

SIGNOS



**EL OFICIO DE MAESTRO
COMPRENSIÓN DE TEXTOS
Y APRENDIZAJE ESCOLAR
EDUCAR EN VALORES**

10

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
Año 4 • Número 10 • Octubre-Diciembre 1993

Esta 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.

DIRECCIÓN
CARLOS LOMAS

CÓNSERJO EDITORIAL:

Carlos López (director CEP)
Fernando Alonso, César Cascante,
Porfirio Rojo, Susana Puertas,
Urbano Rodríguez, Consuelo Carrera,
Soledad Liébana, Humberto
Fernández, Juan Nicieza,
Carlos Lomas (director SIGNOS)

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

CONSEJO ASÉSOR:
Carlos López, Jorge Antuña, Francisco
Gayoso, Josefina Muñoz, Amparo Tusón,
Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel
Ángel Murcia, Guillermo Palicio, Luis
Fernández, José María Rozada, Clara
Itaya, Carlos Rodríguez, Martín
Cabrejas, María Viejo, Horacio
Gutiérrez, César Vázquez, Beatriz
Martínez, Gerardo Ruiz, Javier
Tamargo, Nicanor García, Antonio
Reguera, Paula Izquierdo, José Ángel A.
Cienfuegos, Rosa Calvo, Gonzalo
Sanzo, Melquías García-Borros, Inés
Miret, Pura Gil, Jurio Torres, Pilar
Martín, José Gimeno Sacristán,
Segundo Fidalgo, Ángel Pérez Gómez,
Antoni Zabala

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN
María Fernanda Leonado
Amudá Sebastián

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

COMPOSICIÓN: Pontizón
IMPRESIÓN: Lidergraf
Depósito Legal:
AS-450790
ISSN: 1131-8600
DISTRIBUCIÓN, SUSCRIPCIONES Y
NÚMEROS ATRASADOS:
Alborá Libros
Plaza de Romualdo Alvar González, 5
33202 GIJÓN
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

38

MIGUEL A. MURCIA

Los "procedimientos" en la
enseñanza de idiomas

4

DINO SALINAS

El oficio de maestro:
de la vocación a la reflexión

54

ALEJANDRA NAVARRO
ILEANA ENESCO

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

14

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

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

62

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

Educación en valores,
transversalidad y reforma
educativa

30

ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ
La construcción de la trama:
modelos para armar

68

Libros

Este número de *SIGNOS*, impreso en papel Conqueror 240 gramos (portadas) y Registro 120 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter Medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvética Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva y con los colores de la guía Pantone 116 U, 285 U, 270 U, Red 032, Yellow 012 U, Violet U, 381 U, 124 U, Reflex Blue C, 872 U, Warm Red U, 876 U, 3995 U, 109 U, 384 U, 336 U, 123 U y 872 U.

Tradicionalmente, los contenidos escolares han sido concebidos como un resumen de los saberes que representan las formas de hacer y de decir la cultura, el pensamiento y las creencias de las personas. Así, el razonamiento lógico, las ciencias físicas, la erudición, el devenir de la historia o las normas morales de la comunidad se reflejaban en unos contenidos educativos organizados en torno a las diversas materias de los programas escolares. Hoy, sin embargo, las cosas son más complejas.

Por una parte, hoy no es posible ignorar los enfoques críticos de la filosofía de la ciencia, que ponen el acento en la **construcción social del conocimiento cultural** y en la conveniencia de revisar esa concepción, tan arraigada en la tradición positivista, del saber humano como un saber neutral y objetivo, dogmático e indiscutible. Por otra, la complejidad de los saberes culturales, el vertiginoso cambio tecnológico al que asistimos y la diversidad de habilidades que es aconsejable dominar en el seno de las sociedades actuales hacen difícil creer que el aprendizaje escolar pueda restringirse al conocimiento, con frecuencia efímero, de un conjunto de conceptos cuyo sentido a los ojos de los alumnos comienza y concluye en su utilidad para superar con fortuna los diversos obstáculos académicos. Los saberes culturales se justifican entonces por su **valor de cambio** en el mercado de las sanciones y de los beneficios escolares y nunca por su **valor de uso** como herramientas de conocimiento, de interpretación y de transformación de la realidad.

Es obvio que la escuela no sólo traduce a las aulas el estatuto epistemológico de las diversas ciencias del conocimiento sino que a la vez impone ciertas conductas y percepciones del mundo y construye formas de socialización concretas. Por ello, quizás convenga preguntarse qué es lo que realmente se enseña y lo que se aprende en las aulas, cuáles son los conocimientos **legítimos** y por qué, cómo y a quién benefician, cómo se selecciona y distribuye el conocimiento cultural en la sociedad y en la escuela, en qué medida los contenidos escolares reflejan la radical diversidad y desigualdad de las formas de vida de los pueblos y de las personas o invitan en cambio a la adoración de los valores y de las normas de quienes detentan la hegemonía social, qué lugar ocupan en todo aprendizaje los significados culturales de los alumnos y de las alumnas... Sólo desde estos interrogantes, y no desde la alarma sobre un presunto ocaso de los contenidos escolares en la reforma educativa, es posible comenzar a indagar sobre el sentido del cambio escolar en nuestro país.

TEORÍA

¿En qué consiste, realmente, la función de los profesores y profesoras? ¿Qué grado de responsabilidad y autonomía tienen en el proyecto que desarrolla la escuela? Qué cambios en la enseñanza son posibles desde

su trabajo?

En última instancia, ¿qué significa ser un “buen profesor”? Todas esas, y muchas más, son algunas de las cuestiones que vienen a definir o perfilar aquello que podemos entender como la problemática de la función docente en la escuela primaria. En este artículo trataré de presentar algunas de las posibles líneas de debate sobre las mismas, partiendo de la consideración de que, en su mayor parte, se trata de cuestiones que no tienen respuesta única ni verdadera, y cuyo valor es justamente el de obligarnos, siempre, a buscar nuevas respuestas y a reflexionar sobre el valor relativo de las mismas; esto es, a introducirnos en el proceso inacabado de la construcción del conocimiento.

EL OFICIO DE MAESTRO

De la vocación a la reflexión

DINO SALINAS*



En el interior del aula rotulada “2º A”, la profesora observa cómo los niños y niñas, sentados en grupos de cinco, completan unos ejercicios de restas “llevando”, mira distraídamente al reloj, se acerca al grupo más cercano y se sienta entre ellos. Al lado, separados por un tabique, en la clase de octavo, el profesor de Ciencias Sociales explica un tema frente a treinta alumnos y alumnas agrupados de dos en dos; a su espalda, en la pizarra; un dibujo representa un volcán partido por la mitad. En el piso inferior, otro profesor reparte bloques de plastilina entre niños y niñas de cinco años mientras advierte que no se deben mezclar los colores. A través de la ventana se puede observar a la profesora de Educación Física que, en pie, parece dar instrucciones a un grupo de alumnos y alumnas de cuarto que se encuentran sentados sobre el cemento del patio. Son las once de la mañana.

Probablemente la “fotografía” propuesta podría representar, con ligeras variaciones, parte de aquello que ocurre en el interior de cualquier escuela de Primaria cualquier día de clase en plena actividad. En cada una de las escenas aparece un adulto rodeado por, o frente a, un grupo variable de escolares con la responsabilidad de diseñar actividades, proponer tareas, organizar un marco de trabajo que tenga la potencialidad de introducir a los niños y niñas en experiencias y situaciones que les ayuden a conocer, comprender y actuar en el mundo del que forman parte.

Las diversas escenas propuestas, observadas de forma independiente, es decir, tomadas de una en una, no van más allá de descubrirnos unas situaciones de comunicación y de relaciones interpersonales. Pero lo cierto es que, tomadas en conjunto, nos descubren el trabajo o la dinámica de un grupo de profesionales en su intento por llevar adelante, a diferentes niveles, en ocasiones coordinados y en otras no, un proyecto cultural que se concreta, en última instancia, en aquello que cualquier niño o niña vive en el edificio escolar, desde que entra, quizás a los cuatro años, hasta que lo abandona a los 16, desde que traspasa la valla de la escuela a las nueve menos cinco, hasta que la vuelve a cruzar a las cinco y cinco.

¿Qué es ser un buen profesor o profesora?

Cualquier padre o madre desearía que los profesores y las profesoras de sus hijos sean, no sólo buenos, sino los mejores. Igualmente sucede con los poderes públicos con respecto a los docentes del sistema educativo que administran, y, por supuesto, también los estudiantes quieren profesores y profesoras de calidad. Se supone, por otra parte, que los esfuerzos dedicados a la formación y perfeccionamiento del profesorado van encaminados a propiciar mejores profesionales y, por último, podemos suponer que la mayor parte de los profesores y las profesoras

sorosas desearían compartir su trabajo cotidiano en la escuela con colegas que evidenciaran calidad en ese trabajo que se comparte.

El problema surge cuando tratamos de profundizar en los significados que el término “buen profesor” tiene para cada uno de los colectivos señalados. Es entonces cuando nos damos cuenta no sólo de que los significados son desiguales, sino que, incluso, dentro de los colectivos, se dan disensiones y puntos de vista diferentes.

Si, por otra parte, acudimos a la investigación educativa, también podemos observar cómo, a lo largo del tiempo, el modelo implícito en la investigación de lo que es o significa ser “buen profesor” ha variado. Tal como señala Popkewitz (1988), la investigación social, y la educativa en particular, (1) tiene lugar, y encuentra sentido, dentro de comunidades discursivas que mantienen y hacen evolucionar los patrones de cuestionamiento y análisis de la realidad; que, a la vez, (2) responde a los planteamientos políticos y morales de esas comunidades y que, por último, (3) la investigación y teorización se encuentra “ubicada” en una comunidad ocupacional que se encuentra relacionada estructuralmente con otras instituciones sociales.

De esa forma, los enfoques y perspectivas sobre los profesores —sobre cómo enseñan y quizás cómo deberían enseñar— en ocasiones, y observadas a lo largo de la historia, se presentan como complementarias, y en otras son contradictorias entre sí. Sería ahistórico y arriesgado el intentar asumir una posición ecléctica que nos llevara a intentar unificaciones y síntesis que carecen de sentido, desde el momento en que parten de concepciones sustancialmente diferentes sobre el papel de la escuela en la sociedad y, dentro de ella, el papel y funciones de los profesores. Ni la ciencia, ni mucho menos la teoría didáctica, es por necesidad acumulativa, ni procede de un criterio básico de consenso entre las comunidades discursivas, antes al contrario, la evolución de la ciencia deriva, fundamentalmente, de la competencia entre los programas de investigación de aquellas comunidades discursivas de las que hablaba Popkewitz (Apple, M.: 1986).

En esa evolución de tradiciones en la investigación educativa sobre los profesores, simplificando la cuestión, podrían diferenciarse cuatro grandes tradiciones, asociadas, a su vez, a cuatro formas de entender el papel del profesor: la tradición asociada a las aptitudes docentes, la tradición centrada en la eficacia docente, la basada en los pensamientos de los profesores y la basada en el profesor como intelectual transformativo.

Las aptitudes docentes en la definición del “buen profesor”

“El buen profesor nace, no se hace”: éste es un pensamiento asociado a la profesión de maestro que

viene a poner de manifiesto el peso de las características personales de la persona como la razón fundamental para ejercitarse bien el trabajo docente. La imagen que se desprende de la enseñanza es la de una especie de artesanía, donde el profesor o profesora se encuentra al servicio, bien del conocimiento escolar, bien de la infancia y de la juventud, bien de ambas cosas a la vez.

La formación profesional de ese futuro docente, en el caso del profesor o profesora de Primaria, no parece necesitar una excesiva complejidad, temporalidad y profundidad, ya que es suficiente el dominio de aquellos conocimientos que deben ser enseñados. A ello se sumará esa especie de "inclinación natural" —la llamada "vocación hacia la enseñanza"— y la experiencia; factores, ambos, propios del trabajo artesanal. De ahí quizás la consideración de que para los niveles más elementales de enseñanza parece más apropiado que la enseñanza la desarrolle maestras, "naturalmente" más cercanas al trato con el niño pequeño desde su "natural" instinto maternal.

Este es un modelo que podríamos situar en la historia de nuestro país, después de la guerra civil, en los años cuarenta, cincuenta, y hasta bien entrados los sesenta, donde a la hipotética inclinación natural hacia "el bien de la infancia y la enseñanza de la verdad", se le añade el interés oficial por la transmisión de los valores fundamentales del nuevo orden impuesto. En este período, la formación profesional para "ser maestro" es escasa y altamente ideologizada. Así, por ejemplo, en 1948 se publica una orden por la que los bachilleres podían optar a la obtención del título de maestros, previa la aprobación del examen de Estado, cursando Pedagogía, Religión y Moral. Los contenidos para la escuela primaria de carácter público son los elementales y, por supuesto, con un elevado nivel de ideologización. A nivel anecdótico, apuntaré que en el nº 8073-4, de diciembre de 1952, en el periódico *El Magisterio Español* se proponía un cuadro de "distribución semanal del tiempo y trabajo", donde, por ejemplo, a "religión, evangelio y rosario" se le dedicaba un total de 2 horas semanales, tiempo sólo superado por "cálculo mental y escrito; problemas", con 3 horas semanales. El magisterio, pues, en esa época

"El buen profesor nace, no se hace. La imagen que se desprende de la enseñanza es la de una especie de artesanía, donde el profesor o profesora se encuentra al servicio, bien del conocimiento escolar, bien de la infancia y de la juventud. El magisterio puede ser caracterizado como una especie de apostolado"

puede ser caracterizado como una especie de apostolado, donde, tal como sucede en otro tipo de apostolados, la "recompensa" no parece ser de este mundo, y por ello, quizás, los sueldos eran tan exigüos.

Asociado a la idea de que "ser buen profesor" básicamente significa disponer de una serie de cualidades personales, físicas y psicológicas, para la docencia, a partir de los años treinta se desarrolla en Estados Unidos un paradigma de investigación denominado de presagio-producto: "los estudios se centran en la búsqueda del criterio de profesor eficaz, pero definido en función no de su comportamiento real en el aula, sino de las características y capacidades que definían su personalidad" (Pérez Gómez; 1983: 98). En ocasiones se intenta descubrir cuáles son las aptitudes del profesor que generan un mayor rendimiento académico; en otras cuáles son, a juicio de los estudiantes, las aptitudes del profesor más valoradas; y, en otras, se trata de descubrir esas aptitudes a través del juicio de expertos. En nuestro propio contexto podemos citar un trabajo, publicado en 1985, de Villa Sánchez que realiza un análisis sobre el perfil del "profesor ideal", desde las opiniones de 300 alumnos y alumnas, sobre sus profesores de EGB, llegando, en una primera fase del trabajo, a establecer un listado de respuestas como las más repetidas, por ejemplo, que el profesor sea buen explicador, que sepa enseñar, que considere a los alumnos iguales, que sea comprensivo, etc.

El "buen profesor" como profesor eficaz

Cuando las demandas hacia la escuela empiezan a hacerse más complejas, esto es, cuando no basta con enseñar "lo mínimo" como para que la escuela responda adecuadamente a las necesidades económicas y del mercado laboral, cuando la entrada a la enseñanza secundaria, por ello, comienza a ampliarse, etc., de la misma forma que se actualizan los contenidos, los materiales y los edificios escolares, la figura del docente va situándose como la de un especialista en enseñanza y aprendizaje que dispone de un conocimiento especializado, esto es, un bagaje de técnicas y procedimientos que es capaz de aplicar en el aula, y al que se le pide eficacia en el trabajo.



El esquema básico podría ser el siguiente:

1.- Dada una definición de aquello que hay que enseñar (por ejemplo, a través de objetivos terminales y de contenidos mínimos).

2.- Dadas una teoría psicológica que nos indica claramente cómo aprende el niño y una teoría pedagógica que nos indica con precisión cuál es el mejor procedimiento para enseñar algo.

3.- Aplíquese el procedimiento correcto para que los niños y las niñas aprendan aquello que debe ser enseñado, esto es, que alcancen los objetivos previamente fijados.

Desde esta perspectiva, la formación profesional del enseñante se vuelve más compleja, ya no basta con conocer y dominar los contenidos de enseñanza, sino que también se hace necesario el conocimiento de una psicología y pedagogía de carácter "científico" o, al menos, de sus derivaciones técnicas, esto es, de los procedimientos y reglas que conducen a una enseñanza más científica. La vocación deja paso a la formación y la experiencia a la fundamentación empírica.

En nuestro país, tal perspectiva comienza a introducirse a finales de los sesenta y especialmente en los setenta con la Reforma asociada a la Ley General de Educación. Las demandas hacia el trabajo de los profesores y de las profesoras de Primaria —en aquellos momentos se estrena la denominación de Educación General Básica— se fundamentan en la necesidad de mayor calidad y eficacia de las escuelas (no olvidemos las demandas del mercado laboral en un país en pleno proceso de modernización), así como de una "puesta al día" en cuanto a métodos y procedimientos profesionales (programación por objetivos de conducta, enseñanza personalizada e individualizada, evaluación continua, utilización de medios, etc.).

Tal como apunta Beltrán (1991: 185), algunos de los principios asociados a la tecnificación de la enseñanza en este período son la consideración del aprendizaje como una cuestión exclusivamente psicológica que no pone en juego otros factores que no sean psíquicos, y que se concreta en cambios de conducta observables en los alumnos, o que la enseñanza es un proceso de carácter técnico que requiere el máximo grado de planificación previa y la aplica-



ción de cursos de acción previsibles y pre-determinados, y de esta forma, el profesor se constituye en un experto en transmisión de contenidos escolares: el por qué de esos contenidos y no otros queda reservado a otro tipo de expertos o especialistas.

En este proceso de mayor tecnificación del trabajo docente, yo creo que hay que distinguir dos períodos en la historia reciente de nuestro sistema educativo. En un primer momento, el proceso de tecnificación tiene una incidencia real en el cambio progresivo de una escuela pública, la construida después de la guerra, en general con graves carencias de todo tipo, hacia una escuela más moderna y actualizada en sus contenidos, la que se va construyendo a partir de finales de los sesenta; así como en la progresiva dignificación de las condiciones laborales y de la especialización del trabajo del docente de Primaria.

Sin embargo, en un segundo momento, ese proceso de tecnificación, una vez difundidas y generalizadas las técnicas (fundamentalmente técnicas de programación y evaluación), no desemboca en procesos de cualificación profesional, en la medida en que, en nuestro país, ese proceso no ha sido asociado ni en sus orígenes ni en su evolución a una mayor profesionalización del profesorado, paralela a una mayor autonomía, un debate profesional y organizado sobre la escuela y una progresiva descentralización burocrático-administrativa. Ese proceso de tecnificación nace en el seno de una dictadura que intenta modernizarse, no sin esfuerzos, y desde un sistema educativo altamente centralizado y burocratizado y, por lo tanto, se basa en la legitimidad que pueda derivarse de un planteamiento de carácter tecnicista y pragmático, por parte del aparato gubernamental, sobre la escuela y sobre lo que se espera de los profesores y profesoras.

Las consecuencias de lo anterior es que el control ideológico sobre el trabajo de los profesores y profesoras deja, poco a poco, de centrarse en los símbolos y formas de la dictadura franquista; y se focaliza en los medios de enseñanza, pero en esta ocasión bajo la máscara de "control técnico" y bajo una creciente burocracia administrativa, donde progresivamente va tomando mayor calado la llamada "regulación administrativa" sobre el trabajo del profesor o profesora de la escuela primaria.

"En la investigación educativa sobre los profesores podrían diferenciarse cuatro grandes tradiciones, asociadas, a su vez, a cuatro formas de entender el papel del profesor: la tradición asociada a las aptitudes docentes, la tradición centrada en la eficacia docente, la basada en los pensamientos de los profesores y la basada en el profesor como intelectual transformativo"

El ejemplo más evidente de esta focalización en los medios de enseñanza es el papel predominante que adquiere el libro de texto como el cauce más habitual no sólo en la "concreción" de los programas oficiales en propuestas prácticas de acción, sino también en la "ayuda desinteresada" al profesor en cuanto a propuestas de programación y evaluación. En ausencia de exámenes de carácter nacional, estandarizados y puntuales sobre los estudiantes; o en ausencia de un cuerpo de Inspección que realmente inspeccione aquello que sucede en escuelas y aulas, procedimientos típicos de control sobre el currículum, se opta por controlar el desarrollo curricular (esto es, que en todas las escuelas se enseñe lo mismo, más o menos al mismo tiempo, y de manera similar) a través de posibilitar la edición de un material curricular —libro de texto— de carácter uniforme y con propuestas de planificación, acción y evaluación debidamente supervisadas. Sólo a través de este mecanismo encubierto de control se explica la situación de un sistema educativo, como el nuestro, donde al mismo tiempo que el currículum oficial —los programas oficiales— ha sido concretado hasta sus últimos extremos, hay una total ausencia de control en el cumplimiento real de ese currículum oficial en el espacio limitado por las cuatro paredes del aula.

Si a esta situación le añadimos el hecho de que el trabajo docente, tradicionalmente, en nuestro país, ha sido planteado como un trabajo de carácter individual, donde trabajar en equipo, o coordinarse por ciclos o áreas, ha sido más una cuestión de carácter personal que una necesidad profesional, no resulta extraño el panorama con que nos enfrentamos ante la actual reforma, donde, entre otras cosas, se pide a los profesores que trabajen en equipo y que sequencien contenidos (habilidad ésta perdida por muchos y muchas en la confianza inveterada en los libros de texto).

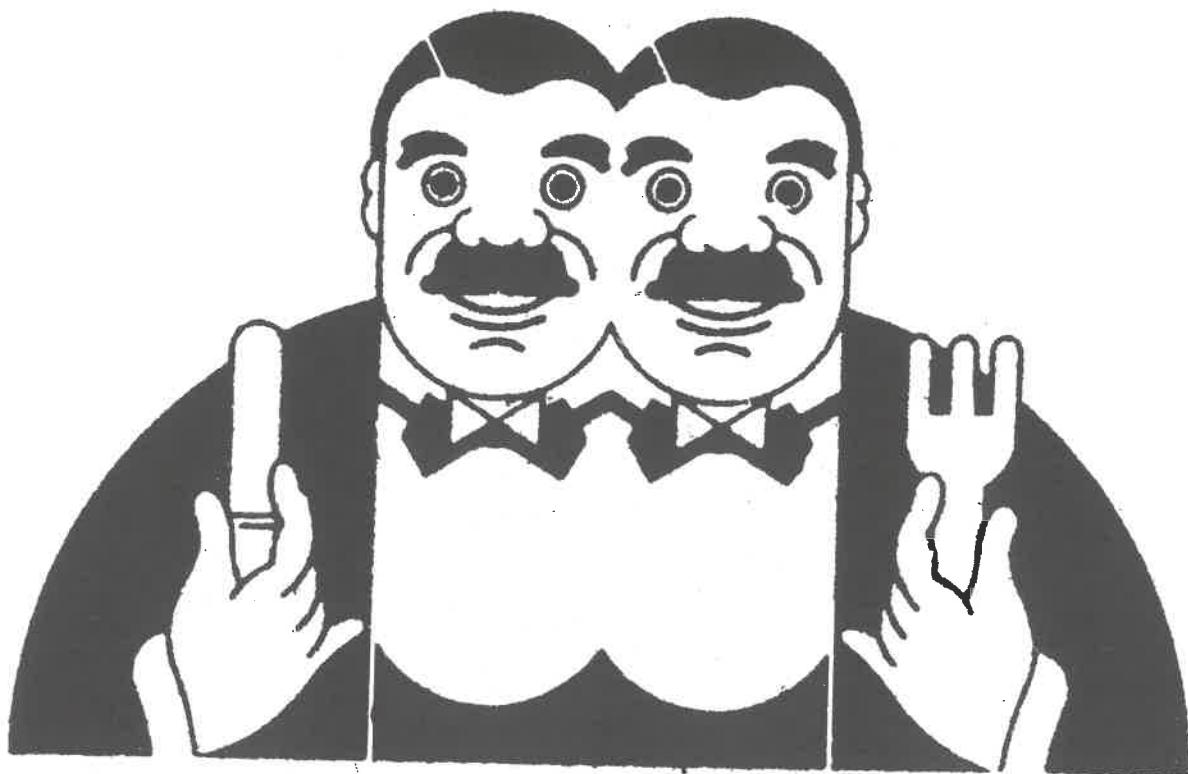
Hay, por supuesto, diferentes enfoques de investigación centrados en la figura del "buen profesor" en relación a la aplicación de técnicas y métodos de "eficacia probada", bajo la hipótesis de que,

efectivamente, pueden establecerse un conjunto de normas o de principios con fundamento empírico que, aplicados en el aula, deriven en un buen rendimiento académico. Desde el paradigma proceso-producto (Rosenshine, 1971 y Pérez Gómez, 1983), y en su primera fase, las investigaciones suelen basarse en la relación entre el rendimiento o actitudes académicas del alumno y el método de enseñanza empleado por el profesor. Globalmente consideradas, dichas investigaciones no suelen ir más allá de diferenciar y conceptualizar diversas tipologías de métodos de enseñanza (directa o indirecta, individual o grupal, autoritaria, democrática...). Sin embargo, a la hora de establecer su correlación con un determinado tipo de rendimiento académico parece evidente que las relaciones no son estables y por lo tanto no generalizables.

Hay, por otra parte, otra línea de investigación que se desarrolla en la década de los sesenta, y en nuestro contexto en los setenta, centrada en el análisis de la interacción en el aula. El problema planteado es el de tratar de establecer correlaciones entre patrones de conducta del profesor en el aula y el rendimiento académico de los estudiantes. Para ello se construyen escalas de categorías de observación, más o menos amplias, y de lo que se trata es de observar la actuación de los profesores, y en ocasiones de los estudiantes, en sus aulas, identificando, en realidad contabilizando, las categorías de conducta más utilizadas, y su relación con el rendimiento académico. Quizás el sistema de observación más conocido es el de Flanders (1979); por su parte, Simon y Boyer (1973) recopilan un amplio espectro de sistemas de observación. Lo cierto es que el análisis de la interacción ha dado lugar a un gran número de investigaciones, a la vez que ha ido evolucionando en diferentes frentes, por ejemplo hacia la formación, perfeccionamiento y entrenamiento de profesores a través de algunos enfoques de microenseñanza. Sin embargo, también desde el análisis de lo que ha supuesto tal modelo de investigación, podría deducirse la imposibilidad de acotar un estilo docente como "el más válido o eficaz" y la necesidad de entrar a considerar otro tipo de variables que, al menos, sean capaces de servirnos para explicar qué es lo que diferencia lo que diferentes profesores hacen en sus clases.

Del pensamiento de los profesores al profesor como investigador

Desde la evidencia de que no resulta posible establecer un conjunto de reglas o normas para la acción de *eficacia probada* para cualquier situación, ni desde la elaboración teórica, ni desde la regulación administrativa; y desde las características propias de la enseñanza: multidimensionalidad, simultaneidad,



GARGANTÚA I PANTAGRUEL

inmediatez e impredecibilidad (Doyle: 1977), la figura del profesor como profesional que se caracteriza por la aplicación eficaz de su conocimiento técnico va siendo sustituida por la del profesional que es capaz de tomar las mejores decisiones en los momentos más oportunos. En otras palabras, que es capaz de racionalizar las situaciones de enseñanza y dar respuestas racionales a las mismas. Tal como señala Jackson (1991:198), "habida cuenta de la complejidad de su tarea, el docente tiene que aprender a tolerar un elevado grado de incertidumbre y ambigüedad. Se contentará con hacer, no lo que sabe que está bien, sino lo que piensa o siente como acción más apropiada en una determinada situación. En suma, debe 'tocar de oído'".

Los conceptos de método o de destreza y competencia docente, en la investigación educativa, pasan a ser superados por el concepto, quizás más ambiguo a niveles descriptivos, pero con un mayor poder explicativo, de "pensamiento pedagógico del profesor". Es decir, los investigadores de la educación comienzan a preguntarse por qué razones ocurre aquello que ocurre en las aulas, esto es, cómo pasan los profesores del pensamiento a la acción (Clark y Yinger: 1979; Shavelson y Stern: 1983), y en ese proceso de pensamiento y acción son varias las metáforas utilizadas desde la investigación para "modelizar" el papel del profesor: procesador de información, tomador de decisiones, comprobador de hipótesis, planificador, elaborador de juicios, etc. Desde esta perspectiva, no importa tanto "tipificar" el método de enseñanza, la forma de actuar en clase por parte del profesor y estudiantes, como explicar y contextualizar esa forma de actuar desde el conjunto de posibilidades y limitaciones (personales, materiales e institucionales) que afecta a la forma en la que el profesor piensa la enseñanza.

Al mismo tiempo, y desde la investigación sobre el pensamiento pedagógico de profesores y profesoras, va tomando importancia la atención sobre el llamado "conocimiento práctico o experiencial", aquel tipo de conocimiento que el docente no sólo va construyendo y modificando día a día desde su propia experiencia, sino que ha ido construyendo, de forma implícita, desde que comienza su socialización sobre lo que hacen los profesores, allá cuando acude, como alumno, por primera vez a la escuela.

Lo cierto es que la investigación sobre el pensamiento pedagógico de los profesores también ha evolucionado con el paso del tiempo. Desde los modelos iniciales centrados en el procesamiento de la información o la toma de decisiones, se ha ido poniendo de manifiesto la necesidad de contemplar factores o condiciones contextuales que sean capaces de explicitar no sólo los marcos en los cuales los profesores generan su conocimiento y toman decisiones, sino también aquellos en los que se produce una toma de decisiones previa (desde diversas ins-

"El control ideológico sobre el trabajo de los profesores se focaliza en los medios de enseñanza, bajo la máscara de 'control técnico'. El ejemplo más evidente de esta focalización en los medios de enseñanza es el papel predominante que adquiere el libro de texto como el cauce más habitual no sólo en la 'concreción' de los programas oficiales, sino también en la 'ayuda desinteresada' al profesor en cuanto a programación y evaluación"

tancias y niveles) y se establecen condiciones objetivas que afectan no sólo al pensamiento y acciones de los profesores, sino que determinan las funciones propias de la escolaridad.

Y eso, a su vez, nos llevaría a volver a pensar la formación profesional del docente, no tanto desde la transmisión de los “mejores” métodos, procedimientos y recursos de enseñanza, o desde la transmisión de las más actualizadas teorías pedagógicas y psicológicas, como desde la construcción de un conocimiento, de unas herramientas conceptuales, que permitan a los futuros docentes pensar la enseñanza de forma racional y valorar las posibles consecuencias de los hipotéticos cursos de acción. En otras palabras, que les permitan elaborar estrategias frente a una tarea imposible, tal como apunta Stenhouse (1987:172): “los profesores han de ser instruidos para que desarrollen su arte, no para que lo dominen, porque la reivindicación del dominio representa simplemente el abandono de una aspiración”.

El profesor como investigador, o la investigación-acción, son formas de entender la acción docente cuyo origen puede ser situado en sistemas educativos con un amplio margen de autonomía por parte de los equipos de profesores y profesoras, esto es, en sistemas educativos, donde, tal y como señala Stenhouse, el currículum es una hipótesis que se pone a prueba, es una empresa colectiva que necesita ser mejorada y, en primer lugar, entendida desde el propio trabajo compartido. Ni definir al profesor como investigador, ni el desarrollo práctico de la investigación-acción, se constituyen en opciones personales de carácter voluntarista, se trata de modelos de mejora de la enseñanza y de desarrollo profesional de los profesores que necesitan de marcos organizativos y laborales que posibiliten ese trabajo, que propicien la necesidad de compartir un conocimiento profesional y también que necesitan de cauces para que sus resultados puedan ser difundidos y compartidos. Tal como apunta Schön (1992:42), “el conocimiento en la acción de un profesional está incrustado en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. El conocimiento en la práctica se ejerce en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus uni-

“Sólo a través de este mecanismo encubierto de control se explica la situación de un sistema educativo, como el nuestro, donde al mismo tiempo que el currículum oficial —los programas oficiales— ha sido concretado hasta sus últimos extremos, hay una total ausencia de control en el cumplimiento real de ese currículum oficial en el espacio limitado por las cuatro paredes del aula”



signos 10 teoría

dades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores”.

De la reflexión a la transformación

Desde los supuestos de que (a) toda actividad educativa se encuentra históricamente localizada, esto es, tiene lugar en un contexto sociohistórico determinado y, a la vez, es un reflejo de la clase de futuro que queremos alcanzar, (b) la enseñanza es una actividad social, con consecuencias en el orden social, y no sólo referidas al desarrollo individual, (c) la educación es un acto intrínsecamente político, pues, por una parte, afecta a las oportunidades vitales de las personas que intervienen en el proceso; y, por otra, quienes toman decisiones en el proceso de la educación se encuentran en condiciones de influir, en mayor o menor medida, según la posición estratégica que ocupen en el sistema, sobre las expectativas y actitudes de los futuros ciudadanos y, por último, (d) todo acto educativo es, en sí mismo, problemático, y demanda juicios, decisiones, valoraciones sujetos a revisión desde su propio contexto social e histórico de producción, en vistas a facilitar o debilitar el progreso hacia una sociedad más racional y justa (Carr y Kemmis: 1988: 56), se puede deducir que el objetivo del trabajo docente no es otro que la emancipación de los sujetos, esto es, un proceso a través del cual las personas adquieren libertad.

La reflexión, pues, se constituye en el concepto central, en el desarrollo de una perspectiva crítica sobre la enseñanza, reflexión como proceso colectivo de toma de postura dentro del complejo mundo del funcionamiento de las instituciones en las que las personas viven: “la reflexión crítica supone algo más que conocimiento de unos valores y comprensión de una práctica. Supone una crítica dialéctica sobre nuestros propios valores dentro de un contexto histórico y social, desde el que los valores de otros también son fundamentales. El criticismo es, en sí mismo, un concepto relacional; el criticismo sólo puede ser desarrollado en una comunidad donde existe la determinación de aprender razonablemente de los demás. Las naturaleza de las relaciones en términos de

poder, solidaridad, reciprocidad y simetría se convierten en los ejes significativos para las comunidades críticas" (McTaggart y Singh, 1986: 44).

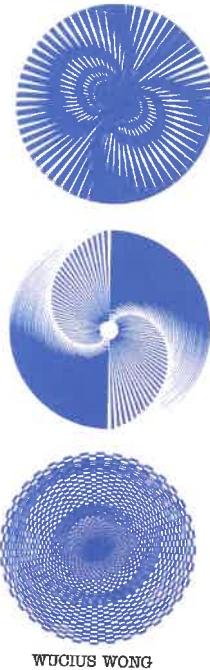
De esta forma, cualquier práctica reflexiva tiene lugar dentro de contextos sociales y profesionales que la propician y le dan un real significado de cambio (Day, 1993: 84), de lo contrario, es fácil caer en el peligro de simplificar o reducir la naturaleza e implicaciones de la reflexión a la autojustificación —individual o colectiva— de las propias prácticas escolares; o, en otro sentido, es fácil huir de la crítica rigurosa y fundamentada para caer en el criticismo de sentido común.

En otras palabras, el sentido básico de la reflexión no es la justificación, sino la reconstrucción del pensamiento práctico y su análisis riguroso desde criterios racionales, morales, lógicos, y también desde teorías y modelos de pensamiento, etc. compartidos por una comunidad de profesionales, que progresivamente, también van re-construyendo, e investigando, una concepción de lo que es ser buen o mal profesor (Fenstermacher y Richardson, 1993: 104), esto es, van elaborando un discurso teórico, una idea que, por otra parte, nos dirige hacia las viejas ideas de Dewey sobre el carácter de la indagación en la construcción del conocimiento.

La Reforma, hoy

De ese peligro latente de simplificar el discurso centrado en la reflexión de los profesores como un problema exclusivamente de "sentarse, dar opiniones, y hasta cierto punto, buscar salidas desde el conocimiento experiencial o de sentido común", sabemos mucho en la historia más reciente de nuestro sistema educativo. Lo cierto es que, en nuestro propio sistema educativo, y en la época "dorada" de las experimentaciones, previas a la reforma del 90, en ocasiones se ha abusado, y devaluado, todo un enfoque centrado en la figura del profesor como investigador de su propia práctica y sobre la propia investigación-acción.

Yo creo que la segunda mitad de los ochenta resulta fundamental para entender algunas de las claves que explicarían la situación actual de gran parte de la escuela española ante la reforma de la enseñanza. En general, esa segunda mitad de



WUCLIUS WONG

"La figura del profesor como profesional que se caracteriza por la aplicación eficaz de su conocimiento técnico va siendo sustituida por la del profesional que es capaz de tomar las mejores decisiones en los momentos más oportunos. Es decir, los investigadores de la educación comienzan a preguntarse por qué razones ocurre aquello que ocurre en las aulas, esto es, cómo pasan los profesores del pensamiento a la acción"

los ochenta podría ser definida como la de la promesa del cambio escolar. No sólo tienen lugar reformas y planes experimentales en diferentes niveles del sistema, sino que el perfeccionamiento del profesorado se focaliza en los centros de profesores bajo la intención inicial de descentralizar la formación continua, y hacerla pasar de un modelo "a la oferta" a un modelo basado en "la demanda" de los propios docentes. Es en esos momentos cuando comienza a elaborarse un discurso oficial centrado en la profesionalidad docente, discurso que, hasta ese momento, había sido exclusivo de los movimientos de renovación pedagógica o de los teóricos más progresistas, y comienzan a utilizarse términos novedosos tales como el profesor como investigador, la investigación-acción, la reflexión del profesor, etc.

Sin embargo, todo este proceso, en esos momentos, no tiene reflejo o solución de continuidad en la posible reforma de las condiciones de trabajo de los profesores, ni con respecto a la reforma organizativa de las escuelas, ni en relación a la reforma administrativo-burocrática del sistema, ni siquiera en la organización de un debate en profundidad de lo que se espera de la escuela española para los próximos, al menos, diez años. Sin ese tipo de cambios, probablemente el profesor como investigador, la investigación-acción o la reflexión del profesor pierden su valor de motor para el desarrollo profesional y se reducen a acciones voluntaristas, todo lo ejemplares que se quiera, pero de carácter personal. Todas esas carencias se manifiestan cuando se materializa y universaliza la reforma, con el primer paso de la edición, y posterior debate, de los llamados diseños curriculares, y continúa sin materializarse el cambio en las condiciones de trabajo de los profesores y profesoras, en la estructura organizativa de los centros escolares o en la propia administración del sistema educativo.

Así, en estos momentos, desde el marco legal, es posible que, objetivamente, a muchos profesores y profesoras se les abran mayores posibilidades de intervenir en la construcción del currículum que desarrollarán en sus escuelas; pero también es posible que, dadas las condiciones de trabajo, y las rutinas asentadas a lo largo de los años, o no se sepa o no se quiera aprovechar esos espacios de inter-

"El profesor como investigador, o la investigación-acción, son formas de entender la acción docente cuyo origen puede ser situado en sistemas educativos donde el currículum es una hipótesis que se pone a prueba, es una empresa colectiva que necesita ser mejorada y, en primer lugar, entendida desde el propio trabajo compartido"

vención y se produzca el efecto contrario: una mayor dependencia, si cabe, de los materiales curriculares. En otras palabras, si para ser más autónomo hay que hacer más cosas, en el mismo tiempo de antes y con el mismo sueldo, uno podría dudar de la utilidad de ser más autónomo.

En otro sentido, resulta ilustrativo que nadie se escandalice por el hecho de que las editoriales, al mismo tiempo que adaptan sus libros y materiales a los nuevos requerimientos de la reforma, proporcionen plantillas y modelos para la confección del llamado proyecto curricular de centro. Es posible que en otras profesiones a una actividad similar se le denomine intrusismo profesional; en la enseñanza tan sólo se trata de proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias al docente.

Con respecto a la estructura organizativa de los centros escolares, parece evidente que el nuevo modelo de desarrollo curricular necesita de marcos organizativos mucho más flexibles que los que en la actualidad regulan la vida de la escuela primaria. ¿Qué papel representa el equipo directivo en la coordinación, formación y supervisión de los profesores y profesoras de la escuela? Ejercer la dirección en la confección, el desarrollo y la evaluación de un proyecto educativo y curricular significa disponer de una formación privilegiada sobre aquello que es el currículum y cómo se trabaja sobre y desde el currículum. Significa, también, dirigir reuniones de profesionales, centrar los temas, tratar de solventar conflictos, optar ante posiciones encontradas, distribuir responsabilidades y pedir cuentas... en suma, ejercer la función directiva. A la vez, el nuevo modelo de desarrollo curricular nos remite a la perspectiva de entender la formación en activo del profesorado como una formación que se realiza básicamente en el centro escolar a través de proyectos de desarrollo profesional claramente definidos. Todo ello significa cambiar la cultura organizativa dominante en nuestros centros de Primaria, y de los propios centros de profesores. De lo contrario, para muchos profesores y profesoras, la reforma del currículum no dejará de parecer otra reforma, una

más, de los programas oficiales ("lo de siempre, pero con otras palabras").

Hay, por supuesto, más aspectos relacionados con el desarrollo de una función docente más renovada y profesional, entre otros, la formación del profesorado, problema que aborda Pérez Gómez (1993) en el nº 8/9 de esta misma revista y sobre el que no insistiré; pero también los procesos de perfeccionamiento —estratégicamente, en estos momentos, más importantes que los de formación inicial— que, en muchos casos, han ido derivando hacia una concepción errónea o al menos simplista de lo que es el debate y reflexión pedagógicas en una especie de intercambio de opiniones y experiencias, donde la actualización teórica y el estudio parecen quedar abandonados a aquellos que tengan tiempo y ganas. Resultan sintomáticas, en ese sentido, las acusaciones de que "eso es teoría" cuando, en ocasiones, se desarrolla un discurso organizado sobre lo escolar a profesionales de la escuela —sean profesores, directores o inspectores— o cuando, por ejemplo, se asume implícitamente que cualquier actividad de formación que abarque más de una hora debe tener una parte de trabajo en grupo, sea cual sea el sentido y carácter de ese trabajo; o cuando antes que un listado bibliográfico referente a una temática lo que se solicita es un dossier de fotocopias con capítulos escogidos, y a ser posible con un sentido práctico y exemplificador. Todos esos ejemplos que, soy consciente, pueden ser generalizados sólo en una cierta medida, constituyen, también, prácticas profesionales que están sujetas a la reflexión crítica en ese proceso inacabado que es la transformación evaluativa de la enseñanza y de los profesores.

Conclusion

Ya he señalado en la introducción a este artículo que sólo iba a tratar de perfilar algunas posibles líneas de debate con respecto a la función docente del profesorado de Primaria. Probablemente hay otras, y posiblemente muchas de las afirmaciones que he realizado están igualmente sujetas a debate e interpretación o, quizás, son simplemente erróneas. De una forma u otra, éste es un terreno, el de la función docente, en el que resulta tan fácil caer en el dogmatismo como en un populismo supuestamente progresista que reivindica al profesor, y su conocimiento y voluntad, como únicos agentes de cambio escolar. Quizás lo difícil es tratar de ser rigurosos en el análisis de aquello que constituye los ejes de cambio en el pensamiento y en prácticas de los profesores y profesoras de Primaria, en relación a otros factores, también poderosos, de cambio escolar, económicos y políticos, entre otros.

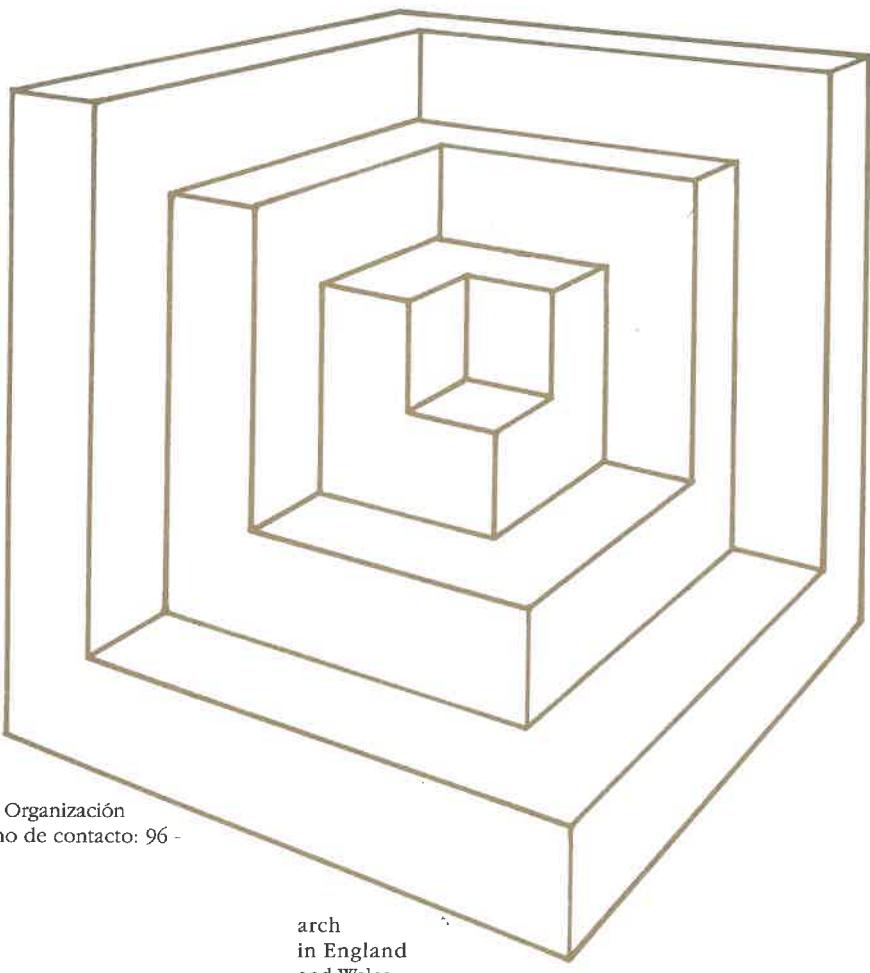
Nuestra escuela actual, igual que nuestros institutos y nuestra universidad, tienen una historia, y lo

que son hoy, o lo que podrían ser, es, en cierta medida, consecuencia de esa historia; de igual forma, nuestros profesores y profesoras también forman parte de ese devenir histórico. Una reforma cualitativa en la enseñanza, en ese sentido, no es un enfrentamiento entre "nuevas propuestas" y "viejas prácticas", sino un enfrentamiento entre "propuestas supuestamente renovadoras" frente a tradiciones y rutinas establecidas. El debate sobre la función docente, en nuestro país, podría comenzar, pues, desde el reconocimiento de nuestra propia historia como colectivo profesional y desde la reivindicación de un papel de intelectuales largamente olvidado, o quizás usurpado, o quizás jamás asumido.

(*) Dino Salinas es titular de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València (teléfono de contacto: 96 - 386.44.27).

Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1986).: *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- BELTRAN, F. (1991): *Política y reformas curriculares*. Valencia: Servei de Publicacions. Universitat de València.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CLARK, C. y YINGER, R. (1979): "Teachers' Thinking". En PETERSON, P. y WALBERG, H. (Eds.): *Research on Teaching*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- DAY, C. (1993): "Reflection: a necessary but not sufficient condition for professional development". En *British Educational Research Journal*. vol. 19, nº 1. pgs. 83-93.
- DOYLE, W. (1977): "Learning the Classroom Environment: An Ecological Analysis". En *Journal of Teacher Education*. 28 (6), pgs. 51-55.
- FENSTERMACHER, G. y RICHARDSON, G. (1993): "The Elicitation and Reconstruction of Practical Arguments in Teaching". En *Journal of Curriculum Studies*. vol. 25, nº2. pgs. 101-114.
- FLANDERS, N. (1977): *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- JACKSON, P. (1991): *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- McTAGGART, R. y SINGH, M. (1986); "New Directions in Action Research". En *Curriculum Perspectives*, vol. 6, nº 2, pgs. 42-46.
- PEREZ GOMEZ, A. (1983): "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En GIMENO SACRISTAN, J. Y PEREZ GOMEZ, A. : *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal. pgs. 95-138.
- PEREZ GOMEZ, A. (1993): "La formación del docente como intelectual comprometido". En *Signos*, nº 8/9. Enero-Junio.
- POPKEWITZ, T. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori España.
- ROSENSHINE, B. (1971): *Teaching Behaviors and Student Achievement*. Windsord: National Foundation for Educational Rese-



© IMPRENTA MATER

arch
in England
and Wales.

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesores reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1983): "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en GIMENO y PEREZ: op. Cit. pgs. 372-419.

SIMON, A. y BOYER, E. (Eds.): *Mirrors for Behavior. An Anthology of Observation Instruments*, Pennsylvania: Communication Materials Center.

STENHOUSE, L. (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

VILLA SANCHEZ, A. (1985): *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.

"Toda actividad educativa se encuentra históricamente localizada, esto es, tiene lugar en un contexto sociohistórico determinado. La enseñanza es una actividad social, con consecuencias en el orden social, y no sólo referidas al desarrollo individual. La educación es un acto intrínsecamente político, pues afecta a las oportunidades vitales de las personas que intervienen en el proceso"

LENGUA

Asistimos en los últimos años a un cambio notable respecto a la enseñanza de estrategias para comprender la información escrita. Hasta hace muy poco tiempo, el interés de investigadores y divulgadores

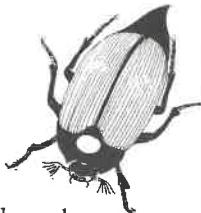
residía en mostrar que

había un cierto número de estrategias que eran empleadas por los lectores competentes y que podían enseñarse con provecho a los alumnos de diferentes etapas educativas. Más recientemente, el problema capital es cómo integrar esa enseñanza en el currículum. Este interés por lo curricular se ha visto acompañado en nuestro país por el hecho de que el propio currículum básico considera como uno de sus objetivos la adquisición de esas estrategias, con lo que el desarrollo efectivo del currículum reclama de una u otra manera los conocimientos acumulados en diferentes estudios instruccionales.

COMPRENSIÓN DE TEXTOS Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Adquisición de estrategias y desarrollo curricular

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL*



En las páginas que siguen intentamos analizar cómo integrar la enseñanza de estrategias en el currículum. Para ello dedicaremos un primer apartado a clarificar qué estrategias deben ser enseñadas. El segundo será dedicado a cómo integrar los conocimientos experimentales en el currículum y un tercero a hacer notar el aprovechamiento de estos conocimientos en el desarrollo curricular. A estos apartados le siguen dos Anexos, que ejemplifican las dos opciones que propugnamos para el tratamiento de las estrategias de comprensión en el aula.

1. Sobre los programas de instrucción

1.1. Expertos y novatos: *Qué estrategias deben ser enseñadas y por qué*

Cualquier lector experimentado puede apreciar cómo al leer un texto lleva a cabo un cierto número de actividades cognitivas, que se nos presentan habitualmente bajo la forma de un diálogo interior: “¿me queda esto claro?”, “pero, ¿de qué me habla ahora el texto?” “¿qué sé yo de esto?”. Este conocimiento intuitivo se ha visto ampliado considerablemente durante estos últimos años por la sencilla razón de que la lectura —entendida aquí en su sentido más amplio— ha sido uno de los aspectos más estudiados del comportamiento humano. Algo parecido podríamos decir sobre los alumnos con problemas en la comprensión. También en ese caso podemos contar con una descripción más sistemática y rica de sus dificultades, que ha dado lugar a un buen número de programas de instrucción.

No es fácil hacer una síntesis de esta información, pero puede ser de utilidad señalar que lo que separa a los lectores inmaduros de los maduros tiene relación con estos tres tipos de estrategias: a) Estrategias para operar con el significado del texto. b) Estrategias para regular el curso de la acción. c) Estrategias para acceder a los conocimientos previos.

De manera más precisa, podemos glosar las características de los sujetos de pobre comprensión en los siguientes puntos:

1. Los lectores menos capaces tienden a considerar la información del texto elemento a elemento, de tal manera que acaban por concebir el texto como una colección de oraciones o de ideas. Podemos hablar así de un modo de obrar lineal, en que las *relaciones* entre las ideas que dan unidad y organización al texto son desconsideradas.

2. Su modo de operar ante los textos resulta también poco *reflexivo* (no detectan sus fallos de comprensión, no son sensibles a sus propias dificultades) y *rígido* (no plantean).

3. La flexibilidad y facilidad para acceder a lo que ya saben es más limitada que la de sus compañeros de buena comprensión.

Una presentación exhaustiva de todas estas deficiencias excedería las posibilidades de este trabajo. Por ello nos limitaremos a ilustrar cada uno de estos tipos de dificultad mediante un ejemplo concreto.

a) Deficiencias en el modo de operar con la información del texto

¿En qué sentido los alumnos menos capaces fragmentan la información del texto hasta reducirlo a una colección de ideas? Un buena ilustración de este comportamiento nos lo proporciona el siguiente experimento de Janet Hinchley y Betty Ann Levy.

En este trabajo las autoras pidieron a alumnos de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de EGB una tarea muy habitual en el mundo escolar: que leyieran diversos cuentos advirtiéndoles que serían evaluados posteriormente sobre ellos. El aspecto más llamativo del experimento fue que los cuentos eran de dos tipos: la mitad estaban bien organizados y la otra mitad se presentaban de una manera desordenada. En el primer caso, se trataba de cuentos normales que siguen el esquema característico de los cuentos infantiles, esquema que recibe habitualmente el nombre de *gramática de los cuentos*. Siguiendo ese esquema, los cuentos comenzaban creando un contexto o un *marco inicial*: unos personajes determinados que viven en un determinado mundo y en un cierto tiempo. Una vez delimitado el Marco, se iniciaba el núcleo del cuento, el *episodio*. En él se incluye la descripción de un *suceso inicial* que modifica el marco (Es el “de repente...”) y provoca una respuesta emocional y cognitiva en los personajes afectados, *respuesta interna*, y tras ella un comportamiento efectivo mediante el que los personajes se enfrentan al cambio que dicho suceso ha introducido en sus vidas: *la ejecución*. Finalmente, ese comportamiento o *ejecución* da lugar a ciertas *consecuencias* objetivas (un nuevo estado de cosas) y a una *reacción final* (1).

Categorías básicas de los cuentos

MARCO		EPISODIO		
Espacio	Suceso inicial	Respuesta interna	Ejecución	Consecuencias
Tiempo				
Personajes				

Adaptado de Stein y Glenn (1979).

El segundo tipo de cuentos eran el resultado de mezclar al azar las categorías presentes en un cuento normal. Obrando de esta manera podemos hacer que

el cuento empieza señalando las *consecuencias* y concluya, después de haber descrito el *sucedido inicial* y la *reacción*, con la *ejecución*.

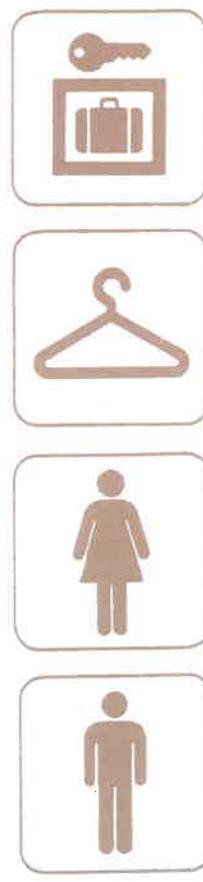
Los resultados obtenidos por Hinchley y Levy (1988) expresaban, como cabía esperar, que la mayoría de los alumnos se habían sentido mucho más cómodos con los cuentos bien organizados que con los alterados: los comprendieron (recordaron) mejor y, además, emplearon menos tiempo en leerlos. En otras palabras, la mayoría de los alumnos apreció la variable crítica introducida en el experimento: la organización interna del texto o, más técnicamente, su *superestructura*. Podríamos agregar, como interpretación de los resultados, que los alumnos se sirvieron de la organización o superestructura presente en el texto para anticipar contenidos —de ahí que la lectura fuera más rápida— y para conectar unas ideas con otras —de ahí que lo recordaran mejor—. Leyeron, en definitiva, con un mapa en la cabeza: un mapa que les decía qué podrían esperar y en qué orden : "si se ha descrito la situación inicial, ahora debe de ocurrir algo..."; y ese mapa, no lo olvidemos, estaba en el propio texto y constituía su propia organización.

Sin embargo, hubo también un reducido número de alumnos que tenían baja capacidad de comprensión y que se comportaron de forma muy distinta: tardaron el mismo tiempo en leer los dos tipos de cuentos (siempre más que el resto de sus compañeros) y recordaron el mismo número de ideas en los dos tipos de cuentos (2). Podríamos concluir que para este grupo de alumnos todos los cuentos estaban igualmente desorganizados: todos resultaron ser una colección de oraciones. O, lo que es lo mismo, leyeron a oscuras, sin mapa alguno que iluminara su camino por el texto.

Esta capacidad para identificar la organización interna de los textos y operar con ella anticipando e interrelacionando los contenidos de los textos la denominamos *estrategia estructural*. Debemos agregar que hay otros tipos de textos y estructuras características. Algunas, como las que figuran en el cuadro, tienen una naturaleza muy abstracta que se asemeja a las formas más elementales de interrelacionar la información.

"Lo que separa a los lectores inmaduros de los maduros tiene relación con estos tres tipos de estrategias:

- a) estrategias para operar con el significado del texto**
- b) estrategias para regular el curso de la acción**
- c) estrategias para acceder a los conocimientos previos"**



OTL MICHER

Otras estructuras son específicas de contenidos concretos (3), como es el caso del esquema DICEOX que veremos más adelante, y en el que se recogen las categorías básicas que están presentes en los textos escolares que exponen teorías científicas.

Estructuras textuales expositivas

a) Estructura "Problema/Solución": Alude a la forma organizativa mediante la que el contenido de un texto se articula en torno a la descripción de un problema(s) y a las solución(es) para resolverlo, y permite a su vez ciertas variantes: un problema y varias soluciones, una solución para varios problemas, etc. Este tipo de organización es frecuente en textos en los que se describe la actividad humana, como ocurre en los textos de historia. Por otro lado, este tipo de organización viene marcada en los textos a través de expresiones como "para obtener...", "una dificultad", "una medida o solución".

b) Estructura causal: Organiza los contenidos en torno a una trama causal cuyas categorías básicas son antecedente y consecuente. Este tipo de organización se utiliza preferentemente para exponer acontecimientos naturales y suele marcarse en los textos a través de señales como "por esta razón", "como consecuencia..."

c) Estructura descriptiva: Articula los contenidos como rasgos, propiedades o características de un determinado tema.

d) Estructura comparativa: Estructura los contenidos a través del contraste o semejanza entre manifestaciones de dos entidades o fenómenos, y se hace notar mediante expresiones como "a diferencia de"; "desde un punto de vista...."; "desde el otro,...".

e) Estructura secuencial: Las ideas son organizadas a través de un lazo asociativo inespecífico (enumeración de rasgos), o a través de un ordenamiento temporal.

Debemos, no obstante, advertir que la capacidad para encontrar en el texto claves **para** interrelacionar de manera sa-

tisfactoria las distintas ideas (unas como medios de otras que se categorizan como fines, etc...) depende a su vez de otras estrategias que implican un análisis más atento de la información lingüística.

Así, por ejemplo, parece necesario que el lector se implique activamente en establecer de *qué se habla* en cada momento para mantener el hilo de lo tratado.

También puede ocurrir que vea necesario sustituir ciertos elementos del texto por otro concepto más globalizador o integrador, con el fin de dar sentido a los diferentes aspectos considerados, evitando retener una simple lista de ideas. Y hay evidencias sobradadas de que los alumnos con problemas de comprensión tienen dificultades en estas dos estrategias que, de nuevo, garantizan conexión y globalidad a los significados extraídos del texto.

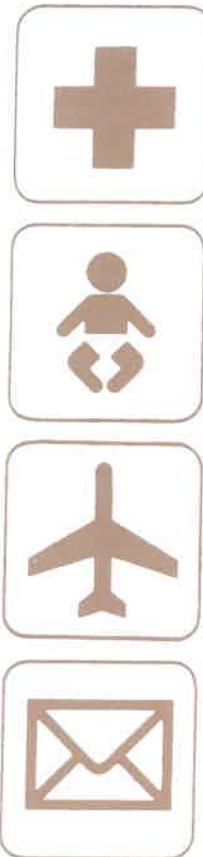
En definitiva, la imagen final es que los sujetos con dificultades para comprender operan elemento a elemento, fragmentando la información en una colección de ideas

b) Deficiencias en regular el curso de la acción:

Señalábamos al respecto que su comportamiento resulta poco reflexivo y rígido, lo cual debe entenderse como deficiencias en estas estrategias:

Planificar. Supone seleccionar, de entre todas las metas u objetivos posibles, una que dirija (autodirija) el acercamiento al texto. Un texto puede ser leído para obtener una idea general sobre su contenido, para saber si puede o no interesarnos en el futuro o para comprenderlo plenamente. Dependiendo de cuál sea el propósito, la relación con el texto cambia sustancialmente. Una deficiencia de planificación supondría que siempre se lee con la misma meta o que al menos no media una elección precisa al respecto.

Identificar problemas de comprensión. Implica ser sensible a las señales de que no se está comprendiendo y en implicarse activamente en localizar e identificar el origen de esa incomprendimiento. Los alumnos con dificultades de comprensión muestran habitualmente una menor sensibilidad a su propia incomprendimiento.



"Los lectores menos capaces tienden a considerar la información del texto elemento a elemento, de tal manera que acaban por concebir el texto como una colección de oraciones o de ideas. Podemos hablar así de un modo de obrar lineal, en que las relaciones entre las ideas que dan unidad y organización al texto son desconsideradas"

Buscar medidas correctoras. Implica que una vez identificada la fuente de la dificultad, el lector se implica en la búsqueda de otras acciones que compensen o eliminen el problema detectado.

Evaluar. Consiste en determinar por uno mismo si el grado de comprensión alcanzado es aceptable o no, cuestión íntimamente relacionada con el tipo de meta de comprensión que haya sido elaborada de antemano.

c) Deficiencias en el uso de los conocimientos previos

La comprensión, como cualquier otra experiencia de aprendizaje, supone relacionar la información del texto con nuestros conocimientos previos. Esta interrelación se hace en parte en el curso de la propia lectura y también en momentos posteriores. Sabemos al respecto que los alumnos de baja capacidad de comprensión tienden a una lectura muy literal, hasta el punto de confundir la comprensión con la capacidad para recordar

Debemos apuntar como conclusión final que estas dificultades se relacionan recíprocamente entre sí. Si un lector fragmenta la información que obtiene de la lectura, difícilmente podrá seleccionar de entre el conjunto de sus conocimientos previos aquéllos especialmente relevantes para asimilar la información del texto (déficit en el acceso a los conocimientos previos) y a la larga le resultará imposible localizar la naturaleza de las dificultades (déficit de autorregulación). También podríamos verlo desde otro punto de vista: el lector es poco sensible a las señales de no comprensión (déficit en autorregulación) y como consecuencia no obra con todos los recursos que podría llegar a poner en juego para analizar la información del texto y activar conocimientos relevantes. Así pues, más que de un conjunto de deficiencias, podríamos hablar de un *modo* de operar cuyos diferentes elementos componentes coexisten y se alimentan mutuamente. También quisiéramos destacar que este modo inmaduro de comportarse se ve acentuado por el hecho de que los alumnos con dificultades viven en un entorno en el que frecuentemente se ven ante tareas (textos, pruebas) que exceden claramente sus posibilidades.

“Si un lector fragmenta la información que obtiene de la lectura, difícilmente podrá seleccionar, de entre el conjunto de sus conocimientos previos, aquéllos especialmente relevantes para asimilar la información del texto y a la larga le resultará imposible localizar la naturaleza de las dificultades”

1.2. La naturaleza de los programas

Esta naturaleza intrincada de los déficit aparece con más claridad cuando contemplamos alguno de los programas de instrucción creados para resolverlos. Considérese a modo de ejemplo el programa en el que se enseña a los alumnos de Bachillerato a operar con la estructura textual característica de los textos dedicados a exponer teorías científicas.

Los autores, Larry Brook y Donald Dansereau (1983), identificaron cuáles eran las categorías básicas de ese tipo de textos, a las que denominaron DICEOX:

Descripción (fenómenos, predicciones, observaciones, definiciones),

Historia (nombres, datos, contexto),

Consecuencias (aplicaciones, creencias),

Evidencias (experimentos, observaciones),

Otras teorías (antagónicas, complementarias), e

Información abierta (tomado de Brook y Dansereau, 1983).

Por otro lado, probaron que era posible enseñar a operar con esas categorías, lo cual suponía al menos dos cosas:

1) reconocer la presencia de las diferentes categorías en los textos utilizados habitualmente por los alumnos

2) reordenar la información contenida en el texto en ellas.

Ahora bien, ¿qué es exactamente lo que les enseñamos? Desde un cierto punto de vista, quizás el más próximo al programa de instrucción, lo que enseñamos a los sujetos es a desentrañar la lógica interna del texto haciéndoles ver sus categorías y relaciones, lo cual constituye una **estrategia textual**. Pero al hacerlo, les permitimos también crear una meta de comprensión más precisa (“comprender es igual a saber qué nos dicen las teorías, qué consecuencias tuvieron, en qué contexto surgieron, en qué se basan, etc”), a identificar con mayor claridad las señales de no comprensión (“no soy capaz de darme cuenta en que se basan las afirmaciones de la teoría”), y quizás, como consecuencia final, a involucrarse en actividades adicionales (releer de nuevo parte del texto); todo lo cual pertenece al ámbito de las **estrategias autorreguladoras**. Finalmente, al dirigir la atención de los alumnos a los elementos básicos del texto, podrán aquéllos seleccionar de su fondo de conocimientos los elementos más relevantes (“¿qué explicación daba yo a estos fenómenos?”) y a anticipar contenidos que pueden relacionarse con el resto del texto aún por leer. Actividades que tienen que ver con la **activación de los conocimientos previos**.

Vemos pues que al insistir en un aspecto pueden verse afectados el resto. No obstante, parece prudente que los programas de instrucción (4) aborden los tres tipos de déficits señalados, de tal manera que ayuden a analizar la estructura semántica del texto, a evocar conocimientos relevantes y a autorregular el proceso; si bien cada programa puede diferir en cuanto al énfasis que ponga en cada uno de esos aspectos. Más interesante aún es hacer a entender a los sujetos cómo los diferentes tipos de actividad pueden ponerse al servicio unos de otros: un lector detecta (autorregulación) que pierde el hilo e inmediatamente puede intentar desentrañar de qué se nos ha hablado hasta ahora (estrategia textual) y





en qué punto hemos dejado de identificar el objeto del texto.

En definitiva, estamos afirmando que los programas deben proponer el desarrollo de un modo estratégico de comportarse, más que enseñar un conjunto de estrategias, y esto supone llegar a concebir las distintas estrategias como medios para alcanzar una determinada meta y submetas de comprensión. Debemos resaltar este punto puesto que muchos materiales pueden ser descritos (o al menos interpretados) como una colección de actividades: un poco de *esto* (por ejemplo, hipotetizar el significado de una palabra desconocida), un poco de *lo otro* (detectar que no se ha comprendido). Y ocurre que esos *esto* y *lo otro* sólo tienen sentido cuando guardan entre sí cierta relación: son medios interrelacionados para resolver problemas específicos que surgen durante el proceso de interpretación de un texto. De ahí que sea tan importante la elaboración de las tareas y actividades incluidas en los materiales: **el qué** de la instrucción, como el modo de entender y desarrollar su enseñanza: **el cómo**. (Véase Pearson y otros, 1991 y Dole y otros, 1991)

1.3. El problema de la transferencia

La visión más ingenua de los programas de instrucción es que, una vez enseñadas las estrategias, los alumnos pueden aplicarlas a cualquier contexto y situación. Nada sin embargo es más difícil de lograr. Recordemos que, como señalábamos en el punto anterior, las estrategias son actividades intencionales que se ponen en juego para alcanzar una meta. Ahora bien, debemos ahora considerar si las metas que se persiguen en la experiencia instruccional son o no las mismas que se plantean en la experiencia escolar común. Consideración que deberíamos extender también a los textos empleados o a las ayudas (¿son o no del mismo tipo?). La respuesta es negativa y no puede ser de otra manera. La ense-

ñanza de estrategias supone un desplazamiento de la atención hacia el *modo de obrar* del sujeto y no tanto a los contenidos con los que se operan, mientras que en la experiencia escolar común se tiende, o al menos así ha sido hasta ahora, a insistir más en los contenidos específicos (en gran medida de naturaleza conceptual) y no tanto en el modo con el que se opera con ellos.

Por todo ello, pudiera darse el caso de que el alumno muestre un dominio considerable de las estrategias en el “cuaderno de comprensión” pero no ante la lección de Ciencias Naturales. Una situación que difícilmente entenderían los profesores implicados. Claro está que los alumnos mismos podrían vivir un desconcierto parejo: observan cómo su profesor se muestra solícito hacia su *modo de operar*, despreciando los contenidos concretos, ante las tareas de comprensión, y obsesionado —minutos más tarde— con si saben o no los contenidos cuando se enfrasca en el desarrollo de las materias “de verdad”.

2. De los programas de instrucción al currículum

Del punto anterior se desprende una idea ampliamente aceptada: que la enseñanza de las *estrategias* de comprensión debe integrarse en las experiencias cotidianas de aprendizaje escolar, evitando de manera radical confinarla en los límites de una pequeña asignatura (por ejemplo, horas de tutoría) o de una experiencia extracurricular (cursillo de técnicas de comprensión o estudio). Menos claro re-

“Lo que enseñamos a los sujetos es a desentrañar la lógica interna del texto haciéndoles ver sus categorías y relaciones, lo cual constituye una estrategia textual”

sulta determinar en qué consistirían las alternativas. Veamos tres posibilidades que en parte ya hemos propuesto en otros trabajos (Sánchez, 1993, y, especialmente, Sánchez [en prensa]). Estas tres alternativas o formatos de intervención son las siguientes.

1. La enseñanza de estrategias en una asignatura.

2. La enseñanza de estrategias en el curso de la actividad espontánea.

3. La enseñanza de estrategias como la creación de un lenguaje común con el que abordar los problemas de la comprensión.

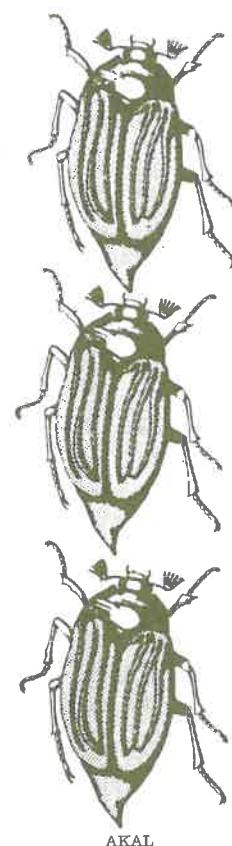
2.1. La enseñanza de estrategias en una asignatura

Una primera opción es que sean los profesores ordinarios (por ejemplo, los de Lengua) los encargados de realizar esta enseñanza *en el transcurso* de sus clases convencionales. Este formato implica que el profesor de lengua se apropie de alguno de los programas de instrucción que se han propuesto y lo traslade en ciertos períodos de tiempo (un trimestre, una hora a la semana) a las actividades convencionales de su materia. Se trata, claro está, de lo primero que pensamos cuando buscamos una enseñanza “natural” de las estrategias.

Debemos, sin embargo, tomar nota de que esta medida no evitará —debemos subrayarlo— que aparezca de nuevo el problema de transferir esos conocimientos a otras materias. Peor aún, es incluso posible que esa dedicación de una hora a la semana durante un trimestre acabe por convertirse en una experiencia tan diferente del resto de las actividades que aun realizándose en el contexto de la enseñanza ordinaria se convierta en realidad en un islote dentro de ella (véase el análisis de esta opción en Sánchez, 1993, capítulo X).

Por otro lado, esta opción requiere una experiencia de aprendizaje muy intensiva tanto para los profesores encargados de llevarla a término, que de repente deben apropiarse de un lenguaje y procedimientos extraños, como para los alumnos. ¿Por qué no plantear la enseñanza de

“La enseñanza de estrategias supone un desplazamiento de la atención hacia el modo de obrar del sujeto y no tanto a los contenidos con los que se operan, mientras que en la experiencia escolar común se tiende, o al menos así ha sido hasta ahora, a insistir más en los contenidos específicos (en gran medida de naturaleza conceptual) y no tanto en el modo con el que se opera con ellos”



AKAL

estrategias a lo largo de toda la escolaridad? Repárese, en este sentido, que esta pregunta podemos hacernosla como una exigencia interna a la propia dinámica que estamos explicando y, por tanto, independientemente de que en el Diseño Curricular Base y en los Decretos de Currículum se planteen estas cuestiones como objetivo, contenidos y criterios de evaluación explícitos.

Además, una aplicación rigurosa de este tipo de programas conlleva desconfiar de lo que los profesores ya está haciendo. Es como si les pidieramos que empezaran de cero.

Ahora bien, y es la última consideración que quisiéramos hacer, no cabe duda de que esta opción tiene la ventaja de que alguien se responsabilizaría de este problema y de que se emprendería con un cierto rigor.

2. 2. La enseñanza de estrategias en el curso de la actividad espontánea

La segunda opción trata fundamentalmente de contextualizar adecuadamente la innovación que pueda suponer la enseñanza de estrategias, de tal manera que ésta se integre en lo que el profesor viene haciendo ya al respecto y se eviten algunas de las limitaciones que hemos visto en el formato u opción anterior. De esta manera, la intervención se entiende como un proceso de **enriquecimiento** y/o **sistematización** de la experiencia escolar común, y específicamente de estos tres aspectos:

- 1) las formas de **evaluar** el grado de comprensión alcanzado por los alumnos,
- 2) las formas de **ayudarles**,
- 3) las formas de **supervisarles** mientras interpretan los textos

El razonamiento no puede ser más sencillo. En vez de presuponer que la enseñanza de estrategias no existe en las aulas, se trataría de “leer”, en lo que *ya se hace*, elementos que de una u otra manera ayudan al alumno a enfrentarse con los textos. Y es que en realidad sí se enseñan estrategias. Se enseñan cuando se evalúa a través de preguntas a los alum-

nos y se les dirige hacia unos aspectos y no otros del texto; se enseña a comportarse ante los textos cuando se introducen ayudas o se les sugieren medidas para hacer las cosas mejor; se enseñan estrategias cuando se supervisa el modo de actuar. Se trataría, entonces, de una lenta labor de introducir *lo nuevo* (los conocimientos técnicos) en la vida cotidiana según se vean necesarios y oportunos, introducción que ha de interpretarse como una sistematización, explicitación o enriquecimiento de los que se hace.

Así, hablaremos de *sistematización* cuando se propone aplicar con rigor cosas que se hacen esporádicamente: por ejemplo, se evalúa la comprensión de diferentes formas y hay alguna de ellas que puede ser más valiosa. Se entiende por *explicitación* cuando los profesores hacen algo sin darle un nombre expreso. Y se habla de *enriquecer* cuando se añaden a lo que se hace nuevas formas que pueden, no obstante, integrarse adecuadamente (véase en el anexo I un ejemplo de cuanto estamos diciendo).

Sin embargo, esta introducción prudente y significativa de cambios no siempre es la respuesta adecuada a las necesidades. En muchos casos, los profesores son perfectamente conscientes de lo que desean y están buscando algo preciso y elaborado; ¿por qué no dar respuesta a su premura ofreciendo un modo específico y sistemático de actuar?

2.3. La enseñanza de estrategias como la creación de un lenguaje común con el que abordar los problemas de la comprensión

Eso nos lleva a una tercera opción que se sitúa entre las dos extremas que acabamos de revisar. En parte se trataría de la aplicación rigurosa de un programa preestablecido (como en la primera opción) y en parte reclama la introducción de cambios significativos en el resto del contexto escolar. En términos prácticos, podría consistir en que un profesor se encargue de la aplicación de un programa pero con compromisos concretos del resto del profesorado. Esta tercera opción se regiría por lo siguientes principios:

La aplicación del programa se entiende como una oportunidad para clari-



“Sí se enseñan estrategias: se enseñan cuando se evalúa a través de preguntas a los alumnos y se les dirige hacia unos aspectos y no otros del texto; se enseña a comportarse ante los hechos cuando se introducen ayudas o se les sugieren medidas para hacer las cosas mejor; se enseñan estrategias cuando se supervisa el modo de actuar”

ficar tanto a los alumnos como a los profesores qué estrategias son importantes. Algo que en ningún caso debemos dar por sabido y que necesita un *espacio* para que profesores y alumnos las identifiquen, así como un conjunto de actividades en las que de *manera provisional* el acento se desplace hacia el modo de obrar (estrategias o procedimientos) con los textos y no tanto a sus contenidos concretos.

Han de servir fundamentalmente para crear un **lenguaje común** a alumnos y profesores que permita referirse en el futuro a las dificultades que inevitablemente surgirán en el trato con el resto de los textos. De ahí que lo interesante no sea tanto lo que se haga directamente con el material y experiencia de comprensión como el uso ulterior de lo que allí haya surgido. Insistimos de nuevo: las estrategias sólo son útiles para resolver problemas reales en los que nos vemos implicados.

En ningún caso habrá de entenderse que una vez adquiridas las estrategias, los alumnos las aplicarán espontáneamente. Muy al contrario, lo interesante es que los profesores invoquen la necesidad de un comportamiento estratégico justo en el momento en el que sea necesario. No caben, por tanto, sorpresas al respecto. Los alumnos pueden adquirir ciertos procedimientos pero esto no quiere decir que se les ocurra espontáneamente aplicarlos allí donde sea necesario.

Por el mismo motivo, tampoco cabe esperar que los profesores empleen espontáneamente los recursos desarrollados en la experiencia específica de comprensión en el resto de las actividades escolares, tal y como se pretende en 1.2. Como consecuencia, durante la aplicación del programa deben reservarse ciertas tareas a conectar lo aprendido en el transcurso de las tareas con el resto de la vida académica.

Pensamos que esa conexión entre la formación en estrategias de comprensión y la vida escolar es lo que puede resultar motivador para el alumno. Es muy común buscar esa motivación en la creación de actividades cautivadoras, divertidas o sorprendentes. Desconfiamos, no obstante, de que en ello reside la solución al problema. Unas actividades “entretenidas” pueden, sin duda, animar a

"Una vez decididos cuáles son los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación necesitamos conocimientos específicos. Y una vez que sabemos qué es lo que necesitan los alumnos con baja capacidad de comprensión necesitamos construir el contexto educativo adecuado para acometer la solución de sus dificultades"

realizar los materiales de comprensión, pero no a enfrentarse a los problemas de comprensión cuando estos surjan —y surgirán— en las actividades comunes.

El resto del profesorado debe participar de las metas generales que se persigan, si bien no es necesario una implicación tan directa.

Basta con que den continuidad a la experiencia instruccional en sus materias respectivas, bien realizando la evaluación de la comprensión siguiendo las mismas pautas que las empleadas en la instrucción específica, bien modificando sus modos de ayudar y supervisar. Estos compromisos se entenderán mejor al analizar el anexo I, en el que se ejemplifica la opción anterior, compromisos que requieren explicitar, sistematizar o enriquecer los medios empleados para evaluar, ayudar o supervisar a los alumnos.

En términos más prácticos, el desarrollo de este último principio requiere que haya un acuerdo explícito entre los profesores con una responsabilidad directa sobre los alumnos. Un acuerdo sobre las metas que se persiguen con la experiencia de instrucción, y en el que se detalle el modo mediante el que cada profesor ofrecerá claves para utilizar las estrategias objeto de ense-

ñanza. Ese acuerdo debe realizarse antes de iniciar la experiencia y debe también prever momentos concretos dedicados a seguirla y valorarla, en los que puedan ampliarse y modificarse los acuerdos de partida (véase el anexo II).

3. Del desarrollo curricular a los programas de instrucción

Hemos visto hasta ahora el tipo de reflexión de alguien que parte de un conocimiento técnico sobre el desarrollo de una determinada capacidad y se ve obligado a considerar el contexto escolar para fomentar su desarrollo. Veamos ahora lo que puede ocurrir —y lo que ocurre de hecho— cuando se plantea en un centro la elaboración de un proyecto curricular. Supongamos que analizamos el proyecto curricular de un centro (5) y en uno de sus apartados, el correspondiente a los criterios de evaluación, leemos el siguiente acuerdo :

"Se valorará si distingue las ideas principales y secundarias de textos escritos (cuentos, periódicos) y si puede resumir las más importantes, estableciendo las principales relaciones entre ellas."

Supongamos, asimismo, que delante tenemos al claustro de profesores y después de leer en voz alta el criterio de evaluación les pedimos que piensen en si ese acuerdo es tal acuerdo y si todos podrían indicar un modo común de llevarlo a la práctica.

Por ejemplo, si ante un texto dado habría un procedimiento compartido para determinar si "han establecido las principales relaciones entre ellas".

Es fácil imaginar que la respuesta revelaría un notable desconcierto por parte de los implicados. En realidad no puede ser de otro modo. Un acuerdo en este punto supondría contar con los siguientes conocimientos conceptuales y procedimentales:

1. Clarificar qué entendemos por “relaciones entre las ideas expuestas en el texto”.

2. Cómo pueden identificarse en un texto dado.

3. Qué se hace para que los alumnos puedan reconocerlas.

4. Qué se podría hacer para que les resultara más fácil.

5. Cómo, mediante qué procedimientos, valorar la sensibilidad de los alumnos hacia ellas.

Casi nada, podríamos pensar al recorrer esa lista de conocimientos. Y sin embargo, es a eso, a clarificar todos esos puntos, a lo que se han dedicado los estudios instruccionales. De ahí que esos conocimientos puedan ser adaptados —y decimos adaptados, no copiados— para lograr el cumplimiento de los acuerdos.

Otro problema muy común es el de determinar qué relaciones son más apropiadas en cada nivel o, de manera más amplia, qué relaciones entre las ideas son más accesibles que otras. De nuevo hemos de insistir en que esa información puede encontrarse en la revisión de los estudios instruccionales, pues en ellos se ha constatado cuándo se han trabajado con éxito cada una de las relaciones. Recientemente, hemos propuesto una secuenciación sobre este punto concreto en la que intentábamos dar respuesta a este problema (véase el cuadro I).

El esquema del cuadro sugiere cómo secuenciar la introducción de los conocimientos necesaria-

rios para llevar a término el criterio de evaluación que nos ha servido de ejemplo. Supone también una distribución de las responsabilidades en los diferentes ciclos y cursos, responsabilidades que tendrían en todos los casos una delimitación muy precisa y comprometedora (mucho más precisa, naturalmente, que la apretada definición contenida en el esquema).

Se trata, en definitiva, de seguir los dos trayectos del camino. Una vez decididos cuáles son los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación, necesitamos conocimientos específicos. Y una vez que sabemos qué es lo que necesitan los alumnos con baja capacidad de comprensión, necesitamos construir el contexto educativo adecuado para acometer la solución de sus dificultades.

Estrategias de comprensión y diálogo lector

Hemos insistido reiteradamente que las estrategias no son acciones sin más, sino acciones relacionadas con la consecución de una meta. A la lectura, al lenguaje escrito, le ocurre algo parecido: es un instrumento para:

un instrumento para imaginar mundos, para compartir deseos, sentimientos, quizás también para descubrirlos; un instrumento para dialogar con los otros y, más fundamentalmente, con nosotros mismos. Reducir su adquisición a una cuestión de estrategias sería un error muy serio. La lectura ha de servir también para algo si queremos que merezca la pena ser estratégico en su uso. Y si con ella los alumnos no experimentan emoción alguna, no se

CUADRO I		
Contenidos “qué”	Actividades “cómo”	Ciclos “cuándo”
Desarrollo del esquema de los cuentos en el lenguaje oral De forma inductiva, (Relaciones narrativas)	Evaluación a través de preguntas sobre las categorías del esquema de los cuentos Completar narraciones	2.º ciclo Educación Infantil
Desarrollo del esquema de los cuentos ante los textos escritos. De forma inductiva.	Idem pero con lecturas y redacciones.	Desde 2.º curso de la Educación Primaria
Desarrollo del esquema de los cuentos ante los textos De forma sistemática.	Instrucción explícita en las categorías y relaciones de la narrativa	2.º ciclo de la Educación Primaria.
Desarrollo de los esquemas retóricos expositivos (problema solución, causal, etc.) De forma inductiva.	Evaluación a través de preguntas centrales (por ejemplo: Cuáles son las diferencias, causas, problemas)	A partir del 2.º ciclo de la Educación Primaria.
Desarrollo de los esquemas retóricos expositivos (problema y solución, causal, etc.) De forma sistemática.	Apoyo en la redacción con ayudas del tipo “trata de explicar mejor las soluciones”. Indica con más claridad cuáles son las causas o las semejanzas.	A partir del 2.º ciclo de la Educación Primaria.
Desarrollo de los esquemas aritméticos	Instrucción explícita en sus categorías y relaciones Utilizar esos esquemas autónomamente durante la redacción.	A partir de 6.º y la Educación Secundaria Obligatoria.
	Enseñar a reconocer los esquemas de los enunciados de problemas aritméticos simples.	Primer y segundo ciclo de la Educación Primaria

Adaptación de Sánchez, 1993.

ven sorprendidos, no sienten curiosidad al entrar en contacto con los mundos y situaciones concebidos por otros, ni la lucidez al entrar en contacto con uno mismo, poco de lo que hemos revisado en estas páginas tendrá sentido. El libro de Pennac (1993) nos lo recuerda con toda viveza.

Todas estas páginas, por otro lado, no ahorrarán al lector la sensación de que con ellas no podremos evitar el fracaso constatado respecto de la adquisición del lenguaje escrito. Y, sin embargo, deberíamos admitir que el compromiso que hemos asumido respecto a la enseñanza del lenguaje escrito no tiene precedentes y por ello carecemos de escalas adecuadas para valorar la magnitud del fracaso. Queremos que toda la población, toda, apenas sin excepción, adquiera un grado verdaderamente notable de dominio de una capacidad enormemente compleja y que transforma nuestra relación con el entorno y con nosotros mismos. ¿Hay alguna otra habilidad que se intente universalizar hasta el grado en el que lo pretendemos con la alfabetización?: ¡la conducción de coches?, ¡el manejo de los ordenadores?... ¿Hay alguna que tenga tanta transcendencia?

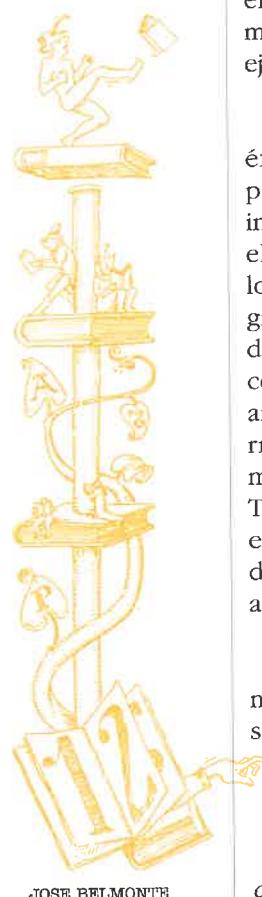
No. No hay precedentes, ni por tanto escalas adecuadas para valorarlo. Lo que sí debemos considerar es que es imposible que este reto sea posible afrontarlo enseñando a toda la población con los métodos y conocimientos empleados cuando el objetivo era enseñar sólo a una parte seleccionada de la misma.

ANEXO I

Un ejemplo de la enseñanza de estrategias en el curso de la actividad espontánea

Siguiendo lo expuesto en el punto 2.2, en esta opción se toma como punto de partida lo que "ya se hace". Consideremos, por ello, como ejemplo el caso de que ante el texto que sigue, "los mamíferos", "lo que ya se hace" para evaluar la comprensión consiste en formular a los alumnos las preguntas que exponemos más adelante. Veamos primero el texto, después las preguntas y, por último, el

"Las estrategias no son acciones sin más, sino acciones relacionadas con la consecución de una meta. A la lectura, al lenguaje escrito, le ocurre algo parecido: es un instrumento para imaginar mundos, para compartir deseos, sentimientos, quizás también para descubrirlos, un instrumento para dialogar con los otros y con nosotros mismos"



análisis de las mismas y las propuestas de intervención.

MAMÍFEROS

Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes; y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Hay varias razones que explican este éxito. La primera causa reside en que los mamíferos tienen un gran cuidado de sus crías. De tal manera que las protegen de los depredadores, se ocupan de su alimentación e, incluso, las instruyen. Las crías están bajo la tutela de sus progenitores hasta que pueden sobrevivir por sí mismas. De esta forma los mamíferos consiguen la continuidad de su especie a lo largo del tiempo.

Otro factor explicativo reside en el extraordinario desarrollo de su cerebro, que les permite aprender de la experiencia y, como consecuencia, adaptarse mejor que el resto de los animales a los cambios del medio ambiente. El hombre es un buen ejemplo de esta capacidad de adaptación..

Finalmente, otra de las razones del éxito de los mamíferos es su capacidad para mantener constante la temperatura interna de su cuerpo. Haga frío o calor en el exterior, la temperatura del cuerpo de los mamíferos es constante, entre 35 y 39 grados. Así, encontramos mamíferos en el desierto como el camello; en el polo, como el oso polar; en el fondo de los océanos, caso del cachalote; debajo de la tierra, como los topos, o en las alturas de más de 6.000 metros, caso del yak en el Tibet. Otras clases de animales, como es el caso de los reptiles y anfibios sólo pueden vivir en determinadas condiciones ambientales.

Las preguntas que surgen espontáneamente para evaluar el grado de comprensión de los alumnos son éstas (6):

¿Quiénes son los mamíferos?

¿Por qué el aprender de la experiencia permite el éxito de los mamíferos?

¿Cómo es la temperatura de los mamíferos?

¿Por qué los anfibios no pueden adaptarse a todos los ambientes?

¿Por qué el cuidado de los hijos puede afectar al desarrollo del cerebro?

¿A qué se debe el éxito de los mamíferos? ¿Cuáles son las causas del éxito de los mamíferos?

¿Qué consecuencias tiene que mantengan constante la temperatura del cuerpo?

¿Valoraríamos de igual manera estas preguntas? Es evidente que la respuesta es negativa. Ahora bien, cómo catalogarlas. Según lo expuesto en el apartado 1.1., sería posible distinguir unas preguntas de otras según el *nivel* del significado al que aluden. Y según el cuadro I, los niveles son: palabras (I), ideas (II), conexión entre ideas (III), ideas globales (macroestructura) (IV), e interrelación entre las ideas globales (superestructura) (V).

Por otro lado, podríamos diferenciarlas según sean **literales** y, por tanto, pueden ser contestadas con los contenidos presentes en el texto, o **inferenciales o creativas** si requieren del lector realizar inferencias (*modelo de la situación*, punto 6 del apartado 1.1.).

Veamos esto mismo en cada una de las preguntas. Así, por ejemplo, si la pregunta fuera: *¿Dónde vive el yak? ¿A qué grados se mantiene constante la temperatura del cuerpo?*, es evidente que el lector es orientado a considerar elementos de importancia local, al menos si aceptamos el análisis de la estructura textual que efectuamos anteriormente.

Siguiendo ese mismo análisis, podemos concluir que estas otras preguntas: *¿Qué consecuencias tiene que los mamíferos tengan constante la temperatura de su cuerpo? ¿Por qué los mamíferos pueden vivir en el desierto, en las altas montañas o debajo de la tierra?*, dirigen nuestra mirada hacia el núcleo del significado del texto, concretamente a una de las razones que apoyan el éxito adaptativo.

Por último, preguntas del tipo: *¿Qué es lo que causó el éxito de los mamíferos?* o



GOYO MORENO

“El compromiso que hemos asumido respecto a la enseñanza del lenguaje escrito no tiene precedentes. Queremos que toda la población adquiera un grado notable de dominio de una capacidad enormemente compleja. Es imposible que este reto sea posible afrontarlo enseñando a toda la población con los métodos y conocimientos empleados cuando el objetivo era enseñar a una parte seleccionada de la misma”

¿A qué se debe el éxito de los mamíferos?, nos llevan a considerar el entramado de relaciones que organiza la información del texto: la superestructura.

Por lo que se refiere a preguntas *inferenciales*, podríamos también distinguirlas en función del nivel de importancia al que aludan. Así: *¿Pueden los anfibios vivir en el polo?*, es una pregunta de bajo nivel que puede además contestarse sin tener en cuenta lo explicado en el texto. Mientras que esta otra: *¿Por qué crees tú que los anfibios no podrían vivir en el polo?*, requiere del lector aplicar a los animales anfibios la relación causal que se establece dentro del primer factor explicativo del éxito de los mamíferos.

Finalmente preguntas como ésta: *¿Qué crees tú que ha impedido a los insectos tener el mismo éxito adaptativo que los mamíferos?*, obligan a considerar la trama causal (global) del texto, aplicándola en este caso a los insectos.

Teniendo presente las posibilidades del análisis anterior, podríamos entender la intervención educativa como un repensar la naturaleza de las preguntas que se emplean para evaluar la comprensión. ¿En qué consiste esta revisión? Hay dos aspectos a tener en cuenta: *qué* (el tipo de) preguntas y *cómo* se plantean.

En cuanto al tipo de preguntas, nuestros conocimientos sobre cómo se comprenden los textos deben llevarnos a razonar que si predominan preguntas de bajo nivel, esto es, preguntas que aluden a ideas elementales (*¿dónde vive el yak?, ¿cuál es la temperatura corporal de los mamíferos?*), apoyaremos la visión más pobre que los alumnos puedan tener sobre lo que es comprender y sobre lo que encierran los textos. ¿Qué tipo de preguntas serían deseables? Evidentemente, aquellas que llevan a los alumnos a considerar los elementos centrales del texto (lo que hemos denominado macroestructura) y, especialmente, las que implican relaciones entre esas ideas (preguntas superestructurales). *Sistematizar*, por tanto, el tipo de preguntas consiste en analizar cuáles se hacen, y hecho esto, aumentar la frecuencia de aquéllas que dirigen la atención del alumno a los elementos centrales (preguntas macro y superestructurales).

También podría ocurrir que no se empleasen preguntas centrales. En cuyo

“Las estrategias son actividades intencionales que se ponen en juego para alcanzar una meta. Ahora bien, debemos ahora considerar si las metas que se persiguen en la experiencia instruccional son o no las mismas que se plantean en la experiencia escolar común”

caso se podría plantear la posibilidad de *enriquecer* la dieta de preguntas.

Sobre la segunda cuestión: *cómo* hacer las preguntas, nuestros conocimientos generales sobre el aprendizaje y la enseñanza, nos llevan a plantearnos dos cuestiones. Primera, que la evaluación sirva para establecer dónde está el alumno respecto del texto, de tal manera que resulte factible colaborar con él en la interpretación del mismo. Segunda, hacerle partícipe en algún grado del proceso de formulación de las preguntas, con la finalidad de que pueda llegar a formulárselas por sí mismo (*autoevaluarse*).

Sobre el primer punto, hemos propuesto las siguientes reglas de indagación con las que se intenta que alumno y profesor puedan caminar juntos:

1. Trate de establecer si los alumnos han hecho suyo el significado global del texto mediante preguntas superestructurales. (*A qué se debe el éxito de los mamíferos?*)

2. Si aprecia que lo han conseguido, trate de valorar si pueden conectar esos significados con el resto de sus conocimientos a través de preguntas inferenciales y del razonamiento. (*Por qué crees que los anfibios no podrían vivir en los polos?*)

3. Si observa que no han conseguido captar el significado global, lléveles, a través de preguntas macroestructurales, a considerar los elementos omitidos (*qué consecuencias tiene que mantengan constante la temperatura de su cuerpo?*), y si con esas preguntas alcanza el punto uno, prosiga según el segundo principio. Y si por el contrario esto no se diera, inicie preguntas de menor nivel (*veamos, según tú, ¿de qué se habla en este primer párrafo?*) (7).

Veamos ahora la segunda cuestión: *cómo* conseguir que los alumnos sean capaces de *autoevaluarse* a sí mismos. Para ello es necesario que participen en el proceso de formulación de las preguntas y compartan los criterios desde los que se les evaluará. En otras palabras, los alumnos deben en-

tender que las preguntas que se les hacen en clase no vienen del cielo y que, por el contrario, pueden anticiparse. Más aún, que comprender el texto que están leyendo implica ser capaz de formularse uno mismo y contestar el tipo de preguntas macro, super e inferenciales aludido. Considérese, como ilustración de este punto, el siguiente diálogo entre profesor y alumnos:

—*¿Qué podríamos preguntarnos de este texto?*

—*...?*

—*En este texto se trata de explicar algo: ¿Qué, exactamente?*

—*Lo de los mamíferos.*

—*Bien, lo de los mamíferos...*

—*El éxito de los mamíferos.*

—*Pues bien, el texto nos explica el éxito de los mamíferos. ¿Qué preguntas podríamos entonces hacernos para ver si hemos entendido el texto? Fijaos bien si nos explica “algo”, esto es, si nos dice las causas de “algo”; la pregunta sería: ¿Por qué...?, ¿a qué se debe que...?*

En definitiva, para tomar en consideración el tipo de evaluación que se emplea en un contexto escolar determinado, sería necesario plantearse estas tres cuestiones:

1. *¿A qué nivel del significado (palabras, ideas, ideas globales, relaciones, inferencias) orientan las preguntas?*

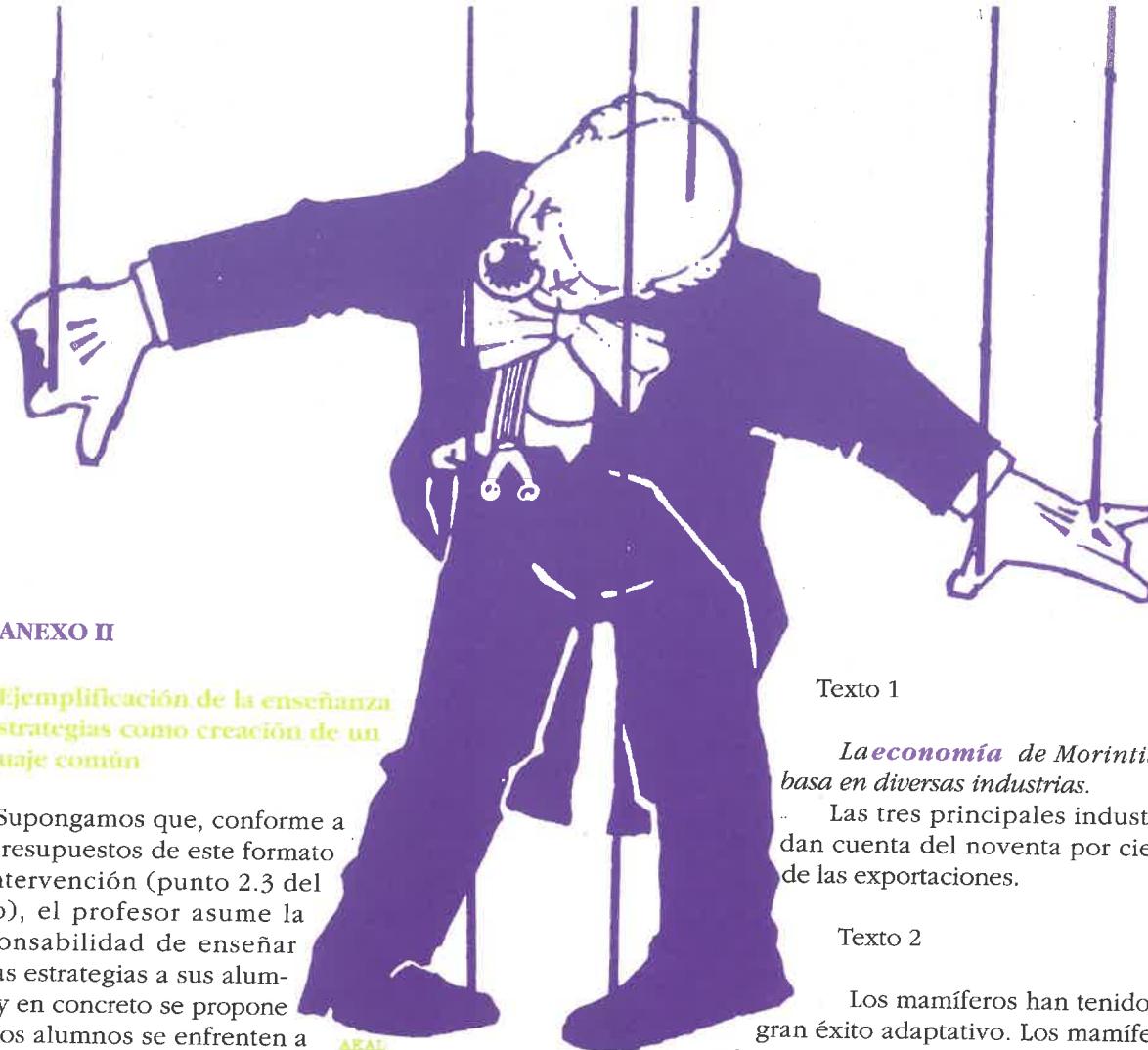
2. *¿Participa el alumno en la génesis de las preguntas?*

3. *¿Permiten saber dónde está el alumno respecto al texto?*

Y la intervención que pudiera deducirse de esta valoración consistiría en:

1) Sistematizar y, según los casos, *enriquecer* los tipos de preguntas que se hacen con el doble fin de que el alumno dirija su atención a los elementos centrales del significado y a que el profesor pueda conocer la situación del alumno respecto del texto para poder caminar juntos.

2) Sistematizar y diseñar formas mediante las cuales hacer partícipes al alumno de los sistemas empleados para evaluar su rendimiento



ANEXO II

Ejemplificación de la enseñanza de estrategias como creación de un lenguaje común

Supongamos que, conforme a los presupuestos de este formato de intervención (punto 2.3 del texto), el profesor asume la responsabilidad de enseñar ciertas estrategias a sus alumnos, y en concreto se propone que los alumnos se enfrenten a la necesidad de analizar conscientemente la estructura temática del texto, esto es, la estructura tema/comentario o progresión temática (lo que corresponde a la primera estrategia textual del cuadro II). Sea un nivel escolar correspondiente a 6.^º / 7.^º de EGB o 1.^º de la ESO. Los pasos para crear un lenguaje común respecto de ésta estrategia serían los siguientes:

a. Reconocimiento del problema: Tarea de "anticipación"

La tarea se plantea como un juego en el que los alumnos deben descubrir de qué pueden continuar hablando los siguientes textos:

Texto 1. De prueba

El clima de Morintia es muy duro.

En el nivel del mar es tropical.

Es cálido y húmedo once meses al año.

Se espera que los alumnos (estamos pensando en alumnos de 6.^º de EGB) concluyan con facilidad **de qué** seguirá hablando el texto: ¿De Morintia o del clima de Morintia? Si hubiera alguna duda sobre la tarea, se aclara en este momento.

A continuación, se les plantea que hagan lo mismo con los siguientes textos y que, además, valoren si les cuesta más realizar esa *anticipación* en unos casos que en otros:

Texto 1

La economía de Morintia se basa en diversas industrias.

Las tres principales industrias dan cuenta del noventa por ciento de las exportaciones.

Texto 2

Los mamíferos han tenido un gran éxito adaptativo. Los mamíferos son los animales más extendidos por todo el planeta. Son también los que mejor han resistido los más variados ambientes; y, con los insectos, los más numerosos de cuantos habitan la Tierra.

Texto 3

Están pintando los pasaportes de color pardo.

El salón de belleza está lleno de marineros.

El circo ha llegado a la ciudad.

Además, se les pide que establezcan si algunos de esos textos le resulta más difícil de comprender que los otros. El sentido de esta actividad es que los alumnos lleguen a ver que cuando no son capaces de anticipar resulta, también, más difícil comprender, una correlación que se manifiesta claramente en el texto 3.

"Parece prudente que los programas de instrucción aborden los tres tipos de déficit señalados, de tal manera que ayuden a analizar la estructura semántica del texto, a evocar conocimientos relevantes y a autorregular el proceso"

Una vez alcanzada esa conclusión, se les plantea que piensen si, a veces, cuando leen los textos les pasa lo que con el texto 3, esto es, que pierden el hilo. Y, finalmente, se les plantea que analicen qué es lo que hacen para saber cómo puede continuar un texto, por si eso les pudiera servir para enfrentarse a los textos en los que pierden el hilo. Una vez llegado a este punto de confluencia, se pasa a la segunda fase:

b. *Revisar lo que ellos hacen para enfrentarse a ese problema de comprensión*

Se les pide que analicen en qué se han basado para anticipar en los tres textos. El profesor recoge (acepta) la visión de los alumnos sobre sí mismos: por ejemplo, apuntando en el encerado las diferentes propuestas, haciendo ver las coincidencias, reclamando una mayor reflexión o la resolución de posturas no coincidentes.

c. *Reformulación*

El profesor, concluyendo la reflexión anterior, les propone una síntesis final, que en realidad es una formulación de la estrategia que se intenta favorecer en esta actividad. Según la capacidad de cada profesor, se retomará en mayor o menor medida las propias palabras de los alumnos. (Sobra decir que cuanto más se defina la estrategia con las palabras empleadas por los alumnos, en mayor medida se verán éstos reconocidos y a la vez implicados en la tarea.)

Ejemplo de un hipotético resumen de la discusión y formulación de la estrategia:

"Entonces, lo que me habéis dicho es que para poder saber cómo continuará el texto, tratáis de ver de qué nos hablan en cada una de las oraciones, y si hay algo de lo que se hable en todas ellas (ejemplo, Morintia), eso os sirve para imaginaros cómo continuará. ¿Estáis de acuerdo con esto? ¿Sí?"

Bueno, pues eso es igual que si decimos que, cuando leéis, os preguntáis a vosotros mismos: ¿De qué me ha hablado el texto hasta ahora? ¿Sigue hablando de lo mismo? ¿De qué me habla ahora el texto?

"En ningún caso habrá de entenderse que, una vez adquiridas las estrategias, los alumnos las aplicarán espontáneamente. Muy al contrario, lo interesante es que los profesores invoquen la necesidad de un comportamiento estratégico justo en el momento en el que sea necesario"

En cualquiera de los casos, se les hace notar que esa estrategia, que ellos mismos y el profesor acaban de definir, es necesaria cuando uno siente que ha perdido el hilo del texto (**meta**) y que para retomarlo puede ser útil llevar a cabo las acciones mentales (**medios**) indicadas en la formulación.

d. *Ejercitación*

El profesor propone trabajar con diversos textos (se elegirán textos típicos con los que se encuentran los alumnos) con dificultades de diverso tipo para mantener el hilo temático. El profesor, en primer lugar, modela ante los alumnos cómo puede ejercitarse la estrategia que, entre todos, han acordado, y a continuación les propone a ellos que valoren y hagan lo propio con los textos preparados para ello.

e. *Transferencia de control*

En este momento se plantea a los alumnos que sean ellos mismos los que evalúen (supervisen la labor de sus compañeros) y no el profesor directamente. Esto se puede plantear dividiendo a la clase en dos grupos. El primero trata de establecer qué es de lo que trata un cierto número de párrafos y el otro grupo valora si el primer grupo ha obrado adecuadamente. El profesor, después, puede hacer una evaluación tanto del rendimiento del primer grupo como del segundo.

Este paso es, naturalmente, esencial, pues si los alumnos aprenden a supervisar a los otros, en esa misma medida muestran a las claras en qué grado pueden supervisarse a sí mismos. Naturalmente, es también una excelente oportunidad para valorar la capacidad de los alumnos para obrar estratégicamente.

f. *Reflexión*

La reflexión debe estar guiada por estas tres preguntas: *¿Qué hemos aprendido?, ¿qué usos podemos hacer de ello cuando trabajéis?, ¿a qué nos comprometemos cuando se presenten el tipo de problemas que acabamos de ver?*

La reflexión debe concluir en que alumnos y profesores acuerden cómo van a obrar en el futuro cuando surjan proble-



mas de comprensión. Se trata de crear un compromiso colectivo, expreso. Ese compromiso puede ser compartido también por el resto de los profesores.

(*) Emilio Sánchez Miguel es profesor del Departamento de Psicología de la facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca (teléfono de contacto: 923-294400).

Notas

(1) Merece la pena detenernos a considerar que los relatos que verdaderamente apreciamos nos proporcionan la oportunidad de conectar con mundos y situaciones excepcionales, bien porque los *sucesos iniciales* nos resulten sorprendentes, bien porque las respuestas a ellos (*respuestas internas*) nos parezcan insólitas, bien porque los comportamientos de los protagonistas (*ejecuciones*) muestren ingenio o pongan de relieve cualquier otro valor humano (perseverancia, integridad, dignidad, valor, etc). (véase Bruner, 1991).

(2) Sobre señalar que al afirmar que el rendimiento fue igual, queremos decir "igual de pobre" en los dos tipos de cuentos.

(3) Obsérvese no obstante que en ese esquema es posible apreciar los ecos de una estructura más básica que recogíamos en el cuadro I: problema (qué tipo de problemas quieren ser resueltos con la teoría) y solución (qué tipos de ideas se idearon al respecto).

(4) Contamos en castellano con un buen número de programas de instrucción o de propuestas educativas. Véase, entre otros, los trabajos de García Madruga y Cordero (1987), León (1990), Mateos (1990), Orrantia (1991), Sánchez (1989, 1990, 1993), Solé (1992), Vidal Abarca (1990) y Vidal Abarca y Gilabert, (1991).

(5) Lo que sigue recoge una experiencia de asesoramiento a varios centros educativos con los que revisamos algunas de sus decisiones curriculares (véase en Sánchez, Orrantia y Vicente *[en preparación]*)

(6) Realmente son preguntas propuestas por un grupo de profesores ante la consigna. ¿Qué preguntas se le podría hacer a un alumno para establecer si ha comprendido o no el texto?

(7) ¿Estamos tan sólo evaluando o ayudando a los alumnos a interpretar el texto?

Referencias bibliográficas

- BJORKLUND, D. F. y HARNISHFEGER, K.K. (1990). "Children's strategies: Their definition and Origins." En D. F. Bjorklund (Ed.), *Children's Strategies*. Hillsdale, NJ: LEA.
BRUNER, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza
DOLE, J. A., DUFFY, G. G., ROEHLER, L. R. Y PEARSON, P. D. (1991). "Moving from the old to the new: Research on reading comprehension ins-



truction". *Review of Educational Research*, 61, 239-264.

GARCIA MADRUGA, J.A. y CORDERO, J.I. (1987). *Aprendizaje y Comprensión de textos*. Madrid: UNED.

LEON, J. A. (1991). "Intervención en estrategias de comprensión. Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura de texto". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 77-92.

MATEOS, M. A. (1991). "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 25-50.

MATEOS, M. A. (1991b). "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, 56, 61-76.

MEYER, B.J (1984). "Text dimensions and cognitive processing". En H. Mandl, N.L. Stein y T. Trabasso (Eds.), *Learning and comprehension of text*. Hillsdale: LEA.

ORRANTIA, J. (1991). *La evaluación de la comprensión lectora*. Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca.

STEIN, N. L. (1979). "An analysis of a story comprehension in elementary school children". En R.O. Freedle (ed.), *Advance in discourse process* (Vol II). Norwood. N.J.: Ablex.

PENNAC, J. (1993). *Como una novela*. Barcelona: Anagrama.

SANCHEZ E. (1988)."Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". *Infancia y Aprendizaje*, 44, 35-57.

SANCHEZ, E. (1989b). *Procedimientos para instruir en la comprensión de los textos*. Madrid: CIDE.

SANCHEZ, E. (1990a). "Estructuras textuales y procesos de comprensión: un programa para instruir en la comprensión de textos." *Estudios de Psicología*, 41, 21-40.

SANCHEZ, E. (1990b) *La comprensión de textos en el aula*. Salamanca: ICE.

SANCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos*. Madrid: Santillana.

SANCHEZ, E. (en prensa). "La intervención educativa en la comprensión de textos: Un ejemplo con el que clarificar el papel de los equipos psico-pedagógicos." Jornadas de Orientación Escolar."Ciudad de Plasencia"

SANCHEZ, E. ORRANTIA, J y VICENTE, M. (en preparación). *La intervención en los proyectos curriculares en el área de Lengua*.

SANCHEZ, E., ORRANTIA, J. y ROSALES, J. (1992). "Cómo mejorar la comprensión de textos en el aula". *CL&E*, 14, 89-112.

SOLE, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

VIDAL-ABARCA, E. (1990). "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 53-71.

VIDAL-ABARCA, E. y GILABERT, R. (1991). *Comprender y aprender*. Madrid: CEPE.

LENGUA

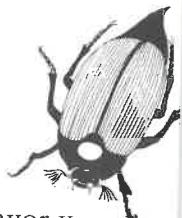
El arte de contar historias (“contar” en el sentido de “dar cuenta de”, más bien que en el estricto sentido de “narrar”) es un constructo cultural de gran rendimiento didáctico, en especial en los años de iniciación

al mundo de los adultos.

Una historia bien contada es un potente instrumento de comprensión y de interpretación del mundo, y probablemente lo sigue siendo mucho después de que hayamos dejado atrás el aprendizaje reglado de la escuela. Cuando reflexionamos —y hacemos reflexionar a nuestros alumnos y nuestras alumnas— sobre los modos de contar historias, estamos reflexionando sobre nuestro modo de entender el mundo, y estamos también aprendiendo algo sobre nosotros mismos y sobre nuestra relación con la realidad. Así pues, el estudio de esos modos es siempre una tarea que va más allá de la pura morfología cultural, porque compromete nuestra comprensión de los modos de aprehender y configurar el mundo.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA TRAMA: MODELOS PARA ARMAR

ELÍAS GARCÍA DOMÍNGUEZ*



N

uestro propósito es presentar aquí unos *modos* (o modelos) del contar y unos comentarios sobre esos modos, con la finalidad de ayudar y orientar al profesorado de Lengua y Literatura en un tema sobre el que, ciertamente, abundan los estudios y monografías de alto nivel de especialización, pero en el que (no sólo en España) son muy escasos los trabajos de exploración inicial.

Aunque estos modos puedan utilizarse, en la práctica docente, para entender algunas propiedades y rasgos de los textos literarios (por ejemplo, cuentos, novelas o romances, por un lado, y comedias o tragedias, por otro), las consideraciones que siguen se refieren más bien al conjunto de los 'soportes' y procedimientos utilizados para contar historias, con independencia del carácter "literario" o "no literario" del texto examinado, suponiendo que esa distinción tenga sentido en el aspecto formalinstrumental, que es el que aquí nos interesa (Eagleton, 1988: 231-256; también los trabajos de Richard Ohmann y T. A. van Dijk recogidos en la antología de Mayoral, 1986). Tampoco estos modos, pese a que los ejemplos aducidos puedan sugerir otra cosa, se manifiestan siempre en textos complejos y extensos, y de hecho pueden utilizarse, creemos, como instrumento de planificación en la producción de textos orales y escritos en el aula.

La forma canónica de la fábula

La hipótesis de la que partimos es la de la existencia de una *forma canónica* del contar, forma en la que la *fábula* —es decir, la historia que estamos contando o que se nos cuenta, como distinta de la *trama* argumental o forma en que se cuenta— (1) es presentada de modo progresivo desde lo desconocido hasta lo conocido; es decir, la trama nos llevaría desde la oscuridad de la deficiente información inicial hasta la claridad de la información final, en la que sabremos todo lo que era pertinente a la historia que se nos contaba o que contábamos: diríamos que, aproximadamente, el trayecto de la trama nos lleva en sentido contrario al de la entropía en el mundo físico, de menor a mayor organización (de los datos de la fábula). Esta forma canónica tendrá un estatuto de modelo abstracto, y se refiere sobre todo a lo que el receptor espera del emisor, en tanto el receptor confía en que la historia le sea revelada adecuadamente. Por supuesto, el emisor utiliza esa actitud del receptor para organizar su propia estrategia y apartarse de dicha forma canónica cuando lo cree oportuno, defraudando en ocasiones esa confianza (violando, digamos, un "principio de cooperación", en el sentido de Grice, 1975). A esta forma (que tendría la figura de un

cartabón, descansando sobre el cateto mayor y arrancando, a la izquierda, del menor, hasta llegar al vértice agudo) se la podría definir según un principio de disminución de la incertidumbre: de la máxima incertidumbre inicial a la mínima incertidumbre final.

Modelos, contramodelos y "formas límite"

Pero las cosas no son, por supuesto, tan simples. Por de pronto, esa forma canónica parece corresponder más bien al **narrar** (que es sólo una forma especial de contar historias, aunque seguramente la más universal y "natural") y se acomoda mal con otras formas de dar cuenta de historias. Entendemos por narrar el dar cuenta de historias mediante un soporte exclusivamente verbal, a diferencia de, por ejemplo, la representación propia de las historias ofrecidas en el teatro, sobre un escenario, o la "narración" cinematográfica. La narración con palabras sigue siendo, con todo, una referencia (un modelo, una "modelización primaria" según proponía Lotman) para esas otras formas, a las que podríamos siempre referirnos en relación con ese modelo básico.

Vamos a proponer, sin embargo, un acercamiento a los modos del contar que nos parece más acorde con la realidad.

En primer lugar, a ese modelo se le contrapondrá un *contramodo*, en el que partiríamos de una información suficiente (es decir, una información que anulase o redujese la incertidumbre inicial), cuyo discurso, simplemente, fuese añadiendo información sobre aspectos cada vez menos relevantes de la historia contada. Ese contramodo es precisamente el modelo de la comunicación cotidiana, el que se ajusta a las necesidades de información rápida, suficiente y fiable de los medios de comunicación de masas, el modo de informar que se enseña, con mínimas variantes, en todas las escuelas de periodismo.

En segundo lugar, propondremos dos modos de contar como "formas límite", que pueden realizarse parcialmente y sobreponerse o alternarse, y que se apartan tanto del modelo canónico como del contramodo. Son los que llamaremos, en adelante, *modo de la intriga* y *modo del suspense*. Esos términos corresponden aproximadamente a lo que Hitchcock llamaba "sorpresa" y "suspense", como veremos, y tienen relación (de un modo que aquí no vamos a desarrollar, sino sólo a apuntar) con la pareja de conceptos "diégesis" y "mimesis", y también con otros como "núcleo" y "satélite" (2). Tendremos, pues:

modelo narrativo: forma canónica

modo de la intriga ← → modo del suspense

contramodo: forma de los media

El “modo de la intriga” y el “modo del suspense”: una primera aproximación

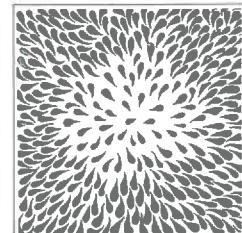
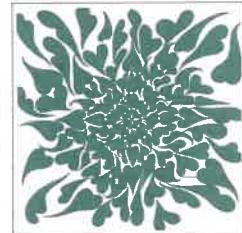
Lo que llamamos “modo de la intriga” y “modo del suspense” son, pues, esas formas límite que nunca se darán en estado puro, pero que nos permitirán describir un Texto —en sentido amplio, que incluya una representación teatral o una proyección cinematográfica—, o una parte de él, y también planificar el modo de contar una historia y conseguir un efecto determinado. Hacen referencia al distinto tratamiento de la circulación de la información entre el Emisor y el Receptor, pero también, como veremos, a la circulación de información en el interior del Texto.

En sus conversaciones con François Truffaut (1983), hablaba Hitchcock del suspense (3) de esta forma :

“La diferencia entre suspense y sorpresa es muy sencilla. Sin embargo, muchas veces, en las películas se confunden ambas nociones. Mientras estamos hablando puede haber, debajo de la mesa, una bomba. Nuestra conversación es totalmente normal, no ocurre nada especial. De repente, *boom*, explosión. El público se sorprende, pero antes de esta situación ha visto una escena absolutamente común, sin ningún interés. La bomba, en cambio, está debajo de la mesa *y el público lo sabe* (quizás ha visto al anarquista que la colocó). *El público sabe* que la bomba va a explotar a la una, y son ahora la una menos cuarto (hay un reloj por alguna parte). Entonces, esa misma conversación anodina pasa a ser de repente interesantísima porque el público participa en ella. Desearía decir a los personajes de la pantalla: *¿Por qué seguís diciendo tonterías? Debajo de la mesa hay una bomba que va a estallar*”.

Por supuesto, Hitchcock utiliza abundantemente no sólo el suspense, sino también el modo de la intriga, a veces de forma obsesiva (recordemos, por lo menos, *Sospecha*, o *Psicosis*, tan compleja y, diríamos, tan trámposa, o *Vértigo*, o *¿Quién mató a Harry?*); sin embargo, es posiblemente el autor de su generación que más partido haya sacado del modo del suspense, frente a los de la

“La hipótesis de la que partimos es la de la existencia de una forma canónica del contar, forma en la que la fábula (es decir, la historia que estamos contando o que se nos cuenta, como distinta de la trama argumental o forma en que se cuenta) es presentada de modo progresivo desde lo desconocido hasta lo conocido”



WUCIUS WONG

generación anterior, que tendían a pensar más bien en el cine como un género vicario de la novela, y sometido, por tanto, al modelo opuesto. Griffith llegó a decir en alguna ocasión, cuando le preguntaban qué eran los directores de cine: “aprendices de Dickens”. Sin embargo, el mismo Griffith codificó el uso del montaje en paralelo como recurso formal para introducir suspense en algunas secuencias decisivas (mientras, por su parte, Eisenstein proponía un uso de ese mismo recurso dirigido a intensificar el significado simbólico de la escena). En general, podemos decir que la narración cinematográfica se mueve con igual comodidad, soltura y eficacia en ambos modos.

Por el contrario, ahora vamos a proponer una correlación más estrecha entre los dos modos de construir secuencias argumentales y los “soportes” o vehículos de la historia que se cuenta.

La noción de “información fiable”

Es importante precisar qué entendemos por “información fiable”, porque es precisamente su distinto manejo lo que en principio opone ambos modos de contar. Por información fiable entendemos los datos que el receptor considera ciertos, no sujetos a conjectura. No son por lo tanto fiables los datos que, provisionalmente, el receptor interpreta en un sentido cualquiera —por ejemplo en el sentido de lo verosímil o lo probable—, dispuesto a aceptar que ese sentido provisional era una construcción equivocada. Así pues, el receptor percibe (o cree percibir, pero en ese caso se engaña a sí mismo) ciertas marcas de fiabilidad en los datos que se le van proporcionando, de acuerdo con reglas o convenciones pragmáticas de diversa clase.

Por ejemplo, si leemos “Juan vio acercarse a María”, inferimos como información fiable la de que efectivamente era María la que se acercaba. Algun lector creerá fiable también la información, que el texto en realidad no proporciona, de que Juan reconoció a María, o la de que María había a su vez visto y reconocido a Juan, pero las convenciones pragmáticas solamente nos permiten inferir como fiable la primera información.

Del mismo modo, si en una representación teatral un personaje dice a otro "te amo", mientras realiza un ostensible gesto de desprecio o burla en forma de aparte gestual, cualquier espectador mínimamente competente tendrá la certeza de que el personaje miente en lo que dice y manifiesta sus verdaderos sentimientos en el gesto que oculta al otro, porque las convenciones pragmáticas no permiten en principio otra interpretación, por ejemplo, la de que el personaje, en realidad, está confuso respecto de sus sentimientos.

Por descontado que el emisor puede siempre engañar al receptor, pero ese engaño deberá respetar la fiabilidad de la información si quiere, por decirlo así, mantenerse dentro de su rol comunicativo y mantener el propio estatuto de lo que comunica.

La información en el modo de la intriga

Cuando se trata de **construir** un relato (añadiéndole una suerte de 'montaje' de carácter "artístico": elaborando una **trama**, ya sea para presentarse al premio Nadal o para contar un chiste), y no simplemente de informar adecuadamente sobre una historia, el modo narrativo por excelencia no será la forma canónica, en la que la información fiable se nos va desgranando hasta llegar al final, sino precisamente el modo de la intriga, que se caracteriza porque en él gran parte de la información, o una parte relevante de la misma (por ejemplo: quién es el asesino), se pospone hasta un lugar muy próximo ya al final del relato, precisamente ese lugar que las preceptivas llamaban clímax.

En consecuencia, y en cada momento del relato (y para cada aspecto relevante de la fábula), el conjunto de información fiable para el receptor será:

- a) inferior al conjunto de información necesaria para entender la historia;
- b) inferior a la información que posee alguno de los personajes, y/o
- c) inferior al conjunto de la información que maneja el Narrador.



WUCIUS WONG

"Entendemos por narrar el dar cuenta de historias mediante un soporte exclusivamente verbal, a diferencia de, por ejemplo, la representación propia de las historias ofrecidas en el teatro, sobre un escenario, o la 'narración' cinematográfica. La narración con palabras sigue siendo, con todo, una referencia (un modelo, una 'modelización primaria', según proponía Lotman) para esas otras formas"

Es decir, que en cada momento del relato (y esto es esencial) el receptor puede preguntarse y conjeturar sobre el sentido de la fábula (o sobre aspectos importantes de ella) porque acepta que por el momento el Narrador está ocultando datos pertinentes; o que el mismo Narrador, al igual que el receptor, desconoce por el momento esos datos, que acaso conoce alguno de los personajes.

(El receptor de un relato según el modo de la intriga recorre, generalmente, un texto escrito, y por comodidad lo llamaremos en adelante, haciendo abstracción de la situación comunicativa real, el Lector. El receptor de un texto oral se comporta de manera análoga, por lo que, a los efectos de este artículo, la denominación puede aplicársele también.)

Podrá decirse entonces que, de acuerdo con un *pacto narrativo* implícito, el Lector acepta habitar, al menos provisionalmente, en el reino de la incertidumbre (que es el territorio natural del modo de la intriga), y se resigna a posponer ese conocimiento hasta más adelante y a servirse de conjeturas e inferencias, cooperando de esta forma con el texto (Eco, 1981: 157-171), pero sólo provisionalmente, pues en ese pacto se espera que los datos le sean presentados al Lector como fiables antes de que sea clausurado el relato.

Hablaremos ahora un poco del modo complementario, el del suspense, antes de comentar con ejemplos el funcionamiento de ambos. Sin embargo, antes hemos de precisar que, en el modo de la intriga, el Lector entiende que esos datos que le faltan son *datos sobre lo que ha pasado*, no sobre lo que va a pasar (refiriéndonos al presente de la Enunciación, no al del Enunciado). Si, en cambio, es el Enunciado el que, por su estilo confuso o su tendencia a la ambigüedad, es incapaz de disipar la incertidumbre, el Lector tendrá expectativas más o menos firmes sobre la capacidad del Enunciado para transportar la información adecuada; queremos decir, pues, que a la incertidumbre sobre lo que el Narrador o los Personajes no acaban de contar puede superponerse la expectativa sobre un Enunciado más fácil de descifrar en algún momento posterior del relato (pues el Lector atribuye a la torpeza del autor o a la suya propia la dificultad de

"Hitchcock es posiblemente el autor de su generación que más partido haya sacado del modo del suspense, frente a los de la generación anterior, que tendían a pensar más bien en el cine como un género vicario de la novela y sometido, por tanto, al modelo opuesto. Griffith llegó a decir, en alguna ocasión, cuando le preguntaban qué eran los directores de cine: 'Aprendices de Dickens'"

interpretar los datos que el Narrador o los Personajes acaso le hubieran dado ya).

La información en el modo del suspense

Por el contrario, en el modo del suspense la información fiable que, en cada momento del relato, le ha sido proporcionada al receptor (al que en adelante llamaremos el Espectador, para distinguirlo del Lector), se puede evaluar como:

- a) igual al conjunto de información necesaria (pertinente) para el entendimiento de la fábula;
- b) igual o superior a la información que —al menos según las inferencias del Espectador— posee alguno de los personajes (cuya información, por supuesto, puede ser muy variable).

A diferencia del modo de la intriga, donde es el Narrador (“el que sabe”) el principal manipulador de la información, el que la niega o la da, el que la sugiere y el que la administra a su conveniencia, aquí no cabe, en principio al menos, nada semejante. O dicho de otra manera, y con cierta solemnidad:

Si un texto, o parte de él, se acoge al modo del suspense, en la misma medida habrá de renunciar a la figura del Narrador (así, por ejemplo, en una novela dialogada, donde la información se distribuye por medio del diálogo mismo). La forma característica del modo del suspense es el texto teatral representado, en el cual, por su parte, no cabría un Narrador-manipulador sino interrumpiendo la representación con elipsis temporales narradas ante el Espectador por una figura *ad hoc*. Este Narrador no tiene nada que ver con el “narrador”/comentador del teatro épico de Bertold Brecht o con los personajes/narradores (mensajeros, etc.) que por economía u otras razones se introduzcan en la representación.

En todo caso, si el Espectador necesita ser informado (y eso justamente es lo que espera del Espectáculo), es *acerca de lo que va a pasar*, no de lo que ha pasado, que, si el modo del suspense ha funcionado correctamente, ya el Espectador conoce de sobra; es decir, que el texto, o el Espectáculo, juega con las expectativas del Espectador, ya no por medio de las conjeturas e inferencias de éste, sino porque el Espectador sabe lo suficiente sobre lo ya sucedido ante sus ojos como para que esas expectativas se proyecten solamente sobre *lo que les espera* a los personajes, a la manera del suspense de Hitchcock.

La edición de 1970 del *Diccionario de la Academia* define acertadamente el suspense de esta manera: “Situación emocional, generalmente angustiosa, producida por una escena dramática de desenlace diferido o indeciso”. Diferido o indeciso, añadimos nosotros, respecto del momento de recepción de esa información, es decir, respecto de ese momento al que las gramáticas llaman *presente* cuando quieren explicar el significado de las formas del verbo. Es, pues, una expectativa que se construye más bien sobre el desarrollo de la Enunciación, no del Enunciado, como la incertidumbre producida por el modo de la intriga. También aquí, por otra parte, puede producirse la superposición de una intriga referida a lo que pasó, a una deficiente comprensión del Enunciado transcurrido, bien por culpa de un Espectáculo confuso, bien por la propia torpeza o falta de atención del Espectador.

Los modos de contar y los “lenguajes instrumentales”

Hasta ahora hemos supuesto que hay una correlación entre los modos de contar y determinados géneros o soportes de la fábula. Conviene ahora recordar y comentar algunas cosas ya dichas.

Los modos son, insistimos, formas límite. No es posible llevar al extremo la deficiencia ni la suficiencia de información, y en algún momento el receptor, Lector o Espectador, estará suficientemente informado de algunas cosas e insuficientemente de otras. Además, el Autor puede engañar al receptor y desengañarlo y volver a engañarlo cuantas veces quiera, a condición de no hacer trampa. Así, por ejemplo, en *La huella*, Mankievich nos engaña con el disfraz de policía de Michael Caine, al mismo tiempo que éste engaña al personaje de Laurence Olivier, o Buero Vallejo, en el primer cuadro de *La fundación*, engaña al Espectador —contra todo principio teatral, me parece— sobre la naturaleza de la situación en que están los personajes.

También puede el Autor defraudar la fe del receptor negándole, en el modo de la intriga, la última información, como hace Cortázar, por ejemplo, en *Casa tomada*.

Pero a su vez esos modos no pueden por menos de haberse desarrollado para ser utilizados en determinadas situaciones, en las que desarrollarán toda su eficacia. Es ese tipo de correlación el que estamos postulando.

La narración verbal, básicamente, se rige por los tres principios de sucesión, de jerarquía de la información y de perspectiva, o punto de vista, y en consecuencia, la linearidad del discurso narrativo —organizado por la palabra del Narrador— y el estatuto lingüístico de las formas narrativas (verbos, deicticos...) empujan el texto hacia la administración parsimonia de la información y el mantenimiento de un punto de vista parcial y, provisionalmente, incompleto. Diremos, en consecuencia, que el “lenguaje instrumental” de la narración la orienta decididamente hacia el modo de la intriga, el modo de los Narradores de la *Odisea*, de la Narradora de *Las mil y una noches*, el del segundo Narrador del *Quijote* (el que en una broma

genial, que tanto enseñó a Sterne, Fielding y Dickens, nos confiesa en I, ix que se le ha acabado la información).

Por el contrario, el “lenguaje instrumental” del teatro es un ejemplo sorprendente de codificación de las convenciones pragmáticas de dicho lenguaje, como decíamos más arriba, hacia el modo del suspense. Como del lenguaje narrativo nos hemos ocupado anteriormente (García Domínguez, 1985), diremos algo del lenguaje teatral.

El lenguaje instrumental del teatro, como queda indicado, hace referencia sobre todo a las condiciones de fiabilidad de la información: es un lenguaje específico para marcar algunos datos como fiables, dejando otros sin marcar; y esto, en el teatro occidental, desde los orígenes (sobre este aspecto y sobre lo que sigue, Cueto, 1988).

Para lo que nos importa aquí, el lenguaje teatral se manifiesta en forma de anomalía (o extravagancia) enunciativa, o discursiva, construida por referencia a una situación enunciativa teatral “normal”:

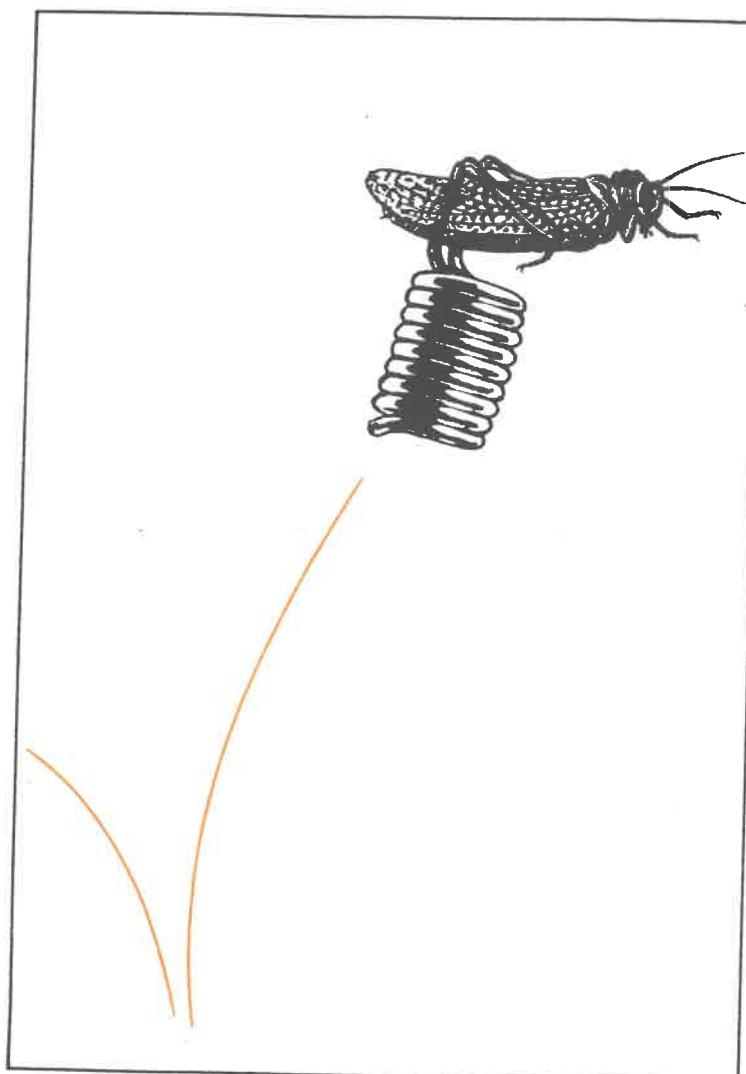
el diálogo entre actores sobre el escenario, con exclusión del Espectador como destinatario de los parlamentos y del mundo exterior como referente de la representación. Esas anomalías enunciativas son de dos clases:

a) Enunciados de los Personajes que no van dirigidos a otros Personajes: el Aparte, el Monólogo y la Apellación directa *ad spectatores*.

b) Figuras de la representación que no son (o no son en ese momento) Personajes de la fábula, y cuyos enunciados se dirigen a los espectadores: el Coro, el Prólogo y el Narrador/comentador épico.

Pues bien, todas esas anomalías, tanto las de los Personajes como las de las Figuras, tienen un rasgo pragmático en común: son marcas de información fiable, de manera que la información que transmiten, cuando —como decíamos antes del “aparte gestual” que contradice al parlamento del Personaje— se opone a otro tipo de información, caracteriza a esta última como mentirosa o no fiable.

En efecto, si en el *Anfitrión* de Plauto, antes del comienzo de la representación de la fábula, se



nos presenta Hermes (no como personaje, sino como Figura de Prólogo) para contarnos los antecedentes de la historia y para anuciarnos que Zeus y él mismo llevarán unas cintas de colores visibles para que el Espectador los distinga de Anfitrón y Sosias, respectivamente, el Espectador procesará inmediatamente tales informaciones como fiables sin ninguna vacilación, lo mismo que cuando un Personaje, hablando para sí, para alguien que no pueda ser interlocutor o para los espectadores, como Segismundo o Hamlet o Yago en sus monólogos, dice algo sobre sus dudas, sentimientos o intenciones, el Espectador tiene la certeza de que el Personaje es sincero y no dice más que lo que piensa.

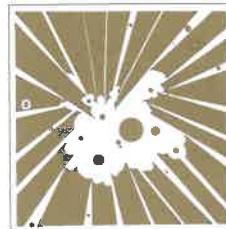
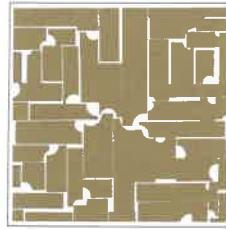
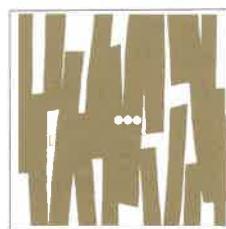
Ahora bien, y sin extendernos más en este punto, si el teatro ha desarrollado un lenguaje eficaz y simple para garantizar la fiabilidad de lo que los Personajes o las Figuras dicen en ciertos momentos, es claro que todo ese lenguaje está orientado sin vacilación al modo del suspense, y sólo excepcionalmente —y momentáneamente— recurrirá, para ciertos efectos, al de la intriga.

Por eso, la diferencia fundamental entre teatro y narración verbal está en que en ésta la información casi nunca es, hasta el final en todo caso, a la vez suficiente y fidedigna, mientras que el teatro va dirigido a crear la ilusión del “espera y verás lo que va a pasar ahora”

Quiero recordar que algunas de estas diferencias fueron desarrolladas con perspicacia y profundidad por Ramón Pérez de Ayala, tanto en sus ensayos teatrales de *Las máscaras* como en el sorprendente capítulo titulado “Desdémona y Otelo” en su novela *Troteras y Danzaderas*, de 1913.

También me gustaría observar que en la discusión sobre el “género literario” al que debe adscribirse *La Celestina*, lo que importa es el lenguaje decididamente teatral que el autor utiliza: Melibea, único personaje del que no sabemos durante un tiempo lo que quiere, siente y piensa, se comporta como un personaje de novela hasta el monólogo del Auto IX, en el que, ciertamente, desnuda su corazón ante nosotros, y a partir de ahí ya sabemos con seguridad que lo que le dice a Celestina es tan fiable como pudiéramos desearlo. Si *La Celestina* es una novela,

“Por información fiable entendemos los datos que el receptor considera ciertos, no sujetos a conjectura. El receptor percibe ciertas marcas de fiabilidad en los datos que se le van proporcionando, de acuerdo con reglas o convenciones pragmáticas de diversa clase. El emisor puede engañar al receptor, pero ese engaño deberá respetar la fiabilidad de la información si quiere mantenerse dentro de su rol comunicativo”



WUCIUS WONG

entonces la obra de Proust es una serie de comedias de costumbres.

Sobre los modos, los géneros y la tipología textual

Quisiera terminar mis observaciones sobre estos modos de contar historias (modos complementarios en los textos, pero opuestos en cuanto procedimientos y actitudes para contar) glosando brevemente algunas cuestiones que han ido saliendo al paso.

Los modos, suponemos que ha quedado claro, no son otra cosa que modelos hacia los que un tramo argumental o un momento del contar se orienta, en principio por libre decisión del Autor, consciente o inconscientemente. No busquemos en los textos concretos, por tanto, otra cosa que no sea simple manifestación superficial y concreta de esos modos.

En ocasiones (por ejemplo en Cortázar o en Plauto) los textos quedan tan absolutamente polarizados hacia uno de los dos modos que casi se tendría la tentación de tomarlos como arquetipos o paradigmas respectivos del narrar y del dramatizar (o más bien “teatralizar”), y en consecuencia proponerlos como modelos y ejemplos a seguir. No hay nada en esa pureza modal que sea especialmente valioso estéticamente, sino sólo en la medida en que se hayan logrado determinados efectos. Pero como estas observaciones se dirigen a los profesores y profesoras de Lengua y Literatura que se interesen por los procedimientos-formas (“lenguajes instrumentales”), tanto para la comprensión como para la planificación/producción de textos, me atrevo a señalar el valor didáctico de aquellos textos o fragmentos que manifiesten con más nitidez uno de los modos o la evidente combinación de ambos.

La cuestión de los géneros (literarios o discursivos) y su relación con los modos es, creo yo, evidente, si nos decidimos a pensar en ciertos “géneros” como construcciones adecuadas a determinados soportes formales. Pero, por lo mismo, se limitaría esa correspondencia a tres “géneros”: el narrativo, según la estrategia del modo de la intriga; el tea-

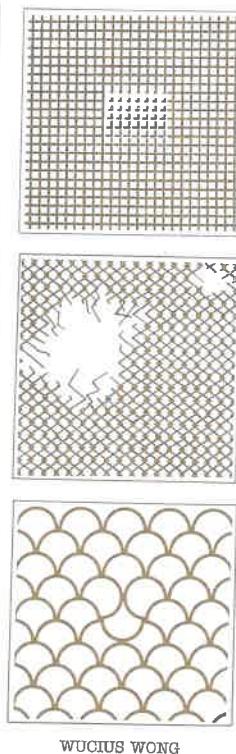
tral, según la estrategia del modo del suspense, y el cine, que, por su capacidad para utilizar la cámara, bien como un punto de vista marcado (y por lo tanto vinculado a la narración verbal), bien como un observador fidedigno y objetivo (en relación con la representación teatral), podría considerarse como un vehículo o soporte *sui generis*, que no sería vicario de ninguno de los otros dos. Lo que ocurre, por supuesto, es que estos "géneros" ya no tendrían nada que ver con los antiguos géneros literarios de las retóricas y poéticas tradicionales. De manera que el profesor que (por decisiones metodológicas o de otro tipo) quiera mantener aquellas categorías descriptivas se encontrará con cierta dificultad para aplicar simultáneamente estas.

Finalmente, tampoco —creo yo— es aplicable esta distinción para establecer ninguna tipología textual suficientemente amplia, por cuanto solamente se mueve y puede ser útil en el ámbito de los textos que cuentan historias, y difícilmente podría extrapolarse a los textos descriptivos, a los enunciativos o a los argumentativos, y ni siquiera a los textos informativos que dan cuenta de historias según los principios de cooperación de la comunicación ordinaria. Sin embargo, en este último caso (al trabajar por ejemplo en el aula con textos informativos de los *media*), el juego de nociones esbozadas al principio, con la "forma canónica" y el "contramodelo" informativo, flanqueados por los modelos aquí comentados, puede ser útil para analizar o planificar textos de cierta complejidad.

(*) Elías García Domínguez es profesor de Lengua y Literatura en el I. B. Leopoldo Alas "Clarín" de Oviedo (Asturias). Teléfonos de contacto: (98) 521 16 05 - 523 89 42

Notas

(1) La distinción procede de los formalistas rusos, y, aunque con dificultad, parece haberse impuesto definitivamente; cf. ECO, 1981: 145-156. En la crítica anglosajona se emplean los términos respectivos de **story** y **plot**, desde el famoso *Aspects of the Novel* de E. M. Forster, publicado en 1927; ANDERSON IMBERT, 1992: 90-95, niega el interés de estas distinciones: "Para mí —llega a decir—, acción,



WUCIUS WONG

"En cada momento del relato, el receptor puede preguntarse y conjecturar sobre el sentido de la fábula (o sobre aspectos importantes de ella) porque acepta que por el momento el Narrador está ocultando datos pertinentes, o que el mismo Narrador, al igual que el receptor, desconoce por el momento esos datos"

trama, conflicto y situación son una y la misma cosa". En otro lugar, y refiriéndome solo a textos narrativos *sensu strictu* (es decir, narraciones orales o escritas), he utilizado "historia" y "relato" (García Domínguez, 1985).

(2) Las denominaciones de "núcleo" y "satélite" son de Seymour Chatman (1990: 56-59), pero remiten a pares como **motif associé** y **motif libre**, de Tomashevsky, o **noyau** y **catalyse** de Roland Barthes (por ejemplo en "**S/Z**"); su vinculación a la intriga y al suspense es también una propuesta de Chatman.

(3) Utilizamos el término "suspense" como término castellano, incluido en la edición de 1970 del Diccionario de la Real Academia. La acepción allí recogida, como veremos enseguida, se acomoda perfectamente tanto a la explicación de Hitchcock como al sentido que tiene el término según lo estamos usando aquí, como opuesto a "intriga".

Referencias bibliográficas

ANDERSON IMBERT, Enrique: *Teoría y técnica del cuento*, Barcelona, Ariel, 1992.

CUETO, Magdalena: "La función mediadora del aparte, el monólogo y la apelación al público en el discurso teatral", en VV AA, *Investigaciones semióticas. II*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 1988: 515-529.

CHATMAN, Seymour: *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*, Madrid, Taurus, 1990.

van DIJK, Teun A.: "La pragmática de la comunicación literaria", en MAYORAL, 1987: 171-194.

EAGLETON, Terry: *Una introducción a la teoría literaria*, México, FCE, 1988.

ECO, Umberto: *Lector in Fabula. La cooperación interpretativa en el texto narrativo*, Barcelona, Lumen, 1981.

GARCIA DOMINGUEZ, Elías: *Cómo leer textos narrativos*, Madrid, Akal, 1985.

GRICE, H. P., (1975): "Logic and conversation". En Cole y Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press. New York (traducción al castellano en "Lógica y Conversación", en L. M. Valdés Villanueva: *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia, pp. 511-530. Madrid, 1991).

MAYORAL, José Antonio (comp.): *Pragmática de la comunicación literaria*, Madrid, Arco/Libros, 1987.

OHMANN, Richard: "Los actos de habla y la definición de literatura", en MAYORAL, 1987: 11-38.

TRUFFAUT, 1983: *Hitchcock/Truffaut* (edición definitiva), Akal, Madrid, 1991.

IDIOMAS

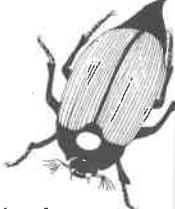
Un estadio central en la programación didáctica de los idiomas lo constituye la selección y ordenación de los objetivos y contenidos de enseñanza, partiendo de los objetivos y contenidos mínimos publicados

en el Currículo Oficial.

Se trata, sin duda, de una tarea de cierta envergadura y complejidad técnica, para cuya resolución los profesores y las profesoras contamos, por lo general, con una preparación y experiencia escasas. Tanto es así que el Ministerio de Educación y Ciencia ha considerado necesario abrir camino en este terreno, encargando a diversos expertos la elaboración de propuestas orientativas de secuenciación de los contenidos de las distintas materias, incluidas, naturalmente, las lenguas extranjeras (1), y publicando con el rango de resolución de la Secretaría de Estado para la Educación (5 de marzo de 1992) las "secuencias de objetivos y contenidos por ciclos".

LOS “PROCEDIMIENTOS” EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

MIGUEL A. MURCIA*



La consulta atenta de estos y otros interesantes trabajos editados por iniciativa ministerial (2) será en adelante un paso obligado en la actividad de programar la asignatura. Se abre con ellos, en nuestro país, una tradición en materia de programación que se independiza de la hegemonía que hasta ahora habían tenido los autores extranjeros y el mercado de los libros importados.

Como es lógico, estas obras habrán de tener continuidad por medio de otros estudios, con la misma finalidad de ayudar a los profesores en la tarea de organizar los objetivos y los bloques de contenidos incluidos en el Currículo de las Lenguas Extranjeras en una secuencia docente lógica y efectiva. De hecho, este artículo pretende ser una aportación en esa dirección, aunque limitada exclusivamente al tratamiento de la naturaleza, papel y clasificación de los procedimientos en esta materia.

Definiciones

El término "procedimientos", con el cual el Decreto del Currículo designa a una categoría general de contenidos docentes, viene a ser una etiqueta de conveniencia, una especie de "paraguas" semántico para denominar a un conjunto variado de operaciones mentales y motrices que todos realizamos con vistas a abrir y consolidar vías de acceso al saber o digamos a los distintos saberes —en plural—, dada la obligada compartmentación que hoy en día aplicamos a nuestros intentos de comprensión de la realidad y de nosotros mismos.

Se suelen definir los procedimientos como "un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta".

Sin embargo, tal definición resulta excesivamente genérica, ya que podría abarcar tanto el trabajo de un alfarero —por ejemplo— como los procesos promovidos por la educación escolar. Se hace preciso, pues, adentrarnos en este concepto y buscar una mayor precisión a fin de que pueda convertirse en un factor organizador de la actividad docente.

Mirando hacia atrás, en las últimas décadas la psicología cognitiva se ha dedicado al empeño de identificar, desglosar, clasificar y jerarquizar estas acciones. Se trata de un esfuerzo de comprensión de posibilidades limitadas, ya que el material objeto de análisis lo constituyen procesos complejos y entrelazados, cuyo origen fisiológico y auténtica realidad se articulan para cada operación —en nuestro caso, las asociadas a la participación en situaciones de comunicación— de manera indivisa en el plano de las sinapsis cerebrales.

No obstante, a estas alturas ya se barajan en la enseñanza, de manera generalizada, un número de nociones y términos en conexión con este campo, la-

les como técnicas, destrezas, habilidades, métodos (de trabajo y estudio), rutinas, algoritmos, estrategias cognitivas, etc. Su acotación conceptual dista mucho, sin embargo, de ser uniformemente aceptada; más bien, al contrario, se suelen definir según el glosario particular de los distintos autores. Y si eso es así a la hora de nombrar las realidades, las variaciones se incrementan sobremanera cuando se trata de clasificarlas y jerarquizarlas. Parece, pues, que estamos justificados, en este ámbito relativamente abierto y en vías de exploración, al dar cabida a nuestro propio intento de ordenación, ciñéndonos a lo que a la apropiación de las lenguas extranjeras se refiere. Para ello comenzaremos con algunas definiciones tomadas de la bibliografía especializada.

En primer lugar, se acepta comúnmente que los procedimientos son conocimientos que, manteniendo siempre su raíz en procesos cognitivos, están esencialmente ordenados al ámbito de la acción, es decir, se trata de saberes referidos al hacer. Como es obvio, en el caso de la enseñanza de idiomas, las acciones girarán en torno al objetivo de hacer efectivos propósitos de comunicación por medio del lenguaje.

Por otra parte, hemos de decir que no constituyen un orden independiente de conocimientos; al contrario, se dan siempre en relación con la adquisición de conceptos y en combinación con actitudes favorables para el aprendizaje. De hecho, un aprendizaje significativo y funcional exige a la vez el desarrollo de estrategias y procesos cognitivos adecuados y la asimilación de informaciones específicas. Por consiguiente, el plan docente no debería aplicar a los procedimientos un tratamiento aislado, sino conjunto y relacionado con los otros contenidos, y siempre dentro del marco de las actividades escolares ordinarias (3).

Avanzando hacia una definición, F. Hernández (1989) especifica más allá de lo anterior que los procedimientos "son mediadores en el proceso de aprendizaje y, una vez interiorizados por parte del alumno, le permitirán organizarse ante la información, inferir desde ella y establecer nuevas relaciones entre y a partir de los diferentes contenidos" (4). Dicho de otro modo, los procedimientos constituyen un contenido central en el aprendizaje, y su adquisición significativa y progresiva redundará en una mejora de la capacidad global para aprender.

Pero quizás la descripción más comprensiva la aportan A. Martínez y M. Valcárcel (1992), quienes definen los procedimientos como "una categoría general de acciones que contribuyen directamente al proceso de aprendizaje y que engloban una serie de acciones específicas (técnicas y estrategias) de tipo cognitivo, metacognitivo, afectivo y social que activan aspectos concretos de ese aprendizaje. Es decir, un procedimiento estará constituido por secuencias diferenciadas de operaciones o pasos de diversa naturaleza cuyo encadenamiento o articulación condu-

cirá al alumno a alcanzar, de forma eficaz y operativa, los objetivos de aprendizaje propuestos" (5).

Según señalábamos más arriba, bajo esta noción se encuadran un abanico muy amplio de procesos cognitivos y motrices de diferentes grados de complejidad. En este espectro se incluyen desde procedimientos de carácter prefijado y aplicación rutinaria (algoritmos), que exigen una implicación cognitiva mínima, hasta complicados procesos de descubrimiento, manipulación de la información e inferencia, que ponen a prueba nuestras capacidades intelectivas en su máxima expresión. En esta línea, E. Valls (1992) distingue:

"a) Por un lado, aquellos procedimientos que se basan en una ejecución (de naturaleza algorítmica o heurística), de la cual se conoce, con mayor o menor exactitud, la secuencia ordenada de pasos o acciones que la componen (como los procedimientos para el manejo de aparatos, para la medida, el cálculo, la consulta de fuentes...).

"b) Por otro lado, los que se basan en un tipo de actuación más particular, caracterizada porque resulta difícil identificar o explicitar el orden y las decisiones correctas para llegar a la meta (como los procedimientos o estrategias de resolución de problemas, de planificación, control y evaluación de las propias actuaciones, de creación de respuestas nuevas, de mediación ante aprendizaje, etc.)" (6).

En el primer grupo se integran las técnicas y las destrezas. Las primeras suponen la aplicación de un repertorio fijo de pasos o acciones para conseguir un efecto o resultado muy concretos. Por ejemplo, llevar a cabo ejercicios reiterativos de discriminación fonética. Una destreza o habilidad, por su parte, comporta el dominio consistente/rutinizado de una o varias técnicas útiles para realizar una operación más compleja. Tal es el caso de la lectura en voz alta, que exige un ejercicio sistemático de asociación de segmentos gráficos, fónicos y semánticos a fin de efectuar una transferencia entre códigos (de escrito u oral).

Al segundo grupo pertenecen sin duda las estrategias, definidas por Kirby (1984) como "esencialmente un método para emprender una tarea, o, más generalmente, para alcanzar un objetivo. Cada estrategia utilizará diversos procesos en el

"El término *procedimientos* viene a ser una etiqueta de conveniencia, una especie de 'paraguas' semántico para denominar a un conjunto variado de operaciones mentales y motrices que todos realizamos con vistas a abrir y consolidar vías de acceso al saber"

transcurso de su operación". De ellas, dice Monereo que son "las responsables de una función primordial en todo proceso de aprendizaje: facilitar la 'asimilación' de la información que llega del exterior al sistema cognitivo del sujeto..." (7). Por su parte, abundando en la idea del potencial que las estrategias representan para el aprendizaje, Nisbet y Shucksmith (1987) señalan: "Usamos el término 'estrategias' para referirnos a las secuencias integradas de operaciones que se eligen con un determinado propósito. Los alumnos que aprenden satisfactoriamente han desarrollado un amplio repertorio de estrategias entre las que saben elegir la más apropiada para una situación específica, adaptándola con flexibilidad para hacer frente a las necesidades de cada caso" (8). Constituyen, pues, un nivel superior al de las técnicas y habilidades o destrezas, a las cuales eligen, coordinan y aplican según las demandas de la tarea.

Los autores citados en último lugar recogen también la siguiente lista de estrategias comúnmente mencionadas, presentada aquí como ejemplo de otras muchas clasificaciones existentes:

a) Formulación de cuestiones:

Establecer hipótesis, fijar objetivos y parámetros a una tarea, identificar la audiencia de un ejercicio oral, relacionar la tarea con trabajos anteriores, etc.



b) Planificación:

Determinar tácticas y calendario, reducir la tarea o problema a sus partes integrantes, decidir qué habilidades físicas o mentales son necesarias.



c) Control:

Intentar continuamente adecuar los esfuerzos, respuestas y descubrimientos a las cuestiones o propósitos iniciales.



SIENA

d) Comprobación:

Verificar de modo preliminar la realización y los resultados.

e) Revisión:

Rehacer o modificar los objetivos, o incluso señalar otros nuevos.

f) Autoevaluación:

Valorar finalmente tanto los resultados como la ejecución de la tarea (9).

Un ejemplo de estrategia en relación con los idiomas sería la selección de un conjunto de procedimientos menores (lectura intensiva, lectura rápida o lectura global) con vistas a aplicar el tratamiento más adecuado a un texto escrito en función de ciertas variables, como el propósito de la lectura, el grado de comprensión exigido, el nivel del conocimiento disponible de la lengua y/o del contenido temático...

Por último, el escaño más alto en el entramado de los procedimientos lo ocupan los procesos asociados a la metacognición. Nisbet y Shucksmith definen a esta última así: "Metacognición es el término con el que se designa la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea" (10). Es éste un concepto de notable importancia para la psicología constructivista: mediante la puesta en marcha de procesos de esta naturaleza, el aprendiz accede al verdadero conocimiento significativo. Lo que se quiere decir es que, en realidad, para que quepa hablar de una auténtica aplicación de una estrategia de aprendizaje no basta con que tenga lugar una simple ejecución mecánica de determinadas habilidades, sino que se precisa una cierta planificación de esas habilidades en una secuencia orientada a un fin, lo cual sólo es posible si existe un cierto grado de metacognición, que hace que aquéllas se usen de modo estratégico (11). De hecho, la metacognición, aunque puede ser desarrollada hasta niveles de elevada complejidad, como forma de conciencia se puede decir que acompaña a todo aprendizaje (12).

Ahora bien, este nivel de la conciencia no puede ser reservado como patrimonio exclusivo de los procedimientos. J. Flavell (1976), uno de los padres de la psicología cognitiva, añade aquí otra dimensión esencial cuando dice: "Metacognición significa el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos y a todo lo relacionado con ellos". Expresado de otro modo, esto equivale a afirmar que el nivel último de la conciencia viene definido por la reflexión sobre el conjunto del conocimiento adquirido, un entramado en el que se combinan conocimientos declarativos (conceptos) y la reflexión sobre el despliegue de procesos mentales y motrices que han permitido alcanzarlos e instrumentalizarlos (procedi-



SIENA

"Se acepta comúnmente que los procedimientos son conocimientos que, manteniendo siempre su raíz en procesos cognitivos, están esencialmente ordenados al ámbito de la acción, es decir, se trata de saberes referidos al hacer"

mientos); es decir, sobre la potencialidad global de la mente como instrumento de aprensión de la realidad e intervención sobre la misma. Así pues, en ese ámbito de las operaciones intelectivas, lo conceptual y lo procedural se hilvanan entre sí a modo de "búcles" sucesivos que se encaminan, en un proceso siempre abierto, inacabado y en continuo progreso, hacia la autoconstrucción de la mente y de la conciencia.

El Decreto del Currículo, a la hora de enunciar los contenidos procedimentales, obvia los términos de la exposición analítica de los mismos que acabamos de presentar. Quizás ello sea debido a una mera simplificación con intención pedagógica, o quizás a un intento de evitar una itemización y jerarquización tales que pudieran sugerir u orientar a los profesores hacia modos de programar ya superados (como los practicados siguiendo la conocida pedagogía por objetivos). En el caso de las lenguas, semejante aproximación sería ciertamente contraria a las exigencias de una enseñanza comunicativa, que debería contemplar en todo momento la programación simultánea y combinada de procedimientos pertenecientes a los distintos niveles arriba descritos (comunicarse supone, incluso en los primeros estadios, no sólo dominar ciertos automatismos lingüísticos, sino también poner en marcha muchas estrategias de comunicación y procesos de reflexión básicos, pero esenciales). No obstante, la disertación contenida en los párrafos anteriores puede resultar útil en el momento de programar de manera sincronizada procedimientos de distintos niveles, ya que tan infructuoso resultaría enseñar técnicas y destrezas sin un propósito comunicativo directamente asociado, como ensayar grandes estrategias de comunicación sin contar con el apoyo instrumental adecuado (técnicas y destrezas oportunas).

Importancia para la programación

Los procedimientos pueden ser enseñados y constituyen, de hecho, según afirmábamos más arriba, un contenido central de aprendizaje. Por este motivo, deben ser objeto de una reflexión y atención sistemáticas en la clase.

La importancia general de este tipo de contenidos viene reconocida en la re-

"Los alumnos que aprenden satisfactoriamente han desarrollado un amplio repertorio de estrategias entre las que saben elegir la más apropiada para una situación específica"

solución de la Secretaría de Estado antes citada, cuando se dice: "Para secuenciar los contenidos puede ser útil al profesor elegir como contenido organizador, es decir, aquel con respecto al cual se sitúan los demás, el de los procedimientos". Sin embargo, no se aporta allí justificación alguna para avalar tal sugerencia. También las propuestas de secuencia relativas a los idiomas se hacen eco del importante papel de los procedimientos, pero sin que exista en este caso, a nuestro juicio, una ordenación suficientemente clara de este campo. Por ello, las siguientes líneas intentan avanzar algunas ideas y propuestas alternativas para cubrir ambas lagunas.

Un primer paso para determinar la importancia de los contenidos procedimentales será situarlos frente a otros tipos de conocimientos, en particular los de carácter conceptual. Con frecuencia se los confunde, dado que en la práctica se trabaja muy a menudo sobre ambos de manera conjunta. Sin embargo, una cosa es aprender conocimientos declarativos y otra aprender formas de llegar a ellos y de utilizarlos, es decir, de hacerlos operativos. Parafraseando la definición que Coll, Palacios y Marchesi (1990) dan de las estrategias de aprendizaje, cabe decir que los procedimientos son secuencias integradas de procesos o acciones que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información (13).

Esto equivale a afirmar que los procedimientos acompañan a todo tipo de conocimiento. En efecto, por norma general se emplean procedimientos, bien con el fin de llegar a la adquisición de un concepto o una formulación de la aprensión que tenemos de ciertos aspectos de la realidad, bien con vistas a hacerlo operativo al incidir sobre la práctica. Este es normalmente el caso en el aprendizaje de una lengua extrajera, donde la razón de ser y la auténtica prueba de la adquisición de un concepto sobre la naturaleza (formas y usos) de la lengua radica en su operativización a través de la utilización instrumental de la misma, hecha posible, a su vez, sólo mediante el despliegue previo de estrategias dirigidas a la adecuada comprensión de los mensajes recibidos, lenguaje que las producciones propias toman como modelo.

Esta conexión entre conceptos y procedimientos se sintetiza en la figura I, donde intentamos reflejar

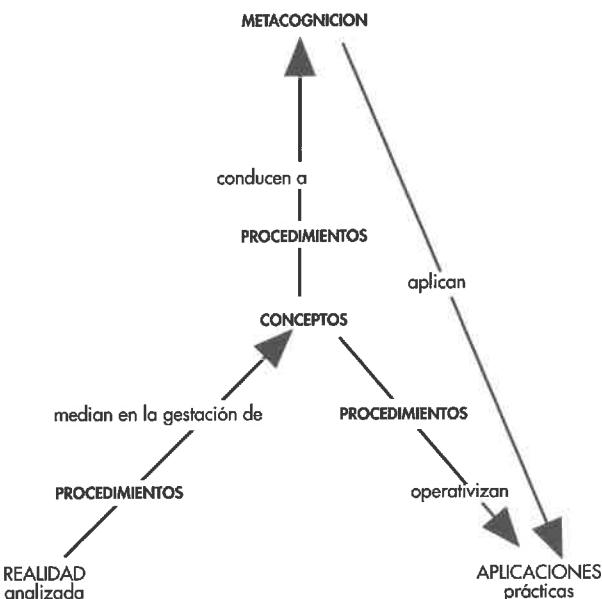


Figura I: Relación dinámica en los procedimientos y conceptos
también la discusión contenida en el apartado anterior (definiciones).

Dicho esto, disertaremos a continuación sobre el papel de los procedimientos en la organización general del plan docente. La cuestión relevante que se ha de resolver aquí hace referencia a la importancia relativa de los distintos tipos de contenidos a la hora de establecer una ordenación global de los mismos.

El problema lo sitúan Coll, Palacios y Marchesi (1990) en su contexto (14) cuando señalan que "un postulado fundamental de la secuencia elaborativa (15) es que toda ella [...] ha de tener una orientación básica de contenido; en otros términos, la organización de la enseñanza tomará como base uno de los tres tipos de contenidos (conceptos, actitudes o procedimientos) y, en torno al tipo de contenido organizador elegido, introducirá los otros dos en la medida en que sean relevantes y le sirvan de soporte y apoyo. La decisión respecto al tipo de contenido organizador depende, en parte, del contenido de la materia. [...] Otro elemento clave en esta decisión serán las características de los alumnos y de las intenciones educativas que presidan el proceso de enseñanza y aprendizaje..." (16).

Pues bien, atendiendo a estos criterios, en el caso específico de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, los procedimientos parecen constituir, de hecho, un factor esencial a la hora de establecer la organización del conjunto de los contenidos. Se nos alcanzan diversas razones para ello:

a) En primer lugar, y de manera fundamental en el caso específico de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, por la naturaleza eminentemente pragmática de los saberes lingüísticos, directamente orientados a la comunicación. En efecto, en el Decreto del Currículo se define la

competencia comunicativa como un compendio de subcompetencias que intervienen en la comunicación y permiten al hablante ser creativo en la aplicación de las reglas y convenciones que articulan el código y orientan el uso del idioma. Por tal motivo, no bastará con dirigir la enseñanza hacia el conocimiento del sistema formal de la lengua o la reproducción mecánica de enunciaciones lingüísticas, sino que habremos de atender al desarrollo de la competencia comunicativa subyacente, es decir, a los procesos psicológicos y habilidades no aparentes que permitan al hablante expresar de manera apropiada los mensajes propios e interpretar adecuadamente los procedentes de sus interlocutores. En definitiva, nos referimos con esto a conocimientos que en gran medida tienen un carácter procedimental.

b) En un plano más general, por el papel central que tienen los procedimientos como vías de acceso y operativización de otros tipos de conocimientos. Habida cuenta de que las habilidades intelectuales están presentes en todo tipo de tareas y objetivos, resulta práctico adoptar el eje procedimental como principal factor organizador de la secuencia de aprendizaje.

c) Asimismo, por la orientación que recibe la enseñanza actual hacia la consecución de la autonomía del alumno, como una de sus metas principales. Según ha quedado patente en la descripción de la noción de procedimiento, dicha autonomía va pareja a la medida en que se adquieren y dominan conscientemente los mecanismos de acceso al saber. Este criterio se emparenta con la idea del carácter necesariamente activo de un aprendizaje verdaderamente significativo.

d) Por último, y en otro orden de cosas, por la conveniencia estratégica de compensar posibles deficiencias en la enseñanza anterior que los alumnos hayan recibido respecto a este tipo de contenidos, si es que aquélla no se hubiera atendido a los planteamientos de Currículo Oficial.

Clasificación y ordenación de los procedimientos lingüísticos

Como ya señalábamos con anterioridad, es claro que toda operación cognitiva, incluso de orden elemental, presenta una notable complejidad. Los procedimientos lingüísticos lo son, y resultan, por consiguiente, difíciles de someter a una clasificación rigurosa integrada por elementos discretos y estancos.

Lo que normalmente se produce en la resolución de un problema de uso lingüístico (como, por ejemplo, "la comprensión del contenido global de un texto"—que a su vez puede ser una estrategia general de aproximación a la información—) comportará

siempre la sucesión de diversos procedimientos de entre los que más abajo vamos a identificar, así como su imbricación mutua y de modo variable según los distintos pasos que integren una secuencia cognitiva determinada. Así, en la operación de "discriminar o segmentar, subrayando o tomando notas, las frases que expresen ideas diferenciadas de aquéllas que expresen ideas redundantes", hecha con vistas a cumplir el propósito de "captar las ideas principales de un texto", estarán

implicados procedimientos que identificaremos como de análisis e inferencia lingüísticas (discriminar o segmentar... ideas diferenciadas) y de carácter general (subrayar y tomar notas), pero también de una reflexión superior, dado que es preciso comparar diversos bloques o elementos de información y tomar decisiones, lo cual comporta la puesta en ejercicio de movimientos cognitivos complejos.

"Metacognición es el término con el que se designa la capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar y reflexionar sobre cómo reaccionaremos o hemos reaccionado ante un problema o una tarea"

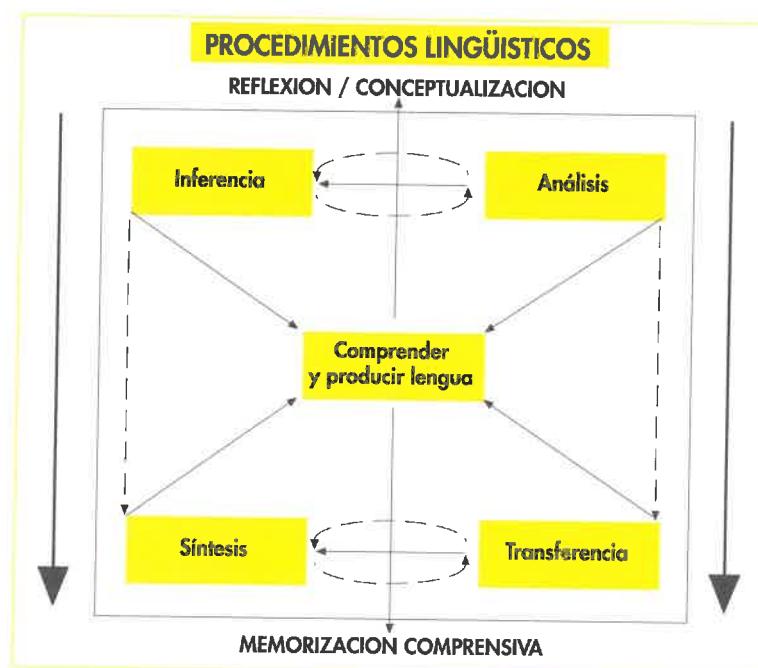


Figura II: Esquema básico de los procedimientos lingüísticos para el aprendizaje de idiomas

Una primera distinción, de carácter muy amplio, sería la que separa los procedimientos propiamente lingüísticos, incluyendo aquí aquellos que son específicos de los procesos de apropiación lingüística (analizar, deducir, conceptualizar, memorizar, etc.), de los procedimientos generales, entendiendo por tales aquellos que se orientan a la organización física y social de los procesos de aprendizaje, el manejo de fuentes de información (diccionarios, gramáticas), la organización de los modos de trabajo (individual, en grupo o en parejas), etc., comunes al aprendizaje escolar en general. Esta distinción es ciertamente artificial, pues ambos tipos de procedimientos se dan siempre combinados en la interacción comunicativa y en la adquisición de las competencias necesarias para la comunicación. Sin embargo, puede tener interés práctico con vistas a identificar segmentos procedimentales susceptibles de ser programados en combinación con otras materias del currículo en las que, aplicados en relación a otros tipos de saberes y destrezas, también pudieran estar presentes.

Cabría, asimismo, distinguir entre micro y macro-procedimientos, existiendo entre ellos jerarquías y la posibilidad de una combinatoria.

Hechas estas aclaraciones, proponemos, a continuación, una clasificación de los procedimientos relacionados con la apropiación de una lengua extranjera. Comenzaremos por los procedimientos específicamente lingüísticos (véase la figura II en gráfico aparte).

Los distintos tipos de recuadros indican el orden jerárquico, de menor a mayor abstracción, de las grandes operaciones lingüísticas y cognitivas asociadas: comprender y producir mensajes → reflexionar sobre los procesos implicados → fijarlos/memorizarlos de manera comprensiva.

Por otra parte, las flechas señalan la secuencia natural de los distintos movimientos en el proceso de comprensión y expresión de mensajes, así como la dirección de su influencia interna. Existe una secuencia natural entre los procedimientos de comprensión, o receptivos (mal llamados "pasivos"), y los de producción, constituyendo los primeros el modelo sobre el que se configuran los segundos. Se da, asimismo, una sucesión natural de

"Comunicarse supone, incluso en los primeros estadios, no sólo dominar ciertos automatismos lingüísticos sino también poner en marcha muchas estrategias de comunicación y procesos de reflexión básicos, pero esenciales"



operaciones menores dentro de cada uno de estos bloques.

En definitiva, la secuencia interna de las macrodestrezas lingüísticas se inicia con las operaciones de decodificación del "input" lingüístico percibido (análisis), para continuar con la interpretación del sentido del mensaje (inferencia). En la fase de producción, tras recuperar los modelos percibidos a fin de conformar mentalmente el significado (síntesis), se procederá a la oportuna codificación del mensaje que se desea emitir, o movimiento de ejecución o realización de actos de habla (transferencia). El recorrido completo podría ser esquematizado así:

Análisis → interpretación/inferencia
→ conceptualización/memorización provisinal

Síntesis → reproducción → transferencia → conceptualización/automatización/memorización consolidada

La descripción hasta este punto puede producir la impresión de que hablamos de un recorrido cerrado. Nada más lejos de la realidad. De hecho, no hemos descrito sino un ciclo en un proceso que tiene, por su naturaleza, un trazado espiral, abierto y progresivo —al menos mientras persista el intento de aprender la lengua extranjera—. En efecto, la adquisición de "rutinas" procedimentales eficaces, resultante de experiencias exitosas en momentos más o menos iniciales del aprendizaje, dará ocasión a nuevos ensayos mejor instrumentados en torno al ejercicio de las cuatro macrodestrezas básicas y a una nueva reflexión sobre las estrategias empleadas en tales ocasiones, lo cual a su vez podrá generar nuevas "rutinas", paulatinamente más eficaces y mejor perfiladas; y así sucesivamente —de ahí la flecha de retorno en la figura II—.

En los cuadros 1, 2, 3 y 4 que aparecen al final de este estudio, y de un modo tentativo, se especifican las operaciones discretas que integran algunos de los bloques de destrezas que acabamos de identificar (17). Dentro de cada uno de ellos, proponemos un esbozo de secuencia, en función de criterios que, complementando los hasta aquí expuestos, y adoptando como referencia genérica, de un lado, los modos naturales seguidos en la apropiación

ción de una primera lengua, y de otro, los grandes principios de la "teoría de la elaboración"—que subyace en el Decreto del Currículo—, podemos sintetizar como sigue:

a) Según un principio general de la secuencia elaborativa, se incluirán en primer término los procedimientos más simples y más generales, es decir, los que contienen un menor número de pasos o acciones y al mismo tiempo se aplican a una gama más amplia de situaciones. En los sucesivos niveles de elaboración se introducirán de manera progresiva procedimientos más complejos y específicos.

b) En los primeros momentos del aprendizaje lingüístico intervendrán procedimientos orientados a la observación, el análisis y la reproducción de las manifestaciones y contextos de uso del idioma más frecuentes, tomando de ellos la base para intentar inferir significados (claves y recursos contextuales, lingüísticos —por ejemplo, las redundancias del texto— y paralingüísticos —por ejemplo, el gesto—) y modelar de manera tentativa las primeras producciones propias. Este proceso progresará más adelante hacia análisis más perfeccionados y contextos de uso más complejos.

c) Desde los momentos iniciales se precisará la presencia de procedimientos operativos que permitan acceder a la construcción del conocimiento lingüístico (por ejemplo, organizarse ante la tarea, manejar fuentes de información, recabar ayudas, etc.).

d) También intervendrán al principio las estrategias que puedan ser más eficaces para superar los problemas derivados del escaso conocimiento del idioma, permitiendo así al aprendiz continuar dentro de la situación de interacción (estrategias de "compensación").

e) Seguirán aquellos procedimientos que rentabilicen las claves insertas en el propio lenguaje y en la situación de comunicación, a fin de acceder a los mensajes (claves contextuales —por ejemplo, identidad de los hablantes, propósito general de la comunicación—, paralingüísticas —por ejemplo, gesto— y lingüísticas —por ejemplo, redundancia—).

f) El lugar central lo ocuparán un amplio bloque de procedimientos orientados al análisis del funcionamiento de la len-



"Se emplean procedimientos, bien con el fin de llegar a la adquisición de un concepto o una formulación de la aprensión que tenemos de ciertos aspectos de la realidad, bien con vistas a hacerlo operativo al incidir sobre la práctica"

gua, tanto en sus aspectos sistémicos como funcionales y sociales, la inferencia a partir de los modelos analizados, el ensayo y corrección de hipótesis sobre la lengua y el significado, la transferencia a nuevas situaciones de uso, probando adaptaciones, la reparación de las producciones y la construcción de estrategias de aprendizaje eficaces.

g) En último lugar, cerrarán el proceso la reflexión sobre el camino recorrido en el aprendizaje y la autoevaluación, las cuales permitirán la elaboración y memorización —más o menos provisional o definitiva— de "rutinas" efectivas que den ocasión a un aprendizaje progresivamente más autónomo y eficaz al ser aplicadas sobre nuevos contenidos y situaciones.

Hemos de aclarar que, con estas pautas, no se pretende prescribir una secuencia cronológica rigurosa, sino más bien indicar una cierta tendencia, según la cual, determinado tipo de procedimientos asumirá el papel central de cierto momento del plan de instrucción; lo cual no excluye que cualquiera de ellos pueda estar presente, bajo formas de realización más o menos simples o complejas, según los casos, en momentos distintos del proceso de aprendizaje. En este mismo sentido, no sería procedente leer de manera estricta y exclusivamente lineal los listados de contenidos que seguidamente vamos a presentar, sino que el orden de aparición de los procedimientos se ha de cruzar con otros múltiples factores que intervienen en la configuración de cada situación de interacción comunicativa: grado de complejidad relativa de las operaciones exigidas, tipo de ayudas prestadas, historial de aprendizaje previo del aprendiz, etc.

Por lo demás, el contexto de aplicación más claro para estas pautas de secuencia lo constituirá la organización de una serie de procedimientos orientados hacia la construcción de una capacidad lingüística concreta, como es el caso de la secuencia propuesta más adelante en el cuadro V.

Evidentemente, la ejecución de cada uno de los procedimientos mencionados —al igual que la de aquellos que por limitar la extensión de este artículo o por olvido han quedado omitidos— conllevará el ejercicio de un número variable de téc-

"No bastará con dirigir la enseñanza hacia el conocimiento del sistema formal de la lengua o hacia la reproducción mecánica de enunciaciones lingüísticas, sino que habremos de atender al desarrollo de la competencia comunicativa subyacente"

nicas y destrezas menores, las cuales, a su vez, deberán ser objeto de entrenamiento y de enseñanza. Para ello, un recurso de primera mano serán las distintas colecciones de destrezas graduadas que en los últimos años han puesto en el mercado las principales editoriales del sector.

Varias muestras de procedimientos secuenciados en la resolución de intenciones de comunicación específicas aparecen en la propuesta de secuencia de A. Martínez y M. Valcárcel, dentro de la obra antes citada. Por nuestra parte, concluimos este apartado del artículo ofreciendo en el siguiente cuadro, a modo también de muestra, una propuesta de secuencia de procedimientos ligados a la construcción progresiva de una de las grandes capacidades que se incluyen entre los objetivos centrales de la enseñanza de idiomas; a ella añadimos, paralelamente, algunas actividades de aula que pueden contribuir al desarrollo de las distintas subdestrezas. Los profesores podrán ensayar la elaboración de secuencias similares para el resto de las capacidades lingüísticas prescritas en el Decreto del Currículo.

La enseñanza de los procedimientos

Hablando en términos generales, enseñar procedimientos no es una novedad en la escuela, pues desde siempre se ha buscado que el alumno se haga más competente en sus actuaciones como aprendiz. Por ello, la adquisición de algoritmos, técnicas, hábitos y destrezas, métodos, etc., para mejor aproximarse a unos conocimientos específicos, ha estado siempre contemplada como objetivo valioso de la enseñanza. Esto es también cierto por relación a la enseñanza de idiomas, donde el entrenamiento en las distintas destrezas lingüísticas ha recibido atención regular aunque no siempre con la intensidad o en la proporción debidas. La novedad que presenta el Decreto del Currículo, pues, no lo es tanto en términos absolutos, sino más bien a este tipo de conocimientos, los cuales de algún modo permean y se sobreimponen a los saberes declarativos, considerados tradicionales, de las distintas materias escolares.

Sin embargo, los métodos de enseñanza han resultado, a veces, poco eficaces a la hora de enseñar procedimientos. De hecho, con frecuencia se ha ac-

tuado bajo dos hipótesis implícitas: primera, que los procedimientos se adquieren por simple imitación o por tanteo; segunda, que se adquieren de manera espontánea, sencillamente pidiendo que los alumnos realicen determinadas actividades. Quizá por este motivo nuestra escuela sufra de una formación deficitaria sobre los modos de hacer y de expresarse, al contrario de lo que ocurre en otras tradiciones escolares más pragmáticas. Por otra parte, cuando en los medios académicos se ha decidido prestar atención específica y articulada a algunos procedimientos generales, considerados fundamentales (técnicas de estudio, aprender a pensar, hábitos de trabajo, etc.), se ha hecho de manera desgajada respecto al desarrollo del currículo ordinario.

Por consiguiente, la escuela ha de hacer un esfuerzo por mejorar la enseñanza de los procedimientos en general, cuyo papel instrumental y mediador, respecto a otros tipos de conocimientos, resulta esencial en toda proceso formativo, y hacerlo de una manera plenamente integrada con las distintas disciplinas del currículo. De hecho, por encima de las clasificaciones de los expertos, la escuela hará bien en promover la adquisición de todos los tipos de procedimientos: por un lado, ha de favorecer que los alumnos adquieran recursos con los cuales realizar operaciones cognitivas complejas, como generar nuevos conocimientos, maneras de enfrentarse eficazmente a situaciones nuevas, de abordarlas de manera organizada, formas de resolución de problemas, procesos de análisis, observación, interpretación, discriminación de la información, evaluación, etc.; por otro, también ha de fomentar el aprendizaje de procedimientos pautados o "cerrados", previamente elaborados, de los cuales se conocen los pasos que los componen y que demandan una ejecución precisa y ajustada a norma. Ya hemos dicho con anterioridad que la planificación simultánea y correlacionada de ambos tipos es esencial para la correcta enseñanza del idioma.

En cuanto al tratamiento metodológico más adecuado —en este plano general—, cabría distinguir —ahora sí— entre los distintos niveles de procedimientos. La práctica es la que asegura la adquisición de las técnicas y destrezas más mecánicas, y sobre esta base se llegará a alcanzar una actuación más perfilada y ajustada. En cambio, en el caso de los procedimientos más complejos y de la metacognición, la reflexión sobre el recorrido realizado en los distintos ensayos o demostraciones, o en las operaciones abiertas llevadas a cabo con éxito, constituye un factor indispensable para su apropiación. La reiteración de operaciones cambiantes llevará a alcanzar su definitiva implantación como procedimientos establecidos.

Prácticas pedagógicas generales que podrían ayudar en ambos casos serían: a) la recuperación y el

Comunicación



entronque con lo que ya se domina; b) la verbalización o recuento del trayecto recorrido; c) la intensidad de la acción o la atención prestada al trabajo; d) la reflexión sobre la propia actividad, la conciencia o recuperación de los conocimientos que ayuden a orientar y reorientar lo que uno está haciendo, el control sobre la propia actividad; e) la imitación comprensiva y el seguimiento de las orientaciones del profesor, que juega en esto un papel capital como modelo.

Este último punto colabora a redefinir el rol del profesor como "ayudante" y "orientador" del alumno en aquellos momentos en que éste precise de ayudas, ejemplos, pistas o vías nuevas para proseguir en su actuación. De hecho, la enseñanza de idiomas, en concreto y de manera especial, ofrece un marco ideal para el desarrollo de las relaciones de soporte y andamiaje que Vygotsky describiera como la base social esencial para el aprendizaje. La clase de idioma ha de crear el escenario más favorable posible para que, en el contexto de interacciones comunicativas múltiples y variadas, se pueda ejercer de manera sistemática la relación de soporte y ayuda entre los usuarios que es connatural al ejercicio del lenguaje, particularmente en la interacción verbal (pistas diversas facilitadoras de la comprensión y la expresión: redundancia, reiteración de los mensajes, chequeo, retroacción...), así como proceder a la adquisición y el despliegue de todo tipo de estrategias de aprendizaje.

Para este empeño, los profesores de idiomas haremos bien en aprovechar la amplia tradición y el gran caudal de recursos que en torno a la práctica y entrenamiento de las cuatro grandes destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir), ya sea independientemente o de modo integrado, nos ofrece actualmente el mercado editorial; aunque será preciso introducir, asimismo, otros procedimientos con frecuencia relegados.

Por lo demás, y en otro orden de cosas, hemos de mencionar una cautela general: la atención específica que aquí hemos dedicado a los contenidos procedimentales no debería ser el origen de una visión compartimentada —una vez más— de la enseñanza. De ningún modo tratamos de proponer la enseñanza de tipos de contenidos aislados; más bien al contrario, entendemos que, como señala el Diseño Curricular Base, "no tiene sentido progra-

mar actividades de enseñanza y aprendizaje ni de evaluación distintas para cada uno de los contenidos, ya que será el trabajo sobre los tres tipos lo que permitirá desarrollar las capacidades expresadas en los objetivos generales" (p. 43). En realidad, se trata sencillamente de desarrollar en toda su dimensión y amplitud la riqueza del nuevo concepto de contenido docente.

La evaluación de los procedimientos

Si los procedimientos pueden ser enseñados, también podrán ser evaluados. Como criterios generales para ello acudiremos sucintamente a la caracterización que Coll y otros (1992) hacen del aprendizaje significativo de los procedimientos en general (18), aplicables también a los procedimientos lingüísticos; a saber:

- a) El acierto en la selección de procedimientos para solucionar una tarea concreta.
- b) La corrección en la ejecución de las operaciones que los integran.
- c) El grado de organización de las acciones de que consta la secuencia.
- d) La frecuencia en que aparecen en las distintas situaciones en las que son pertinentes.
- e) El grado de automatidad adquirido o la disminución de la atención para realizarlos ("rutinización").

"En los primeros momentos del aprendizaje lingüístico intervendrán procedimientos orientados a la observación, el análisis y la reproducción de las manifestaciones y contextos de uso del idioma más frecuentes"

f) La cantidad de información relevante que se conoce referida a la tarea; es decir, los conocimientos que posee el alumno "desencadenantes" del procedimiento, o la calidad y número de informaciones declarativas que se activan para dar pie a la ejecución procedural.

g) Su funcionalidad, es decir, la capacidad del alumno de aplicar un procedimiento aprendido a situaciones nuevas, de manera flexible y creativa, que lo pongan eficazmente al servicio de la resolución de la nueva tarea.

En razón de este último y definitivo criterio, el medio más adecuado para evaluar un procedimiento será el planteamiento de situaciones problemáticas abiertas; en nuestro caso, auténticas tareas de comunicación que reproduzcan circunstancias de uso real de la lengua extranjera; algo que se promueve, por ejemplo, en la opción metodológica conocida como "enseñanza por tareas".

Por lo demás, es evidente que aquí, como en la valoración de cualquier tipo de conocimiento, se ha de establecer un criterio de grado relativo que tenga presente el momento en el proceso de enseñanza y las circunstancias ligadas al medio en que se produce, muy particularmente aquéllas referidas a las características personales de los alumnos.

Por último, los instrumentos para llevar a cabo la evaluación habrán de ajustarse al modo de la enseñanza, de la cual serán un fiel reflejo. Si éste constituye un principio saludable que se ha de aplicar a la evaluación de todo tipo de contenidos, lo es más en el caso de los procedimientos, dado el carácter ejecutivo de estos saberes, debiendo mostrar el éxito de su aplicación a través del grado de eficacia obtenido en los actos de comunicación, fin último, a su vez, de la enseñanza de idiomas.

(*) Miguel Angel Murcia es profesor de enseñanza secundaria en el IB El Piles, de Gijón (teléfono de contacto: 98 - 533.30.38).

Notas

(1) Ver, para el caso de los idiomas, MEC, varios autores, (1992): *Propuestas de secuencia: Lenguas extranjeras*. Coedición MEC-Escuela Española.

"El entrenamiento en las distintas destrezas lingüísticas ha recibido atención regular aunque no siempre con la intensidad o en la proporción debidas. La novedad que presenta el Decreto del Currículo, no lo es tanto en términos absolutos, sino más bien en razón del énfasis que con el constructivismo se aplica a este tipo de conocimientos"



RAÚL DEL PAÍS

(2) Ver MEC (1992, 1993): *Materiales didácticos: Lengua extranjera: Inglés, Francés (E.S.O. y Bachillerato)*. Dirección General de Renovación Pedagógica. Madrid.

(3) Según se verá más adelante, esto no prejuzga la conveniencia de acentuar o dar preponderancia a unos contenidos sobre otros, decisión que vendrá determinada, entre otros criterios, por la naturaleza de las distintas materias curriculares.

(4) HERNANDEZ, F. (1989): "El lugar de los procedimientos." En *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 172, p. 21.

(5) MEC (1992): *Propuestas de Secuencia*, p. 27.

(6) VALLS, E. (1992): "Los procedimientos como contenido del Currículum: El estado de la cuestión." En *Aula*, núm. 3, p. 8.

(7) MONEREO, C. (1990): "Las estrategias de aprendizaje en la educación formal: Enseñar a pensar y sobre el pensar." En *Infancia y Aprendizaje*, núm. 50.

(8) NISBET, J. y J. SHUCKSMITH (1987): *Estrategias de aprendizaje*. Santillana (Aula XXI), p. 22.

(9) Ibid., p. 50.

(10) Ibid., p. 54.

(11) Ver COLL, PALACIOS Y MARCHESI (compil.) (1990): *Desarrollo psicológico y educación, II*. Alianza Psicología. Madrid, p. 202.

(12) NISBET y SHUCKSMITH: Op. cit., p. 23.

(13) COLL, PALACIOS y MARCHESI: Op. cit., p. 201.

(14) "La teoría de la elaboración es una doctrina de la instrucción en sentido amplio que integra, en un esquema coherente, las principales aportaciones de la psicología cognitiva con el fin de prescribir un conjunto de estrategias instructivas dirigidas a promover el aprendizaje significativo de los alumnos, [...] y en particular las relativas al establecimiento de secuencias de aprendizaje." Coll, Palacios y Marchesi (1990), op. cit., p. 389.

(15) Ibid., p. 391.

(16) Una referencia ya clásica para la clasificación de destrezas y subdestrezas lingüísticas la constituye la taxonomía propuesta por MUNBY (1978) en su obra *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press. Adoptando un modelo sociolingüístico complejo, se especifican allí 54 destrezas lingüísticas y un total de 260 categorías menores referidas al uso receptivo y productivo de la lengua.

(17) COLL, C. y OTROS (1992): *Los contenidos en la Reforma*. Santillana (Aula XXI), pp. 108-9.

(18) Ver MURCIA, M. (1991): "Tareas de comunicación y planificación de la enseñanza de idiomas." En *Signos*, núm. 1; y más ampliamente en ESTAIRE, S. y J. ZANON (1993): *Planning Classwork - A task-based approach*. Heinemann; y en RIBE, R. y N. VIDAL (1993): *Project work step by step*. Heinemann; entre otros.

CUADRO I: Listado sinóptico de procedimientos lingüísticos: Análisis.

ANALISIS

(Lenguaje oral o escrito)

- a Reconocimiento del contexto o la situación de comunicación: Identificar los elementos que definen la situación (quién habla o escribe, por qué, sobre qué, cuándo, con qué intención, así como el rol que cada cual ha de ejecutar).
- b Captación o identificación de elementos paralingüísticos (gestos), no lingüísticos (íconicos, efectos sonoros) y mecánicos (tono de voz, grafía, puntuación) que acompañan a una expresión.
- c Identificación de elementos lingüísticos (fonológico-prosódicos, semánticos, morfosintácticos, funcionales) que aparecen reiteradamente en los actos de habla más frecuentes, así como los indicadores más usuales que regulan el turno de palabra.
- d Reconocimiento de los elementos formales de distintos códigos (verbales, gestuales y gráficos) para expresar información.
- e Aproximación global a un texto oral, discriminando e identificando elementos como pautas entonativas, palabras, frases, etc. Del mismo modo, percepción, a través de un primer contacto con un determinado texto escrito, de elementos íconicos, paratextuales y textuales: imágenes, títulos, grafías, disposición del texto, expresiones, etc., que orienten sobre su contenido.
- f Identificación del tipo de texto y los aspectos más importantes del mismo que han de ser abordados para su comprensión.
- g Escucha o lectura selectivas, identificando palabras y otros rasgos claves para el significado del texto.
- h Recorrido superficial de un texto para identificar su contenido general o las ideas principales.

INFERENCIA

(Lenguaje oral o escrito)

- a Realización de una primera anticipación (pre-escucha/pre-lectura) sobre el contenido previsible de un texto a partir de ciertas referencias contextuales (hablantes, roles, actitud, gestos, situación de comunicación —oral—; dibujos, fotos, tipografía, medio de expresión —escrito—) y de los conocimientos previos como hablante.
- b Decodificación de símbolos y atribución de significado a los elementos singulares percibidos de un texto (fónicos, semánticos, sintácticos), tras un primer contacto, tomando el conjunto del mismo (claves lingüísticas) y de la situación (claves no lingüísticas: gestos, tono, elementos íconicos, grafías, etc.) como referencia.
- c Establecimiento de equivalencias básicas entre distintos tipos de códigos (verbales, gestuales y gráficos) utilizados para expresar una información.
- d Formulación de hipótesis/predicción acerca del contenido global/general del texto a partir de los elementos identificados, de palabras o expresiones clave, así como sobre los aspectos formales del mismo, estableciendo relaciones semánticas entre dichos elementos, activando para ello conocimientos experienciales y esquemas lingüísticos previos de carácter básico.
- e Establecimiento de relaciones semánticas, progresivamente más afinadas y precisas, entre elementos más específicos del contenido del texto, previamente identificados (conexión de palabras, frases, ideas), tomando el contexto como punto de referencia.
- f Verificación/contraste de las hipótesis anticipadas sobre el mensaje transmitido.
- g Inducción de posibles principios de funcionamiento del código de la lengua, propiedades formales de uso, y de los elementos que estructuran el texto: normas morfosintácticas, reglas de cohesión y de coherencia, normas pragmáticas elementales. Contraste con los que son de aplicación en la lengua materna.

CUADRO II: Listado sinóptico de procedimientos lingüísticos: Inferencia.

- i Percepción o localización en un texto de los elementos requeridos o la confirmación o no de hipótesis anticipadas.
- j Identificación de los elementos formales concretos que configuran un discurso: elementos morfo-sintácticos (cantidad, definición/indefinición, comparación, grado, tiempo, modalidad, localización, dirección, etc.), y en particular los que le dan cohesión (concordancia, anáforas, conectores lógicos —causa, finalidad, etc.—). Del mismo modo, identificar los principales elementos léxicos que le dan concordancia.
- k Identificación de las partes principales de un discurso (presentación, desarrollo, síntesis/conclusión), así como las marcas orientativas que señalan el recorrido en cada parte y el turno de palabra, interrupción, cambio de tema, resumen, terminación, etc.
- l Localización de la información solicitada, obviando otros detalles que sean superfluos.
- m Reconocimiento de la existencia de expresiones y frases que presentan ideas diferenciadas, o que desarrollan el tema central, y de otras que transmiten ideas redundantes.
- n Discriminación de las distintas modalidades de expresión: Acentos, registros (oral) y estilos retóricos (escrito).
- o Reconocimiento de las características esenciales de distintos tipos de documentos y esquemas retóricos.
- p Identificación de indicadores de los rasgos y los implícitos culturales más frecuentes impresos en el discurso (ironía, humor, emoción, afecto, muletillas o frases fijas, expresiones idiomáticas, juegos de palabras, etc.).

CUADRO III: Listado sinóptico de procedimientos lingüísticos: Reflexión/conceptualización.

REFLEXION / CONCEPTUALIZACION

(Lenguaje oral o escrito) Niveles cognitivo y meta-cognitivo:

- a Clasificación de elementos léxicos, construcción de redes o mapas semánticos.
- b Recurso genérico a la experiencia previa como hablante para orientar la participación propia en los distintos contextos de interacción.
- c Elaboración de hipótesis sobre los aspectos semánticos, formales y de uso de la lengua extranjera relativos a un determinado texto, recurriendo para ello a diversos medios: utilización del contexto, comparación con la lengua materna, etc.
- d Formulación de reglas (hipótesis provisionales) sobre el funcionamiento del código de la lengua extranjera e intentar validarlas frente a la realidad del uso de la misma.
- e Modificación de los esquemas pre-existentes en función del contraste con las formas y usos de la lengua percibidos a través del contacto progresivo con muestras significativas de la misma, la verificación o desconfirmación de las hipótesis anticipadas, etc.
- f Recurso conscientemente a los esquemas lingüísticos y experienciales existentes a fin de analizar desde ellos los elementos fonológicos, morfo-sintácticos, funcionales y culturales que aparezcan en un texto.
- g Aproximación a la comprensión de un texto a partir de los conocimientos existentes sobre normas morfo-sintácticas, esquemas de organización retórica de la información, dominio del tema o campo semántico que se trata, etc.
- h Análisis, comparación y correlación de la información; ordenación y jerarquización de la misma, identificando los datos

relevantes y organizándolos de la forma más apropiada para el propósito comunicativo; sintetizarla.

- i Percepción y explicitación de las relaciones de cohesión y de coherencia entre los elementos de un texto (semánticos y formales) que lo configuran como una unidad retórica.
- k Revisión y evaluación del propio discurso (monitor), acudiendo a los conocimientos disponibles sobre el código de la lengua extranjera (detección y análisis de errores), con vistas a mejorar las producciones y a hacer más eficaz la comunicación.
- l Búsqueda y análisis de la retroacción lingüística a fin de evaluar la comprensión de los mensajes recibidos o la eficacia de las emisiones propias.
- m Manejo de distintos esquemas retóricos, tipos de documentos y códigos de expresión y transferencia de la información de unos a otros, respetando en cada caso las características relevantes.
- n Descubrimiento de principios de aprendizaje: reconocimiento de aquellos procedimientos y estrategias utilizados en todos los procesos anteriores (recorridos realizados, aprendizaje de los errores, roles ejercidos, etc.) y que hayan dado lugar al éxito en los diversos intentos o actos de comunicación. En general, análisis y evaluación del propio aprendizaje, de modo que, asimilándolo, se promueva una mayor eficacia y autonomía en el mismo.
- o Descubrimiento y fomento de aquellos propósitos, sentimientos, motivos y actitudes personales y sociales que incentiven el deseo de progresar en el conocimiento del idioma.

PROCEDIMIENTOS GENERALES

- a Búsqueda/creación activa de contextos o situaciones de comunicación y aprendizaje para la práctica del idioma y participación en ellos, asumiendo riesgos; por ejemplo, contactos con hablantes de la lengua extranjera (correspondencia, visitas, utilización de documentos diversos).
- b Cooperación con los compañeros en el trabajo, aprendiendo de y con ellos.
- c Solicitud de ayuda, clarificaciones, repeticiones, ejemplos, correcciones, etc., a fin de posibilitar la interacción y cumplir las metas de aprendizaje.
- d Establecimiento de rutinas operativas (académicas y sociales) generales: búsqueda, selección y difusión de la información, contraste de la misma, solicitud de orientación y utilización de fuentes de recursos, etc., estructuración de las tareas de aprendizaje y, en general, uso de técnicas ("torbellino de ideas", toma de notas) y creación de hábitos de trabajo individual y colectivo eficaces (programación del tiempo, determinación de prioridades, administración de los recursos, asignación/distribución de funciones, superación de conflictos sociales, compartir lealmente, etc.).
- e Adopción, de manera individual o colectiva, de iniciativas tendentes a la mejora de la eficacia en el aprendizaje.
- f Determinación de las demandas cognitivas y operativas de una tarea. Ante ellas, reconocimiento de las capacidades propias y disposición para superar las propias limitaciones.
- g Selección de la/s estrategia/s adecuada/s (por ejemplo, im-

tar, proceder por ensayo y error) y determinación de los medios (por ejemplo, utilizar diversas fuentes de recursos —dicionarios, gramáticas, etc.— de información y de investigación) para abordar un problema o la resolución de una tarea concreta.

- h Razonamiento inductivo. Generación y evaluación de ideas, hipótesis y predicciones. Razonamiento deductivo y analógico.
- i Uso de procedimientos científicos comunes: indagación, observación, recogida de datos, clasificación, organización, y jerarquización de los mismos; inferencia; síntesis; extrapolación.
- j Identificación de alternativas y adopción de decisiones/soluciones racionales.
- k Transferencia de las estrategias y los principios operativos aprendidos de una situación a otra.
- l Codificación, almacenamiento, recuerdo/recuperación y representación de la información según distintos códigos (verbales y no verbales).
- m Utilización del lenguaje y de otros códigos de representación para el análisis de la realidad, la plasmación de conceptos y el desarrollo del pensamiento y la expresión creativa.
- n Desarrollo de procesos de metacognición, como los implicados en la evaluación del recorrido seguido y las estrategias empleadas en la resolución de una tarea. Autoevaluación.
- o Generación, evaluación y memorización conscientes de "rutinas" eficaces.

CUADRO IV: Listado sinóptico de procedimientos generales y operativos.

CUADRO V:
Secuencia de procedimientos para el desarrollo de la capacidad de “producir un discurso comprensible (oral o escrito) y adaptado a las características de la situación y a la intención de comunicación”:

B
L
O
Q
U
E

1

B
L
O
Q
U
E

2

Utilización de recursos para-lingüísticos elementales:

Procedimientos:

- Uso de deícticos/señalar, uso del gesto, representación, uso del dibujo...

Actividades:

- Representaciones de mimo, dibujo rápido.

Utilización de recursos lingüísticos básicos:

Procedimientos:

- Imitación, pronunciación de palabras de uso frecuente de modo comprensible, reconocimiento y reproducción de esquemas rítmicos y entonativos elementales.
- Clasificación, asociación y derivación de palabras. Memorización y uso de palabras y frases hechas.

Actividades:

- Práctica fonética (pares mínimos, imitación de curvas entonativas, etc.), preferiblemente de modo contextualizado.

Construcción y producción de oraciones y frases sencillas:

Procedimientos:

- Determinación de las principales variables de la situación de comunicación (propósito, hablantes, registro...).
- Adopción de un rol específico en la interacción.
- Producción de expresiones sencillas para distintos propósitos comunicativos, respetando las normas sintácticas básicas (cohesión): orden de las palabras, conexión entre oraciones (anáfora, pronomombres, conectores).
- Reproducción de esquemas rítmicos y entonativos usuales.
- Expresión en cierto grado flexible, ensayando distintas alternativas.

Actividades:

- Juego de roles, variación de registro.
- Juego de roles, dramatización.
- Construir oraciones a partir de palabras clave (key words/prompts), ordenar palabras, completar expresiones, ampliar oraciones, ejercicios ‘cloze texts’.
- Ejercicios fonéticos (fonemas, ritmo y entonación).

- Construir redes o mapas semánticos.

Utilización de destrezas básicas y de “compensación”:

Procedimientos:

- Deletrero de palabras, parafraseo, combinación de gestos y lenguaje formulaico, uso de expresiones hechas, descripción de las características físicas/la función del objeto, definición de palabras y objetos, generación de vocablos, recurso a sinónimos o a palabras más generales, utilización de “muletillas” para retener la opción del discurso, consulta de fuentes de información, solicitud de ayuda...

Actividades:

- Deletrear nombres propios, clasificar palabras, casar palabras y dibujos, poner texto a una historieta muda, hacer crucigramas sencillos, definir términos en el idioma, hacer ejercicios de sinónimos y antónimos, derivar palabras, hacer juegos de vocabulario (ejemplo, “scrabble”), formar diálogos funcionales, manejar el diccionario, usar ‘clichés’ y fórmulas frecuentes de interacción.

- Transformación de oraciones sencillas (de simple a compuesta, de activa a pasiva, de directa a indirecta).

Construcción y producción de párrafos y textos sencillos:

Procedimientos:

- Construcción y producción de una alocución o un párrafo escrito breve con unidad de sentido.
- Intervención en un diálogo o una argumentación sencillos.
- Elaboración de un discurso breve para un propósito específico.
- Utilización adecuada de los signos de puntuación.

Actividades:

- Ordenar oraciones y frases para formar un diálogo o un pequeño discurso.
- Completar alocuciones como partes de un diálogo o de un texto expositivo.
- Recurrir a los conectores y a las categorías gramaticales para ligar palabras, frases, párrafos e ideas.
- Construir párrafos a partir de ideas sueltas.

CUADRO V:

Secuencia de procedimientos para el desarrollo de la capacidad de “producir un discurso comprensible (oral o escrito) y adaptado a las características de la situación y a la intención de comunicación”:

- Insertar la puntuación adecuada en un texto.

Organización de la información:

Procedimientos:

- Identificación de la información pertinente.
- Expresión de información en diversos códigos y formatos y transferencia entre los códigos más habituales.
- Determinación mental de la información que se desea transmitir.
- Establecimiento de un orden lógico entre ideas, ordenando y jerarquizando la información.
- Utilización de distintos canales (orales y escritos) y tipos de documentos para expresar la información.

Actividades:

- Seguir/contar una historia por medio de una secuencia de viñetas; discriminar párrafos de historias mezcladas; casar cabeceras con noticias periodísticas; aporlar el título adecuado para una información periodística/televisiva.
- Ejercicios de ‘transferencia informativa’ (de textos a diagramas o símbolos, y viceversa).
- Bocetar una historia.
- Reorganizar la información presentada a través de párrafos desordenados; ejercicios ‘cloze text’. Desarrollar una idea.
- Analizar y reproducir las características propias de distintos documentos orales y escritos (anuncios, folletos, cartas, murales, diálogos, etc.).

Composición de discursos sencillos:

Procedimientos:

- Recuperación de las nociiones, funciones y exponentes lingüísticos relativos al mensaje que se desea transmitir.

- Estructuración de un mensaje como una unidad retórica.
- Relato de acontecimientos, exposición de opiniones, descripción de datos, personas y cosas conocidas.
- Estructuración de un discurso breve según un determinado esquema retórico (instrucciones, diálogo, narración, opinión...), aplicando normas de coherencia (relaciones semánticas y de sentido).
- Narración, participación en un diálogo de manera sencilla pero creativa. Expresión de distintas funciones retóricas (argumentar, rogar, sugerir, informar, etc.).
- Desarrollo de destrezas elementales de interacción y aplicación de las reglas pragmáticas del discurso más usuales.
- Recurso a diversas fuentes de información para asegurar una producción correcta. Autocorrección. Reflexión sobre los procedimientos seguidos (uso de conocimientos de la lengua, recursos de “compensación” y “reparación”, ensayo de hipótesis, análisis de la retroacción, etc.).

Actividades:

- Casar ideas y expresiones.
- Completar un mensaje, un diálogo o un relato inacabados.
- Componer una historia a partir de viñetas; verbalizar la información contenida en mapas, diagramas, resúmenes de datos o notas; describir fotos de personajes famosos.
- Realizar composiciones guiadas, analizando los esquemas discursivos utilizados. Transferir la información a distintos esquemas discursivos.
- Referir una información o narrar una secuencia que ha sido vista, contada o leída (una anécdota, una película). Desarrollar papeles sencillos (‘role play’).
- Realizar “simulaciones” breves: practicar turnos de palabra, reaccionar ante los giros de un diálogo, negociar el significado, etc.
- Consultar fuentes de información (conocimientos aplicables de la lengua materna, diccionarios, gramáticas simplificadas, etc.). Analizar las propias producciones orales y escritas y corregirlas.

BLOQUE

2

CUADRO V:

Secuencia de procedimientos para el desarrollo de la capacidad de “producir un discurso comprensible (oral o escrito) y adaptado a las características de la situación y a la intención de comunicación”:

Elaboración de composiciones más complejas:**Procedimientos:**

- Determinación del/de los propósitos del discurso, el rol que el hablante va a desempeñar, el tono del discurso...
- Selección del léxico más apropiado al mensaje que se desea comunicar.
- Utilización de marcadores de las fases del discurso.
- Establecimiento del esquema discursivo general (tema central, información de apoyo, etc.).
- Utilización de diversos esquemas retóricos y canales de expresión.
- Aplicación de la puntuación y normas ortográficas adecuadas, separación de párrafos, etc.
- Expresión libre y creativa en distintos contextos habituales.
- Detección y reparación de errores.
- Reorganización de la información y/o el estilo para servir a propósitos comunicativos diversos.

Actividades:

- Ejercicios de representación y dramatización abiertas.
- Elaborar ‘mapas mentales’ con las principales nociones que integran una disertación.
- Conectar párrafos de un discurso.
- Componer un texto a partir de fragmentos desordenados de un discurso (cohesión), distinguiendo las ideas centrales de las subsidiarias.
- Ensayar diversos esquemas retóricos y canales de expresión.
- Insertar signos de puntuación en un texto sin marcar.
- Realizar composiciones, contar historias, elaborar pequeños ‘proyectos’ de clase.
- Identificar errores a partir de signos de corrección; revisar y corregir los trabajos de otros compañeros.
- Referir una misma información en distintos contextos habituales.

Utilización consistente de un determinado esquema discursivo:**Procedimientos:**

- Determinación del propósito y otras variables contextuales esenciales del discurso.
- Selección del canal (oral o escrito), el medio de expresión y el formato retórico (narración, discurso, anuncio comer-

cial, folleto informativo, receta, cartel, mural, video-clip, etc.) más adecuados.

- Recurso a la experiencia previa para identificar los elementos discursivos precisos.
- Establecimiento de una secuencia lógica y argumental.
- Organización de los elementos discursivos (elementos icónicos, tono de voz, impostación, grafitis, colores, etc.) según normas de economía y eficacia.
- Selección de los exponentes o realizaciones lingüísticas adecuados.
- Selección del acento, el registro (coloquial, formal) y el tono del discurso (afable, neutral, irónico, gracioso, persuasivo).
- Detección y reparación de errores.
- Utilización de los recursos creativos y de flexibilidad del lenguaje (imágenes, metáforas y otras figuras retóricas, economía del lenguaje...).
- Aplicación de efectos retóricos ligados a rasgos culturales (humor, juegos de palabras, refranes, expresiones idiomáticas, clichés lingüísticos, etc.).
- Utilización de hábitos y normas de conducta lingüística y para-lingüística propios de la cultura de la lengua hablada.
- Aplicación, de manera flexible y creativa, de las destrezas adquiridas a nuevos contextos de interacción.
- Generación y consolidación de “rutinas”, estrategias de interacción y modos de aprendizaje eficaces.

Actividades:

Para ensayar muchas de estas operaciones, recurrir a las actividades reseñadas en las fases anteriores, elevando ahora el grado de complejidad lingüística y cognitiva.

Para su ejercicio libre, aplíquense a tareas de expresión creativa y de ‘proyectos’ de aula, ya sean éstos personales o colectivos.

- Sintetizar textos, sustituir unas expresiones por otras alternativas, transformar textos, usar metáforas.
- Identificar expresiones idiomáticas, analizar textos y secuencias en vídeo para identificar rasgos culturales y humorísticos.
- Detectar estos rasgos y expresiones en fotografías, secuencias de vídeo y películas.
- Tomar parte de nuevas situaciones de comunicación variando los roles, el contexto, el registro, etc.
- Reflexionar sobre los procesos seguidos en el aprendizaje lingüístico y evaluar el propio aprendizaje.

SOCIALES

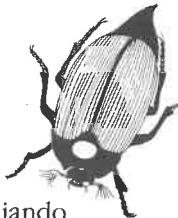
Muchas de las ideas o de las explicaciones que dan los niños sobre los fenómenos sociales son interpretadas por los adultos como una mera anécdota del pensamiento infantil. Sin embargo, lo sorprendente es que niños de la misma

edad, aun perteneciendo a países y medios sociales diferentes, suelen ofrecer el mismo tipo de explicaciones que evolucionan en una dirección semejante. Las concepciones infantiles acerca de la guerra y la pobreza son un buen ejemplo del tipo de explicaciones que dan los niños y de los cambios evolutivos que se producen en su representación de la realidad social. Las ideas intuitivas que se desarrollan a lo largo de la infancia llegan a estar tan arraigadas que terminan conviviendo, contradictoriamente, con las explicaciones “científicas” que transmite la escuela. Por eso, se insiste cada vez más en la necesidad de promover eficazmente el cambio conceptual partiendo del conocimiento previo de los alumnos. El objetivo de este artículo (1) es hacer una breve incursión en el desarrollo de algunas nociones sociales y discutir el papel que la escuela puede tener en la formación de individuos críticos y reflexivos frente a los problemas sociales.

¿POR QUÉ HAY GUERRAS?

La representación de los conflictos sociales en los niños

ALEJANDRA NAVARRO - ILEANA ENESCO*



Mucha gente suele pensar que los niños reproducen más o menos fielmente ideas o representaciones que están preconstruidas en su entorno social. Y cuando el niño comete un error o hace una *interpretación errónea* de los hechos que ha observado o de las explicaciones que ha recibido, se piensa que o le falta aún mucha información, que olvidó lo aprendido, o simplemente que no dedicó suficiente atención. Lo curioso es que los adultos, en general, no se dan cuenta de que muchos de esos *errores* revelan una representación *sui generis* de la realidad más que una mera carencia de información, memoria o atención. Recordemos el ejemplo que citaba Piaget (1926) de un niño de 5 años que, al preguntar de dónde venían los bebés y "cómo se hacían", había recibido una explicación sencilla y veraz que intentaba adecuarse a su edad. Sin embargo, a pesar de todas las explicaciones, el niño terminó preguntando: "¿Y cómo metía las manos en el vientre para hacer al niño?", lo que revelaba su tendencia a concebir el mundo en términos artificialistas.

Podemos encontrar casos semejantes en relación con temas muy diversos. Por ejemplo, un niño de 9 años que está aprendiendo algunas nociones básicas de geografía en la escuela y que "sabe" ya que Madrid es la capital de España, nos dice que él es madrileño pero no español "porque no se puede ser dos cosas a la vez".

Otra niña de casi 10 años, a la que se entrevistó recientemente sobre el origen del dinero, tenía algunas ideas primitivas sobre la fabricación del dinero: explicó que en Madrid existen muchas fábricas donde se hace el dinero y que la única limitación es disponer de "máquinas de hacer dinero". Interesada por el tema, comentó en casa la entrevista que se le había hecho y el padre intentó "corregir" sus ideas "erróneas" explicándole sencillamente el proceso de fabricación y circulación del dinero. A los pocos días, en un encuentro casual con el entrevistador, la niña comentó que ya "sabía" que no existían muchas fábricas de dinero, sino sólo una en Madrid que se llamaba "la Casa de la Moneda" y que la gente no podía hacer todo el dinero que quisiera. Con esta afirmación podríamos suponer que había "rectificado" su idea y que se había producido una reorganización de la información. Sin embargo, cuando el entrevistador le hizo nuevas preguntas, respondió que el dinero se lo dan al Rey y que él lo reparte a quien quiere: a las tiendas, a los bancos, a las personas, procurando que todos tengan más o menos lo mismo.

¿Qué significa todo esto? ¿Podemos sostener la tesis de que el niño está reproduciendo lo que oye, ve o lo que se le explica? Pero entonces, ¿cómo entender los "errores" que comete el niño en sus explicaciones de la realidad cuando éstos no provienen de ninguna fuente externa?

Sin duda, el medio social y, en particular, la escuela proporcionan muchos de los elementos que los niños van a utilizar para constituir sus ideas, pero esto no significa que las reciban ya terminadas. Por lo general, los adultos

intentan reorganizar las ideas de los niños, ampliando la información de que disponen y proporcionándoles explicaciones sencillas. No obstante, el hecho de que éstos repitan lo que se les ha dicho no implica, como muestran los ejemplos anteriores, que hayan asimilado la nueva información ni que se haya producido una modificación sustancial de su pensamiento. Es cierto que, en ocasiones, tales intervenciones ayudan a que se produzca un avance cognitivo, pero sabemos que para que eso ocurra es necesario que se den ciertas condiciones: Que la nueva información sea integrable en sus esquemas previos o que provoque algún tipo de contradicción con aquellos, de manera que conduzca a una reorganización cognitiva.

Por ejemplo, para entender que siendo madrileño se es español, es necesario comprender las relaciones jerárquicas de inclusión en un plano más abstracto; y entender el complejo entramado de la circulación del dinero requiere considerar la interdependencia de diversos factores impersonales y nada visibles, cuyas relaciones implican, entre otras cosas, un sistema de reversibilidad múltiple, propio de un pensamiento formal.

No podemos negar que los avances en la investigación sobre el desarrollo del conocimiento social están teniendo repercusiones importantes en la reflexión sobre política educativa y en el diseño de los objetivos del currículum escolar. Conocer la forma en que niños y adolescentes construyen una representación de los fenómenos sociales interesa no sólo al psicólogo evolutivo, sino también a todas las personas involucradas en el proceso educativo.

La representación de los conflictos sociales en niños y adolescentes: guerra y pobreza

El desarrollo de las ideas sobre los conflictos sociales nos ofrece un buen ejemplo de los cambios que se producen a lo largo de la infancia y de la adolescencia en la comprensión del mundo social. Aquí vamos a centrarnos en las nociones de guerra y paz, por una parte, y en la representación infantil de la pobreza, por otra, con el fin de ilustrar tales cambios conceptuales.

Como ocurre en otros campos del conocimiento, los niños empiezan por fijarse en los rasgos más periféricos de la realidad inmediata (generalmente, se trata de aspectos a la vez muy llamativos y anecdóticos), al ser incapaces de comprender los procesos que conducen de un estado a otro (por ejemplo, de la situación de guerra a la de paz, o de la riqueza a la pobreza), y estar limitados por una interpretación *personalista* de las relaciones sociales e institucionales (así, la guerra es resultado de un conflicto personal entre dos "jefes" o presidentes).

Progresivamente, durante los años escolares, los chicos van integrando aspectos menos visibles de la realidad social en sus explicaciones. A partir de los 11-12 años se observa una creciente conciencia de la com-

plejidad de los problemas sociales y de que su solución va más allá de las voluntades individuales, aunque hasta esa edad subsiste la tendencia a interpretar los fenómenos sociales en términos personalistas y voluntaristas (todo conflicto puede resolverse o superarse si así lo "desean" las partes implicadas).

La mayoría de las investigaciones que se han realizado, tanto sobre las nociones de guerra y paz (Alvik, 1968; Cooper, 1965; Del Barrio *et al.*, 1986; Delval y Del Barrio, 1992; Haavelsrud, 1970; Hakvoort y Oppenheimer, 1990; etc.), como sobre las ideas acerca de la pobreza (Berti y Bombi, 1988; Connell, 1977; Enesco *et al.*, 1992; Leahy, 1983; Navarro *et al.*, 1993; etc.), han llegado a conclusiones muy similares en cuanto a los niveles de desarrollo de estas nociones. A pesar de que estos trabajos se han llevado a cabo en países muy diferentes y en grupos socioculturales diversos, las semejanzas que se observan en el tipo de respuestas que dan los niños y el modo en que van integrando la información de su entorno son muy llamativas. Las diferencias se encuentran, sobre todo, en la cantidad de información de que disponen los sujetos (sobre todo a partir de los 10-11 años) y en la velocidad de desarrollo. Por tanto, las edades que se proponen son sólo aproximativas puesto que pueden darse grandes diferencias en el ritmo evolutivo, no sólo entre grupos sociales y culturales diversos, sino también entre individuos de la misma edad y medio sociocultural.

A continuación, presentaremos los avances evolutivos más significativos en la comprensión de la guerra y paz y de la pobreza desde la infancia hasta la adolescencia. Estos dos ámbitos del conocimiento social son de gran interés humano y es innegable su creciente impacto social. Por una parte, los niños están recibiendo continuamente información a través de medios de comunicación como la televisión, el cine y los cómics, entre otros, y por otra parte, muchos juguetes y juegos infantiles están cargados de contenidos bélicos. La guerra no les es, pues, algo ajeno, aunque la mayoría de ellos no mantenga un contacto directo con ella (2).

La pobreza es un aspecto social muy relacionado con la guerra y, por tanto, los niños la conocen también a través de los medios de comunicación. Sin embargo, al contrario de lo que pasa con la guerra, suelen tener desde pequeños una relación más directa con ella, al menos en un plano meramente individual (los mendigos, las limosnas, etc.).

"Conocer la forma en que niños y adolescentes construyen una representación de los fenómenos sociales interesa no sólo al psicólogo evolutivo sino también a todas las personas involucradas en el proceso educativo"

La escuela, tradicionalmente, ha dedicado parte de su tiempo al estudio histórico de las guerras y sus consecuencias, aunque desde una perspectiva casi exclusivamente macro-social, con especial énfasis en los aspectos geográficos más que en los humanos y culturales. Esto lleva a que la mayoría de los niños y jóvenes "recuerden" los hechos históricos descontextualizados de su marco político, cultural, económico, etc., y que, en definitiva, tengan dificultades para comprender las causas y los factores que intervienen en muchos de los fenómenos sociales.

La concepción de los conflictos bélicos en la niñez

Hacia los 5 años, aproximadamente, emerge un primer campo conceptual de la guerra entendida como una pelea o disputa entre personas. La noción de paz es mucho más confusa y, o bien se asimila al concepto de guerra (o incluso al exterminio total tras la guerra), o bien se utiliza en relación con acepciones diferentes, propias de usos coloquiales del término ("dejar en paz", "descanse en paz", etc.).

Cuando se pide a los niños que expliquen por qué hay guerras, cómo comienzan o qué las provoca, no hay ninguna explicación causal del fenómeno. En general, sus respuestas son circulares, tautológicas o muy anecdóticas, inspiradas a veces en películas o en la propia experiencia del niño que relata algún conflicto o pelea entre personas del que ha sido testigo. Excepto las referencias a la muerte (noción todavía imprecisa), no se mencionan otras consecuencias de la guerra relacionadas con las condiciones de vida de las poblaciones sometidas a la guerra. Obviamente, tampoco hablan de los aspectos o efectos psicológicos de la guerra (sufriente, dolor, etc.). A pesar de que la mayoría de los niños de estas edades valora negativamente la guerra, sus argumentos son realmente circulares ("está mal... porque se pelean").

En los ejemplos que presentamos más adelante en un cuadro, vemos claramente que el concepto de guerra empieza a definirse antes que el de paz y que este último parece asociarse, en ocasiones, a la idea del "final" de la guerra que, para algunos niños, inevitablemente ocurre con la muerte de los contendientes.

A partir de los 7 u 8 años, los niños empiezan a buscar explicaciones causales de la guerra, pero ésta se sigue percibiendo fun-



MANFRED MATHER

damentalmente como un conflicto concreto que se produce *entre personas* y que termina desencadenando la guerra, de forma casi inmediata. Las explicaciones que dan son igualmente personalistas y muy concretas (*los "jefes" de cada lugar se enfadaron y empezaron a pelearse*), aunque también pueden hablar de guerra entre dos grupos o países (si bien la idea de país aún no está bien establecida).

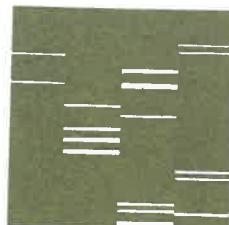
Tanto el inicio como el fin de la guerra se perciben en términos muy voluntaristas ("ya se hicieron amigos y dijeron de parar la guerra"), pero también pueden obedecer a factores fortuitos ("se equivocaron y echaron una bomba en un país y así empezó la guerra"; o "se les acabaron las balas").

Al hablar de las condiciones de vida y consecuencias de la guerra se refieren ya, a menudo, a emociones individuales negativas derivadas de la muerte (pena, sufrimiento, tristeza). El concepto de paz sigue siendo más impreciso aún que el de la guerra. Se asocia, sobre todo, a emociones positivas (alegría, amor, etc.) y a las buenas relaciones entre personas (amistad, ayuda, colaboración). Algunos empiezan a hablar de la paz como un estado de tranquilidad en oposición a la guerra, pero se sigue asociando muy a menudo a la idea de que las personas "vivan en paz".

En diversos casos se observa una tendencia a pensar en términos *buenos y malos* (estos últimos, los que empiezan y/o los que la pierden), e incluso algunos se refieren al Diablo como el instigador de la guerra y a Dios como el que finalmente la resuelve.

La concepción de los conflictos bélicos en la preadolescencia

A partir de 10 años, aproximadamente, ya se ha establecido una distinción clara entre la guerra y la paz en cuanto al tipo de vida, consecuencias, aspectos psicológicos, etc. Se atisba la idea del proceso de negociación para acabar con la guerra. Las causas de la guerra han dejado de ser personales y subjetivas: las que se mencionan están relacionadas fundamentalmente con conflictos territoriales y económicos (sobre todo el petróleo o también "deudas" de un país a otro). Sin embargo, las respuestas son muy simplistas y siguen pensando que la responsabilidad última de la guerra es de unos pocos (los mandos superiores, el presidente...) y manteniendo una percepción maniquea de los conflictos, aunque ya han desaparecido las respuestas míticas



MANFRED MAIHER

"La escuela, tradicionalmente, ha dedicado parte de su tiempo al estudio histórico de las guerras y sus consecuencias, aunque desde una perspectiva macrosocial. Esto lleva a que la mayoría de los niños y jóvenes 'recuerden' los hechos históricos descontextualizados de su marco político, cultural y económico y a que tengan dificultades para comprender las causas y los factores que intervienen en los fenómenos sociales"

relativas a Dios, etc. Respecto a las soluciones que ofrecen, el énfasis en opciones más bien voluntaristas sigue siendo muy típico en los chicos de estas edades.

La paz se define casi exclusivamente como ausencia de guerra, lo que Galtung ha denominado **paz negativa** ("cuando no hay guerra", "un país que no tiene guerra"...). Por otra parte, los preadolescentes desconocen los movimientos pacifistas y las instituciones internacionales involucradas en la lucha por la paz, los derechos humanos, etc.

La concepción de los conflictos bélicos en la adolescencia

Va a ser durante la adolescencia cuando los conflictos bélicos y su solución se perciban como resultado de procesos multicausales que se suceden a lo largo del tiempo y en los que intervienen tanto variables personales como impersonales.

Generalmente, a partir de los 13-14 años, a las causas territoriales y económicas se añaden otras más complejas como las de tipo ideológico, religioso, etc., y, aunque con frecuencia sus explicaciones son todavía parciales, empiezan a concebir los procesos sociales como resultado de condiciones históricas. Empiezan a hablar de las consecuencias de la guerra –o del riesgo de guerras en el mundo– no sólo en términos de destrucción, sufrimiento, etc. sino también en relación con el aspecto económico de la guerra: Se plantean, por ejemplo, que el dinero dedicado a armas, militares, reconstrucción de países devastados por la guerra, etc., podría utilizarse provechosamente para otros fines (combatir el hambre, para la educación, etc.). En general, en estas edades sus descripciones de la guerra están muy teñidas de valoraciones morales negativas y juicios críticos.

Por otra parte, comprenden también que para acabar con la guerra o para mantener la paz es necesario un proceso de negociación entre las partes implicadas, aunque son pocos los que conocen movimientos internacionales en pro de la paz o la existencia de negociaciones internacionales para obtener una paz estable en el mundo (desarme, etc.).

La concepción de la pobreza en la niñez

Durante los primeros años escolares, muchas de las ideas infantiles sobre la pobreza y la riqueza parecen estar inspiradas en los

“A partir de los 7 u 8 años, los niños empiezan a buscar explicaciones causales de la guerra, pero ésta se sigue percibiendo fundamentalmente como un conflicto concreto que se produce entre personas”

contenidos de los cuentos infantiles, sin duda porque se trata de una información que les resulta fácil de asimilar. Así, es típico que sus descripciones de la pobreza se centren fundamentalmente en rasgos visibles muy aparentes y extremos (harapos, mendicidad) que, a la vez, son susceptibles de cambios súbitos (“un pobre deja de serlo si se viste con un buen traje”) (3) y que mencionen métodos fantásticos o improbables como formas de resolver la pobreza (encontrarse dinero en la calle o conocer a un “rico” que le da todo su dinero).

Como los rasgos que definen la pobreza son poco permanentes y muy lábiles, tampoco son capaces de dar explicaciones sobre sus causas. A lo sumo, se centran en algún factor fortuito, o en algún antecedente personal inmediato (es pobre porque no quiere trabajar), reflejando esa idea tan extendida en la niñez de que la acción individual y el deseo son, en última instancia, los responsables de los fenómenos sociales.

Esta visión de la pobreza es muy semejante, en sus rasgos generales, a lo que observábamos en relación a las nociones de guerra y paz. La *interpretación personalista y voluntarista* de los hechos sociales, la fijación en los aspectos directamente observables de la realidad y la incapacidad para considerar y coordinar varios factores, son típicos del pensamiento en estos primeros años escolares (Navarro *et al.*, 1993).

La concepción de la pobreza en la preadolescencia

Hacia los 10 años, los chicos tienen ya una visión de la pobreza que va más allá de los aspectos meramente físicos y visibles. Para los preadolescentes, los pobres no sólo comparten algunas características perceptibles, sino también ciertos rasgos psicológicos y personales, resultado de las condiciones de vida (sufriimiento por las dificultades económicas; ayuda mutua, etc.). Tales rasgos suelen tener, además, muchos estereotipos sociales. En este caso, y llevados a sus extremos, el estereotipo subyacente parece ser el del pobre/bueno/desgraciado, y el del rico/avaría/satisfecho de sí mismo (4).

Durante la preadolescencia, ya se ofrecen diferentes argumentos para explicar las causas de la pobreza, incluyendo algunos factores de tipo social (falta de trabajo, necesidad de ayudas institucionales, etc.). No obstante, siguen dando mayor peso a las variables individuales como responsables de la desigualdad social: los obstáculos

socioeconómicos pueden superarse, en última instancia, mediante el esfuerzo y la ambición personales (sobre todo en el trabajo). A menudo, estas explicaciones entran en contradicción, sin que los chicos tomen conciencia de ello, con los estereotipos de los que hablábamos (esa visión maniquea de ricos y pobres), y, por otra parte, con un proyecto de sociedad basado en el igualitarismo, idea muy extendida en la preadolescencia.

Un cambio importante que se observa durante este período reside en el tipo de explicaciones que proporcionan para solucionar el problema de la pobreza. Ya no es suficiente la caridad individual, sino que además es necesario que existan soluciones como la ayuda institucional o el acceso al trabajo, explicaciones que aumentarán notablemente durante la adolescencia.

La concepción de la pobreza en la adolescencia

Al hablar de la desigualdad social, los adolescentes se refieren a rasgos mucho más permanentes y estables que implican no sólo la carencia de medios económicos o la presencia de ciertas características psicológicas –que reflejan en parte estereotipos sociales–, sino también ciertos rasgos comportamentales sutiles que distinguen a las clases sociales, como las formas de expresarse o las normas culturales de actuación en sociedad. Para el adolescente, además, la responsabilidad del problema de la pobreza no recae únicamente sobre los individuos sino también sobre la sociedad. No es ya cuestión de voluntarismo individual ni exclusivamente de medidas como dar trabajo o asistencia social. Más bien, éstas se contemplan desde la necesidad de ciertos cambios fundamentales del sistema socio-económico (por ejemplo, la elevación de impuestos, la redistribución de los recursos, etc.), muchos de los cuales ellos mismos reconocen como utópicos.

Bien es cierto que, como anticipábamos al principio de este apartado, las diferencias individuales en conocimiento e información sobre temas sociales son más marcadas a medida que los niños van siendo mayores. Así, por ejemplo, mientras que algunos adolescentes manejan una información muy limitada sobre el problema de la pobreza o sobre los conflictos internacionales, otros, por el contrario, han llegado a tener conocimiento e información notables acerca de ello. Y, en general, son estos últimos quienes, al haber reflexionado sobre estos problemas, han desarrollado ideas más abstractas acerca de la reciprocidad, la tolerancia, el respeto mutuo, la necesidad de conocimiento de otros pueblos y culturas, la ayuda a países más necesitados, la libertad y la igualdad de derechos, etc.

En el mejor de los casos, pues, es en la adolescencia avanzada cuando vemos una verdadera integración de la información que reciben, traduciéndose en una comprensión de los fenómenos sociales como procesos históricos multicausales, donde tan importantes son las variables personales (la voluntad de negociación, el

respeto, etc.) como los factores impersonales (las condiciones económicas, las relaciones de poder entre países, el sistema político...). La complejidad y sutileza de razonamiento de algunos jóvenes se observa también en el modo en que, al analizar los hechos humanos o sociales, se resisten a simplificar o generalizar sus explicaciones: Las coordenadas históricas y socio-económicas de cada país o grupo humano no son semejantes ni reductibles unas a otras.

En el siguiente ejemplo (5), en el que se entrevista a una joven de 17 años acerca de las diferencias de riqueza entre países, vemos algunas de estas características del pensamiento adolescente avanzado:

¿De qué crees que depende que unos países sean ricos y otros pobres? [Ricos] “De razones históricas que les han llevado a situarse en un plano privilegiado, por el sometimiento de otros países... Pero en otros países, como Japón, las causas son diferentes. Japón es rico por el esfuerzo en el trabajo de sus habitantes. Otros, gracias a su clima, ya que es muy importante para la agricultura, pero hay países con buenas condiciones climáticas, como toda Hispanoamérica, y sin embargo la deuda externa y otro tipo de problemas históricos no les permiten estar en la situación que podrían tener... También es importante la situación marítima que les permite un buen comercio con otros países, una buena situación de exportación... Internamente, es muy importante no tener problemas de revoluciones, ni de crisis dentro de la gente de su país.”

¿Qué es eso de la crisis? “Económica, de valores humanos, de revoluciones interiores. Que la gente del país no esté a gusto con la situación económica o política del país.” **¿Tú crees que esas crisis impiden a un país hacerse rico?** “Puede ser una causa porque tiene que haber estabilidad dentro de un país para prosperar... para que así los demás países piensen que hacer negocios con ellos va a ser próspero, ya que un país estable permite tener buenas relaciones con el resto de países.”

Tal forma de razonar es la que caracterizaría un nivel avanzado de pensamiento en el adolescente. Lo interesante de estas ideas no es tanto lo acertado o no de la información que maneja, sino su organización interna y la forma en que va coordinando distintas variables, atribuyéndoles

NIÑEZ	<p style="text-align: center;">5 A 7 AÑOS</p> <p>¿Qué es la guerra? Se pelean. ¿Quiénes? Unos hombres ¿Qué hacen? Se matan. ¿Por qué se pelean? Porque se matan.</p> <p>¿Qué es la paz? Cuando hay muertos... ¿Qué prefieres, la guerra o la paz? La paz ¿Por qué? Que me dejen en paz ¿Quiénes? Los niños.</p> <p>¿Qué hace falta para que haya paz? Se muere uno. ¿Tiene que morirse uno para que haya paz? Sí. ¿Los niños pueden hacer algo para que haya paz? Sí. ¿Qué...? Morirse.</p> <p style="text-align: center;">8 A 10 AÑOS</p> <p>¿Qué es la guerra? Es pelear, matarse uno a otro, con armas. ¿Cómo empieza la guerra? Pues mira, un hombre va caminando y no se fija y se choca con otro porque no tiene cuidado, y dice ‘¡tonta’, y ahí empieza a lo mejor una pelea y luego van muchos y se hace la guerra. ¿Cómo acabaría la guerra? Los que se pelearon se disculpan... ¿Cómo haríamos para que no hubiera guerras? Algun hombre va caminando, se estrellan los dos y le dice uno al otro: discúlpeme por haberme chocado, se dan la mano y no hay guerra.</p> <p>¿Sabes qué es la paz? Es compartir las cosas uno a otro, ser amigo y también darle cosas a los pobres.</p> <p>¿Qué tiene que pasar para que acabe la guerra? Ya estar muertos todos los soldados. ¿Y habría alguna forma de que no hubiera guerras? Que mueran, se agarran unos contra otros y ya están muertos... luego, todo está tranquilo.</p> <p style="text-align: center;">11 A 13/14 AÑOS</p> <p>¿Sabes por qué empiezan las guerras? Digamos que un presidente quiere coger un país y el otro también lo quiera coger y entonces pelean por el país. ¿Y a quién mandan a pelear? A los soldados.</p> <p>¿Cómo crees que empieza una guerra? Por ejemplo, Honduras, desde Puerto Cortés, transporta los bananos a EEUU y ahí le pagan los EEUU con otras cosas, y cuando queda debiéndole algo un país a otro ahí es cuando empieza la guerra.</p> <p>¿Cómo se puede hacer para que acabe la guerra? Los presidentes hablan y uno decide devolverle la tierra y así puede acabar con la lucha.</p> <p style="text-align: center;">14 AÑOS EN ADELANTE</p> <p>¿Qué es la guerra? La locura de los hombres. La prueba de que no han aprendido a resolver sus problemas por la vía pacífica sino por medio de la violencia [...] solamente puede resolverse negociando, racionalmente [...] no sé si los hombres algún día llegarán a ser capaces de evitarlas [...] yo me imagino todo lo que se podría hacer con el dinero que se gasta en la guerra [se refiere luego a aumentar la educación, combatir la pobreza, etc.]</p>
PREADOLESCENCIA	
ADOLESCENCIA	

Extractos de entrevistas sobre las nociones de guerra y paz (7)

más o menos peso según los casos particulares. Bien es cierto que son pocos los adolescentes (y probablemente los adultos no expertos) que exhiben un razonamiento sofisticado sobre los problemas sociales. Pero aún desconocemos casi por completo qué ideas, explicaciones y representaciones sociales han desarrollado los adultos de nuestra sociedad respecto a la mayoría de estos problemas. Lo que sí sabemos es que es en la adolescencia cuando se empiezan a adoptar posiciones ideológicas más o menos firmes, posiciones que son, sin duda, el resultado de todo un conjunto de factores educativos.

Llegados a este punto, es obligado preguntarnos sobre la función que tiene el entorno educativo en el desarrollo de estas nociones. En otras palabras, ¿por qué algunos individuos llegan “más lejos” que otros en su captación del mundo social?, ¿por qué se van haciendo más acusadas las diferencias conforme crecen los individuos?

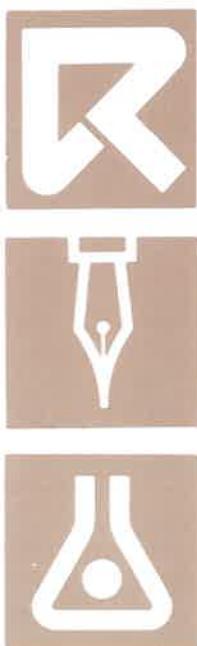
El papel de la escuela

Hay aspectos en los que la cultura o el entorno “iguala” a los sujetos, los hace más homogéneos. Por ejemplo, es probable que ciertas aptitudes o intereses peculiares, que pueden perfilarse en el niño pequeño, se vayan desdibujando poco a poco en un medio que no les presta suficiente atención o, sencillamente, que no los valora. En este sentido, la escuela tiende a homogeneizar a sus individuos puesto que tiende a “tratarlos a todos por igual” y a esperar de todos cosas semejantes. No es raro, entonces, que el niño “artista”, por poner un ejemplo, termine por perderse en el anonimato, pareciéndose cada vez más a sus iguales (a la norma) y menos a sí mismo.

Pero hay también otro sentido en el que podemos decir que el entorno cultural homogeneiza a los individuos, y nos referimos a todo lo que tiene que ver con los valores, los estereotipos, e incluso ciertas creencias. Lo que Moscovici trata bajo la denominación de “representaciones sociales” podría muy bien caber en esto. Los grupos sociales comparten ciertas representaciones del mundo que se transmiten a los individuos *a pesar de ellos mismos*, es decir, sin que éstos hayan tenido que realizar un esfuerzo de elaboración propia (6). Tales representaciones estarían, en su versión más simple, al alcance de los individuos desde edades relativamente tempranas. Además, la mayoría de ellas serían “eficaces” para entender el mundo y moverse en él, sin tener que reflexionar sobre ellas. Sólo escasos individuos (llegados a la edad en que disponen de herramientas intelectuales que se lo permitan) tendrían la ocasión y la necesidad de tomar conciencia de la función y significado de estas representaciones compartidas. Pero, como ocurre también en otras áreas del desarrollo –la moralidad, por ejemplo–, el mero hecho de disponer de herramientas intelectuales adecuadas no implica automáticamente esa reflexión o meta-análisis.

Es precisamente en este terreno donde vamos a situar la discusión que sigue. El entorno cultural y educativo, a la vez que homogeneiza a los individuos en ciertos aspectos, puede ir diferenciándolos crecientemente en otros. En relación con el tema que nos interesa aquí, podemos plantear la hipótesis de que es difícil que el individuo desarrolle un pensamiento social crítico y reflexivo sin que su entorno educativo, en un amplio sentido, le haya proporcionado los elementos adecuados generadores de esa actitud cognitiva.

“A partir de los 13-14 años, a las causas territoriales y económicas se añaden otras más complejas como las de tipo ideológico, religioso, etc., y, aunque con frecuencia sus explicaciones son todavía parciales, empiezan a concebir los procesos sociales como resultado de condiciones históricas. En general, en estas edades sus descripciones de la guerra están muy teñidas de valoraciones morales negativas y juicios críticos”



OTL AICHER

Es cierto que, en general, la sociedad, los medios de comunicación, la propia escuela, suelen presentar los hechos sociales bien bajo la apariencia de relatos objetivo-descriptivos, bien de forma decididamente maniquea. La mayoría de los medios sociales contribuye a la idea de que los hechos sociales son susceptibles de una lectura objetiva unívoca. No hay, habitualmente, intención de educar en la reflexión y análisis de los fenómenos sociales, probablemente porque es esa la forma de que los individuos reproduzcan fielmente los valores sociales, como ha señalado Delval (1990).

Todas estas circunstancias llevan a que la mayoría de los jóvenes y adultos sigan manteniendo perspectivas maniqueas respecto a los conflictos sociales. De hecho, pocos son los individuos que se resisten a contemplar cualquier problema social sin acudir a soluciones o explicaciones simplistas, y no es exagerado decir que ello puede tener repercusiones verdaderamente dramáticas en situaciones de conflicto entre individuos o entre grupos. No deberíamos pensar que es un lujo sino una necesidad imperiosa que los individuos lleguen a ser capaces de penetrar en otras ideologías, comprender otros puntos de vista y superar las tendencias egocéntricas, como señalara sagazmente Piaget en su artículo del año 1934 “Une éducation pour la paix est-elle possible?” En el niño, sobre todo en la edad prescolar, la tendencia al egocentrismo es producto de sus limitaciones cognitivas, de su incapacidad para contemplar un problema desde ángulos diferentes. Es cierto que, con el desarrollo, va a ir superando su egocentrismo en ciertos terrenos, pero no podemos confiar –como se demuestra a lo largo de la historia– en una tendencia espontánea del desarrollo que garantice la superación del egocentrismo en otros terrenos más delicados para la convivencia social (Piaget, 1934).

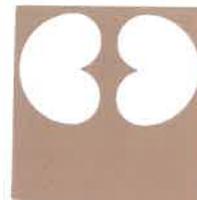
¿Es papel de la escuela fomentar el desarrollo de los instrumentos cognitivos necesarios para un análisis crítico como el ejercicio de la reciprocidad, la adopción de otras perspectivas, el análisis de las normas a la luz de los valores morales, etc.? Decididamente, sí. Sin duda, es la educación formal la que, en gran medida, debe proporcionar los medios para que los individuos desarrollen esas capacidades, para “crear en cada uno un método de comprensión y reciprocidad, único medio de llegar a relativizar el propio punto de vista y aprender a situarse entre el

conjunto de los otros hombres, de las otras sociedades y culturas" (Piaget, 1934:19).

No ha sido pretensión de estas páginas ofrecer una guía concreta de cómo llevar a cabo esa ardua tarea de incentivar un pensamiento crítico y reflexivo. Más bien hemos querido aportar material que sirva de reflexión para el educador sobre el modo en que niños y adolescentes construyen una representación de su realidad social. No podemos dejar de insistir en la importancia de conocer las ideas espontáneas de los niños, ideas que tan a menudo se desarrollan al margen de la escuela. Hacer caso omiso de éstas suele llevar, en la mayoría de los casos, a que coexistan explicaciones científicas junto a las "teorías" ingenuas o intuitivas de la realidad. Sólo así podemos interpretar el hecho de que un adolescente que ha estudiado el principio de Arquímedes, y es capaz de aplicar la fórmula a los problemas que le plantea el profesor, nos "explique", en una entrevista clínica, que la flotación de los cuerpos depende de la cantidad de líquido que tenga el recipiente donde se sumerge.

Referencias bibliográficas

- ALVIK, T., (1968): "The development of views on conflict, war and peace among school children." *Journal of Peace Research*, 2, 171-195.
- BERTI, A.E. y BOMBI, A.N., (1988): *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONNELL, R.W., (1977): *Ruling class, ruling culture*. Londres: Cambridge University Press.
- COOPER, P., (1965): "The development of the concept of war." *Journal of Peace Research*, 1, 1-17.
- DEL BARRO, C.; MARTIN, E. y NIETO, I., (1986): *Research work on childrens ideas about international conflicts and relations: A study of Spanish children*. International education in twelve countries. Finnish National Commission for UNESCO.
- DELVAL, J., (1990): *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo XXI.
- DELVAL, J. y DEL BARRIO, C., (1992): "Las ideas de los niños acerca de la guerra y la paz". En F. Moreno Martín y F. Jiménez Burillo (Coords.) *La guerra: Realidad y alternativas*. Madrid: Editorial Complutense, 165-174.
- ENESCO, I.; DELVAL, J.; VILLUENDAS, D.; NAVARRO, A.; SIERRA, P. y PEÑARANDA, A., (1992): *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: C.I.D.E.
- HAAVELSRUD, M., (1970): "Views on war peace among students in West-Berlin public schools". *Journal of Peace Research*, 7, 100-120.



OTL AICHER

HAKVOORT, I. y OPPENHEIMER, L., (1990): *Children and adolescents about peace. The influence of different perspectives on children's conceptual level about peace*. Trabajo presentado en la IVth European Conference on Development Psychology, Stirling 1990.

LEAHY, R.L., (1983): "The development of the conception of social class". En Leahy, R.L. (Ed.), *The child's construction of social inequality*. Nueva York: Academic Press.

NAVARRO, A.; ENESCO, I.; SOTO, P. y DELVAL, J., (1993): "Las concepciones de la pobreza de niños y adolescentes españoles." *Revista IRICE*, núm. 6, 81-112. Rosario, Argentina.

PIAGET, J., (1926): *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata, 1973.

PIAGET, J., (1934): "Une éducation pour la paix est-elle possible?" *Bulletin de l'enseignement de la Société des Nations*, 1, 17-23.

(*) Alejandra Navarro es investigadora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid (teléfono de contacto: 91 - 3974072).

Ileana Enesco es profesora titular de Psicología Evolutiva de la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid (teléfono de contacto: 91 - 3943085).

Notas

(1) Agradecemos a A. Peñaranda sus acertados comentarios en la revisión de este artículo.

(2) Sin embargo, los niños que han tenido una experiencia directa con la guerra muestran ideas muy parecidas con aquellos que no la han tenido, como reflejan algunos estudios comparativos.

(3) Lo que muestra, una vez más, la tendencia de los niños pequeños a interpretar que las modificaciones en los rasgos aparentes de los objetos implican cambios en su naturaleza o identidad.

(4) En nuestra investigación sobre este tema (Enesco et al., 1992), donde comparamos sujetos pertenecientes a dos estratos socio-económicos (clase media-alta y clase baja), pudimos observar que estos estereotipos psicológicos y morales, vinculados a ricos y pobres, eran bastante parecidos en ambos grupos sociales. Los pobres se asociaban a valores morales positivos (ayuda mutua, generosidad, sencillez, etc.), destacando aspectos psicológicos negativos (sufriimiento, etc.), mientras que los ricos tendían a asociarse a valores morales negativos (codicia, poca sensibilidad ante los problemas ajenos, etc.).

(5) Tomado del estudio que está realizando J. García Malagón sobre la riqueza y pobreza de los países.

(6) En un sentido semejante a lo que ocurre con la asunción de normas: no es necesario que el niño reflexione sobre ellas para acatarlas. Precisamente esa reflexión llegaría años después de haberlas asumido.

VALORES

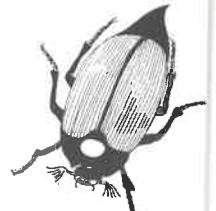
En nuestra vida profesional, en nuestra reflexión y en nuestro quehacer cotidiano como maestros y como maestras hay una serie de interrogantes que ya han llegado a convertirse en las claves básicas que orientan,

o deberían orientar,

nuestro trabajo en las aulas: ¿Qué enseñar?, ¿cómo hacerlo?, ¿cuándo?... Son interrogantes que, en el contexto de un currículo abierto y flexible, nos dan una respuesta a cuestiones pedagógicas y didácticas tan importantes como el contenido de la enseñanza, la metodología o la temporalización y secuenciación de sus objetivos y contenidos. Interrogantes que hasta ahora, en muchos casos, alguien se encargaba de contestar por nosotros en un programa oficial o en un libro de texto, pero que en este momento requieren una respuesta personalizada y adaptada a cada situación y a cada contexto educativo.

EDUCACIÓN EN VALORES, TRANSVERSALIDAD Y REFORMA EDUCATIVA

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI*



La respuesta a esos interrogantes constituye hoy, en las escuelas, el fundamento de la tarea que todos compartimos, con más o menos agobio y responsabilidad, a la hora de elaborar los proyectos curriculares de centro. Ciertamente, se trata de interrogantes básicos e imprescindibles, pero creo que todos ellos se ven limitados o se empobrecen en su respuesta si no somos capaces de partir de otra pregunta que, según mi punto de vista, es previa y que nos capacita para afrontar con seriedad y con eficacia los restantes: ¿Para qué enseñamos?, ¿para qué vienen los alumnos y las alumnas a la escuela? Y nosotros, maestros y maestras, ¿para qué venimos a la escuela?

La respuesta, aparentemente, puede parecer fácil y evidente: los niños y las niñas van a la escuela para educarse, para aprender, para formarse; los maestros y las maestras para educarles, para enseñarles, para ayudarles en su proceso de formación... Es cierto, pero habría que añadir algo muy importante que da significación a todo lo anterior: los niños y las niñas van a la escuela para aprender a vivir, para construir su propia personalidad y para que, poco a poco, progresivamente, sean capaces de ir creando, en libertad, sus propios proyectos de vida y de felicidad en el contexto del mundo y de la realidad en el que les ha correspondido habitar.

Educamos para la vida y ésta es la clave sobre la que hay que fundamentar todo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Pues bien, hoy, al plantearnos educar para la vida, no podemos prescindir ni olvidarnos de uno de los retos más importantes que tenemos planteados en el mundo contemporáneo: La educación en los valores morales, es decir, la educación en actitudes favorables a la mejora de la persona y favorables, a la vez, a la reconstrucción de unas relaciones sociales e interpersonales mucho más libres, más fraternas y más solidarias. Educar, en síntesis, para una más profunda y responsable humanización del mundo y de la vida sobre el planeta.

Esta tarea humanizadora nos urge y debe convertirse en una de las cuestiones básicas de nuestra reflexión como educadores y educadoras a la hora de plantearnos la transformación de la escuela ante la reforma educativa, una tarea que conecta con un clamor que estalla, en nuestra sociedad, en todos los ámbitos de la reflexión y del pensamiento.

José Luis Aranguren (1991) nos lo expresaba, recientemente, con estas palabras: "Tengo la esperanza de que esta crisis económica que estamos padeciendo a nivel mundial venga a descubrir la actual encarnación de la felicidad en el consumismo y que acaben prevaleciendo valores más humanos. No hay mal que por bien no venga y yo confío plenamente en la recuperación de los principios morales".

Educación y sistemas de valores

Es preciso vivir en la sociedad un proceso de recuperación de los principios morales o de los valores más humanos y diseñar, entre todos, un código de valores compartidos sobre el que construir nuestra sociedad y nuestros proyectos colectivos. Es preciso, en fin, que asumamos todos, cada uno desde su responsabilidad, un nuevo proyecto de humanismo para el presente y para el futuro de nuestro mundo contemporáneo.

Y esto, por supuesto, es tarea de la escuela. Federico Mayor Zaragoza, director general de la UNESCO, nos lo concreta y centra nuestra reflexión sobre esa tarea: "En estos tiempos se necesitan más que nunca valores, puntos de referencia, y es necesario y urgente un plan de acción educativa basado en tres grandes pilares: la no violencia, la igualdad y la libertad. Estas deberán ser las bases de la educación en todos los países, cualesquiera que sean sus creencias, sus principios religiosos o sus sensibilidades culturales. El reto actual es crear un humanismo nuevo para el siglo XXI".

Este es un reto educativo que hoy la escuela necesita asumir y que la reforma educativa, en sus planteamientos y en su desarrollo curricular, asume plenamente. En efecto, entre los rasgos que definen a la reforma, destaca la importancia de un compromiso de la escuela y de los profesionales que trabajamos en ella con el proceso de la humanización. Así, leemos en el Decreto de Currículo (1991):

"El horizonte educativo que nos proponemos, en suma, es el promover la autonomía de los alumnos, no sólo en los aspectos cognitivos o intelectuales, sino también en su desarrollo social y moral. Esta autonomía culmina, en cierto modo, en la construcción de la propia identidad, en el asentimiento de un autoconcepto positivo y en la elaboración de un proyecto de vida, vinculado a valores, en el que se reflejen las preferencias de los adolescentes y también su capacidad de llevarlo a cabo.

A ello ha de contribuir el currículo y toda la acción educativa, tanto la desarrollada en cada una de las Áreas concretas cuanto la ejercida a través de la tutoría de la orientación educativa".

Hablar hoy, en consecuencia, de reforma educativa ha de significar vivir la aventura y el esfuerzo por encontrar cauces que posibiliten la síntesis entre el desarrollo intelectual o cognitivo de nuestros alumnos y alumnas y el desarrollo de su humanismo, es decir, el desarrollo de sus capacidades afectivas, sociales, corporales y morales. Una síntesis, que equivale al desarrollo integral y armónico de la personalidad, y que ha de lograrse en la planificación de todo el entramado curricular y en la puesta en acción de

la totalidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En estos momentos, para afrontar positivamente el reto que acabamos de plantear, necesitamos prestar una especial atención a las dimensiones específicas del currículo en las que se nos abren cauces para la creación de un sistema educativo verdaderamente comprometido con la promoción de valores morales para la vida y para la convivencia.

En este sentido es imprescindible, en primer lugar, situar uno de los objetivos educativos básicos, que el DCB y los Decretos de Mínimos nos plantean para las diferentes etapas educativas:

— Educación Primaria: *Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y la convivencia humana, y obrar de acuerdo con ellos.*

— Educación Secundaria: *Conocer las creencias, actitudes y valores de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.*

Como se observará, en estos objetivos se alude a una de las finalidades principales de la nueva escuela: Lograr que los alumnos y las alumnas, a lo largo de su escolaridad, aprecien, experimenten, conozcan, valoren, critiquen, elijan e integren en su personalidad un sistema de valores básicos, sistema de valores que favorezca, en ellos y en ellas, la construcción de su propia identidad y que, a la vez, les sirva, como componente esencial, en la elaboración de sus propios proyectos de vida.

Pero hay algo más, esa finalidad se enmarca en un proceso coherente y progresivo a lo largo de toda la escolaridad. Un proceso que parte de una aproximación afectiva y experimental a los valores, en la etapa más temprana, y que desemboca en una opción personal, de carácter más reflexivo y crítico, al final de la educación secundaria y a lo largo del desarrollo de la adolescencia.

¿Qué valores?

Si hablamos de una educación en valores básicos, debemos preguntarnos: ¿Cuáles han de ser esos valores? Esto es

“Los niños y las niñas van a la escuela para aprender a vivir, para construir su propia personalidad y para que, poco a poco, progresivamente, sean capaces de ir creando, en libertad, sus propios proyectos de vida en el contexto de la realidad en la que les ha correspondido habitar”

algo cuya concreción corresponde a cada comunidad escolar, una concreción que necesariamente ha de ser consensuada por todo el profesorado del centro y que ha de ser expresada, como uno de sus elementos esenciales, en su proyecto educativo.

Consensuar valores para la escuela y para el proceso educativo es hoy una de nuestras primeras y principales tareas en el contexto de un diseño curricular abierto y flexible. Una tarea cuyo punto de partida no puede ser otro mas que el de aquellos valores que sustentan la vida y la convivencia en una sociedad democrática, algunos de los cuales podemos encontrar claramente expresados en el artículo primero de la LOGSE: tolerancia, libertad, respeto, paz, cooperación y solidaridad.

Por mi parte y como base para esa tarea, propongo el enunciado de un sistema de valores posibles que podría servir como punto de partida para el acuerdo y para la reflexión:

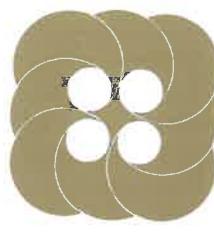
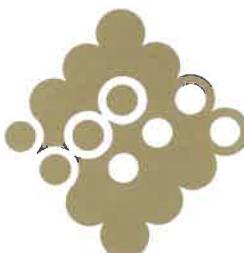
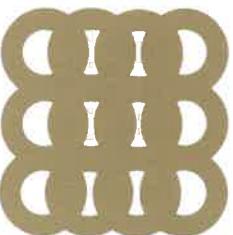
AMOR-TERNURA / ESPERANZA-ILUSION

JUSTICIA-SOLIDARIDAD
LIBERTAD
IGUALDAD
TOLERANCIA-RESPETO
VIDA
PAZ
SALUD
RESPONSABILIDAD

Contenidos actitudinales y temas transversales

Hecha la concreción del sistema de valores en torno al cual haremos girar en el centro la actividad educativa, el currículo nos propone dos cauces para su desarrollo didáctico dentro de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: su expresión en los *contenidos actitudinales* de todas las áreas y en el tratamiento de los llamados *temas transversales*.

Los *contenidos actitudinales* de las áreas han de ser diseñados en total coherencia con el sistema de valores previamente acordado y han de ser tendencias o predisposiciones conductuales que traduzcan o expresen, en comportamientos concretos, aquellos valores en los que se pretende educar. Pensemos, como dice Josep M.^a Puig Rovira (1993), que entre las acti-



tudes morales y los valores ha de existir una gran congruencia: los valores se traducen y se vinculan a actitudes, e inversamente, las actitudes se refieren y expresan determinados valores.

En este sentido, en el DCB la posición es clara: "El último apartado, que aparece en todos los bloques de contenidos (contenidos actitudinales), es el que se refiere a los valores, normas y actitudes. La pertinencia o no de incluir este tipo de contenidos en el Diseño Curricular puede suscitar alguna duda. Hay personas que consideran que puede ser peligroso estipular unos valores y unas normas para todos los alumnos. Desde esta propuesta curricular se pretende, en cambio, que los profesores programen y trabajen estos contenidos tanto como los demás ya que, de hecho, los alumnos aprenden valores, normas y actitudes en la escuela. La única diferencia que se considera en esta propuesta como una ventaja es que ese aprendizaje no se producirá de una manera no planificada, formando parte del currículo oculto, sino que la escuela intervendrá intencionadamente, favoreciendo las situaciones de enseñanza que asegurarán el desarrollo de los valores, normas y actitudes que se consideren oportunos".

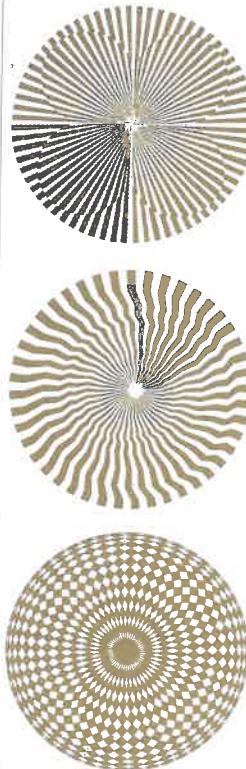
Por otra parte, junto al desarrollo de los contenidos actitudinales, y estrechamente vinculados a ellos, el currículo nos plantea el tratamiento de los *temas transversales*: Educación ambiental, educación para la paz, educación del consumidor, educación para la igualdad, educación vial, educación sexual y para la salud.

Estos temas, en síntesis, podrían ser definidos bajo cinco rasgos esenciales:

- Constituyen una propuesta curricular concreta que responde a problemas y realidades que están vivas en el ámbito social, que los alumnos y alumnas experimentan en su vivir cotidiano y que, por su importancia existencial, en el presente y en el futuro, requieren y demandan un tratamiento escolar y una respuesta educativa.

- Forman parte del currículo y, en concreto, están íntimamente relacionados con el sistema de valores consensuado, de forma solidaria, por toda la comunidad escolar.

- Constituyen ejes de valores, de contenidos —especialmente actitudina-



WUCIUS WONG

"La educación en los valores morales, es decir, la educación en actitudes favorables a la mejora de la persona y favorables, a la vez, a la reconstrucción de unas relaciones sociales e interpersonales mucho más libres, más fraternas y más solidarias"

les—, de objetivos y de principios de construcción de los aprendizajes que dan coherencia y solidez al currículo.

- Impregnar el currículo en su totalidad: los temas transversales están presentes en las áreas y éstas se hallan presentes también en ellos. Son realidades educativas que deben impregnar la totalidad de las áreas y que no deben situarse en paralelo al resto de los procesos de enseñanza, sino dinámicamente integradas dentro de ellos.

- Constituyen, en fin, una responsabilidad de toda la comunidad educativa, en especial del equipo docente, y deben estar presentes e integrados en los proyectos educativos del centro, en los diseños curriculares de etapa y ciclo y en las programaciones de aula que deberán realizar todos los profesores y profesoras.

En este sentido, son muy clarificadoras las observaciones que al respecto podemos encontrar en el diseño curricular base de la Comunidad Vasca:

"La incorporación de las líneas transversales como principios didácticos supone para el equipo docente un tamiz (*scanner*) para la lectura crítica de objetivos, contenidos, relaciones comunicativas, metodología, etc., tanto en el Proyecto Curricular del Centro como en las programaciones docentes de Ciclo y de Área" (*Diseño Curricular Base de Euskadi*).

Una de las virtudes de las líneas transversales es que incitan a toda la Comunidad Educativa a reflexionar sobre la posición que mantiene respecto a los valores y actitudes que manifiesta y transmite a su alumnado, sobre aquellos que quiere transmitir y los que, por otra parte, propugna consciente e inconscientemente la sociedad.

Es decir, esta reflexión va a provocar que aflore a un nivel consciente, reflejándose en el currículo de Centro, todo aquello que a nivel oculto (*currículo oculto*) se está desarrollando en los centros educativos, y que ha sido en muchas ocasiones condicionante del tipo de educación que se imparte.

Asimismo, las líneas transversales pueden ser uno de los hilos conductores para dar un enfoque globalizador e interdisciplinar a determinados contenidos que se imparten en diferentes Áreas, dotando a la acción educativa de una unidad de criterios.

"Hablar hoy de reforma educativa ha de significar encontrar cauces que posibiliten la síntesis entre el desarrollo intelectual o cognitivo de nuestros alumnos y alumnas y el desarrollo de su humanismo, es decir, el desarrollo de sus capacidades afectivas, sociales, corporales y morales"

Este enfoque globalizador o interdisciplinar va a posibilitar que en su desarrollo no haya exclusiones de unos temas transversales respecto a otros, sino que todos puedan vertebrarse en un eje coordinado común, ya que todos se han demostrado como fundamentales, y el derecho de los alumnos y alumnas a recibir una educación integral impide que haya lagunas en los valores, actitudes y normas que deben adquirir y desarrollar.

Un programa ético para la educación obligatoria

Planteados así los temas transversales, no cabe duda de que constituyen una de las aportaciones más innovadoras del nuevo currículo escolar, una aportación que, en el fondo, no es otra cosa, ni más ni menos, que el planteamiento de un programa ético o de un proyecto o modelo de humanización que deberíamos plantearnos como parte esencial del proceso de enseñanza y de aprendizaje escolar a lo largo de toda la enseñanza obligatoria. Un proyecto, sin duda, apasionante, aunque también complejo, por lo que supone de proceso de transformación personal, no en niveles epidérmicos o puramente conceptuales, sino en el plano de los valores y de las actitudes profundos. Es una manera de abrirse, de descubrir y de iniciarse al hecho y a la aventura de vivir, una manera de aprender a vivir sintiendo que la vida nos urge y que solicita nuestra posible intervención para embellecerla y para hacerla más digna.

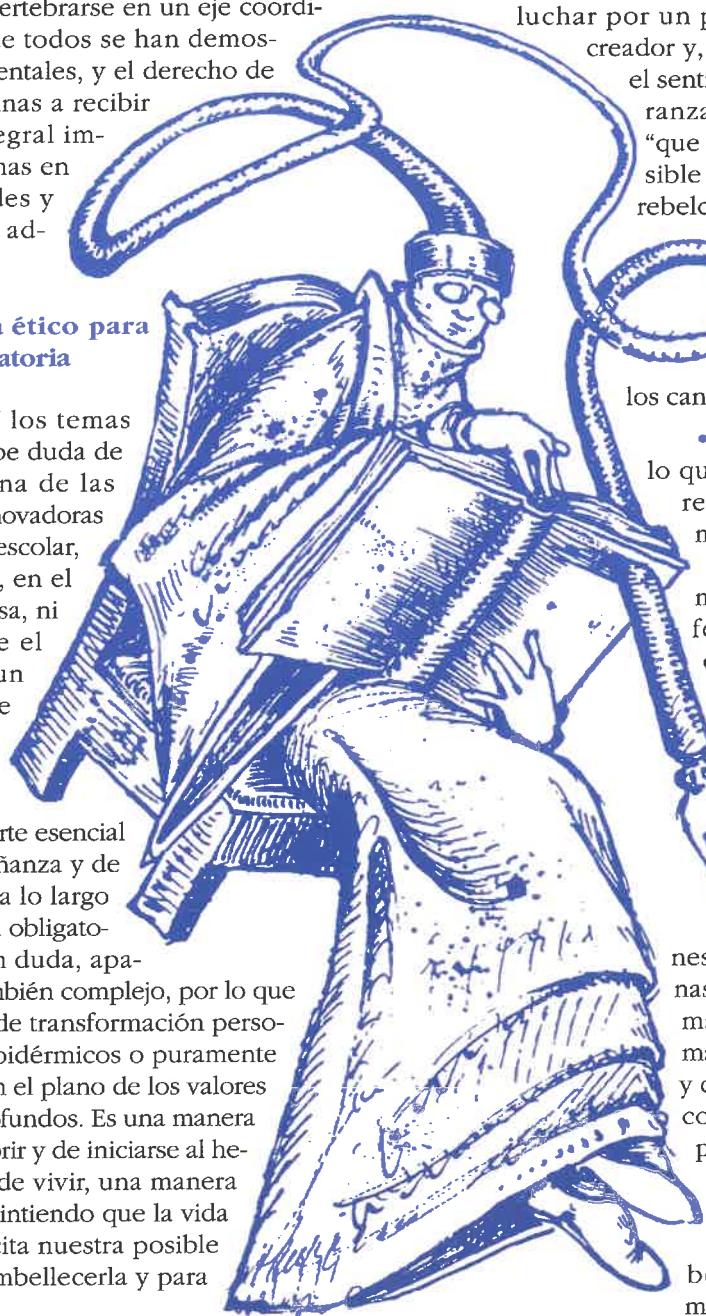
Hasta aquí, he abordado lo que a mi juicio constituye la dimensión ética esencial del currículo que nos propone la reforma educativa y que responde al reto que en el inicio planteábamos de la creación de un humanismo nuevo en el que prevalezcan unos principios o valores morales compartidos.

Antes de finalizar, quisiera expresar tres objetivos o metas educativas que deberíamos plantearnos, como educadores, y que resumen todo lo dicho sobre los valores, los contenidos actitudinales y los temas transversales. Estos tres objetivos para la escuela, a los que no deberíamos renunciar, son a mi juicio:

• En primer lugar, el despertar de la ilusión en los alumnos y en las alumnas: ilusión de vivir y de luchar por un programa de vida positivo, creador y, por qué no, entroncado con el sentido más dinámico de la esperanza y de la utopía. Esa utopía "que no tiene bastante con lo posible y que levanta huracanes de rebeldía"; utopía que, como canta Juan Manuel Serrat, es "dulce como el pan nuestro de cada día, nos vuelve gigantes en miniatura y nos alumbría los candiles del nuevo día".

• En segundo lugar, conseguir lo que Victoria Camps (ver sugerencias bibliográficas) denomina "la formación de actitudes favorables al mejoramiento de la persona"; una formación personalizada, encaminada hacia el aprender a vivir en felicidad y en armonía con uno mismo y con los demás.

• Y, en tercer lugar, lograr el posible, necesario y urgente renacer de una sociedad reconstruida desde unas relaciones sociales mucho más humanas, mucho más libres y mucho más solidarias. Una sociedad más fraterna, capaz de percibir y de sentir el futuro del planeta como un futuro común, compartido y universal, un futuro con el que todos, cada uno desde su pequeña o desde su gran responsabilidad, debemos sentirnos solidariamente comprometidos.



Tres objetivos para la escuela contemporánea que nos comprometen radicalmente a los profesores y profesoras. Quiero terminar estas reflexiones con unas palabras de mi admirada Victoria Camps:

"Si la idea de un mundo mejor no es suficiente estímulo para luchar por él (para que luchemos por él hoy en nuestras escuelas); si esa idea, unida a la esperanza de que la transformación de la realidad es posible, no introduce sentido a la existencia (en nuestro caso a nuestra profesión), entonces habrá que concluir que la ética no tiene nada que ver con nosotros."

(*) Fernando González Lucini es director de ALAUDA (Centro de Apoyo para el desarrollo de la Reforma Educativa). Teléfono de contacto: 91-3272734.

Sugerencias bibliográficas

- ARANGUREN, J.L. (1988): *Etica de la felicidad y otros lenguajes*. Madrid. Tecnos.
- AULA DE INNOVACION EDUCATIVA: Monográfico "Actitudes, valores y normas". Julio-Agosto, 1993. núm. 16-17.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Madrid. Escuela Española.
- CAMPS, V. (1990): *Virtudes públicas*. Madrid. Espasa Calpe.
- CAMPS, V. (1991): *La imaginación ética*. Barcelona. Ariel.
- CAMPS, V. (1993): *Un sistema de valores para el consenso*. Madrid. Alauda.
- COLL, C.; SARABIA, B.; VALLS, E. (1992): *Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid. Santillana.
- COMUNICACION, LENGUAJE Y EDUCACION: Monográfico "Educación moral" (número 15), 1992.
- CUADERNOS DE PEDAGOGIA: "Sexismo en el aula" (número 171), "Educar para la paz" (número 150), "Educación Moral" (número 201), "Educación Ambiental" (número 204) y "Educación para la salud" (número 214), "Educación para el consumo" (número 218).
- ESCAMEZ, J.; ORTEGA, P. (1986): *La enseñanza de las actitudes y valores*. Valencia. Nau Llibres.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1991): *Educación de valores y diseño curricular*. Madrid. Alhambra-Longman.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1993): *Temas transversales y educación en valores*. Madrid. Alauda.
- MARTINEZ, M.; PUIG, J. (1991): *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó/ICE.
- PUIG ROVIRA, Josep M.^a: "Naturaleza de los contenidos de valor". En *AULA de innovación educativa*, núm. 16-17. 1993.
- REVISTA DE EDUCACION: Monográfico "Razón práctica y educación", número 297, enero-abril de 1992. CIDE-MEC. Madrid.
- SAVATER, F. (1991): *Etica para Amador*. Barcelona. Ariel.
- VARIOS AUTORES (1991): *Educación y valores en España. Actas del seminario organizado por el grupo de trabajo de educación de la comisión española de la UNESCO*. Madrid. MEC.
- VARIOS AUTORES (1991): *Virtudes públicas y ética civil*. Madrid. Cáritas Española.
- VENTURA, M. (1992): *Actitudes, valores y normas en el currículo escolar*. Madrid. Escuela Española.

GIJON MUNICIPIO EDUCADOR



FUNDACION MUNICIPAL DE CULTURA,
EDUCACION Y UNIVERSIDAD POPULAR

Ayuntamiento de Gijón

Jesús Carlos Iglesias y otros: *Un agrupamiento multinivel en el primer ciclo de Educación Primaria*. CEP de Gijón. Colección "Materiales para el autor", núm. 4. Gijón, 1993.

El Diseño Curricular Base (MEC, 1989) contempla la posibilidad de adaptar los objetivos y contenidos a las características del centro y de los alumnos con la utilización de grupos flexibles, y la LOGSE (art. 14. 3) considera que "la enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño".

Se invita, por tanto, a la utilización de formas más flexibles de agrupamiento —formas mixtas—, pero sin proponer ningún modelo concreto y sin decidirse a abandonar el marco de la estructura graduada. Se advierte sobre la importancia de la no discriminación, a la hora de tomar decisiones sobre agrupamientos de alumnos. Así, se señala que los agrupamientos "han de realizarse de forma que se favorezca la convivencia entre niños y niñas; entre niños de capacidad distinta, de condiciones sociales diferentes. Ha de ser una agrupación que contribuya a la integración de todos los alumnos y no a la segregación".

Este libro recoge todos los aspectos importantes de un sistema organizativo de ciclo —estructura multinivel— que llevan experimentando desde hace cinco años y que exige, como condición indispensable, el desarrollo de un trabajo docente en equipo. Esta labor de equipo ha permitido reflexionar sobre la práctica docente e investigar en el aula realizando una actividad constante de perfeccionamiento.

La coherencia y eficacia de la labor docente en la etapa de la Educación Primaria pasa ineludiblemente por una acertada selección y secuenciación de objetivos, contenidos y actividades y por una unificación de criterios metodológicos y de evaluación que se ha de producir entre los distintos niveles y ciclos. Sólo así se podrá conseguir un Proyecto Curricular de Etapa global, integrador y adaptado al entorno y a las características y peculiaridades de los alumnos.

Este trabajo consta de dos partes. En la primera, sus au-

tores contextualizan la experiencia, analizando las características psicoevolutivas de los niños de estas edades, formulando principios psicopedagógicos y de procedimiento, y tomando decisiones curriculares sobre objetivos, selección y secuenciación de contenidos, metodología, actividades, materiales y evaluación. En la segunda, se centran en las características generales del diseño y desarrollo de unidades didácticas y ejemplifican una unidad sobre "El cuerpo". Un adelanto de este trabajo apareció en el número 8/9 de *Siglos* (páginas 198—203).

nal...—, construyendo así un coherente y amplio resumen sobre el tema del desarrollo cognitivo en un contexto sociocultural.

Grupo Alborán: *Atlas de Lengua y Literatura española (Educación Secundaria Obligatoria)*. Akal. Madrid, 1993.

El origen de este Atlas de Lengua y Literatura está en el desarrollo de una línea de investigación emprendida por el Grupo Alborán sobre el uso de los gráficos como herramienta para el aprendizaje de la lengua y la literatura, para facilitar la comprensión de conceptos y destrezas, al sintetizar de forma visual una información y como técnica para fijar y recuperar información (memoria).

Ciertamente, ya en los trabajos de Ausubel, Novak y otros pedagogos se citaban los mapas de conceptos y técnicas parecidas, pero faltaba, a nuestro juicio, un desarrollo sistemático de diversas clases de gráficos para implementar el currículum de áreas como la de Lengua y Literatura. Con ello se pretende apoyar el trabajo del profesor, que los puede usar bien como redes conceptuales para organizar el currículum, bien como material de apoyo en la instrucción e, incluso, como instrumento de evaluación.

V. Acosta y otros: *Programas de evaluación e intervención en Educación Especial*. Edición de los autores. La Laguna, 1993.

Bárbara Rogoff: *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. Barcelona, 1993.

Esta obra interdisciplinaria presenta una integración entre la teoría y la investigación sobre el tema de cómo desarrollan los niños su pensamiento al tiempo que participan en actividades culturales con la guía y apoyo de sus familiares, cuidadores y compañeros. La autora, psicóloga evolutiva, concibe el desarrollo como un aprendizaje en el que el niño se acostumbre al uso de herramientas intelectuales en actividades socialmente estructuradas con los padres, otros adultos y los demás niños. Rogoff ha recopilado datos procedentes de distintas disciplinas —la psicología cognitiva, evolutiva y cultural; la antropología; la investigación comunicacio-

Un segundo bloque queda constituido por los programas de evaluación e intervención con deficientes psíquicos. Los trabajos se dirigen a modelos de evaluación e intervención con deficientes mentales y síndrome de Down.

El tercer bloque lo configura el estudio que se hace de la inadaptación social, donde se presentan los avances más recientes en cuanto al diseño de instrumentos de evaluación

e intervención socioeducativa. Un capítulo importante es el dedicado al problema de la drogadicción y las propuestas que se hacen para el cambio de actitudes hacia su consumo.

Un cuarto bloque aborda el análisis de los problemas de lenguaje oral y su relación con las dificultades de aprendizaje.

Los programas de evaluación e intervención en deficientes sensoriales ocupan el quinto bloque de la presente publicación. La mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de los niños visualmente disminuidos es abordada en este capítulo.

Miguel López Melers - José Francisco Guerrero: *Lecturas sobre integración social*. Paidós. Barcelona, 1993.

Este libro viene a cubrir el vacío que existía en la producción bibliográfica española sobre la integración escolar y social de los sujetos con necesidades educativas especiales.

J. Garrat: *Diseño y tecnología. Educación Secundaria Obligatoria*. Akal. Madrid, 1993.

Este libro se propone, no un discurso abstracto sobre los avances tecnológicos, sino la participación en un proceso de investigación colectiva, investigación que, teniendo como agentes más directamente implicados a los profesores y alumnos, no desdibuja la pluralidad de recursos y posibilidades que ofrece el desarrollo científico y tecnológico de la sociedad contemporánea. Pero siempre como una actitud de curiosidad y de indagación crítica que demuestren que el científico no es un ser extraño ni encerrado en su torre de marfil, sino una persona directamente vinculada con los problemas de su tiempo que intenta colaborar en mejorar la calidad de vida de sus semejantes: de ahí que gran parte de los proyectos de este libro se orienten a conseguir la satisfacción de aplicar nuestros conocimientos a la realidad cotidiana y a descubrir cómo el esfuerzo, la reflexión y el estudio razonados resultan altamente gratificantes.

Se ha prestado especial atención al aprendizaje por descubrimiento y a la elaboración de un conjunto de estrategias que permitan la identificación y resolución de problemas mediante procedimientos in-

ductivos y de razonamiento lógico. De ahí que buena parte del libro se dedique a la planificación y desarrollo de proyectos que, utilizando conocimientos y fuentes muy diversas, permitan al alumno progresar en sus conocimientos científicos y tecnológicos con una actitud de curiosidad e interés por participar de forma creadora y activa en el proceso de investigación.

Grupo Imago: *Imagotipias. Aproximaciones epistemológicas y didácticas al estudio de las imágenes*. CEP de Granada, 1993.

El grupo Imago viene dedicando su esfuerzo, desde hace varios años, a la investigación de nuevos espacios de conocimiento del mundo social y cultural que nos rodea, así como de eficaces instrumentos para hacer más comprensibles la coherencia de ese mundo y el papel que el ser humano desempeña en él.

Por ello, el grupo se ha acercado con profundo interés a ciertos ámbitos de la filosofía, la semiótica, la pragmática, las artes visuales, la psicología social, la literatura comparada, o las ciencias del lenguaje y de los medios de comunicación. Así, entretejidos, se adentran en las imágenes y en sus procesos de producción y funcionamiento, puesto que éstas se presentan como constituyentes propios e inmediatos del imaginario individual y social.

Los autores de este libro se interesan por aspectos concretos, como el cine, la televisión o la publicidad, y aspectos más generales como el análisis de la iconidad, las imágenes mentales que se asocian en las colectividades durante largos intervalos de tiempo y las imágenes de los pueblos extranjeros. El grupo concentra su esfuerzo en uno de los entes de ficción más trascendentales de la historia del ser humano: la imagen de utopía.

Por ello, ofrece a continuación unas muestras del particular acercamiento que algunos miembros del grupo han realizado en un afán de aportar algunos elementos para la reflexión y el intercambio intelectual con los que están ocupados en problemas y tareas semejantes.



DOVE PUBLICATIONS

Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular: *Gijón, municipio educador. Guía de recursos*. Ayuntamiento de Gijón, 1993.

Progresivamente, la sociedad va tomando conciencia de que su historia, sus momentos, sus espacios, sus interacciones y sus protagonistas determinan un continuo e intenso intercambio de experiencias de enseñanza y aprendizaje.

Aprender es un proceso mediante el cual cambia el significado de nuestra experiencia. De esta manera, se va construyendo socialmente un modelo educativo que supera el ámbito estrictamente escolar, en el que las aulas no serán ya sus únicos espacios formativos. Las fábricas, los museos, los servicios públicos, los comercios, los parques, el medio rural, los medios de comunicación, se suman con su esfuerzo a este nuevo compromiso educativo.

Este documento explica todas y cada una de las visitas e itinerarios que dan soporte a algunos de los programas del Departamento de Programas Educativos de la Fundación Municipal de Cultura, Educación y Universidad Popular de Gijón: *Programa Habitar, Programa didáctico de museos y exposiciones, Programa de seguridad infantil*.

En cada visita e itinerario se incluye una información cuyo objetivo es proporcionar una impresión general sobre la misma, de forma que el profesorado, responsables de colectivos o los ciudadanos que deseen participar en dichos programas, puedan seleccionar de antemano aquellas que resulten más apropiadas para sus intereses culturales y educativos.

En todas se indica, con carácter orientativo: la ubicación, horarios de visita, recursos didácticos disponibles en este departamento relacionados con las mismas, el ciclo o ciclos educativos que se recomiendan, teléfono de contacto

y otros datos de interés sobre ellas.

Daniel Cassany: *Reparar la escritura didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó Editorial. Barcelona, 1993.

Una de las tareas del maestro es reparar las averías de las redacciones: faltas de ortografía, frases perdidas, párrafos rotos, etc. Se trata no sólo de corregir los textos de los alumnos, sino de ayudarles a mejorar sus capacidades de expresión escrita.

Reparar la escritura es una reflexión exhaustiva y práctica sobre esta tarea, con propuestas didácticas, ejemplos y comentarios.

Jean-Marie Bastier: *La evaluación en los procesos de formación*. Paidós/MEC. Barcelona, 1993.

Concebida como instrumento de trabajo para la práctica cotidiana de formadores y maestros, esta obra tiene como objetivo principal contribuir al esclarecimiento de los objetos, funcionamiento y funciones de la evaluación, así como señalar las diferentes formas que pueda adoptar, manifestándose ante todo animada por un propósito de investigación y síntesis. En efecto, del análisis institucional al análisis sistemático, pasando por el autoanálisis y la investigación-acción, un gran número de las nuevas aproximaciones desarrolladas en el campo de la formación se manifiestan de hecho inspiradas por la trayectoria de la evaluación, la cual, con la aparición de nuevas formas de organización y de gestión del trabajo, gana progresivamente importancia en la vida social.

Este libro no propone un modelo de acción, sino simplemente una lectura de las prácticas educativas que acabe clarificando las experiencias propias de formadores y educadores.

Orlando Acosta y Eusebio Martín: *Xenofobia y racismo (área de lengua castellana y literatura)*. Editorial Popular. Madrid, 1993.

El material que el lector tiene entre manos es una propuesta de actividades que puede entenderse de dos maneras: 1) Como un material abierto, que el profesor podría

cerrar en torno al núcleo de interés de los "usos xenófobos del lenguaje"; estamos, por tanto, frente a una unidad didáctica más o menos extensa en el tiempo, en función de la selección y añadidos introducidos por el profesor, que podría ser impartida con distintos niveles de desarrollo en el primer y segundo ciclo; la articulación de esa unidad didáctica en la secuencia de la etapa serían los procedimientos implicados. 2) Simplemente, como conjunto de actividades, que el profesor irá secuenciando a lo largo de toda la etapa, en función de su programación de aula. Cada material se presenta en dos formas: Para el profesor, la información básica; para el alumno, el cuaderno de actividades o tareas, con la información necesaria.

El objetivo último de estos materiales es generar autonomía profesional en el contexto de una práctica cooperativa.

José M. Benavente: *Actividades de conceptualización. Materiales de didáctica de la Filosofía sobre supuestos constructivistas*. Akal. Madrid, 1993.

Se proponen en este libro una serie de actividades para que los alumnos, partiendo de su experiencia cotidiana, utilizando técnicas de análisis textual como los mapas conceptuales, etc., lleguen a entender y a construir, sobre supuestos cognitivistas, los conceptos fundamentales de la Filosofía.

En esta obra, escrita con claridad y precisión, se delimitan los campos propios de la Ciencia y de la Filosofía, por carecer de referentes, y, aquello de lo que sí puede y debe

hablar —el mundo humano— que es el mundo transformable.

Brown G. y G. Yule: *Análisis del discurso*. Visor Libros. Madrid, 1993.

"Análisis del discurso" es una expresión que ha recibido diferentes interpretaciones por parte de investigadores de diferentes disciplinas. Para un sociolingüista, está relacionado fundamentalmente con la estructura de la interacción social reflejada en la conversación; para un psicolingüista, con la naturaleza de los procesos de compresión de textos escritos; para un lingüista computacional, con la producción de modelos operativos de compre-



DOVE PUBLICATIONS

sión de textos en contextos muy limitados. En este manual, los autores ofrecen un amplio panorama de los variados enfoques del estudio del discurso, pero basándose fundamentalmente en la disciplina que, en distintos grados es común a todos ellos: la lingüística. Mediante una metodología que tiene mucho en común con la lingüística descriptiva, presentan una explicación lúcida y comprensiva del uso del lenguaje en la comunicación.

Su principal conflicto es examinar cómo se utiliza cualquier lengua humana, en sus formas orales o escritas, para comunicar una serie de intenciones en un contexto. Este análisis va ilustrado con una amplia variedad de tipos de discurso (conversaciones grabadas en diferentes contextos sociales, noticias extraídas de periódicos, avisos, ficción contemporánea, grafitis, etc.).

Fernando Hernández - Juana María Sancho: *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Paidós. Barcelona, 1993.

Esta nueva versión actualiza algunos de los temas planteados inicialmente, aunque su núcleo central sigue siendo cómo abordar la relación entre lo que el profesorado pretende enseñar y lo que el alumnado puede aprender. Pero sin reducirlo a una cuestión de la psicología, la pedagogía y las disciplinas académicas. Sin perder de vista que los cambios en educación responden también a intenciones políticas, económicas y de imposición de modelos sociales, temas que parecen olvidarse cuando se habla de reforma y de currículum.

Urie Bronfenbrenner: *Educación de los niños en dos culturas*. Visor. Madrid, 1993.

Dice Urie Bronfenbrenner en su introducción que para juzgar el valor de una sociedad podemos recurrir a diversos criterios, como los índices socioeconómicos al uso de producto nacional bruto, tasas de natalidad, y propone uno en el que, a nuestro juicio, estriba la originalidad y el valor de esta obra: la preocupación de una generación por la siguiente, añadiendo que una sociedad que descuida ese deber se ve abocada a la desorganización y al desastre. En las páginas que siguen, Bronfenbrenner realiza análisis de cómo se ocupaban dos sociedades de sus niños en los años sesenta, a saber, la sociedad soviética y la sociedad norteamericana. En su análisis, encontramos numerosos elementos que llevan al autor a desarrollar su teoría de los ecosistemas y el germen de un enfoque que sólo veinte años después está conociendo un renovado vigor en la psicología del desarrollo: el enfoque socio-cultural.

Bronfenbrenner está proponeiendo con su libro una manera de analizar y explicar el desarrollo de los sujetos humanos que supera la visión del desarrollo como la empresa de un sujeto aislado dotado de un aparato cognitivo que sólo tiene que "crecer" en un entorno que se supone estable.

Bronfenbrenner avanza un análisis transcultural con un propósito: comprender las diferencias en los modelos culturales para extraer de esos modelos enseñanzas aplicables a la práctica. En este caso, y superando los prejuicios a los que los científicos no son aje-

nos, Bronfenbrenner hace un balance de los logros de los modelos de educación soviético y norteamericano en el que este último no sale muy bien parado, y propone que la sociedad americana salga de su proceso autocontemplativo y se acerque a las propuestas sociales de otras culturas para extraer de ellas elementos de juicio y de acción, sin por ello tener que renunciar a lo que verdaderamente hay de positivo en la propia cultura.

Escandell Vidal, M.V.: *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Anthropos/UNED, 1993.

Este libro intenta ofrecer una presentación clara, accesible y sistemática de las teorías y los aspectos más relevantes de la Pragmática. Está concebido para servir como texto-base de un curso introducido de Pragmática o como primer instrumento de contacto con la materia en cursos más especializados.

El contenido está organizado en cuatro partes. La primera presenta una visión panorámica y un primer acercamiento a los conceptos fundamentales. La segunda ofrece los hitos más importantes del desarrollo de la Pragmática en los últimos treinta años. Con el fin de mostrar las posibilidades y las ventajas de adoptar una perspectiva pragmática, en la parte tercera se recogen estudios sobre diversos fenómenos lingüísticos. La última parte aborda algunas cuestiones teóricas relativas al lugar que ocupa el conocimiento general del lenguaje y —consiguentemente— el lugar de la Pragmática en relación con otras materias dentro de la teoría lingüística.

Carmen Albacete y otros: *Cabellos largos e idas cortas. Lo que han dicho algunos filósofos sobre la mujer*. Akal. Madrid, 1993.

La historia de nuestra cultura hunde sus raíces en dos fuentes básicas de referencia: la religión cristiana y la filosofía griega. La realidad de la mujer, del hecho femenino, ha sido sistemáticamente preterida en favor de la primacía del varón en ambas fuentes de referencia. Los filósofos más importantes de la cultura occidental han servido de caldo



DOVE PUBLICATIONS

de cultivo a los estereotipos y prejuicios vigentes aún hoy en día sobre la mujer.

Este libro pretende poner de relieve las principales ideas que sobre la mujer han vertido los filósofos y filósofas más significativos de la historia. Cada texto va acompañado de una breve referencia biográfica y de una serie de ejercicios para debate, dinámicas de grupo, etc., de cara a su utilización didáctica por parte de profesores y profesoras interesados en que sus alumnas y alumnos conozcan las raíces ideológicas del patriarcado y reflexionen sobre los estereotipos sexistas vigentes en nuestra sociedad.

P. de Pablo, J. Ruiz, C. Sánchez y A. Sanz: *Diseño del currículo en el aula: Una propuesta de autoformación*. Mare Nostrum. Madrid, 1992.

Entre los muchos libros que en estas últimas fechas están saliendo a la luz con la intención de ayudar a los profesionales a leer desde su práctica y de una forma significativa la propuesta curricular actual, merece la pena destacar este libro que con toda seguridad será un instrumento valioso para el trabajo de los profesionales de los diferentes niveles educativos que deseen trabajar en equipo para, en el marco de su centro y de sus aulas, concretar unas unidades didácticas adaptadas a sus alumnos y alumnas.

Las autoras y autores del libro parten de la convicción de que, a través del análisis de las peculiaridades de cada contexto y de la propia práctica, es posible no sólo mejorarlo, sino poner en marcha todo un proceso de autoformación que mejore nuestra práctica como profesionales de la educación.

John H. Flavell: *El desarrollo conjuntivo* (nueva edición revisada). Visor. Madrid, 1993.

Este libro va dirigido a todos aquellos que estén interesados en el desarrollo cognitivo-humano.

Esta edición se diferencia de la primera en que incluye capítulos totalmente nuevos o completamente revisados y actualizados sobre los cambios evolutivos durante la segunda infancia, la tercera infancia y la adolescencia, y sobre conocimiento social, percepción, me-

moria y lenguaje. De acuerdo con las recientes tendencias en este campo, se pone menos énfasis en Piaget y su concepción del desarrollo cognitivo en forma de estadios evolutivos, y más énfasis en los enfoques gibsonianos, de procesamiento de la información y de incremento de los conocimientos. Se destacan también las competencias cognitivas sorprendentemente precoces de los bebés y de los niños pequeños que han puesto de manifiesto las investigaciones recientes.

S. von Tetzchner y H. Martinsen: *Introducción a la enseñanza de signos y al uso de ayudas técnicas para la comunicación*. Visor. Madrid, 1993.

La enseñanza de signos y el uso de ayudas técnicas para la comunicación, en el marco de las llamadas "técnicas aumentativas y alternativas de comunicación", es una práctica cada vez más extendida de la educación y el tratamiento de personas con graves problemas de comunicación, de lenguaje o de habla, ya sean debidos a una discapacidad motora o a otros trastornos del desarrollo, tales como retraso mental, autismo o déficit específicos de lenguaje. Los estudios de casos y los trabajadores empíricos que ilustran los resultados positivos obtenidos con la aplicación de dichas técnicas, aparecidos en la literatura científica internacional, son cada vez más numerosos.

Desde este punto de vista, el presente libro, escrito por los profesores noruegos Stephen von Tetzchner y Harald Martinsen, constituye un punto de referencia obligado para todos los terapeutas y educadores dedicados a la educación especial y a la habilitación del lenguaje.

Los autores defienden que todas las personas que no pueden usar el habla en la comunicación con los demás necesitan un sistema de comunicación alternativo. Sin embargo, consideran que la comunicación alternativa va a cumplir funciones muy distintas para diferentes personas, según cuáles sean sus niveles de comprensión del lenguaje y sus condiciones para adquirir la comprensión y el uso del habla en el futuro. Esto les lleva a formular una distinc-

ción muy interesante entre tres grupos de necesidades especiales en el campo de la comunicación alternativa. El primer grupo se componen de personas que necesitan un medio alternativo de expresión, pero cuya comprensión del lenguaje hablado es buena.

Este primer grupo incluye, por ejemplo, a muchas personas con discapacidad motora. El segundo grupo incluye a las personas que necesitan un lenguaje de apoyo, durante un cierto tiempo, pues se espera que lleguen a hablar en el futuro. A este segundo grupo pertenecen, por ejemplo, las personas con disfasia del desarrollo y muchos niños con síndrome de Dawn. Para estos niños, la comunicación alternativa cumplirá la función de facilitar el desarrollo del habla y paliar las consecuencias psicosociales que comporta su carencia. El tercer grupo incluye a las personas que necesitan un lenguaje alternativo, es decir, que necesitan la comunicación alternativa tanto para la expresión como para la comprensión. A este grupo pertenecen, por ejemplo, algunos niños con autismo o con retrasos mentales graves.

La obra también argumenta y defiende la idea, a la vez innovadora y polémica, de que no existen prerrequisitos para el aprendizaje de la comunicación, y que por lo tanto la enseñanza debe em-



DOVE PUBLICATIONS

pezar sin demora para todos los niños que no hablan a la edad habitual, aunque presenten retrasos muy profundos.

Arthur Nhimbe - Jack Lochhead: *Comprendiendo y re-*



DOVE PUBLICATIONS

solver problemas. Visor. Madrid, 1993.

Este libro enseña a aumentar el poder para analizar problemas y comprender lo que se lee y se oye. Primero explica e ilustra, en términos generales, los métodos que utilizan las personas bien preparadas para solucionar problemas acometiendo ideas complejas. Despues, permite practicar, aplicando estos métodos a unas preguntas variadas en compresión y razonamiento. Mientras se trabaja con este libro, se es testigo de una continua mejoría de las habilidades a la hora de resolver problemas, y esta confianza proporciona una actitud positiva y vigorosa al enfrentarse a ellos.

Benigno Delmiro Coto: *La voz en el paso. El trabajo en las minas y su presencia en la literatura*. Akal. Madrid, 1993

Pedro Provencio: *Poesía española contemporánea (1939-1989)*. Aral. Madrid, 1993.

Estos manuales de aula están pensados para iniciar al alumno en el análisis literario y facilitarle la adquisición del hábito de lectura.

Conjugando rigor, amabilidad y enseñanza activa, se han elaborado unos materiales didácticos en los que tanto la teoría como las actividades simultáneas de aplicación, como el propio diseño o las ilustraciones, se encaminan a hacer del análisis de textos literarios un ejercicio didáctico eficaz.

Cada título incluye una parte final con pautas de trabajo detalladas con las que, autónomamente, el alumno —por separado o por pequeños grupos— podrá realizar sus propias monografías y trabajos de investigación escolar.

José M. Castellá: *De la frase al tex. Teorías de las lenguas*. Empúries. Barcelona, 1993.

De la frase al tex presenta una panorámica de teorías recientes que tienen en común la consideración de la lengua

como un instrumento de uso (lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística, psicolingüística, pragmática, etcétera).

Pierre Vayer y otros: *Una ecología de la escuela. La dinámica de las estructuras materiales*. Paidós Educador. Barcelona, 1993.

Para la ecología, en el sentido original del término, el individuo expresa sus potencialidades de formas diferentes según las condiciones en las que vive, es decir, según las condiciones en que se desarolla su experiencia y la del contexto, que en este caso es la propia situación del niño en el mundo del aula. Los autores de este libro dejan bien claro que todos los elementos de la clase están vinculados con la organización de ésta, tanto en un sentido relacional como material.

De esta manera, cabe decir que, en relación con la dinámica de los grupos de niños, las estructuras materiales —los espacios, territorios, mobiliarios y objetos a disposición de los niños— poseen cualidades y propiedades que influyen de manera determinante en la orientación y la regulación de su uso por parte del propio chico. El análisis de todo esto, en forma de modelo general, da como resultado una investigación sobre la interacción entre el niño y

troncado con los fines de la educación y con los objetivos generales de las tres etapas educativas, en sus referencias concretas al desarrollo y a la estructuración de un sistema de valores básico para la vida y para la convivencia.

En un segundo momento, se presenta una propuesta global sobre cómo diseñar los temas transversales incidiendo en la relación entre valores y



DOVE PUBLICATIONS

transversalidad, relación que se analiza en el tercer capítulo del libro, en lo referente a los temas transversales propuestos por el MEC a partir del soporte conceptual de cada uno de ellos, y sus consecuencias pedagógicas en las actitudes y valores que de cara a cada tema habría que desarrollar y de sus objetivos educativos.

Remi Brissaud: *El aprendizaje del cálculo. Más allá de Piaget y de la teoría de los conjuntos*. Visor. Madrid, 1993.

Este trabajo no se refiere sólo a la psicología del primer aprendizaje numérico, ni exclusivamente a la historia de la práctica escolar; no se trata tampoco únicamente de la simple relación de una innovación pedagógica. Deriva de una nueva disciplina que está surgiendo en Francia desde hace algunos años: La didáctica de las matemáticas.

Para la escuela infantil, al igual que para la elemental, las nuevas instrucciones oficiales francesas preconizan un aprendizaje de las matemáticas por solución de problemas. En lo que se refiere a la enseñanza infantil, leemos que "el objetivo de las actividades científicas y técnicas es

siempre plantear y resolver problemas". Este es el enfoque adoptado en este libro.

Pilar Bacos y otros: *Física y ciencia-ficción*. Aral. Madrid, 1993.

Física y ciencia-ficción representa un intento de acercar la creatividad y la fantasía a las clases de ciencias.

Este libro explora las posibilidades didácticas de la ciencia-ficción, género por el que los adolescentes suelen mostrar un gran interés. La ciencia-ficción los transporta a otros mundos, unos mundos tal vez soñados en esta etapa de la vida y que han de ser interpretados por las leyes físicas que rigen el nuestro.

D. S. Macuab y J. A. Cummine: *La enseñanza de las matemáticas de 11 a 16. Un enfoque centrado en la dificultad*. Visor. Madrid, 1992.

Este libro trata de las razones por la que el niño falla al aprender matemáticas. Sólo entendiendo las razones de este fallo puede mejorarse sustancialmente la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. El punto de partida para conseguir este entendimiento deben ser los alumnos mismos, sus opiniones y sus actitudes para las matemáticas, y sus temores y ansiedades hacia ellas.

Gerard Hanko: *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Paidós. Barcelona, 1992.

Este libro ha influido poderosamente en el desarrollo de enfoques conjuntos destinados a solucionar el problema de cubrir las necesidades especiales de los alumnos en el campo del comportamiento, las emociones y el aprendizaje. Se basa en la idea, cada vez más extendida, de que, para satisfacer las necesidades de los alumnos, es esencial que se satisfagan también las necesidades de sus maestros, y de que el apoyo para conseguirlo pueden proporcionarlo de

forma efectiva las iniciativas

para el desarrollo del personal educativo, destinadas a aumentar la capacidad de los maestros para cubrir las necesidades de sus alumnos en el contexto de la enseñanza normal a través de los contenidos curriculares, a mejorar las relaciones maestro-alumno y entre toda la clase, y a incrementar la implicación de los padres.

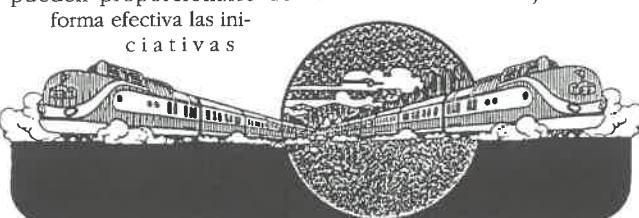
Antonio Montero: *Diagnóstico de necesidades formativas de los docentes*. CEP de Alcalá de Guadaira. Sevilla, 1993.

Del contenido de este libro conviene destacar la validación experimental de un cuestionario para diagnosticar las necesidades formativas de los docentes (como elemento importante dentro del marco genérico de la formación del profesorado), así como la descripción de éstas a partir de una muestra significativa de profesores en ejercicio que cumplimentaron el instrumento objeto de validación.

Claudia Grau-Rubio: *La integración escolar del niño neoplásico*. CEAC. Barcelona, 1993.

Los índices de supervivencia de los niños enfermos de cáncer ha aumentado considerablemente en los últimos años, lo cual exige un apoyo educativo adecuado. Este libro analiza las características de la enfermedad y de su tratamiento, el impacto psicosocial sobre la familia y el propio niño, la problemática escolar y también la intervención educativa requerida para mejorar la calidad de vida de los niños afectados por dicha enfermedad.

Asimismo, ofrece los resultados de un trabajo de investigación sobre los problemas educativos de estos niños y sus posibilidades de integración en una escuela convencional; también propone acciones de intervención educativa, iniciando, dentro del marco de la Educación Especial y desde la defensa de la integración escolar, un tema que sirva de base para otros futuros trabajos.



AKAL

el ambiente que interesaría tanto a los educadores infantiles como a los psicólogos.

F. Lucini: *Temas transversales y educación en valores*. Alauda. Madrid, 1993.

El libro que aquí presentamos se articula en torno a dos grandes ejes:

En una primera parte, sitúa el concepto de transversalidad como "un proyecto de transformación personal, no en niveles epidérmicos o puramente conceptuales, sino en el plano de los valores y de las actitudes profundas", en-



DOVE PUBLICATIONS

Manuel Cerezo, Manuel Díaz Castillo y María del Carmen López: *Semiótica y didáctica de la lengua y de la literatura*. CEP de Granada, 1993.

No podía esperar más el intento de trazar un nexo conceptual que fundiera las diversas luces que llegaban desde la antropología, la historia de las mentalidades y de la cultura, las ciencias lingüísticas y paralingüísticas, la teoría e historia de la literatura, la cinematografía, la proxémica o la pragmática. La semiótica ha propiciado esta síntesis, cuyas sólidas conclusiones permiten abrir nuevas perspectivas.

La semiótica estudia todos los sistemas de significación que afectan al ser humano y a sus producciones; pero también se ocupa de cómo llegan aquellas a instalarse en la práctica común.

Los autores de este trabajo aprovechan la riqueza de posibilidades que los métodos y descubrimientos de la disciplina semiótica plantean con relación a la práctica docente.

Literaturas

Camilo José Cela: *El huevo del juicio*. Seix-Barral. Barcelona, 1993.

El huevo del juicio reúne un magistral conjunto unitario de textos narrativos de Camilo José Cela, inéditos, hasta hoy, en libro, cuya intención resume admirablemente el propio autor al indicar que su propósito ha sido contar "las andanzas y malaventuras de mis casi nunca contritos y casi siempre zarandeados personajillos de humo y miseria y oropel", ya que "historiar los héroe que jamás han sido, los fantasmas que se llaman con nombres disparatados y que

acometen empresas mínimas y demenciales, es algo que se me da bien porque siempre los miro con tanto rubor como misericordia. El tartamudo que quiere ser orador, el cojo que quiere ganar el Cross de las Naciones y el esmirriado y feo que no se explica por qué las mujeres no le comen en la mano, como las palomas, y no se le rinden enamoradas, están más cerca de mi corazón que el galán que mira a la amada por encima del hombro y con gesto altanero y perdonavidas, porque la literatura, mal que a algunos les pese, se hace con retales de tres al cuarto y piececillas de a ochavo la docena". Muestra suprema de la maestría estilística, la inventiva verbal y cordial compasión humana de su autor.

Pier Paolo Pasolini: *Una vida violenta*. Seix-Barral. Barcelona, 1993.

Una vida violenta es la obra en la que culmina la etapa literaria de Pasolini anterior a su dedicación al cine, y está considerada uno de los títulos principales de la narrativa italiana de posguerra. Se trata de una novela lúcida y despiadada acerca de las personas y de los actos, de los ambientes y de la fatalidad.

Mircea Cărtărescu: *El sueño*. Seix-Barral. Barcelona, 1993.

El sueño, obra compuesta por cuatro novelas cortas orgánicamente unidas entre sí, constituye la revelación de un escritor excepcional. Las prosas de este joven autor se insertan en una trayectoria que prueba que la verdadera literatura, tradicional o fantástica, experimental o realista, rumana, francesa o japonesa, tiene todavía mucho futuro, a condición de que la exigencia del autor responda a sus ambiciones.

Muñoz, J.: *Los casos del comisario Ricart. Alarma en Las Ramblas*. Luis Vives, col. Ala Delta. Zaragoza, 1992.

El Lubeks es un famoso diamante, el más grande del mundo, y está en una urna del gran edificio de una fundación. Su robo desencadena una investigación en la que un joven estudiante desempeña un importante papel para desentrañar el hecho.



Revistas

Curriculum. Número 5. Universidad de la Laguna. 1992.

Este número monográfico de *Curriculum* destinado al tema de la orientación ha pretendido abordar cuestiones que resultan relevantes, como los nuevos presupuestos de la orientación educativa desde el marco de la reforma, la perspectiva de servicios versus programas, los problemas de la formación de orientadores, los dilemas prácticos de los profesionales que trabajan en este campo...

Otros títulos recibidos

Basic avanzado. Colección "El ordenador en la escuela". Akal. Madrid, 1993.

Vicent Luna i Sivera: *Una experiencia de tallers en la clase de Valencià*. Centre de Professors d'Alcoi. Alcoi, 1992.

José Luis Isabel Fernández: *Tele-informática*. Akal. Madrid, 1993.

Varios: *Joan Valls (Unitat Didáctica)*. Centre de Professors d'Alcoi. Alcoi, 1992.

Elisensa Lluis: *Manual básico de grafología*. CEAC. Barcelona, 1993.

Miguel Marín Turiña: *Velázquez*. Akal. Madrid, 1993.

Compiello Naranjo: *Estados Unidos: De la independencia a la guerra mundial*. Akal. Madrid, 1993.

Vitus B. Dröscher: *Animales en su hábitat*. Akal. Madrid, 1992.

Lucilla Buru: *Mitos griegos*. Akal. Madrid, 1992.

R. I. Page: *Mitos nórdicos*. Akal. Madrid, 1992.

Janine Lévy: *El bebé con discapacidades*. Paidós. Barcelona, 1993.

Varios: *La física en sus aplicaciones*. Akal, 1992.

Marcelino Menayo, Venancio Herrero, Angel Sáez, José Luis Herrero: *Vente a la vuelta*. Ediciones Octaedro. Barcelona, 1993.

Rosa Montero: *Te trataré como a una reina*. Seix-Barral. Barcelona, 1993.

Luisa Villar: *Asunto: El robo de las meninas*. Edelvives. Zaragoza, 1993.

Heinrich Böll: *El ángel callaba*. Seix-Barral. Barcelona, 1993.



Entregar en sobre cerrado a Alborada Ulberos, Plaza Romualdo Alharagonzalde, 5, 33202 Gijón (ASTURIAS).

- Deseo suscribirme a SIGNS durante 1 año natural (3 números) a partir del número ... de la revista
CONTRARMEBOLSA de 3.200 pts. más gastos de envío.

Ingresos de 3.200 pts. a favor de ALBERT LIBROS - C/ña de Asturias, 28 gerencia urbana Jovellanos, cta.
340010353.

Chaque nombrarivo a favor de ALBERT LIBROS.

Domiciliación bancaria para lo cual ruego al Banco/Caja
Ag. n^o Provincia Domiciliada en
..... abono a ALBERT LIBROS hasta nuevo aviso y
con cargo a mi C/CA libra otra n^o el importe de 3.200 pts. de la suscripción a revisión SIGNS, a la presente recibo.

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

SUSCRIBETE!

Si deseas algún ejemplar artasado de SIGNOS (los números 1 y 2 están agotados) debes dirigirte a la distribuidora de la revista (Alborea Libros, plaza Romualdo Alvar González, 5, 33202 Gijón). Teléfono y fax: 98 - 5354213) solicitando los ejemplos deseados, que te serán remitidos a tu dirección particular o profesional, contrarembolso. Puedes, asimismo, suscribirte desde el tercer número o hacerte a partir del próximo, cubriendo el boletín de suscripción que figura debajo de estas líneas.

Suscribirse a SIGNOS es una forma más de colaborar con un proyecto editorial autónomo plurísta y crítico en torno al mundo de la educación.



CAMBIA
LA ESCUELA

¡Cambiar la escuela

Adaptaciones

BAmiental

Conocimientos

DCoeducar

Expresión

Física

Giugualdad

Historia

Infantil

Jugar

Lenguaje

Matemáticas

Naturales

Nios

Orientación

Primaria

Qurriculum

Reforma

Secundaria

Tecnologías

Música

Valores

Welcome

XLenguas
tranjeras

Y

Z

? **SIGNOS**

SIGLOS



**EL OFICIO DE MAESTRO
COMPRENSIÓN DE TEXTOS
Y APRENDIZAJE ESCOLAR
EDUCAR EN VALORES**

10

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN