o hecho artístico (concepto cambiante a lo largo de la Historia), así como los objetivos de la Historia del Arte: el análisis y la interpretación de la obra, de la representación material (núcleo conceptual de la **forma**) portadora de un conjunto de ideas, conceptos y valores (núcleo conceptual del **significado**) producido y/o consumido en un contexto histórico determinado y que ha llegado hasta nosotros (o no) como documento de una cultura. Estos núcleos conceptuales estarían directamente relacionados con uno de los objetivos de la enseñanza de la Historia del Arte: distinguir, por un lado, entre el gusto y valoración personal y, por otro, el análisis e interpretación como el principal objetivo de la Historia del Arte. Como dice Bauer (1976), “el intento de establecer unos *conceptos fundamentales de la Historia del Arte* está fundamentado ahí donde la Estética, mano a mano con la Historia del Arte (Fiedler junto a Riegl y Wölfflin, o Hildebrand), crea, abandonando todo juicio del gusto, una ciencia histórico-historicista”.

El historiador del arte, como hemos visto, según la teoría de la que parte, utilizará unos métodos de análisis para el estudio de las formas artísticas teniendo en cuenta que estas formas artísticas, por muy naturalistas que sean, siempre han sido una construcción del artista. El concepto fundamental en este caso sería el de **contextualización** (partir de la obra como una representación realizada por un artista en un contexto cultural determinado), que incide directamente en la interpretación, ya que nos permite reconstruir el



DOVER PUBLICATIONS

“Hoy ningún historiador del arte defendería una historia del arte meramente descriptiva de obras y artistas, sino que se plantea la complejidad del análisis e interpretación de la obra o del hecho histórico. Es decir, se ha desplazado la atención desde los aspectos técnicos y formales de la obra de arte hacia el contexto de su producción e interpretación”

marco de referencia y explicar la obra de arte dentro de dicho marco. Situando la obra en el espacio y en el tiempo podemos, además, valorar su importancia dentro de la historia del arte en función del grado de innovación, superación técnica, belleza, capacidad expresiva, etc. en contraste con otras obras del mismo contexto histórico. La distinción entre los conceptos de **valoración histórico-artística** y el de **valoración económica** (tanto los del momento de realización como el actual) se hace aquí imprescindible.

Además, hay que tener en cuenta que la visión actual de la Historia implica una nueva definición del concepto de **tiempo** no como algo lineal, sino como un espacio multidimensional en el que existen varios grupos culturales y socioeconómicos que influyen, en este caso, en la producción artística, en el conocimiento del arte y en los valores relacionados con él (Braudel, 1980). Desde esta perspectiva, el objetivo de la Historia del Arte y de su enseñanza no sería el del cambio progresivo -evolución formal- a lo largo de la historia, sino el de las relaciones del artista con las condiciones materiales, técnicas, económicas, etc. de producción. Este cambio en el concepto del tiempo histórico-artístico nos permitiría entender mejor, por ejemplo, el problema de las vanguardias contemporáneas y no seguir empeñándonos en buscar ‘estilos’ que agrupen o clasifiquen la producción artística o en buscar las alteraciones que suponen un cambio de estilo. Esta nueva concepción del tiempo influiría también en la selección de los contenidos, ya que no sería necesario una visión ‘evolutiva’ de toda la historia del arte, sino la de aquellos episodios fundamentales para comprender las complejas relaciones del contexto del autor en función del cambio de estas relaciones.

Más allá del cisma universitario entre la producción y la comprensión artística, parece sensato suponer la complementariedad de ambos tipos de conocimiento para abarcar una educación artística adecuada. En el contexto de la enseñanza obligatoria esto supone la interdisciplinariedad entre las áreas de Educación Artística y Expresión Visual y Plástica, y entre las de Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales. Las disciplinas implicadas en estas áreas tienen el mismo objeto de estudio, aunque con fines diferentes. Así, conceptos y núcleos conceptuales básicos como los de color, forma, configuración, volumen, espacio, etc., que se abordan de forma explícita en las áreas de expresión, y que son necesarios

"El cambio se produjo al abandonar el ámbito del taller e institucionalizar su aprendizaje formal en la escuela. La expresión, desde entonces, fue considerada exclusivamente un conocimiento en la acción con un componente teórico escaso. En un principio, este conocimiento estaba contemplado en la enseñanza obligatoria exclusivamente basado en la imitación, en la 'mímesis'"

para la propia expresión artística, se deberían tener en cuenta al trabajar, explícita o implícitamente, estos conceptos en Historia del Arte. Difícilmente podremos comprender el Impresionismo si no poseemos unos conocimientos básicos de la Teoría del Color, lo mismo que nos sería de gran ayuda construir un arco para entender lo que supuso su uso en la arquitectura romana, etc. Por otro lado, también los artistas utilizan la información histórico-artística tanto para la producción (reciclando imágenes, reproduciendo el arte del pasado, etc.), como para el análisis y la decodificación de imágenes propias o ajena.

Además, conviene tener en cuenta las relaciones de la historia del arte con otras disciplinas, especialmente las humanísticas. Cabe recordar aquí la especificidad del conocimiento artístico y su irreductibilidad a otras disciplinas de conocimiento, por cercanas que sean (recordemos su fagotización sistemática por la Historia en la mayor parte de los desarrollos curriculares). Sin embargo, algunas de estas disciplinas también pueden tener la obra de arte como objeto de estudio, como la sociología, psicología, etc., pudiendo aportarnos interesantes datos o teorías de interpretación sobre la economía, el contexto histórico, las intenciones del artista, etc.

Otras disciplinas aportan conocimientos contextuales imprescindibles (como la Historia, la Literatura o la Política) e incluso procedimientos cruzados o experimentos clarificadores (como la pro-

porción en Matemáticas o la importante diferencia física entre *teoría luz* y *teoría pigmento del color*). Y todo ello sin olvidar los problemas que la propia interdisciplinariedad plantea nivel psicopedagógico (Asensio, 1987), pareciendo más conveniente la interdisciplinariedad en los niveles en los que existe ya un cierto dominio de las disciplinas implicadas.

Reflexión psicológica sobre la enseñanza del conocimiento artístico

¿A quién le vamos a enseñar arte?

Un tercer aspecto que deberemos tener en cuenta es a quién le vamos a enseñar Arte. De todos es sabido que no es lo mismo un niño que un adulto, y que aún entre personas de edad semejante también hay sensibles diferencias. La enseñanza del conocimiento artístico, como cualquier otro tipo de conocimiento, debe adecuarse al desarrollo cognitivo del alumno, lo cual implica necesariamente tener en cuenta la cantidad y la calidad de conocimientos previos que posee el alumno sobre el nuevo conocimiento que pretendemos transmitir.

Una primera reflexión en este sentido surge cuando pensamos en el tipo de procesos psicológicos que ponemos en marcha cuando nos enfrentamos al conocimiento artístico. Existe una confusión bastante extendida de que el problema de la educación artística es *enseñar a hacer* y *enseñar a ver*. Han surgido bajo esta concepción desde programas televisivos ("Cómo mirar un cuadro") hasta libros ("Aprender a ver") o métodos de acercamiento a la obra de arte. Es decir, bajo esta óptica, se trata la imagen artística como un estímulo fundamentalmente de naturaleza visual o táctil, por lo que la educación artística consistiría en un problema de aprendizaje 'perceptivo'. Por otra parte, existe una tradición, evidente en los museos de Bellas Artes, que considera que la actividad fundamental ante una obra de arte es la de *contemplación* y que es su grado de perfección lo que nos produce placer o goce estético. En este sentido también ha proliferado la teoría de que lo que hay que hacer es sentir la obra de arte, sin especificar la naturaleza y adquisición de dicho sentimiento.

Intuyo que estos planteamientos se deben a un desconocimiento de los procesos



psicológicos que ponemos en marcha cuando producimos o disfrutamos del arte, debido probablemente a que en otros tipos de conocimiento la información icónica, aparentemente, lo es en menor grado (ya que, por ejemplo, un texto histórico ¿no es también un estímulo visual?). Pensar que el arte es ante todo y sobre todo imagen nos lleva a confusiones importantes. En este sentido, es curioso cómo el *Diseño Curricular* (1992) de Expresión Visual y Plástica plantea que el *saber ver* "puede producirse en dos niveles distintos: el de la percepción visual inmediata y el de la comprensión conceptual. El primero de los niveles supone ya un proceso cognitivo complejo, en el que intervienen procesos de análisis formal, como la apreciación comparativa de la proporción, la textura del material utilizado, la estructura o el color. La comprensión conceptual, sin embargo, constituye un nivel superior del *saber ver*. Supone un análisis de las formas y las imágenes, la comparación entre ellas, su categorización en función de la sintaxis de sus elementos y en función del estilo en que se encuadran, y, en fin, la valoración de su calidad artística". ¿Quiere esto decir que el análisis del color no es un análisis conceptual o que la comprensión conceptual es un problema de *saber ver*?

Esta pregunta nos conduce peligrosamente a la otra consabida cuestión: ¿qué es la percepción? El tema de la percepción ha provocado desde los clásicos griegos una profusión de perspectivas teóricas que son una muestra tanto de la complejidad del problema como de la diversidad de perspectivas teóricas para afrontarlo (para una revisión del tema puede consultarse Bayo, 1987).

¿Cómo aprendemos a ver? ¿Ve lo mismo un experto en arte que uno que no lo es? ¿Qué diferencia a uno del otro? ¿Qué se quiere decir con *saber ver*...?

Realicemos un conocido ejercicio utilizado por Frisby en su libro *Del ojo a la visión* (1979). Observen con atención la **cuadro 2** que aparece más adelante en la página 80 de este artículo. ¿Qué *ven* ahí?

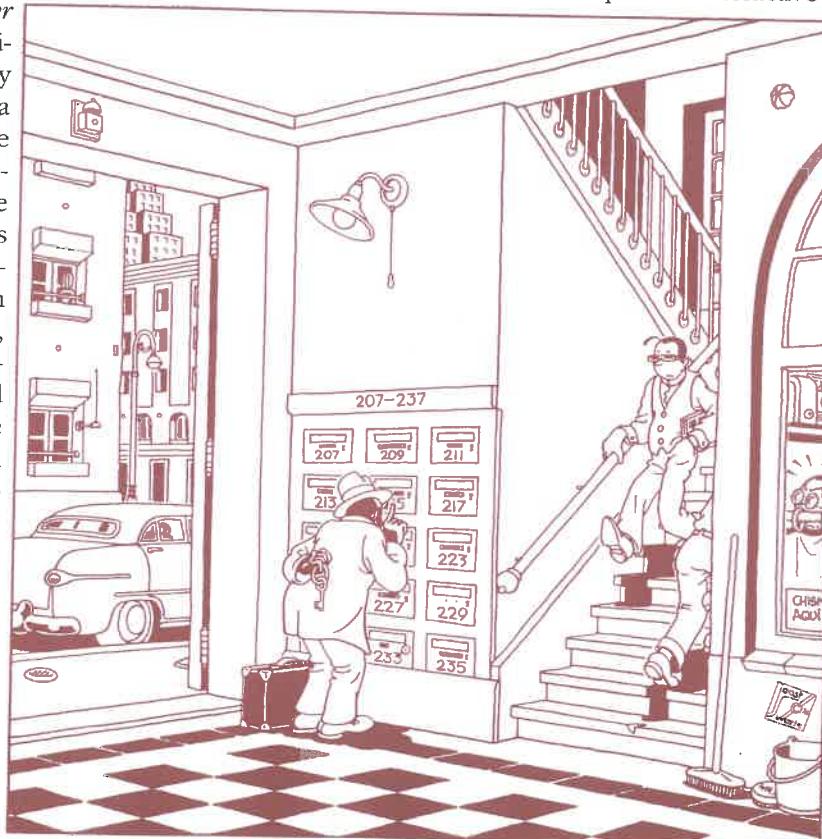
Si nunca antes había visto esta imagen, probablemente al principio usted verá solamente una masa de

manchas negras sobre un fondo blanco y, posteriormente irá 'adivinando' de qué se trata. También es posible que haya visto más de una escena según iba cambiando de hipótesis. Si ahora le decimos que se trata de un perro dálmatas olfateando las hojas caídas y no era lo que había 'encontrado' en la primera observación, usted volverá a mirar la figura, y si pone toda la atención en descubrir el dálmatas quizás llegue a conseguirlo. Será en ese momento cuando usted ya no podrá dejar de ver el dichoso perro. ¿Qué es lo que ha cambiado? Sin duda, su mente, su experiencia. El estímulo sigue siendo el mismo, la 'percepción', entendida como estimulación, sigue siendo la misma que hace unos segundos, por lo que podemos pensar que es la información procesada la que hace modificar nuestra 'percepción'. Es decir, la percepción es entonces un proceso interactivo y constructivo entre la

estimulación del mundo y los esquemas perceptivos y conceptuales de nuestra mente; que, efectivamente, un experto y un novato no 'ven' lo mismo, siendo el tipo de conocimientos que posee uno y otro lo que motiva que la exploración y la información recogida difiera en uno u otro caso, es decir, que el proceso perceptivo sea distinto. Adaptando la noción de *constructivismo* a este ámbito podríamos decir que todo lo que un sujeto *ve* en un momento dado depende de lo que ya ha *visto* y condiciona lo que

va a *ver* en el futuro. Esto ocurre porque en lo que profanamente llamamos interpretación, en nuestro caso de una obra de arte, están implicados procesos del más alto nivel y que hacen referencia al tipo y estructura de conocimiento del espectador.

Un tierno y revelador ejemplo de lo que estamos comentando quedaría ejemplificado con la siguiente anécdota. Remembre el lector por un momento el emplazamiento físico de la obra "El entierro del Conde Orgaz" del Greco (para los que no conocen la ubicación de la obra les diré que está colocada en la antigua iglesia de Santo Tomé, en Toledo). Pues bien, su iluminación es escasa, está a una cierta distancia del espectador y separado de éste por una balaustrada de madera. Los vi-



sitantes disponen de unos bancos de madera, dispuestos en fila, para poder contemplar la obra. En este espacio, que invita a realizar un ritual de silenciosa admiración de la obra, se sentó un niño de cuatro años y tras esperar comedidamente unos instantes preguntó interesado a su madre: "¿Mamá, cuando empieza?".

Las expectativas, los conocimientos previos del espectador condicionan su interpretación de la obra artística. Este sería un primer nivel a tener en cuenta: partir de las experiencias previas de nuestros alumnos y prever qué aspectos tan obvios para nosotros no lo son, en cambio, para ellos.

Otra cuestión que debemos tener en cuenta es cómo adquirimos esos conocimientos. Sabemos que las secuencias disciplinares no siempre coinciden con las secuencias de aprendizaje (Asensio, 1993) y que éstas van a depender de lo que se le pida al alumno. Aprender unas características formales de memoria y una serie de obras o artistas representativos, en principio, no plantea ninguna dificultad, incluso para los alumnos más jóvenes. El problema se plantea cuando esos contenidos, aprendidos de memoria, carecen de significación para el alumno, por lo que los almacenará en compartimentos estancos y los olvidará rápidamente. ¿Cuántas veces nuestros alumnos confunden romano con románico, e incluso con romántico? O, ¿cuántas veces han olvidado por completo contenidos trabajados el curso anterior sin poder atribuir la responsabilidad a otro profesor porque han sido alumnos nuestros? Es en estos momentos cuando nos planteamos que nuestro trabajo no ha obtenido los resultados esperados y nos planteamos cuál es el problema, qué capacidades precisan los alumnos para saber, por ejemplo, por qué el hombre medieval construía catedrales o por qué las vanguardias artísticas rompen con el modo tradicional de representación. ¿Qué distingue a un experto en arte de uno que no lo es que le permite integrar este tipo de conocimientos? Debemos ser conscientes de que el paso de unos contenidos meramente descriptivos a unos contenidos explicativos plantea una mayor dificultad, ya que el alumno no sólo debe poner en marcha un proceso de aprendizaje de unos materiales sino que se pretende que el alumno ponga en marcha unas claves de comprensión que le permitan enfrentarse a contenidos nuevos.

Ya se ha comentado en diferentes ocasiones (Asensio, 1994) que para comprender

"Los individuos que quieren participar de un modo significativo en la producción artística tienen que aprender a decodificar, a leer los diversos vehículos simbólicos presentes en su cultura. Los individuos tienen que aprender de qué modo manipular, de qué modo escribir con las diversas formas simbólicas presentes en su cultura" (Proyecto Cero)



HENRI MATISSE

y aprender información nueva sobre arte, como sobre cualquier otro dominio del conocimiento, se precisa la activación en paralelo de esquemas conceptuales y procedimentales (que necesariamente llevarán asociados la activación de esquemas actitudinales). Es decir, un artista o un historiador del arte posee unos conocimientos teóricos sobre determinados aspectos y, además, una serie de procedimientos, de estrategias, que le permiten operar y resolver situaciones problemáticas ante contenidos artísticos nuevos.

Algunos de los procedimientos del conocimiento histórico-artístico y de su adquisición estarían relativamente bien descritos en investigaciones psicopedagógicas, aunque en algunos casos estén desarrollados sobre otros contenidos (Coll & Valls, 1992; Asensio, 1994; Gil & Pol, 1994). En cualquier caso debemos partir de la propia Historia del Arte y analizar qué tipo de procedimientos son los más usuales y de cuáles tenemos investigación para adecuar los datos de dichas investigaciones a nuestra disciplina. El mismo proceso se debería realizar para las áreas de expresión.

Por ejemplo, en Historia del Arte es frecuente encontrar explicaciones causales a la vez que intencionales. Así, se suele explicar el modo en que pintó Velázquez el cuadro de las Meninas al estar directamente influído por varios factores, el gusto de la época, su formación en Sevilla y en el taller de Pacheco (por ejemplo, el hecho de que se represente a sí mismo pensando, en el momento del 'disegno'), sus viajes a Italia, su acceso a la colección privada del rey que le permite aprender técnicas y recursos de otros artistas, etc. Pero es frecuente que, de forma complementaria, se aluda a los motivos del artista, sus intenciones de demostrar que la pintura es un arte noble y liberal que no se limita a copiar sino que puede recrear e incluso superar a la naturaleza y que, por lo tanto, va más allá de cualquier oficio.

Para realizar este tipo de explicación debemos poner en marcha procedimientos distintos (el de explicación causal y el de explicación intencional o empática), con secuencias de aprendizaje distintas y que requieren estrategias de enseñanza específicas. Lo mismo podríamos hablar de otros esquemas como la capacidad de integrar informaciones contradictorias sobre una misma obra o artista (esquema de relativismo), o la de lanzar hipótesis de autoría de una obra de arte y comprobarlas.

Hemos comprobado, en una investigación en marcha, cómo las personas con distintos niveles de instrucción difieren significativamente en su capacidad para interpretar obras de arte de distintos estilos artísticos. Por otra parte, ocurre algo similar incluso a la hora de interpretar un objeto (Asensio, García & Pol, 1993). Igualmente, también estamos comprobando en otro proyecto de investigación cómo las personas de diferente nivel de instrucción difieren significativamente en su manera de producir e interpretar aspectos básicos relacionados con el concepto de color.

Hemos de prever que, al igual que con la Historia, los alumnos tendrán dificultades en la construcción del tiempo histórico (Asensio, Carretero & Pozo, 1989), con las dificultades añadidas de que en Historia del Arte hasta nuestro siglo carecemos de fechas-hito que nos sirvan de punto de referencia en la construcción de nuestro horizonte temporal artístico, y de que estamos sometidos, generalmente, a temporalizaciones de períodos poco definidos. En este sentido, nuestros puntos-ancla serán aquellas obras más sobresalientes de un estilo, escuela, etc. relacionados con fechas históricas también sobresalientes.

En cuanto al aprendizaje conceptual, debemos tener en cuenta las teorías sobre el aprendizaje de conceptos y las ideas previas que posean los alumnos (Asensio & Fernández, 1994). En este sentido, en cuanto al concepto evolutivo de la Historia en general y de la Historia del Arte en particular, debemos tener presente algunas ideas previas, como las detectadas en recientes investigaciones (Asensio, Pol y García, 1990). Nuestros alumnos, e incluso algunos adultos, tienen la idea de que las culturas antiguas necesariamente tienen que ser *primitivas* y que cuanto *mejor* esté representado un objeto, es decir, más real parezca según su concepto de '*mejor*', más cercano en el tiempo a nuestros días lo situaremos en ese horizonte temporal. El problema se plantea en esos *pasos atrás* que se producen en la historia de la representación como puede ser el arte paleocristiano, el medieval, etc. considerando, por ejemplo, que un fresco romano será posterior a un códice medieval.

En estas investigaciones hemos podido detectar también cómo el parecido formal es el criterio expositivo más accesible para el público de los distintos niveles educativos y cómo para los niveles menos instruidos este criterio se convierte en prioritario. También



HENRI MATISSE

"Es necesario definir cuáles son las habilidades y conocimientos mínimos que permitirán a nuestros alumnos obtener cierta competencia en la producción, así como cierta comprensión del proceso artístico. La enseñanza del conocimiento artístico debe adecuarse al desarrollo cognitivo del alumno y tener en cuenta la cantidad y la calidad de conocimientos previos que posee"

hemos podido detectar cómo sólo aquellos sujetos que poseen un cierto dominio son capaces de aplicar otros tipos de criterios (uso, significado, etc). ¿Podremos detectar en ello una evolución en la construcción del conocimiento histórico-artístico similar al de la disciplina? La similitud histórica detectada en los estudios sobre los conocimientos o ideas previas de los alumnos está siendo utilizada como fuente de sugerencias para la secuenciación y organización de los contenidos referidos a las disciplinas científicas de referencia (Giordan y De Vecchi, 1987). En este sentido, no ya la secuencia histórica del arte, sino la secuencia de la historiografía artística, también (y tan bien) conocida, sí podría constituir una guía de secuenciación.

Por otro lado, en Historia de Arte tenemos una ventaja sobre otras disciplinas en aspectos relacionados con el aprendizaje conceptual y es la de poseer ejemplos prototípicos para las categorías conceptuales relacionadas con las formas artísticas. Así no será difícil secuenciar un diseño curricular atendiendo, en los primeros niveles del aprendizaje, a los ejemplos prototípicos de los distintos estilos (individuales, locales...) para en sucesivos niveles ir delimitando las características de los mismos y relacionándolos con otros.

Por último, no conviene olvidar que es el arte un terreno propicio para el desarrollo de las más variadas actitudes y que el conocimiento histórico-artístico, y la propia disciplina a lo largo de su historia, está saturado de valoraciones subjetivas personales o sociales, a la vez que el propio profesor es portador de determinadas concepciones, creencias y gustos que están permanentemente influyendo de manera directa y de los que todavía poseemos poca investigación al respecto y menos aplicada a su aprendizaje en un caso de educación formal.

Reflexión didáctica sobre la enseñanza del conocimiento artístico

¿Cómo enseñar Arte?

Por último, una vez que poseemos información sobre los aspectos anteriores, habrá que decidir sobre qué formas de educación son posibles y cuáles son deseables, y de qué modo tales formas se podrían realizar mejor. Es decir, deberemos tomar las decisiones oportunas que permitirán la adecuación y puesta en marcha de las estrategias de enseñanza más adecuadas para cada situación concreta.

"Existe una tradición que considera que la actividad fundamental ante una obra de arte es la de contemplación y que es su grado de perfección lo que nos produce placer o goce estético. En este sentido ha proliferado la teoría de que lo que hay que hacer es sentir la obra de arte, sin especificar la naturaleza y adquisición de dicho sentimiento"

Ya se han ido comentando con anterioridad una buena cantidad de implicaciones didácticas, especialmente en cuanto a la selección y secuenciación de contenidos. Ya hemos comentado la conveniencia de plantear una secuenciación similar a la desarrollada por la propia historiografía artística, es decir, iniciar a los alumnos en aquellos períodos, obras o artistas prototípicos de la historia del arte, así como en conceptos y estrategias básicas. En el segundo ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria podríamos realizar un análisis interpretativo de las formas ya conocidas (similar al realizado por Wölfflin), así como iniciarles en los significados o contenidos connotados de las obras y con ello, necesariamente, ponerles en contacto con el

FIGURA 1

contexto de producción, con los motivos del artista, etc. En la Educación Secundaria postobligatoria profundizaríamos en dicho análisis y en las relaciones del artista con dicho contexto, así como en los análisis iniciados en los cursos anteriores.

Con respecto a la producción, Gardner (1990) recomienda una introducción del conocimiento formal y conceptual en la educación primaria y que se faciliten las habilidades y estrategias técnicas requeridas para que los alumnos y las alumnas progresen como jóvenes ar-

tistas. Recomienda que el conocimiento conceptual y formal no se presente aislado de las facultades artísticas productivas y sugiere como técnica el que los estudiantes se vean involucrados en proyectos de envergadura y alcance (para ello presentan dos «vehículos educativos»: los «proyectos de ámbito» y las «carpetas»). En la educación secundaria considera que no debería abandonarse el método del aprendizaje de oficios, a la par que se emprende el estudio sistemático de los aspectos formales del arte. Además Gardner no olvida la evaluación, ya que considera que en ausencia de medios viables para evaluar lo que se ha aprendido es ilusorio esperar que las comunidades continúen apoyando la educación en las artes.

Por último, debemos tener en cuenta los materiales y recursos disponibles para la enseñanza del arte. En el caso de la 'enseñanza histórico-artística' creemos que es necesario distinguir entre dos aspectos fundamentales: si se trata de un módulo curricular o extracurricular, y si, además, dichos materiales están elaborados para la enseñanza curricular del arte o para la enseñanza extracurricular. Y ello es así porque la utilización del patrimonio artístico como recurso didáctico plantea otro problema añadido que deberemos tener en cuenta. Es en el contacto con el patrimonio artístico donde actualizamos nuestros conocimientos y los ponemos en relación con otros objetos u obras de arte, que podemos conocer o no, y que, la mayor parte de las ocasiones, no están organizados de la misma manera que nuestro

propio conocimiento; sin mencionar las ocasiones en que la organización es diferente, por ejemplo, en los museos (ver Asensio & Pol, 1994 y Asensio, Pol & García, *en preparación*).

En cualquier caso, las reflexiones anteriores nos deberían plantear la necesidad de nuevos enfoques en el diseño de módulos didácticos. Hasta ahora, como hemos visto, la situación en la que se encontraba la enseñanza artística (tanto en nuestro país como en los de nuestro entorno cultural) ha consistido en proporcionar materiales



y apoyo para fomentar la autoexpresión, la imaginación, la creatividad, etc. y, en diluir los aspectos históricos del arte en disciplinas afines, excepto en el caso de la Historia del Arte de COU (Pol, 1991). Esta situación ha motivado que los módulos didácticos, en primer lugar, rara vez se planteasen la interdisciplinariedad (con excepciones honrosas) y, en segundo lugar, en el caso de la Historia del Arte, que proliferasen más los ideados para los niveles educativos superiores (como los materiales diseñados por el grupo Agora, el Atenea, etc.; en el caso del módulo del grupo Magenta, intentamos diseñar un primer acercamiento a la obra de arte como documento histórico primario, no se trata por tanto de un módulo específico de Historia del Arte, sino de iniciación a la misma). Lo mismo ha ocurrido con los materiales elaborados desde los museos. Quizá ello sea debido a que es más fácil pensar en cuerpos de conocimiento organizados según la lógica disciplinar más asequibles a los alumnos de niveles superiores que pensar en adecuaciones curriculares introductorias para los niveles educativos más bajos. Nos encontramos, pues, ante la tarea de sistematizar las múltiples experiencias desarrolladas durante los últimos años (para una revisión hasta entonces puede consultarse Pol, 1987) y de diseñar materiales que permitan un aprendizaje significativo del conocimiento artístico a lo largo de la enseñanza obligatoria.



JOOST SWARTE

(*) Este artículo se enmarca dentro del trabajo desarrollado durante los últimos años por el equipo de investigación que dirige Mikel Asensio y que ha contado con la financiación del CIDE ("Procesos de aprendizaje e instrucción en la producción y comprensión del conocimiento artístico: las relaciones de las áreas de expresión visual y plástica y Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria").

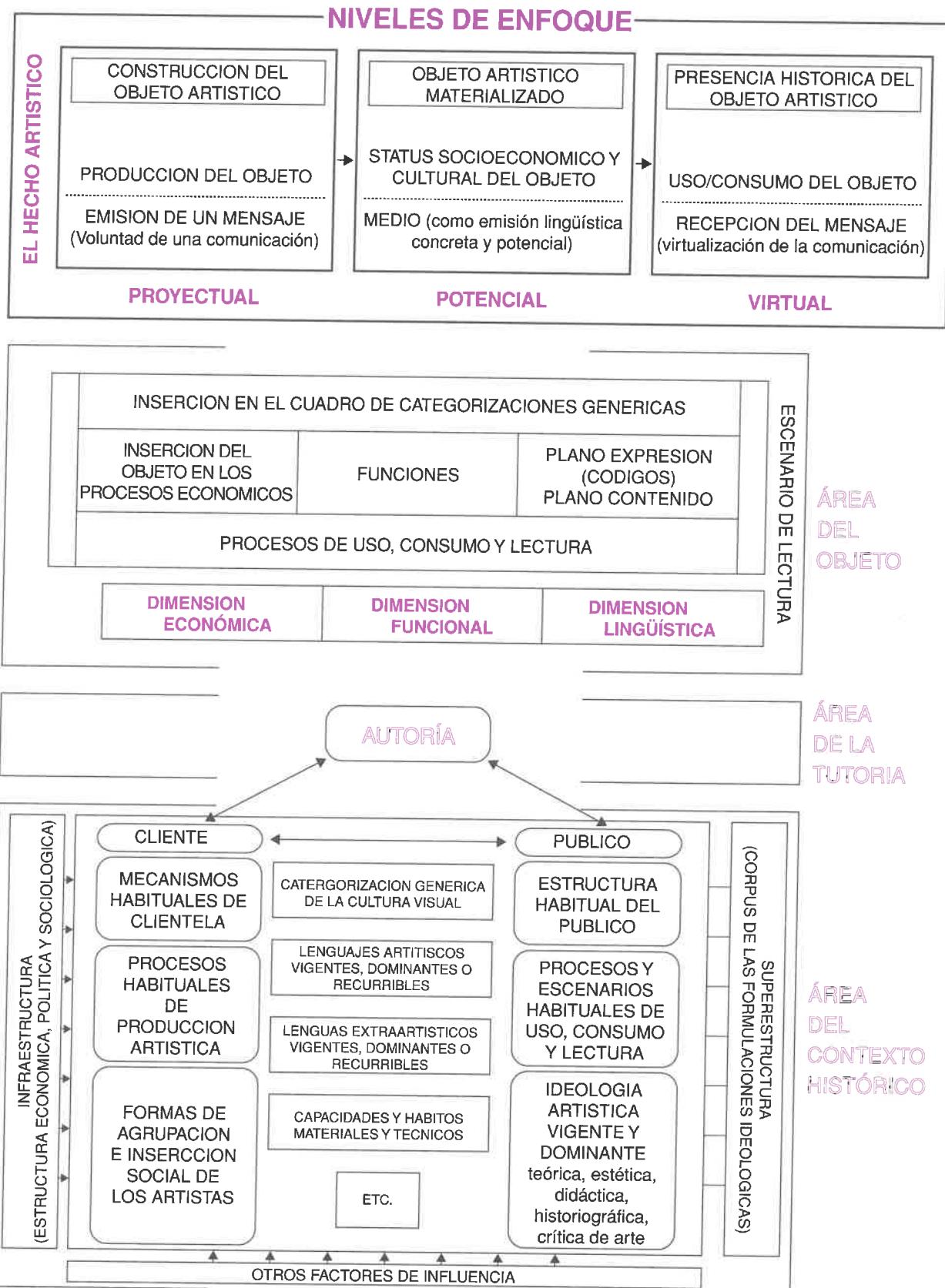
(**) Elena Pol es asistente de investigación en el Departamento de Psicología Básica de la Universidad Autónoma de Madrid sobre proyectos de aprendizaje y enseñanza del arte en los contextos educativo y museológico (teléfono de contacto: 91-3974096).

Referencias Bibliográficas

- ASENSIO, M. (1987): "Enfoque interdisciplinar en el diseño curricular". *Cuadernos de Pedagogía*, 149, 81-85.
- ASENSIO, M. (1993): "Secuenciación del aprendizaje del conocimiento histórico". *Aula*, 10, 1, 15-22.
- ASENSIO, M. (1994): "Los autómatas de Hefesto o el procedimiento para crear seres procedimentales". *Revista de enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2.
- ASENSIO, M., CARRETERO, M. & POZO, J.I. "La comprensión del tiempo histórico". En: M. Carretero, J.I. Pozo y M. Asensio (Eds.) (1989) *La enseñanza de las Ciencias Sociales en la EGB y las EEMM*. Madrid: Visor, pp.103-137.
- ASENSIO, M. & FERNANDEZ, H. (1994): "La evaluación analógica de contenidos temáticos: redes conceptuales de Historia local y Geografía regional". *Guiniguada*.
- ASENSIO, M., GARCIA BLANCO, A. & POL, E. (1993): "Evaluación cognitiva de la exposición *Los Bronces Romanos*: dimensiones ambientales, comunicativas y comprensivas". *Boletín de ANABAD*, 43, 3-4, 215-255.
- ASENSIO, M. & POL, E. (1994): "Cuando la mente va al museo: un enfoque cognitivo-receptivo de los estudios de público". En: *Actas de las IX Jornadas DEAC de Museos*. Jaén: Diputación Provincial.
- ASENSIO, M., POL, E. & GARCIA BLANCO, A. (1990): *Investigación y valoración de una exposición temporal*. Memoria de investigación no publicada. Madrid: Ministerio de Cultura.
- ASENSIO, M., POL, E. & GARCIA BLANCO, A. (en preparación): *El aprendizaje en el museo*.
- BAUER, H. (1976): *Kunsthistoric, Eine kritische Einführung in das Studium der Kunstgeschichte*. Munich: Verlag. Trad. cast. de R. Lupiani. *Historiografía del Arte*. Madrid: Taurus, 1980.
- BAYO, J. (1987): *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Anthropos.

- BORRAS, G.M. (1985): "Aproximación al comentario didáctico de la obra artística". En: *Aspectos didácticos de Historia*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, 97-113.
- BRAUDEL, F. (1980): *On History*. Chicago: University of Chicago Press.
- BRIHUEGA, J. (1988): "Elementos para la comprensión del hecho artístico en su contexto histórico". Ponencia presentada en el curso de Formación del Profesorado de Salamanca.
- CHECA, F., GARCIA, M.S. & MORAN, M. (1987): *Guía para el estudio de la Historia del Arte*. Madrid: Cátedra.
- COLL, C. (1991): *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica al currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C., POZO, J.I., SARABIA, B. & VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la reforma. Aprendizaje y enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- CUEVAS, M.V. (1990): "La Historia del Arte en el D.C.B." En: *El D.C.B. de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Análisis crítico*. Zaragoza: ICE de la Universidad de Zaragoza, pp. 73-91.
- EISER, J.R. (1994): *Attitudes, chaos and connectionism*. Londres: Blackwell.
- FERNANDEZ ARENAS, J. (1982): *Teoría y metodología de la Historia del Arte*. Barcelona: Anthropos.
- FREEDMAN, K. (1992) La enseñanza del tiempo y del espacio: comprensión de la Historia del Arte y de la herencia artística. En: *Revista de Educación*, 298, 81-88.
- FREIXAS, M.; CARBONELL, E.; FURIO, V.; VELÉZ, P.; VILA, F. & YARZA, J. (1990): *Introducción a la Historia del Arte. Fundamentos teóricos y lenguajes artísticos*. Barcelona: Barcanova.
- FRISBY (1979): *Del ojo a la visión*. Madrid: Alianza Editorial.
- GARCIA BLANCO, A.; ASENSIO, M. & POL, E. (1992): "El público y la exposición. ¿Existen dificultades de comprensión?". *Boletín del Museo Arqueológico Nacional*, 10, pp. 93-106.
- GARDNER, H. (1990): *Art Education and human development*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts. Trad. cast. de F. Meler-Orti. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- GIL, A. & POL, E. (1994): "La obra de arte como documento primario para el estudio de la historia: análisis de un módulo didáctico". *Revista de enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2.
- GIORDAN, A. & DE VECCHI, G. (1987): *Les origines du savoir*. Delachaux et Niestlé: Neuchâtel.
- GOMBRICH, E.H. (1959): *Art and Illusion. A Study in the Psychology of Pictorial Representation*. Oxford: Phaidon Press Limited. Trad. cast. de G. Ferrater: *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili, 1979.
- GRUPO "MAGENTA" (1990): *El trabajo en el Antiguo Régimen a través de la pintura del Museo del Prado*. Madrid: Ministerio de Agricultura.
- GRUPO "AGORA" (1988): *Una visión integradora de la obra de arte: de Grecia hasta el Renacimiento*. Oviedo: ICE de la Universidad de Oviedo.
- GRUPO "ATENEA" (1987): *Introducción al estudio del arte*. Valencia: Mestral.
- GRUPO "EIDOS" (1991): *Aprender a ver...* (vol. 1: El arte barroco). Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona.
- OCAMPO, E. & PERAN, M. (1991): *Teorías del Arte*. Barcelona: Icaria.
- PASTOR, M.I. (1992): *El museo y la educación en la comunidad*. Barcelona: CEAC.
- PLAZAOLA, J. (1987): *Modelos y teorías de la Historia del Arte*. San Sebastián: Mundaiz.
- POL, E. (1987): Reflexiones y bibliografía sobre la enseñanza del Arte. *Boletín del ICE de la UAM*, 11, 94-118.
- POL, E. (1991): "El conocimiento artístico en la enseñanza obligatoria". *Historia 16*, 168, 120-122.
- RAMIREZ, J.A. (1989): "La Historia del Arte en el bachillerato. Problemas epistemológicos y núcleos conceptuales básicos". En: M. Carrero, J.I. Pozo y M. Asensio (Eds.). *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Visor, pp. 61-74.
- VVAA (1992): *Diseño Curricular Base. Área de Expresión Visual y Plástica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.





EL OBJETO ARTÍSTICO EN SU CONTEXTO HISTÓRICO

Cuadro. 1 Propuesta de análisis de la obra de arte. Brihuega (1988).

L. GONZALEZ Y OTROS:
Aspectos didácticos de Lengua y Literatura. Educación Abierta, nº 110. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1994.

Es evidente que el actual proceso de reforma ha conllevado una revisión de los objetivos, contenidos y estrategias docentes en el área de Lengua Castellana y Literatura de la Enseñanza Secundaria. Parece que dicha revisión ha colaborado al creciente interés por los fundamentos teóricos más recientes conectados con una enseñanza coherente de aquélla. Ambas circunstancias han incidido en la planificación de este trabajo, articulado en torno a una aproximación epistemológica y didáctica al área de tipo pragmático-funcional y discursivo.

Los textos que aparecen editados en esta entrega de *Educación abierta* son: *La lengua en la educación secundaria: una fundamentación disciplinar* (Luis González Nieto), *Psicolingüística y enseñanza de la lengua* (Ignasi Vila Menéndez), *El lugar de las tipologías textuales en la didáctica de la lengua* (Felipe Zayas Hernando), *Aspectos pragmalíngüísticos y conversacionales (y un apéndice sociolingüístico)* (Francisco Hernández Paricio) y *Coberencia y cohesión textual* (Julio Salvador Fernández).

JÜRGEN M. MEISEL (ORG.): *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües*. Vervuert. Madrid-Frankfurt, 1994.

Los trabajos que contiene esta publicación forman parte de una investigación sobre la adquisición del euskera y del castellano por niños bilingües, realizada conjuntamente por las universidades de Hamburgo (Departamento de Lenguas Románicas) y del País Vasco (Departamento de Filología Vasca).

Dos aspectos resultan reforzados con esta publicación: en primer lugar, la normalización que supone para los estudios referidos al euskera, abordando el área de su adquisición por primera vez; y en segundo lugar, su aportación original a los estudios de adquisición bilingüe precoz, debido a las características tipológicas de las lenguas implicadas. Así, se estudia el

proceso de adquisición de algunos aspectos gramaticales del euskera y del castellano que aportan datos importantes para entender el desarrollo lingüístico que realizan los niños que aprenden simultáneamente estas lenguas, así como para contrastar las teorías que están desarrollando en este ámbito a través del estudio de adquisición de otras lenguas.

Desde el punto de vista teórico, los trabajos que incluye esta publicación responden, fundamentalmente, a una visión generativa de la lengua, centrada en el análisis gramatical de la oración y de algunos de sus elementos y relaciones más características, a lo largo de su adquisición. La única excepción la constituye el trabajo de Itziar Idiazabal, quien concibe la lengua desde el punto de vista comunicativo y estudia su evolución centrándose en los elementos de cohesión y conexión del primer lenguaje, análisis que no puede limitarse al ámbito oracional.

E. R. HOUSE: *Evaluación, ética y poder*. Morada. Madrid, 1994.

Este libro se dirige a los evaluadores y a quienes deseen adquirir un conocimiento más profundo de la evaluación moderna, qué es y a dónde se dirige. Su objetivo consiste en lograr que la práctica de la evaluación sea más reflexiva. Para ello, el libro presenta una conceptualización global de la evaluación moderna, que va desde los enfoques principales hasta las normas y principios que deben presidir esa práctica, y la crítica de aquellos enfoques sobre la base de tales normas.

La primera parte del libro se ocupa de la caracterización de las modernas tentativas de evaluación. En el capítulo primero se describen las formas actuales de evaluar, mostrando cómo, en un contexto moderno, la evaluación no sólo difiere de los intentos precedentes en cuanto al ámbito que abarca, sino también en sus características esenciales. En el capítulo segundo, afirmamos que hay relativamente pocos enfoques de la evaluación, a pesar del esfuerzo masivo que se lleva a cabo, describiéndolos con detalle y se establece

una taxonomía de los enfoques fundamentales de la evaluación. El capítulo tercero, relaciona entre sí de forma sistemática los distintos enfoques fundamentales a partir de sus supuestos básicos subyacentes de carácter epistemológico, ético y político, explicando dichos supuestos.

La segunda parte del libro consiste en una reflexión sobre los niveles de verdad y justicia necesarios para orientar y juzgar la calidad de en el caso de la verdad en la ciencia. Por último, el sentido de la justicia con el que se actúa tiene importantes consecuencias para el tipo de evaluación que llevemos a cabo y para los resultados de la misma.

La tercera parte del libro trata de extraer los principios políticos y morales sobre los que debe basarse la evaluación. Se la concibe como un aspecto de los procedimientos más generales de decisión social. Estudia qué significa el que una evaluación sea aceptable desde los puntos de vista democrático y moral. En sentido más práctico, afirma que, para considerar equitativa una evaluación, hace falta que se cumplan determinadas condiciones. Por último, indica que el fundamento subyacente de la evaluación consiste en valores morales considerados en el marco de una concepción pluralista de la justicia.

El libro acaba con una exposición sobre la validez en la evaluación sosteniendo que, para que ésta se considere válida, ha de ser veraz, creíble y correcta, desde el punto de vista normativo.

FRANCISCO MEIX IX QUIERDO: *Dialéctica del significado lingüístico*. Universidad de Salamanca, 1994.

Desde un enfoque interdisciplinar, el autor realiza un estudio crítico de las concepciones lingüísticas actuales. Para ello analiza cuestiones como los límites entre la verdad y la ideología en el discurso. A continuación lleva a cabo una crítica de la teoría de la connotación, afirmando la naturaleza emotiva y connotativa del significado lingüístico. Con ello se ponen de manifiesto las tensiones inherentes a los procesos de construcción del sentido y se establecen las bases de una teoría pragmática de la literatura.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA: *Guía de Recursos Didácticos. Tercer Ciclo. Educación Primaria*. Madrid, 1994.

Con motivo de la implantación del tercer ciclo de la Educación Primaria, el Ministerio de Educación y Ciencia edita una serie de *Guías de recursos didácticos* en torno a las diferentes áreas de la etapa.

La realización de estas publicaciones se enmarca en una línea de trabajo que desde hace unos años ha tratado de aportar materiales, orientaciones y ejemplos que favorezcan una práctica educativa acorde con los nuevos currículos. El planteamiento curricular de la reforma supone, sin duda, cambios importantes en diferentes ámbitos de la intervención educativa. En este contexto, puede ser beneficioso disponer de apoyos, modelos u otras experiencias que ofrezcan respuestas alternativas o complementarias a las propias opciones y que puedan ser un apoyo para los equipos educativos en este proceso.

Esta publicación es, por tanto, un complemento de las orientaciones previas que se han ido poniendo a disposición de los centros de Educación Primaria: sin embargo, las *Guías de recursos didácticos* tienen una finalidad específica en relación con el tercer ciclo de la etapa, esto es, con la programación en este tramo educativo, en la que se han de tener en cuenta tanto las características de las niñas y los niños de estas edades como los contenidos adecuados a este ciclo.

Para ello, se ofrecen una selección de recursos de muy diverso tipo —artículos, libro, juegos, materiales manipulativos, recursos audiovisuales e informáticos, materiales de desecho...— que puedan ser fácilmente adaptables a las programaciones del tercer ciclo y que, en definitiva, permitan poner en práctica muchas de las opciones de cada una de las áreas del currículo oficial. Ante la amplia oferta de materiales existentes, se han elegido los recursos más accesibles, más claros y que estén más directamente relacionados con la intervención en el aula.

JOAN FERRÉS i PRATS: *La publicidad, modelo para la enseñanza*. Akal. Madrid, 1994.

La publicidad es el máximo exponente de un tipo de discurso, el televisivo, que tiene una enorme capacidad de seducción. Los vidiogramas didácticos, por su parte, son exponente de un tipo de discurso, el didáctico, que no suele tener capacidad de seducción.

El discurso publicitario y el didáctico tienen en común la voluntad informativa y motivadora a un tiempo. La diferencia fundamental radica en la diversa capacidad de sintonía, de impacto y de seducción. Es en este sentido que la publicidad puede ser, de alguna manera, modelo para la enseñanza.

A partir de estas premisas, este libro plantea una serie de cuestiones: ¿Por qué resultan atractivos los anuncios publicitarios? ¿Por qué el discurso escolar no suele ser motivador? ¿Por qué a veces el audiovisual didáctico no es eficaz? ¿Qué planteamiento debería tener para serlo? ¿Cómo integrar seducción y aprendizaje? ¿Qué recursos expresivos propios de la publicidad pueden incorporarse a la enseñanza, incluso cuando no se utilizan medios audiovisuales?

EQUIPO EDICIÓN GRÁFICA: *El cómic como reflejo del panorama histórico del siglo XX. Ediciones de la Torre/Cep de Madrid-Norte*. Madrid, 1994.

El presente trabajo consta de tres partes:

I. Utilización didáctica del cómic, donde se recogen puntos como la justificación del trabajo, el planteamiento del mismo, el estudio general sobre los cómics, los autores y la aplicación didáctica.

II. Material para el Profesor: ficha modelo de utilización para los docentes, el trabajo propiamente dicho del grupo sobre los autores y obras concretas utilizadas; la ficha modelo a utilizar por el alumnado como trabajo de clase; bibliografía básica sobre el cómic.

III. Planificación del trabajo en el aula: donde se incluyen los objetivos didácticos de Etapa y de Área, los pasos aconsejables en el desarrollo de la experiencia didáctica y la evaluación de la misma.



M. CALES

puede llevar a la práctica. Esta interesante forma de enseñar se justifica por el simple hecho de que no hay niño al que no llame la atención escuchar: «Érase una vez...» La presentación de una idea narrada en forma de

cuento supone entregar al alumnado «un árbol al que trepar para ver desde allí todo el bosque». El autor nos recuerda la gran habilidad de niños y niñas para utilizar la fantasía y los cuentos como herramientas de aprendizaje y nos anima a no cerrar la puerta a las fuentes de energía intelectual y emotiva más ricas del aula: la imaginación del niño y la del profesorado.

MERCEDES GONZÁLEZ SANMAMED: *Aprender a enseñar: mitos y realidades*. Servicio de Publicaciones da Universidade da Coruña. 1994.

Possiblemente sean las prácticas de enseñanza del componente de la formación inicial del profesorado que haya recibido mayor atención por parte de los investigadores en el ámbito de la formación del profesorado. Pero a pesar de la considerable cantidad de investigaciones que han venido desarrollándose tomando como problema las prácticas de enseñanza, se tiene la sensación de que los grandes interrogantes y dilemas persisten. Para qué sirven las prácticas? ¿Qué aprenden los estudiantes a su paso por los colegios en lo que realizan prácticas? ¿Qué influencia tiene el currículum formativo de las instituciones de formación con las demandas de la "realidad" de las aulas en las que los alumnos realizan sus prácticas de enseñanza?

El trabajo de Mercedes González Sanmamed viene a contribuir a responder a algunos de estos interrogantes. Planteado como estudio de caso, aborda el análisis del proceso de aprender a enseñar durante el período de prácticas. La utilización de diferentes métodos —observación, entrevistas y diarios— permite conocer desde distintas perspectivas los cambios —escasos— que se producen en los estudiantes seleccionados a lo largo del período —corto— de prácticas de enseñanza. En esta investiga-

ción se nos muestra también que las prácticas de enseñanza siguen siendo el componente del currículum formativo más valorado por los profesores en formación.

Desde diferentes instancias se viene reclamando una reforma de las prácticas de enseñanza. Pero reformar las prácticas de enseñanza por sí sólo no es posible si no se atiende a otras dimensiones de la formación del profesorado y del sistema educativo. En primer lugar, y como hecho evidente, está la necesaria revisión del currículum de la formación inicial del profesor, que responda a cada uno de los diferentes tipos de conocimiento que ya hemos descrito anteriormente. La separación entre conocimiento práctico y teórico no puede mantenerse por más tiempo, sobre todo si es el propio profesor en formación a quien corresponde hacer la integración entre ambos tipos de conocimientos.

Junto a la revisión del currículum de la formación inicial de los profesores es necesario llamar la atención, como hace Carlos Marcelo en el prólogo a este trabajo de Mercedes González Sammamed, sobre la necesidad de "revisar las relaciones que se establecen entre la Universidad y las escuelas. Generalmente ha existido escaso conocimiento en las escuelas respecto a las expectativas y objetivos que la institución universitaria se planteaba para las prácticas de enseñanza. En la medida en que las escuelas no han participado en la planificación de las propias prácticas, aceptan la presencia de alumnos en prácticas, no como una actividad formativa propia de la escuela, sino por el respeto a la

decisión individual de profesores concretos que deciden aceptar la presencia en sus clases de alumnos en práctica. Nos parece que la reforma de las prácticas de enseñanzas pasa por pensar de nuevo las relaciones que se pueden y deben establecer entre la institución universitaria encargada de formar a los profesores y las escuelas. La novedad que se plantea desde esta propuesta es la necesidad de establecer relaciones de colaboración, no de supremacía, entre los proyectos educativos de las escuelas y los

autor ofrece un enfoque alternativo que subraya la importancia de la comprensión de los contextos sociales y de los matices en las dinámicas de las relaciones raciales, con el fin de formular más adecuadamente las políticas y estrategias de reforma e innovación en los centros escolares.

ANGEL I. PÉREZ GÓMEZ - JOSÉ GIMENO SACRISTÁN: *Evaluación de un proceso de innovación educativa*. Junta de Andalucía. Sevilla, 1994.

La experimentación de la reforma educativa en Andalucía constituyó un proceso complejo y rico en matices. En él confluyeron las perspectivas del profesorado, del alumnado, de los centros, de las familias y de la administración educativa en la configuración de un nuevo sistema educativo y un nuevo currículum para nuestra comunidad autónoma. La obra que aquí se presenta resume la evaluación externa que se realizó en aquellos años, encargada y financiada por la propia administración educativa andaluza. De forma independiente y a cargo de un equipo de profesionales de reconocido prestigio, se desarrolló un proceso de intervención evaluadora que hoy puede ser considerado madílico, y cuyos resultados y principales conclusiones se encuentran contenidas en la presente obra.

JURJO TORRES: *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Morata. Madrid, 1994.

Este trabajo sitúa una perspectiva teórica y política más amplia las cuestiones de la desigualdad racial y del bajo rendimiento de las minorías que deben afrontar los educadores de centros escolares y universidades. Presenta una visión general crítica de las descripciones que hacen la corrientes dominante y radical de la desigualdad racial en educación y de sus respectivas «soluciones» programáticas. El autor dirige su atención a la naturaleza compleja de las relaciones raciales en la vida cotidiana dentro de organizaciones sociales como son las escuelas. Subraya los intereses, necesidades y deseos contradictorios que subyacen a los encuentros entre las diversas minorías y grupos mayoritarios en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Como resultado de sus análisis y experiencias, el

plinariedad, temas transversales, educación mundialista, proyectos, centros de interés, etc., que son buena prueba del descontento con los modelos de organización disciplinares más tradicionales. Intenta reabrir un debate sobre todas estas cuestiones, en un momento en que también existe el peligro de que la globalización, la interdisciplinariedad, el currículum integrado, como estrategia organizativa y metodológica, queden reducidos a un simple eslogan o a conceptos sin contenido.

JOSÉ JIMÉNEZ ORTEGA: *Método práctico de técnicas de estudio. Programa para la Educación Secundaria (guía para el profesor)*. Visor. Madrid, 1994.

Esta obra es el resultado de la experiencia de años impartiendo cursos de técnicas de estudio tanto a alumnos de colegios públicos como privados y tanto a grupos clase como reducidos. "A juicio de su autor, de su eficacia pueden dar pruebas los chicos que han visto incrementado su rendimiento escolar (dedicándole el mismo tiempo al estudio), después de haber asistido a nuestras sesiones, o aquellos otros que además de haber visto aumentar el fruto de su trabajo, encuentran éste más atractivo y con mayores alicientes una vez que han asimilado nuestras técnicas".

Esta obra va especialmente dedicada a los profesores de educación secundaria, preocupados por elevar el nivel de sus alumnos, para ayudarles a superar las dificultades que suelen planteárselas desde la perspectiva de sus métodos como estudiante. Es fundamentalmente práctica y se puede aplicar directamente en clase siguiendo las pautas dadas en cada sesión sin más requisitos que la previa adquisición del material por parte del alumno.

Este trabajo se completa con otro volumen, del que sus autores José Jiménez Ortega, Julia Alonso e Isabel Jiménez, con materiales para el alumno (Vias, 1994).

NATURAL HISTORY MUSEUM: *El lugar del hombre en la evolución*. Aral. Madrid, 1994.

El presente libro, *El lugar del hombre en la evolución*, explora detalladamente cómo los seres humanos están relacionados con otros animales y con los distintos «hombre fósiles».



DOVER PUBLICATIONS



IVÁN

proyectos formativos de las instituciones de formación del profesorado".

C. MCCARTHY: Racismo y currículum. *La desigualdad social y las teorías y políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza*. Morata. Madrid, 1994.

Esta obra sitúa una perspectiva teórica y política más amplia las cuestiones de la desigualdad racial y del bajo rendimiento de las minorías que deben afrontar los educadores de centros escolares y universidades. Presenta una visión general crítica de las descripciones que hacen la corrientes dominante y radical de la desigualdad racial en educación y de sus respectivas «soluciones» programáticas. El autor dirige su atención a la naturaleza compleja de las relaciones raciales en la vida cotidiana dentro de organizaciones sociales como son las escuelas. Subraya los intereses, necesidades y deseos contradictorios que subyacen a los encuentros entre las diversas minorías y grupos mayoritarios en las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Como resultado de sus análisis y experiencias, el

que han sido descubiertos hasta ahora.

El libro, que comienza con el estudio de los animales vivos, nos muestra por qué se piensa que los chimpancés y los gorilas son nuestros parientes vivos más cercanos. Los últimos capítulos estudian las pruebas fósiles para descubrir cómo pudieron ser los primeros seres humanos, cuándo utilizaron el fuego, cuándo empezaron a cultivar el terreno y domesticar animales y muchos otros aspectos fascinantes de la evolución humana.

PEDRO FERNÁNDEZ GONZÁLEZ: *Textos literarios para la historia medieval de España*. Akal. Madrid, 1994.

Este libro ofrece a los alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato un conjunto de textos literarios castellanos que permiten diversos trabajos de investigación y análisis sobre la Edad Media a partir de las fuentes más ricas y directas: las de los escritores contemporáneos de los sucesos o hechos que se narran.

Los textos han sido agrupados de acuerdo con ejes temáticos que permiten no sólo la investigación sobre personajes o acontecimientos importantes sino también recrear aspectos referidos a la sociedad, las costumbres y la vida cotidiana en el medioevo, a la vez que desarrollan en la práctica las relaciones entre Lengua y Literatura y Ciencias Sociales.

WILLIAM SIMPOM: *Hitler y Alemania*. Akal (Colección "Temas de Historia"). Madrid, 1994.

¿Hasta qué punto la debilidad de la República de Weimar contribuyó al ascenso de Hitler al poder? ¿Cuál era el atractivo del nazismo, y hasta qué punto las crisis económicas de 1929-33 motivaron su creciente popularidad? ¿Cuál era la naturaleza del régimen nazi? ¿Quién fue el responsable de las medidas antisemitas que llevaron los nazis a cabo? ¿Cuál fue el papel de Hitler en el estallido de la II Guerra Mundial? ¿Qué dimensiones tenían el apoyo y la oposición a Hitler? El autor, por medio de una gran variedad de fuentes de primera mano, trata de estas cuestiones y permite al estudiante y al interesado evaluar por si mismo la documentación existente.

"Temas de Historia" constituye una colección que trata momentos claves de la Historia a través de una amplia variedad de fuentes primarias y secundarias, una completa introducción a cada tema, preferencias y análisis para situar las fuentes en su contexto y preguntas que ayudan al estudiante a aumentar su capacidad de análisis de documentos históricos.

LUIS LANDERO: *El oficio de escritor*. Asociación de Profesores de Español. Madrid, 1994, 32 páginas.

En este breve cuaderno se recoge el texto de una conferencia del novelista Luis Landero en la que el autor reflexiona sobre diversos aspectos de la creación literaria y de la tarea del escritor. Ya en el inicio de este trabajo el autor imagina irónicamente un futuro en el que "escritores, editores, distribuidores, libreros, lectora, profesores y críticos se levantan en armas contra la dictadura de la imagen, forman patrullas de combate, toman los centros neurálgicos de las redes comunicativas, sabotean satélites y repetidores, detienen y fusilan en juicios sumarísimos a los presentadores de televisión y un batallón de filólogos asalta y devasta esos Palacios de Invierno que serían la Metro y la ITT".

Más adelante Landero define lo literario como esa voluntad humana de "decir lo indecible", de igualar el sueño, de alcanzar lo inalcanzable, ya que "una de las más viejas pesadillas del hombre es la de intentar meter el mundo en una novela, en un cuadro, en una sinfonía, en un tratado filosófico, en una fantasía mítica". De ahí que el escritor deba saber "cuál es su mundo, cuales son sus demonios y ser fiel a ellos". En última instancia, el oficio de escritor "es una sabiduría difusa que uno va adquiriendo tras muchos años de trabajo y que se manifiesta a través de la intuición". El autor describe en las últimas páginas del texto diversas técnicas de planificación de la escritura narrativa por él utilizadas y se detiene en algunas reflexiones sobre la noción de realismo en literatura.

MARGARITA RAMIRÉZ Y OTRAS: *Modelo de secuencia para Lengua y Literatura castellanas. Enseñanza Secundaria*.

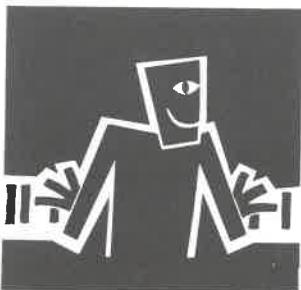


THYSEN

Obligatoria. Síntesis. Madrid, 1994. 192 páginas.

Las autoras recogen en este trabajo un modelo de secuencia de contenidos en el área de Lengua y Literatura en la que parten de una serie de consideraciones generales sobre el marco normativo de la LOGSE y la función social de la educación secundaria obligatoria para analizar más tarde el modelo de profesor que subyace en la reforma educativa, "un profesional crítico y autónomo que reflexiona sobre su práctica docente, se autoevalúa y se replantea su teoría implícita de la enseñanza-aprendizaje".

Más adelante se detienen en la descripción de algunos aspectos disciplinares, como el paradigma comunicativo de la enseñanza de la lengua, las aportaciones de la psicolingüística, la ciencia cognitiva, la lingüística y la crítica literaria, para presentar finalmente un modelo



BARCELONA JAZZ

de secuencia para toda la etapa y un modelo de unidad didáctica, que las autoras ejemplifican con un trabajo sobre la imagen de la mujer en los textos informativos.

GRUPO CLUNIA NOVA 90-91: *Cultura Clásica. Lenguas de Europa*. Cep de Burgos, 1994.

La asignatura de "Cultura Clásica" es una opción dentro

de la Educación Secundaria Obligatoria nacida de la necesidad de ofrecer a los jóvenes un conjunto de claves que les permitan comprender el panorama cultural de este momento remontándose, para ello, a sus orígenes y a su evolución.

El momento histórico que a nuestros alumnos les ha tocado vivir es el de la visión planetaria de problemas y soluciones. Por ceñirnos al hecho más cercano y más presente de su circunstancia, diremos que es, ante todo, el momento de la difícil e inevitable formación de launidad europea.

De la confluencia de ambas cosas —la luz que proyecta el pasado y la complejidad con que se nos muestra el presente— nace este "Cuaderno de trabajo" que presenta una breve relación de sugerencias, a disposición de aquellos profesores y profesoras que quieran orientar sus trabajos en la misma línea.

GROUPE M.: *Tratado del Signo visual. Para una retórica de la imagen*. Cátedra. Madrid, 1994.

Desde hace tiempo se afirma que la imagen visual es un lenguaje. Este tratado intenta describir por primera vez la gramática general de ese lenguaje. Lejos de ser un esbozo teórico, está ilustrado con ejemplos tomados de todas las culturas del mundo, tanto del pasado como del presente, estudiando la posibilidad de que el lenguaje visual sea universal.

VARIOS: *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Editorial Trotta. Madrid, 1994.

Lecturas de antropología para educadores reúne una co-

lección de textos que ofrecen una panorámica de las aproximaciones al estudio de la educación y de la escuela desde la antropología social y el estudio empírico de los procesos que acontecen en las instituciones educativas y la aproximación holística a estos procesos desde la comprensión global del marco sociocultural en que tienen lugar constituye una fuente fructífera de reflexión para todos los agentes implicados en su funcionamiento, y en especial para los gestores y los educadores que han de trabajar cotidianamente con la realidad escolar.

Esta obra aborda, en sus tres partes, las raíces históricas y metodológicas de la disciplina, una serie de textos basados en estudios etnográficos de la educación y de la escuela y un conjunto de desarrollos teóricos apoyados directa o indirectamente en estudios etnográficos de la educación y de la escuela.

ANTONIO ANSÓN: *El itismo de las luces*. Cátedra. Madrid, 1994.

La irrupción y popularización a comienzos de siglo de las imágenes fijas (fotografía) y en movimiento (cine) enseñaron a la gente a "leer" imágenes, a ponerlas en correlación, lo que influyó de manera tan importante en la literatura que ésta se enriqueció hasta el punto de que las vanguardias europeas se volcaron en esta nueva expresión. Esta obra explica los procedimientos retóricos de la interacción entre



M. CALES

estas artes, y en ella se aprecia un equilibrio entre el bagaje teórico, el conocimiento histórico, el análisis textual y la más natural familiaridad con la literatura, el cine y la fotografía.

MARÍA SOTILLO Y OTROS: *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Editorial Trotta. Madrid, 1993.

La presente obra agrupa un conjunto de sistemas, métodos y técnicas de comunicación que tienen en común el ser usadas como estrategias al-



LOREDANO

ternativas a la comunicación oral en los casos de niños y adultos que tradicionalmente no han podido usar el habla para comunicarse. Así, a través de una formulación comprensiva e integrada, en la que han colaborado diversos especialistas en la materia, se dan a conocer lo que son los Sistemas Alternativos de Comunicación como métodos de intervención en lenguaje, presentando su historia, sus objetivos y aplicaciones, describiendo sus distintos tipos y características, y ofreciendo estrategias que permitan a los terapeutas conocer, comparar y elegir el sistema alternativo a la comunicación oral que resulte más adecuado en cada caso concreto.

PEDRO AULLÓN DE HARO (ediciones): *Teoría de la crítica literaria*. Editorial Trotta. Madrid, 1994.

Esta obra pretende un acceso a las líneas maestras de la crítica literaria contemporánea hasta desembocar en el estado más avanzado del pensamiento metodológico y de la práctica crítica actuales. Su propósito básico consiste

en totalizar las vertientes disciplinarias fundamentales a la hora de someter a un examen el texto literario procurando así una convergencia integradora capaz de suprimir las grandes zonas de sombra en que dejan sumida a la poliédrica realidad del objeto artístico los planteamientos de perspectiva única.

FRANCISCO CASSETTI: *Teorías del cine*. Cátedra. Madrid, 1994.

El presente volumen pasa revista a los diversos estudios, análisis y reflexiones que se han realizado sobre el cine en los últimos cincuenta años. La primera parte presenta los principales intentos por definir el cine en sí mismo, desde los que han subrayado su naturaleza realista (Bazin, Kracauer, Aristaco) a los que resaltan la pertenencia al territorio de lo imaginario (Morin) o a la dimensión lingüística (Miry). En la segunda parte, analiza los planteamientos más recientes de tipo temático: las reflexiones sobre el cine y la política, la crítica de la representación (Barthes y Lyotard), la *Feminist Film Theory* y las tendencias neodisciplinares.

PABLO ADARRAGA Y JOSÉ LUIS ZACCAGUINI: *Psico-*

logía e Inteligencia artificial. Editorial Trotta. Madrid, 1994.

El avance de la Inteligencia Artificial en las últimas décadas ha traído consigo su difusión a los más diversos ámbitos. Lo que hace unas pocas décadas era sólo objeto restringido de investigación y fuente de inspiración para la ficción científica, se ha transformado en una sólida disciplina y, sobre todo, en una potente tecnología que soluciona problemas en campos cada vez más amplios. Las ciencias humanas y sociales, lejos de ser excepción, se presentan como campo idóneo para la aplicación de estas técnicas. El caso más claro es el de la psicología, disciplina que ya ha mantenido una saludable interacción con la Inteligencia Artificial en el plano teórico, y en la actualidad también en el campo aplicado.

La aportación genérica más significativa de la Inteligencia Artificial a la investigación en ciencias humanas (psicología, sociología, educación, historia...) consiste en la posibilidad de crear modelos teóricos de fenómenos que hasta ahora se habían resistido a las formas más tradicionales de modelización como el cálculo y la lógica. Este libro tiene como objetivo introducir al estudiante o



© DOVER PUBLICATIONS

profesional de la psicología y las ciencias humanas en el campo de la Inteligencia Artificial.

HANS KÜNGY KARL-JOSEF KUSCHEL: *Hacia una ética mundial*. Editorial Trotta. Madrid, 1994.

El mundo experimenta un proceso de cohesión: política mundial, economía mundial, civilización mundial son conceptos que marcan nuestra vida. Y sin embargo, ¿dónde situar la ética mundial? ¿sobre qué valores apoyar el consenso básico global? ¿qué actitudes deben permanecer vigentes entre los seres humanos y en su existencia colectiva?

Por primera vez en la historia de las religiones, la Asamblea del Parlamento de las Religiones del Mundo (reunida en Chicago en septiembre de 1993) se ha arriesgado a publicar una Declaración de Ética Mundial. En ella se incluye todo lo que en estos momentos tienen en común todas las religiones del mundo. La que esta edición ofrece es la primera versión íntegra de esta Declaración.

SANTOS ZUNAUNEgui: *Paisajes de la forma. Ejercicios de análisis de la imagen*. Cátedra. Madrid, 1994.

Paisajes de la forma es un libro de reflexión teórica y de análisis práctico. Desarrolla una poética visual aplicable tanto al cine como a la fotografía y se detiene en autores concretos (Buñuel, Erice, Fenán-Gómez) o en fotógrafos como Fontcuberta.

Proyecto Huella. Programa de Educación Ambiental. Fundación Oso Pardo (c/Isabel La Católica 7-4º. 39007 Santander), Santander, 1994.

La conservación de especies en peligro es una aportación necesaria al convenio sobre biodiversidad y al desarrollo sostenible, objetivos ambos de la nueva política internacional sobre medio ambiente. El Proyecto Huella pretende contribuir a estos objetivos, sensibilizando a la opinión pública y educando a la población sobre la problemática ambiental del oso pardo.

El modo de actuación escogido es un programa educativo dirigido a la población escolar, a la que se pretende

hacer conocer las características principales de la población escolar, a la que se pretende hacer conocer las características principales de la población oscura, de su hábitat y de las relaciones con la población humana, invitándola a intervenir activamente en el estudio y preservación de la especie. La elección de actuar sobre la población escolar se justifica en la especial receptividad de los niños y jóvenes ante estos temas y en el potencial multiplicador que representa la interacción con sus familiares.

El Proyecto Huella concede al profesorado el papel protagonista que le corresponde en un programa educativo, facilitándole un material didáctico que refleja las últimas tendencias de la Educación Ambiental y que, por tanto, le ayuda a realizar una práctica dentro de los modelos didácticos contemplados por la Reforma Educativa. En una segunda fase, el proyecto incluye la recogida de la información que la actividad educativa genera, la cual será devuelta a la población escolar participante mediante seis carteles de periodicidad semestral denominados "Carta del Oso", en los cuales, además, se les mantendrá al día de la situación de la población oscura, nuevas actividades educativas, etc.

JESÚS GONZÁLEZ LEQUEMA-AMAYA ORTIZ DE ZÁRATE: *El espot publicitario. Las metamorfosis del deseo*. Cátedra. Madrid, 1995.

La publicidad configura, en buena medida, nuestro panorama urbano, tanto el exterior (el de la calle) como el interior de nuestros espacios domésticos. En ellos, a través de la televisión, se ha instalado un escaparate permanente de manera que lo exterior, el mercado, lo público, se ha situado en el que fuera el espacio de la privacidad, de la intimidad, provocando una radical mutación, tanto ecológica como antropológica. Así, finalmente, se funde, y se confunde, con nuestra cotidianidad.

Esta obra pretende antes que nada, ser un libro útil: una herramienta argumentada, sustentada teóricamente, para el análisis de los mensajes publicitarios.

Revistas

TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, números 2 y 3. Octubre 1994 y enero 1995 (Redacción: Graó Educación. Calle de l'Art, 81, bajos. 08026 Barcelona).

El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua y el tratamiento de la lengua oral en la escuela constituyen el tema monográfico de las dos últimas entregas de TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, tituladas respectivamente "Gramática y enseñanza de la lengua" y "Hablar en clase". En cada monografía se conjuga el tratamiento de los aspectos teóricos más sobresalientes de los contenidos tratados con el reflejo de experiencias de aula y con la sugerencia de orientaciones didácticas. Concluye cada monográfico con una guía de recursos y de materiales. En el resto de cada número sobresalen la entrevista con Leo van Lier (nº 2) y el artículo de Kenneth Goodman sobre el lenguaje integral (nº 3), así como las distintas propuestas de trabajo de profesores y profesoras que difunden en TEXTOS su trabajo de aula y la sección dedicada a la recensión y comentario de las últimas novedades bibliográficas.

Cabe reseñar la aparición simultánea de los números 2 y 3 del resto de las publicaciones de este proyecto editorial de Graó: *Iber (Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia)*, *Alambique (Didáctica de las Ciencias Experimentales)*, *Uno (Didáctica de las Matemáticas)* y *Artículos de Didáctica de la lengua i de la literatura* (en catalán).

Investigación en la Escuela y ASTER: "La didáctica de las ciencias en Europa. Contribuciones a la formación del profesorado y al currículum". Investigación en la Escuela, nº 24, 1994.

Aster es una publicación semestral del Instituto Nacional de Investigación Pedagógica francés (INRP), especializada en difundir trabajos e investigaciones relacionadas con la Didáctica de las Ciencias, que se publican desde el año 1985. A lo largo de estos años han ido apareciendo en sus páginas muchas de las ideas, problemas y propuestas relacionadas con la

enseñanza y el aprendizaje de las ciencias que hoy constituyen una referencia común y obligada no sólo en Francia, sino también en otros países, como el nuestro.

Investigación en la Escuela es el órgano de difusión de un grupo de profesores, de distintos niveles del sistema educativo, vinculados al Departamento de Didáctica de las Ciencias de la Universidad de Sevilla, y preocupados básicamente por el cambio y la transformación de las prácticas habituales de enseñanza y aprendizaje, que bajo la idea directriz de basar esas prácticas en la investigación crítica de profesores y alumnos, lleva siete años difundiendo reflexiones, investigaciones y experiencias educativas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje, no sólo de las ciencias, sino también del resto de las áreas del currículum.

Durante estos años ambas publicaciones señalan y describen cuáles son los problemas que les preocupan: ¿qué pueden aportar las disciplinas a la formación de los ciudadanos? ¿cuáles son los conceptos y los procedimientos científicos más relevantes y pertinentes para favorecer en los alumnos una adecuada comprensión y transformación de la realidad? ¿qué estrategias y métodos de enseñanza-aprendizaje garantizan una construcción personal y social de significados?

Este número representa un esfuerzo por conocer y difundir las experiencias de otros profesores e investigadores que más allá de nuestras fronteras comparten problemas y preocupaciones.

Revista Iberoamericana de Educación: "Calidad de Educación". Número 5, mayo-agosto 1994.

Los aspectos considerados en este estudio monográfico implican algunos supuestos que se expresan en la caracterización de las dimensiones de la calidad y en los niveles en que ésta ha sido analizada y estudiada. La calidad se interpreta en este número monográfico en distancias dimensiones:

1. Teórica-conceptual: la percepción de lo que es una educación de calidad depende de quién es el sujeto que efec-



túa la demanda y desde qué lugar la formula.

2. Política: la vinculación existente entre lo que se percibe como calidad y la formulación de una política coherente. En un marco democrático, esa política es necesario concebirla en el contexto de una calidad distribuida equitativamente entre los estudiantes.

3. Pedagógica: la medición del rendimiento y del logro de los objetivos es necesaria como información diagnóstica, pero no es suficiente en el horizonte de la calidad de la educación. Hay que avanzar hacia una propuesta curricular para una educación de calidad, respondiendo a las preguntas: ¿qué aprender?, ¿qué enseñar?

4. Administrativa: una planificación y programación del sistema escolar orientada al crecimiento cualitativo de este sistema.

En consecuencia, se pueden caracterizar tres niveles para el análisis de la calidad:

1. Un primer nivel orientado hacia estudios de la eficiencia de las escuelas en cuanto al logro de determinados objetivos propuestos en los planes y programas de estudio vigentes en cada país. Este nivel enfatiza los logros en determinados grados de la escolaridad y los factores que inciden en éstos, teniendo en cuenta las variables alterables del proceso de enseñanza-aprendizaje a corto y mediano plazo.

2. Un segundo nivel de análisis de la calidad está referido a los contenidos, la cultura, los comportamientos y valores que transmite la escuela. Bajo esta perspectiva, se confronta la propuesta curricular que desarrolla la escuela con la demanda cultural y socioeconómica del entorno escolar y de la comunidad.

3. Existe un tercer nivel de carácter macrosocial, donde se plantea el tema de la calidad en cuanto la oferta del sistema escolar se asocia con la demanda social, económica y cultural de la sociedad.

Literaturas

CONSUELO JIMÉNEZ DE CISNEROS: *Así quedan piratas en la "Costa de la Muerte"*. Edelvives. Zaragoza, 1994.

Héctor se teme que este año las vacaciones serán aburridísimas. Tendrá que pasarse el verano atrincherado en casa y rodeado de libros. Sin embargo, poco después de llegar a Galicia, descubrirá todo un mundo de aventuras y piratas en el que, afortunadamente, se verá involucrado.

LOGOI. *Revista de lenguas*. N° 1. Diciembre de 1994 (Edita: Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras. Apartado de Correos, 394. 33080 OVIEDO).

A juicio de sus promotores, LOGOI quiere ser "un espacio de reflexión e instrumento de comunicación entre las personas interesadas en la enseñanza de lenguas". En esta primera entrega, junto al manifiesto de la asociación editora, encontramos diversas colaboraciones y materiales curriculares así como una sección de reseñas sobre las últimas novedades bibliográficas.

Otros títulos recibidos

MARÍA VICTORIA SE-BASTIÁN: *Aprendizaje y memoria a lo largo de la historia*. Visor. Madrid, 1994.

PILAR SOTO Y OTROS: *Las categorías y sus normas en castellano*. Visor. Madrid, 1994.

GEORGE HART: *Mitos egipcios*. Akal. Madrid, 1994.

JOSÉ MARÍA ASENSIO AGUILERA: *Hijos con fracaso escolar*. Ceac. Madrid, 1994.

BRUNO VITALE: *La integración de la informática en el aula. Consideraciones generales para un enfoque transdisciplinar*. Visor. Madrid, 1994.

MICHAEL GORMAN: *La unificación alemana*. Akal. Madrid, 1994.

PAMELA KERNAGHAM: *Las cruzadas. Lecturas en conflicto*. Akal. Madrid, 1994.

GRAHAM TINGAY: *Julio César*. Akal/Cambridge. Madrid, 1994.

JUAN PABLO WERT: *El reino Nazari de Granada*. Akal. Madrid, 1994.

SAGRARIO FERMOSEL: *Carlos V*. Akal. Madrid, 1994.

COLECCIÓN "CIENCIAS DE LA NATURALEZA": *Mariquitas, bogavantes, ciempies y escorpiones*. Akal. Madrid, 1994.

Los cristales. Akal. Madrid, 1994.

MARÍA ÁNGELES LARUMBE Y EUDALDO CASANOVA: *La historia continúa. Materiales para comprender mejor qué es la Historia*. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1994.

EMILIO PALACÍN GIL Y FERNANDO BLANCO LORENTE: *Profesión docente, reforma y transferencias: Visión del Profesorado*. Informes 40, ICE de la Universidad de Zaragoza, 1993.

F. TORRALBA Y OTROS: *Aspectos didácticos de Geografía e Historia (Arte)*. Educación Abierta, nº III. ICE de la Universidad de Zaragoza, 1994.

FERNANDO GÓMEZ Y ALFREDO JIMÉNEZ: *Administración Educativa. Manual del administrador de la Educación*. Hespérides. Salamanca, 1992.

XOSÉ ARMAS (coord.): *Enseñar e aprender historia na educación secundaria*. ICE da Universidade de Santiago de Compostela, 1994.

M. RANCISCO CALLEJA: *Prevención de drogodependencias. Modelo educativo y proyecto comunitario*. Hespérides. Salamanca, 1994.

BREITO SILVA-VAL DIVIA (coord.): *Didáctica lingüística en situaciones de contacto lingüístico*. ICE da Universidade de Santiago de Compostela, 1994.

Revista de Educación Especial, nº 17 y 18. Amarú ediciones. Salamanca, 1994.

i Cambiar
la escuela

Adaptaciones

BAm
biental

Conocimientos

DCoed
ucar

Expresión

Física

Guardad

Historia

Infantil

Jugar

Lenguaje

Matemáticas

Naturales

Nios

Orientación

Primaria

Qurriculum

Reforma

Secundaria

Tecnologías

Música

Valores

Welcome

XLenguas
extranjeras

Y?

Z? **SIGNOS**

SIGNOS



14

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN