

SIGLOS



SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN
Año 3 • Número 7 • Octubre-Diciembre 1992

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

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

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

CONSEJO ASESOR
Carlos López, Jorge Antuña, Francisco
Gayoso, Josefina Muñoz, Amparo Tusón,
Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel
Ángel Murcia, Guillermo Palacio, Luis
Fernández, José María Rozada, Clara
Itaya, Carlos Rodríguez, Martín
Cabrejas, Gustavo Bueno, Santiago
Trujillo, Horacio Gutiérrez, César
Vázquez, Beatriz Martínez, Gerardo
Ruiz, Javier Tamargo, Nicomed García,
Antonio Reguera, Paula Izquierdo,
Belarmino Corte, José Luis Álvarez
García, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa
Calvo, Gonzalo Sanzo, Melquiades
García-Lerros

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN Y SUSCRIPCIONES
María Fernanda Leonato
Amador Sebastián

EDITA
Centro de Profesores de Gijón
Magnus Blåstad 58
33207 GIJÓN (CASTILLA Y LEÓN)
Telf.: (985) 341115 - 3421000 - 3548097
Fax: 535 6863

Printed and made in Spain

DISTRIBUCIÓN:
Terrier (985-5310580)
Rómán Morata Alonso

COMPOSICIÓN: PontiZón
IMPRESIÓN: Lidergraf
Depósito Legal:
AS-1507-90
ISSN: 1131-8600

PORADA
Símbolos numéricos correspondientes a la cifra 7 (cifra con connotaciones mágicas) originarios de culturas círficas, romanas, egipcias, chinas, mayas, babilónicas, hindúes, anglosajonas y nórdicas en el medievo, babilónicas y occidentales contemporáneas.

S U M A R I O

54

LUIS GONZÁLEZ NIETO
La literatura en la Educación Secundaria

3

Editorial

62

GUILLERMO CASTÁN,
RAIMUNDO CUESTA Y MANUEL
F. CUADRADO

Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales

4

Mª MAR RODRÍGUEZ ROMERO
La labor de asesoramiento en la enseñanza

80

Libros

26

CARLOS LOMAS, ANDRÉS
OSORO Y AMPARO TUSÓN
Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua

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 Violet U, 109 U, Warm RED U, Process Blue, 354 U, Reflex Blue U, Black U, 116 U, Purple U, 381 U, 131 U, 110 U, 293 U, 185 U, 2725 U, 108 U, 389 U, Yellow U, 871 U y 192 U.

La reforma de la educación infantil, primaria y secundaria inicia su andadura, por decreto, en nuestro país. Si de lo que se trata es de impulsar un cambio en profundidad no sólo de las estructuras y etiquetas del actual sistema sino sobre todo de las prácticas escolares en las aulas, quizás sea el momento de recordar algunos de los enunciados que figuran en la **retórica de la prosa curricular**. Como, por ejemplo, esa **metáfora** reiterada que alude al **enseñante como un investigador en la acción educativa** capaz de someter a una reflexión y revisión constantes los supuestos disciplinares, psicopedagógicos o sociológicos de sus tareas docentes.

En el logro de estas finalidades no sólo se trata de poner el acento en la formación permanente de un profesorado invitado a una auténtica **reconversión profesional** en instituciones como los Centros de Profesores sino también de tener la firme voluntad de ir creando las condiciones que hagan posible una formación inicial más acorde con las nuevas orientaciones didácticas de la reforma educativa y una mayor coherencia entre los saberes desplegados en las aulas universitarias y los saberes adecuados a las aulas de la escolaridad no universitaria.

El respeto a la autonomía de las universidades en el diseño de sus planes docentes no debe suponer la consagración de los **intereses corporativos** y de las **rutinas académicas**, tan ajenos unos y otras a un foro de formación e investigación científica y didáctica como la universidad. Si lo que de verdad se desea es cambiar el presente y el futuro de la educación en nuestro país y dotar de sentido al sistema escolar —aunque ello sea desde una lógica estrictamente tecnocrática orientada a asegurar la eficacia y la racionalidad de ese sistema— habrá que abrir espacios en los planes de estudios de las escuelas y facultades universitarias desde los que sea posible intervenir en la formación didáctica del futuro enseñante y no dejar este capítulo a la intuición derivada de la propia práctica profesional o a una formación continua, y voluntaria, orientada con frecuencia a poner en cuestión —con la **disonancia cognitiva** que ello acarrea— el **valor real de los saberes iniciales** del maestro o licenciado de turno.

Caminar en esta dirección supone en fin poner en cuestión un estereotipo académico y **cultural** tan arraigado como el que considera que el lugar **natural** del saber teórico es la institución universitaria y que la labor de los enseñantes de etapas obligatorias de escolaridad debe limitarse a una labor estrictamente técnica de difusión escolar de los modelos descriptivos de las diversas ciencias del conocimiento. Es urgente crear espacios en los que el **saber científico y didáctico** se configure vinculado, de forma dialéctica y crítica, a la propia práctica escolar y en ese escenario de reflexión solidaria unos y otros estamos condenados a entendernos. Estas páginas de **SIGNOS** pretenden ser la expresión de una voluntad de avanzar en este sentido.



TEORÍA

No hace tantos años que se ha empezado a pensar y a trabajar en asesoramiento en la enseñanza o en el apoyo a las escuelas y se ha hecho principalmente recurriendo a modelos e imágenes tomados de otros

campos profesionales

que con más anticipación se han preocupado por adaptar esta labor a su contexto. Tanto los profesionales que se ocupan de esta labor, asesores o agentes de apoyo, como los que participan en ella, profesores y centros educativos, se ven en la obligación de abordar modos de desarrollo de esta práctica aplicando comprensiones y rutinas procedentes de experiencias no específicamente ligadas al asesoramiento. Esta forma de actuar es natural, pero corremos el riesgo de desvirtuar la labor de asesoramiento si no nos tomamos la molestia de indagar en su peculiaridad. Clarificar la especificidad del asesoramiento en la enseñanza parece por tanto imprescindible.

LA LABOR DE ASESORAMIENTO EN LA ENSEÑANZA*

Mª MAR RODRÍGUEZ ROMERO**

La labor de asesoramiento en la enseñanza es una práctica especial que resulta difícil de retratar con nitidez. Puede decirse que camina hacia la búsqueda de su propia identidad y ello por tres motivos:

– Es una labor relativamente reciente, entendida desde un punto de vista estrictamente pedagógico, tanto por lo que se refiere al ejercicio práctico como al análisis teórico. Como evidencia puede mencionarse que, por ejemplo, mientras en 1981 Louis hablaba de la falta de explicación del rol de apoyo externo y venía a decir que se echaban de menos marcos teóricos desde los que avanzar en su estudio, Conoley en ese mismo año agrupaba una serie de trabajos en los que, con matices, hay concordancia en la configuración de la función y el interés se centra en indagar sobre modelos y estrategias de actuación en los contextos ya examinados. La preocupación por conceptualizar la función desde un punto de vista pedagógico (1) se ha mantenido prácticamente hasta ahora y tal tendencia se ha recogido en publicaciones recientes en nuestro país (por ejemplo en Escudero, 1989).

– Dado que otros ámbitos profesionales se han anticipado en su configuración, la consideración dada a la labor de asesoramiento en éstos, concretamente en la Psicología Educativa, la Organización y el Trabajo Social ha pesado a la hora de pensar en su transferencia a la enseñanza.

– El asesoramiento, en su vertiente más pedagógica, ha venido configurándose al amparo de tres campos de actuación con fronteras difíciles de delimitar: supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa.

Con este panorama parece verosímil sostener que la definición del asesoramiento se sitúa en una encrucijada de campos de actuación en los que se desarrolla solapada con otras prácticas. Los propósitos y los procedimientos de éstas no siempre están en concordancia con los más genuinos del asesoramiento. Así puede explicarse la falta de unanimidad que se advierte tanto al pensar en la denominación como en las funciones esenciales de esta labor. Parece por tanto imprescindible intentar caracterizar la identidad de dicha labor desde su propia especificidad y en el campo peculiar de la enseñanza. Este es el propósito de nuestro trabajo.

Veamos primero su relación con los tres campos de actuación pedagógica mencionados y luego retrataremos las claves idiosincrásicas de la labor.

Asesoramiento y Supervisión Educativa

El asesoramiento se relaciona con la supervisión educativa —inspección en el contexto europeo— en tanto que se ha pretendido incorporar a las funciones administrativas de control y dirección la función de apoyo. Así no es extraño encontrar en la estructura jerárquica, tradicionalmente organizada en función de la responsabilidad en la dirección, algunos papeles relacionados con el asesoramiento, que suelen ocupar los últimos escalones.

No obstante, por influjo de las nuevas tendencias colaborativas, la pretensión más extendida es que haya cierta combinación entre los roles de apoyo y los de dirección (2). El problema es, como puede suponerse, que no siempre están confortablemente unidos (Hawkins & Shohet, 1989). Los conflictos que se desprenden de esta situación han sido puestos en evidencia en los estudios que han acometido la identificación de la función del inspector en Gran Bretaña, un caso paradigmático puesto que explícitamente se ocupa de ambas tareas. Así, Bolam et al (1978) al investigar su papel en relación con la mejora de las prácticas educativas constata que, con respecto a su actuación como agentes de cambio, resulta difícil combinar ambas funciones y que raramente adoptan papeles genuinos de asesoramiento respecto de las innovaciones sino de formadores, defensores o mensajeros de la innovación aun así la mayoría de ellos se ven como facilitadores. Como cabría esperar los profesores perciben su labor mucho más cercana al control que al asesoramiento y manifiestan su preferencia por éste último (Bolam et al, 1978; Winkley, 1985). No obstante, la orientación de la política educativa en el Reino Unido hacia la rendición de cuentas y el control está haciendo que aumenten las presiones gubernamentales para incrementar las labores de control en detrimento de las de apoyo (Winkley, 1985; Bolam, 1989). Esta tendencia resulta particularmente problemática porque en la misma línea administrativa y ocupando los últimos lugares en la jerarquía, se sitúan los denominados profesores/asesores, que exclusivamente se dedican al apoyo y sufren las mismas presiones para "convertirse en guardianes del National Curriculum" (Holly & Southworth, 1990).

Una aproximación que pretende ligar estrechamente supervisión y asesoramiento en la enseñanza la constituye el asesoramiento orientado hacia la dirección. Esta "variante" pone de manifiesto la potencialidad de la función de asesoramiento para adaptarse a los requerimientos de los demandantes de la ayuda, pero también muestra el creciente interés de estudiosos y administración por las labores de dirección en educación —una tendencia que, para algunos autores, no deja de ser sospechosa—. Gray (1988: p. 7) se refiere a esta modalidad de asesoramiento como "una relación de ayuda proporcionada por personas que tienen una particular gama de destrezas para ayudar a directivos y a otros sujetos en organizaciones a comprender más claramente lo que es su ocupación y cómo podría llegar a ser más eficaz". Como se aprecia, manteniéndose el planteamiento de ayuda, propio del asesoramiento, sin embargo se reduce la finalidad a aumentar la eficacia en el desempeño de la función de los sujetos. Unas miras ciertamente estrechas, ligadas casi exclusivamente al funcionamiento de la estructura administrativa, si tenemos en cuenta los propósitos específicos a los que sirve la labor de asesoramiento, como tendremos oportunidad de constatar más adelante.

Asesoramiento y Formación Permanente del Profesorado

La formación permanente del profesorado ha sido y sigue siendo el ámbito preferente de actuación de las administraciones educativas empeñadas en procesos de cambio del sistema, más o menos comprometidos. Aunque algunas definiciones de esta práctica, por su amplitud, incluyen el asesoramiento dentro de su campo de influencia —por ejemplo Eraut (1989: 2749) considera como un tipo especial de formación en servicio una acción de "asesoramiento en el que se proporciona consejo o asistencia a un profesor o grupo de ellos por otro profesor compañero, supervisor, consejero de distrito o asesor externo"— hay que decir que en su orientación tradicional hay poco espacio para el apoyo. Y ello porque fundamentalmente

"El asesoramiento, en su vertiente más pedagógica, ha venido configurándose al amparo de tres campos de actuación con fronteras difíciles de delimitar: supervisión educativa, formación permanente del profesorado e innovación educativa"

ha respondido a un modelo de déficit, es decir, se ha entendido que la necesidad de formación del enseñante se debe a la obsolescencia y/o ineeficacia de éste.

Sin embargo nuevos aires hacen prever amplias zonas de encuentro entre ambas labores. De la mano del movimiento del desarrollo del currículum se proponen nuevos modos de entender la formación permanente con la impronta compartida del desarrollo del enseñante. Ya se hable de desarrollo del *staff*, desarrollo escolar y formación centrada o basada en la escuela, la característica distintiva de estas propuestas es el tratamiento combinado de asuntos relacionados con la mejora educativa, el desarrollo del currículum y la formación del profesorado (4). Casi todas ellas se articulan en torno a estrategias de resolución de problemas y su propósito es el aprendizaje de procedimientos y destrezas que garanticen el autoperfeccionamiento o la autorrenovación del profesor y de la escuela como organización. Como menciona Hopkins (1989), los dos criterios claves para este tipo de estrategias deberían ser, en primer lugar, realizar las prácticas de formación continua en el nivel de la escuela y, en segundo lugar, unirlas con la estimulación de ciertos rasgos internos de la organización de la escuela.

Las claves de esta nueva orientación, aunque con matices diferenciales en función de las opciones, son las siguientes:

a) Los contenidos responden a necesidades y problemas de la práctica profesional de los que participan en la formación y son seleccionados por su relevancia para la mejora de la práctica de la enseñanza, de manera que orientaciones basadas en la resolución de problemas ha sido adoptadas para articular estrategias formativas.

b) Prima la orientación hacia la reflexión como nexo de unión entre la teoría y la práctica y el aprendizaje de procedimientos de descripción e interpretación de la labor profesional, ya sea desde la perspectiva de la acción en el aula, el análisis biográfico o autobiográfico, la caracterización del conocimiento práctico, el análisis casuístico, la realización de diarios y ensayos.



c) El foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o toda una escuela, de modo que los aspectos organizativos e interactivos cobran especial protagonismo.

d) Los agentes suelen estar empeñados en acciones colaborativas donde prima la colegialidad. Profesores trabajando con profesores es una opción que se potencia.

e) El proceso de formación se realiza en el lugar de trabajo de los participantes, es decir, la escuela es el escenario privilegiado y se considera una actividad intensa y continua.

Como se advierte, la conjunción de innovación y formación está contribuyendo a dar relevancia a la labor de asesoramiento. No sólo porque se contempla como función de los asesores, sino porque plantea cambios en la estrategia, el contenido, la relación entre los participantes y el contexto de la formación, que coinciden con claves genuinas de la labor de asesoramiento.

Asesoramiento e innovación educativa

Es en el ámbito de la innovación y del cambio educativo donde más explícitamente se ha abordado el asunto del asesoramiento. Las propuestas de reforma curricular y los esfuerzos de cambio planificado tienen la intención de ejercer influencia sobre la práctica de los enseñantes, concretamente sobre cuestiones específicas relativas a la adopción de determinados materiales curriculares, nuevas propuestas metodológicas, etc. Este propósito hace que sea necesario plantearse un tipo de estrategia de influencia distinta a la formación. Y el asesoramiento se presenta como la acción más apropiada.

Ello es debido a que se orienta prioritariamente hacia la donación de una ayuda focalizada que contribuye a mejorar la situación de las personas implicadas.

Tal planteamiento aparece reflejado cuando se define la acción de apoyo, que puede considerarse sinónimo de asesoramiento, y también cuando se habla de



"Por influjo de las nuevas tendencias colaborativas, la pretensión más extendida es que haya cierta combinación entre los roles de apoyo y los de dirección"

cómo actúan los sujetos que la desempeñan. El apoyo se define como un proceso de ayuda a la mejora escolar que puede adoptar la forma de formación, asesoramiento y provisión de información o materiales y que excluye funciones puramente regulatorias de evaluación del funcionamiento de una escuela o de prescripción de ciertos procesos o actividades (van Velzen et al., 1985). De los sujetos se habla en los siguientes términos:

– asesores que ejercen una labor de ayuda a las escuelas con objeto de comprenderse a sí mismas y darles asistencia para hacer elecciones juiciosas sobre sus vidas profesionales y sus ambientes de trabajo (Dalin & Rust, 1983).

– auxiliares especiales de programas de mejora escolar que actúan como facilitadores y asesores, generalmente no actúan como directores o supervisores sino que su función es de ayuda (Miles, Saxl & Lieberman, 1988).

– facilitadores cuyo trabajo consiste en facilitar medios para asistir a otros de manera relevante con respecto a los asuntos de éstos y con el fin de que lleguen a ser más eficaces y diestros usando nuevos programas y procedimientos (Hall & Hord, 1987).

Como puede suponerse, la concepción de la labor de asesoramiento ha estado sujeta a los avatares que ha sufrido la teoría y la práctica del cambio educativo, ya que claramente está al servicio de la idea de cambio que, más o menos explícitamente, sostiene el proyecto de mejora desde el que se ofrece o crea el servicio de apoyo. De manera que en su origen han primado los planteamientos gerencialistas o centro/periferia que abogaban por la transferencia lineal de la mejora desde las estructuras externas hacia los centros. Sin embargo, la evolución seguida —paralela a la descrita en la supervisión educativa y la formación permanente— no sólo se orienta hacia la reconstrucción del cambio por parte de los participantes sino hacia la definición interna del mismo.

En líneas generales puede advertirse una evolución de la transferencia a la facilitación y de la prescripción a la colabora-

"De la mano del movimiento del desarrollo del currículum se proponen nuevos modos de entender la formación permanente con la impronta compartida del desarrollo del enseñante. La característica distintiva de estas propuestas es el tratamiento combinado de asuntos relacionados con la mejora educativa, el desarrollo del currículum y la formación del profesorado"

ción. Es decir, básicamente se ha pasado de orientar la ayuda en función de las demandas del programa de mejora a adaptarla a las necesidades y problemas de los profesores y los centros educativos.

Dentro de esta orientación general las posturas frente al asesoramiento han sido concretadas en dos esquemas comprensivos que han sido sistematizados por Louis et al. (1985) en relación con el funcionamiento del Sistema Externo de Apoyo (5), uno, *orientado hacia los procesos* y otro, *orientado hacia la tarea*, y que han servido para caracterizar tanto la estructura de apoyo como los roles. Estos dos modelos prácticamente aparecen en la mayoría de los campos profesionales revisados y tienen su origen en el ámbito de la Organización. Se caracterizan del siguiente modo:

Énfasis en proceso – Énfasis en contenidos

Toma de postura – Neutralidad

Centrado en grupos – Centrado en individuos

Servicios comprehensivos – Servicios limitados

Enfoque práctico – Enfoque reactivo

Potenciación de capacidad – Ayuda directa

Relación personal – Relación impersonal

Foco en organización – Foco en individuos

Aunque estos dos enfoques permiten clarificar posturas no está claro que deban aplicarse tal cual al diseño de iniciativas de apoyo. Hay autores como Escudero (1992: 23) que consideran que "conviene advertir, sin embargo, que esta categorización no podría ser considerada dicotómica. Cuando se piensa no sólo en elaborar un esquema para la descripción sino en el establecimiento de ciertas orientaciones para la acción, hay que optar por soluciones que integren adecuadamente aportaciones de una y otra estrate-

gia". Sin embargo, se aprecia una tendencia creciente hacia el modelo de procesos en consonancia con el interés por promover prácticas colaborativas que preside las iniciativas de cambio educativo más recientes (Little, 1985; Lieberman, 1986 y 1990).

Si revisamos las formas que adopta el asesoramiento en el ámbito de la mejora educativa la nota predominante es la multiplicidad de opciones. Característica que está presente en la estructura de apoyo, los roles y las funciones.

- La **estructura de apoyo**, que se concreta en un amplio abanico de posibilidades con respecto a la categoría profesional de los sujetos que la ejercen, las instituciones que los amparan, las funciones que se combinan con la de apoyo y los recursos humanos y financieros que moviliza. Todos ellos aspectos que condicionan la práctica del asesoramiento, tal y como puede apreciarse en la siguiente clasificación de contextos:

El tipo contextual I, a grandes rasgos, se caracteriza por (Jansen & Merten, 1989):

- El rol de agente de apoyo es asumido por un inspector, formador/desarrollador.
- El apoyo se inicia de modo centralizado y adopta formas relacionadas con inspección, investigación/disseminación y formación permanente centrada en áreas, en profesores individuales y realizada fuera de la escuela.
- La escuela es vista como una organización homogénea.
- Los líderes escolares son administradores.

A su vez, el tipo contextual II presenta las siguientes notas distintivas (Jansen & Merten, 1989):

- Los grupos y las escuelas son considerados de forma global.
- Se aplican como tácticas de apoyo desarrollo organizativo, asesoramiento y formación centrada en la escuela.
- Las escuelas se consideran heterogéneas dentro y entre las comunidades locales, son controladas en parte por grupos de padres.
- El profesor es visto, en parte, como profesional y autónomo y, en parte, como participante en la administración y la dirección.
- Directores y administradores son considerados líderes instructivos.

Por comparación con el tipo I se observa que, puesto que la presión desde arriba es más limitada, la escuela está en disposición de negociar con el Sistema Externo de Apoyo contenidos y procedimientos de apoyo y, en algunos casos, pueden buscar justo aquel apoyo que consideran más adecuado a sus necesidades. En consecuencia el Sistema Externo de Apoyo tiene un poder de influencia sobre las escuelas limitado y debe adaptar el apoyo a sus necesidades. Esto requiere un conocimiento específico de cada escuela y conduce a desarrollar un apoyo hecho a la medida. Por parte de los agentes de apoyo, esta orientación, demanda considerables destrezas profesionales, recursos y tiempo para actuar de modo flexible. Se da, por tanto, una intervención más directa e intrusiva en el proceso de cambio que acontece en escuelas individuales.

- Los **roles**: bajo la denominación genérica de agentes de cambio, se proponen una gran variedad de ellos, en consonancia con la gama de tareas que desempeñan y la orientación del asesoramiento que se respalda. El criterio con que se define el espectro de roles varía. Así, los tres roles identificados por Havelock (1969) responden al papel del agente en relación con su participación en procesos de trasferencia y/o mediación del conocimiento: dador de soluciones, mediador de información y colaborador en la identificación de problemas. Lippit & Lippit (1986) identifican ocho papeles en función del criterio de directividad/no directividad. La gama va desde el rol más persuasivo, el abogado o agente comprometido, hasta el menos implicado, el observador objetivo. Entre ambos se sitúan el especialista en información, el educador/formador, el solucionador de problemas, el identificador de alternativas y enlace con recursos y el asesor de procesos. Para Little (1985), el rol puede ser examinado desde tres perspectivas en relación con el estatus que posee:

1. Asesor como un igual que modela relaciones profesionales productivas cuando se le pide.
2. Asesor como un profesional que contribuye al desarrollo del profesorado o un especialista del currículum que ofrece formación y asesoramiento en tópicos específicos.
3. Asesor como un colega cuyo demostrado conocimiento, destrezas y energía le da derecho para iniciar el trabajo como asesor.

En general, se considera que los roles, ni tienen límites precisos, ni son inamovibles. Están



EIJAS Y SANTAMARÍA

abiertos a combinaciones y, sobre todo, a interpretaciones en función de ciertos criterios. Como por ejemplo, la naturaleza del contrato, las metas, las normas y patrones del sistema/cliente y del propio agente de apoyo, las limitaciones e inclinaciones del agente de apoyo, su experiencia profesional anterior, la ubicación con respecto al sistema cliente (interno, externo) y los acontecimientos que rodean el proceso de asesoramiento (Lippit & Lippit, 1986).

En este mismo apartado cabría incluir una clasificación de roles, de orden superior, por tener rango de enfoque o modelo. Nos estamos refiriendo a la tipología de *orientado hacia las tareas* y *orientado hacia los procesos* ya descrita. Esta clasificación modélica permite situar el espectro de roles en relación con claves de comprensión de su ejecución y construcción que trascienden las cuestiones relativas al rol y le sitúan en un contexto de mayor alcance teórico. Con ese sentido, se propone considerar los roles situados en un continuo cuyos polos estarían ocupados por los modelos de "procesos" y de "contenidos" (Escudero, 1992).

"El foco de formación suele ser un grupo de profesores que comparten un contexto de trabajo o toda una escuela, de modo que los aspectos organizativos e interactivos cobran especial protagonismo"

• Las **funciones**, cuya variedad lleva a algunos autores a calificar la acción de asesoramiento como multifuncional (Escudero, 1992).

La revisión de las funciones asignadas al Sistema Externo de Apoyo constituye un punto de partida insoslayable. Louis et al (1985) identifican las siguientes:

1. Investigación y análisis, realizando y/o sintetizando investigaciones y diseminando directrices de política educativa.

2. Evaluación de prácticas escolares, ayudando a las escuelas a conocerlas y sistematizarlas.

3. Desarrollo de materiales, métodos o procedimientos.

4. Demostrar y modelar nuevas prácticas y métodos educativos.

5. Información sobre resultados de investigación y nuevos métodos pedagógicos.

6. Planificación en las escuelas.

7. Establecimiento de relaciones entre escuelas o grupos implicados en proyectos similares.

8. Formación de profesores en nuevas prácticas educativas.

9. Asesoramiento para seleccionar y desarrollar nuevos programas.

10. Apoyo a las escuelas para desarrollar sus propias dinámicas de cambio.

11. Creación de capacidades, ayudando a las Escuelas a desarrollar sus potencialidades para dirigir su propia mejora.

Stillman & Grant (1989), en el Reino Unido, configuran una lista de funciones o tareas asignadas a los profesores asesores extraídas de respuestas dadas por los inspectores. La mayoría de las tareas identificadas están asociadas a dos funciones principales: aconsejar de forma directa a los enseñantes en la escuela en relación con el currículum y proporcionar formación permanente a través de cursos. Otras tareas que pueden señalarse son asesorar a escuelas en procesos de capacitación, proporcionar materiales para la enseñanza y

"Las propuestas de reforma curricular y los esfuerzos de cambio planificado tienen la intención de ejercer influencia sobre la práctica de los enseñantes, concretamente sobre cuestiones específicas relativas a la adopción de determinados materiales curriculares, nuevas propuestas metodológicas, etc."

participar en la organización y mantenimiento de Centros de Profesores. Los mismos inspectores consideran que los roles de los profesores asesores están sufriendo cambios que tienden hacia la ampliación, que los autores identifican con la adopción de una postura más generalista. Curiosamente identifican ésta con un mayor compromiso en la representación de la autoridad, mientras que la posición de especialista permite un desempeño más libre y crítico (6).

Harland (1990) ha realizado, a nuestro juicio, un estudio camuflado del rol de los profesores asesores (7), a través de la evaluación de tres equipos de estos profesionales que trabajaban en Matemáticas, Tecnologías de la Información y Valoración. A su entender, este grupo de profesionales constituye un conjunto heterogéneo con funciones y roles variados. Identifica seis funciones principales que en la práctica se superponen: promoción del desarrollo del currículum y del personal de la escuela y trabajo con los profesores en sus clases, organización y coordinación de sesiones de formación permanente y de talleres, investigación y revisión de la práctica existente en ciertas áreas del currículum o la dirección escolar, implementación del currículum y de la política, coordinación de profesores asesores y de iniciativas de formación y administración en una tarea específica.

Como se aprecia, la caracterización del asesoramiento en la enseñanza se presenta como un asunto complejo con gran variedad de alternativas y de campos de influencia. Pero fundamentalmente se pone en evidencia que, dada la específica naturaleza de la actividad educativa, el asesoramiento constituye una práctica *sui generis* (Golby & Fish, 1990), en la que sin embargo nos movemos utilizando, tanto en el plano de la conceptualización como en el del desarrollo, imágenes, modelos y prácticas tomados de otras formas de actividad social. Es por ello que resulta necesario esclarecer su peculiaridad y procurando remitirnos a su campo específico. Vamos a dedicar los próximos epígrafes a precisar las notas esenciales que otorgan a la labor de asesoramiento en la enseñanza su especificidad.



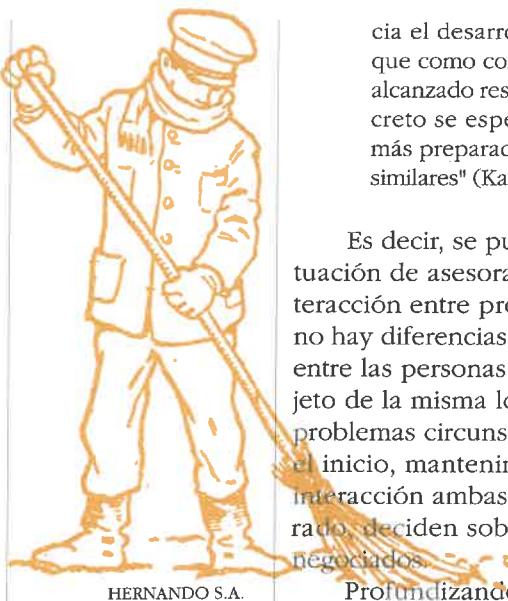
HERNANDO S.A.

Claves para configurar la identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza

Las definiciones de la labor de asesoramiento permiten considerar inicialmente sus aspectos diferenciales. Examinemos algunas.

- "...una interacción en dos sentidos, un proceso de buscar, dar y recibir ayuda. El asesoramiento se dirige a ayudar a una persona, un grupo, una organización o un sistema más grande para movilizar los recursos internos y externos con objeto de resolver las confrontaciones con problemas y ocuparse de esfuerzos de cambio" (Lippit & Lippit, 1986: 41).
- "... un servicio indirecto que tiene lugar entre profesionales de estatus coordinado. Se inicia por el cliente, quien tiene total libertad para aceptar o rechazar los servicios en cualquier momento. Involucra al asesor y al cliente en una relación confidencial y colaborativa que se configura por las siguientes metas que tiene el asesor:
 - ofrecer un punto de vista objetivo.
 - ayudar a incrementar destrezas de resolución de problemas.
 - ayudar a incrementar la libertad de elección de acción del cliente.
 - apoyar al cliente en las elecciones hechas.
 - incrementar la conciencia del cliente con respecto a los recursos válidos para tratar con los problemas persistentes" (Aubrey, 1990: 3).

- "... un proceso interactivo de ayuda, una serie de pasos secuenciados dados para alcanzar algún objetivo a través de las relaciones interpersonales. Un participante en la transacción tiene un extenso conocimiento en una función específica, el asesor, y el otro, generalmente un profesional, el asesorado, se enfrenta con un problema relativo a su trabajo que requiere el conocimiento y pericia del asesor para su solución o mejora" (Kadushin, 1977: 25). "La finalidad de la ayuda persigue capacitar al asesorado más efectivamente para tratar con el problema profesional, objeto de la interacción y la meta intermedia se orienta ha-



HERNANDO S.A.

cia el desarrollo profesional, de modo que como consecuencia del aprendizaje alcanzado respecto a ese problema concreto se espera que el asesorado esté más preparado para resolver problemas similares" (Kadushin, 1977).

Es decir, se puede concluir que la actuación de asesoramiento implica una interacción entre profesionales, puesto que no hay diferencias de posición y de poder entre las personas que interactúan, el objeto de la misma lo constituyen asuntos y problemas circunscritos a la práctica y en el inicio, mantenimiento y clausura de la interacción ambas partes, asesor y asesorado, deciden sobre la base de acuerdos negociados.

Profundizando en estos matices proponemos ciertas notas claves del asesoramiento, cuyo estudio, a nuestro juicio, ofrecerá cauces de comprensión más apropiados para configurar la identidad de esta práctica.

- Proceso de ayuda y apoyo.
- Orientado hacia el cambio o la mejora.
- La responsabilidad recae en los asesorados.
- La pericia del agente de apoyo.
- La credibilidad del agente de apoyo.
- La colegialidad.

Veamos cada una de ellas con mayor detenimiento.

"Se aprecia una tendencia creciente hacia el modelo de procesos en consonancia con el interés por promover prácticas colaborativas que preside las iniciativas de cambio educativo más recientes"

1. Proceso de ayuda y apoyo

La idea de ayuda hace referencia a una relación entre sujetos en la que uno de ellos tiene una necesidad o problema y el otro tiene posibilidades de contribuir a paliarla o a resolver el problema. Es decir, la ayuda se justifica en cuanto tal, en la medida en que responde al problema que siente o que tiene el ayudado y su prestación exige el desarrollo de procesos de interacción interpersonal. Al mismo tiempo, implica considerar la acción del que ayuda como secundaria respecto de la que desempeña el ayudado.

La ayuda ha estado presente en las relaciones humanas fundamentalmente

"La mayoría de las tareas están asociadas a dos funciones principales: asesorar a los enseñantes en la escuela en relación con el currículum y proporcionar formación permanente a través de cursos. Los roles de los profesores asesores están sufriendo cambios que tienden hacia la adopción de una postura más generalista"

debido a los vínculos afectivo-sociales del grupo de pertenencia y a los impulsos humanitarios y solidarios que llevan a auxiliar a sujetos de fuera de éste. Las formas de ayuda han ido evolucionando hacia la organización de acciones y distribución de responsabilidades para la ayuda social, de manera que ha terminado por configurarse un campo profesional que tiene el propósito deliberado de ayudar y una práctica profesional dedicada específicamente a la ayuda. La acción profesional entendida como ayuda es el rasgo que caracteriza la práctica del Trabajo Social (Ander-Egg, 1985). Dentro de este campo el asesoramiento se ha caracterizado con especial claridad en relación con la donación de ayuda. La ayuda tiene que ver con la resolución de un problema de interés para el ayudado. Sin embargo el alcance de la ayuda puede ir más allá si ésta se entiende como desarrollo profesional o social, es decir como "... la acción de promoción, de trabajo con la gente, para que individuos, grupos y comunidades aprendan a manejar sus propias situaciones" (Ander-Egg, 1985: 114).

La idea de apoyo procede también del campo del Trabajo Social y se refiere a una acción de influencia sobre las situaciones que beneficia el desenvolvimiento de otras personas. Fue aplicada por primera vez en el ámbito de la Salud Mental por Caplan (en Caplan y Killelea, 1970) refiriéndose a Sistemas de Apoyo como un conjunto de agregados sociales que se mantienen en continua interacción con otros individuos, con una red, un grupo o una organización, y que proporcionan a los individuos oportunidades para recibir *feed-back* sobre ellos mismos y sobre la validez de las expectativas que sostienen sobre otros, de manera que pueden compensar las deficiencias en estas comunicaciones dentro del contexto comunitario más amplio (8). En definitiva, se trata de un recurso que permite evitar el aislamiento y asegurar el desarrollo de la persona involucrándole en un entramado de relaciones in-

terpersonales sostenidas por redes de apoyo (9). Un propósito que tiene clara resonancia en el ámbito de la práctica de la enseñanza.

A nuestro juicio la noción de apoyo social es transferible al ámbito del asesoramiento en la enseñanza. Así se podría hablar de apoyo profesional entendiendo que la red de relaciones interpersonales tiene lugar entre sujetos que comparten intereses profesionales. De hecho tanto la noción de enlace que subyace a este planteamiento como la más explícita de red se han utilizado con profusión en toda la literatura sobre asesoramiento.

El apoyo fundamentalmente se construiría sobre redes emergentes de interacción, es decir, sobre sujetos con enlaces potenciales en función de intereses o problemas compartidos (O Neill & Loomes, 1982). Con respecto a los aspectos que cubrirían las redes de apoyo profesional pueden señalarse los siguientes:

- Apoyo derivado de compartir pensamientos, emociones y experiencias.
- Información y consejo.
- Ayuda material.
- Contactos sociales positivos.
- Apoyo afectivo y emocional.

Esta serie de dimensiones pensadas inicialmente en el plano del desarrollo sociopersonal tienen clara traducción en el ámbito de la práctica profesional del apoyo. Por ejemplo, tanto la primera como la última se han considerado en procesos de asesoramiento desde el punto de vista de compartir significado (Easen, 1991) y los tres restantes son funciones que asume explícitamente el apoyo externo (van Velzen et al, 1985).

Insertar el apoyo en estructuras organizativas formales supone tener en consideración cuestiones como el tamaño y la organización, el tipo de relación que sustenta los enlaces de la red (familiares, económicos, educativos, profesional) y la naturaleza de las interacciones que se dan (apoyo emocional, información, etc) (Sánchez Vidal, 1991).

Como se aprecia, ambas ideas —ayuda y apoyo— otorgan al asesoramiento una cualidad excepcional en relación con las prácticas habituales en la enseñanza. Con respecto a la ayuda, porque pone en entredicho la jerarquización de posiciones que caracteriza la relación pedagógica, ya que supone considerar al otro en su singularidad y establecer una relación más igualitaria y claramente orientada hacia la mejora de la situación del otro. Y en el caso del apoyo, por-

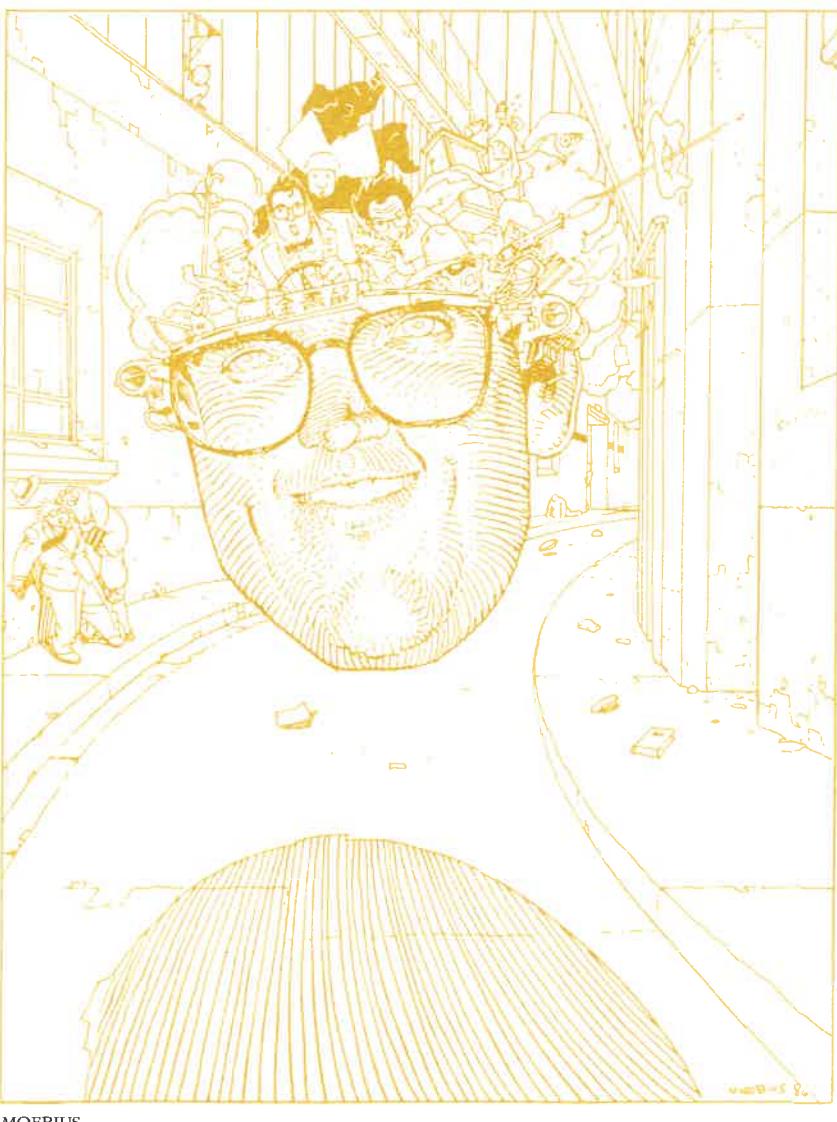
que "Lo radical de este enfoque puede apreciarse en su justa medida si tenemos en cuenta que la actividad docente ha sido tradicionalmente la profesión aislacionista por excelencia: escuelas aisladas unas de otras, profesores actuando siempre en solitario, conocimientos escolares compartimentalizados, énfasis casi exclusivo en el trabajo individual de los alumnos" (Escudero & Moreno, 1992: 10).

2. Orientado hacia el cambio o la mejora

El cambio se ha convertido en pretensión, casi obsesión, de casi todos los ámbitos de acción que involucran relaciones de influencia desde la Psiquiatría a la Enseñanza, desde la Supervisión a la Ayuda Mutua.

¿Qué matices diferenciales pueden otorgarse al asesoramiento en relación con el cambio? En primer lugar, cabe decir que el asesoramiento se plantea como una labor profesional que intencionalmente persigue la mejora de los asesorados, es decir, el cambio. Así se explica la recurrencia de los términos afines a la idea de mejora, sea cual sea el ámbito de acción en que se circunscribe el asesoramiento, cambio, agente de cambio, innovación, etc. Esta pretensión se da tanto en relación con el objetivo inmediato que tiene que ver con el motivo concreto que desencadena la interacción consultiva como con el objetivo mediato con claras connotaciones de desarrollo profesional.

El cambio resulta ser un ámbito de trabajo difícil y comprometido. Difícil porque los sujetos en situación de cambio atraviesan un período de inestabilidad emocional y cuestionamiento profesional. Y comprometido por cuál es el foco de la transformación y por la cuestión de al servicio de quién está el cambio. Teóricamente puede sostenerse que, en último término, el ejercicio



del asesoramiento está condicionado por las exigencias de la agencia y/o del programa que patrocina o al que pertenece (Louis, 1981). El equilibrio entre ambos se plantea como una cuestión comprometida (Dalin & Rust, 1983), máxime cuando la responsabilidad de la puesta en práctica del consejo recae en el asesorado.

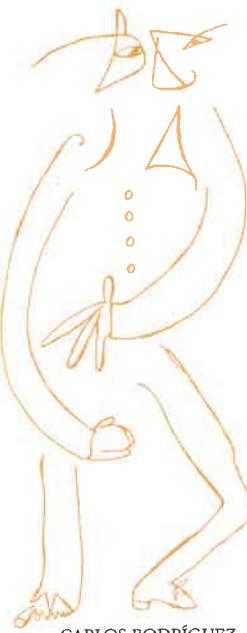
"A nuestro juicio la noción de apoyo social es transferible al ámbito del asesoramiento en la enseñanza. Así se podría hablar de apoyo profesional entendiendo que la red de relaciones interpersonales tiene lugar entre sujetos que comparten intereses profesionales"

La idea de mejora supone considerar a un tiempo la introducción de elementos novedosos y la producción de una transformación. Ambas dimensiones tienden a considerarse en relación con la situación que vive el asesorado y su definición varía con la opción desde la que se realiza el asesoramiento: la transmisión de conocimientos específicos y prácticas preestablecidas o la vivencia de procesos desarrollados por los propios asesorados (Loucks-Horsley & Crandall, 1986). En ambas posturas, plantearse el alcance del cambio supone examinar a qué nivel se consideran los elementos personales, organizativos y políticos del cambio y cuál es la pretensión de incidencia en cada uno de ellos.

En principio, se observa que el cambio pretendido se adscribe a una opción desarrollista, si sobre todo se dirige hacia la capacitación de los sujetos. Fundamentalmente se alude a la resolución de problemas como estrategia. La resolución de problemas conecta con un planteamiento constructivista del conocimiento, que implica considerar al sujeto parte activa en la construcción de su mundo profesional y al proceso de construcción imbricado en las experiencias prácticas (Schon, 1987). De manera que, por un lado, aludir al problema conlleva conocer lo que hay, centrarse en lo claramente mejorable a partir de la definición del sujeto y, por otro, mencionar su resolución remite a procedimientos específicos de trabajo que con bastantes variantes, vienen a calificarse como proactivos y prácticos y que están en la base de casi todas las propuestas formativas de corte reflexivo.

No obstante conviene considerar las limitaciones que presenta esta orientación cuando "el problema se plantea como una simple cuestión de ayuda *técnica* destinada a facilitar a la escuela los conocimientos expertos para empezar desde donde se encuentra" (Popkewitz, 1988: 179) y los procesos reflexivos únicamente se aplican en el plano de lo pragmático. Lo ideal sería alcanzar un segundo nivel de reflexión que exige la clasificación y explicación de los supuestos que orientan la acción así como la valoración de las consecuencias educativas de ésta o incluso el último escalón reflexivo que re-

"La actividad docente ha sido tradicionalmente la profesión aislacionista por excelencia: escuelas aisladas unas de otras, profesores actuando siempre en solitario, conocimientos escolares compartimentalizados, énfasis casi exclusivo en el trabajo individual de los alumnos"
(Moreno)



CARLOS RODRÍGUEZ

quiere la consideración de principios morales, éticos y políticos, tanto en el discurso educativo como en la acción práctica (Zeichner, 1987).

Para trabajar en esta línea se proponen esquemas de desarrollo de la labor de asesoramiento muy cercanos a procesos de investigación colaborativa e investigación-acción (Someck, 1991). En general incluyen un conocimiento exhaustivo del contexto de actuación y de la situación de partida, delimitación y definición de problemas y desarrollo de estrategias en las que se articula una evaluación del proceso y del impacto que regula el desenvolvimiento de la labor de asesoramiento y la pone en relación con procesos paralelos de investigación del profesor.

3. La responsabilidad recae en los asesorados

En la interacción de asesoramiento los asesorados suelen ser considerados los principales responsables de las decisiones claves que se toman. Veamos cuál es el alcance de dicha responsabilidad.

Puede decirse que en términos generales se reconoce a los asesorados poder para establecer los límites de la relación —es decir para iniciar, mantener y clausurar la relación— y para implementar la "solución". Queda más en el aire cuál es su participación al definir el problema y diseñar la estrategia de mejora. Aunque el asesoramiento exige una disposición del asesorado que es indicadora de cierto nivel de implicación por parte del sujeto o de la organización (10), esto no resuelve el asunto del grado de control que ejerce sobre el proceso de elección de las cuestiones sustantivas —es decir del problema— y procedimentales.

En principio, hay tendencia a definir la relación de asesoramiento en función del asesorado, lo que pone en evidencia que se le supone cierto poder para orientarla, ya que no sólo lleva la iniciativa sino que en su mano está aceptar o no los servicios y sugerencias del agente de apoyo (11). En este sentido se dice que la responsabilidad recae sobre el asesorado. Pero realmente ¿Qué supone esto?: "No se puede hablar de responsabilidad sin libertad de decisión.

Para ser responsable, hay que poder hacer y poder no hacer; poder saber por qué se hace algo, poder evaluar de antemano, en la medida de lo posible, las consecuencias de lo que se va a hacer y después hacer un seguimiento en el tiempo, etc. En pocas palabras, no es responsable quien no tiene poder sobre sus actos. El sentido de responsabilidad no puede separarse del sentimiento de poder" (Ranjard, 1988: 65).

Aludir en este sentido a la responsabilidad del asesorado en absoluto implica eximir al asesor de responsabilidad sobre las consecuencias de su actuación, sino evitar que se limiten los derechos de los asesorados al tomar sus propias decisiones (O'Neill & Trickett, 1982).

Un mecanismo que se utiliza para salvaguardar el poder del asesorado es el contrato. El contrato sienta las bases de la relación puesto que supone negociar más o menos explícitamente las condiciones de la intervención y los derechos y los deberes mutuos (Conoley, 1982). Suele incluir el problema, los procedimientos utilizados, las acciones, el tiempo, el papel del asesor, el espacio del asesor, los momentos en que se podrá disponer de él, el momento de los encuentros, la recepción de informes y la confidencialidad. Todos ellos "problemas vivos que deben examinarse en cada caso y con todo cuidado" (Walker, 1989: 46), incluida la decisión de a qué niveles de la organización es necesario negociar un contrato (Alpert, 1982).

En la investigación naturalista y en la evaluación democrática el contrato constituye un elemento de gran trascendencia, por lo que examinar su tratamiento puede ofrecernos más pistas al respecto. En estos ámbitos se suelen utilizar *principios de procedimiento* para formalizar las relaciones en términos contractuales y vienen a funcionar como códigos de confidencialidad (Someck, 1991) (12). Es decir, se producen procesos de acuerdos entre las partes (13) con respecto a la confidencialidad y al control de la información por parte de los participantes (Simons, 1977). Precaución necesaria porque "cuando se trata de una tarea local e inmediata que en parte se concibe como un servicio a los que participan como sujetos o a quienes ejercen el control inmediato sobre ellos, se hace ne-



CARLOS RODRÍGUEZ

"El cambio resulta ser un ámbito de trabajo difícil y comprometido. Difícil porque los sujetos en situación de cambio atraviesan un período de inestabilidad emocional y cuestionamiento profesional. Y comprometido por cuál es el foco de la transformación y por la cuestión de al servicio de quién está el cambio"

cesario un control más estricto. Este sentido de inmediatez y relevancia es lo que explica que el problema que nos ocupa adquiera particular importancia en los estudios de evaluación y a la vez justifica el estricto control... en lugar de la confianza mutua" (Walker, 1989: 45-46). Los contratos, como formalizadores de la acción de asesoramiento, permiten clarificar derechos y deberes y sitúan la relación asesor/asesorados en un plano profesional.

Ponerse de acuerdo sobre estos aspectos suele implicar un proceso de negociación, que debe ser continuo porque se hace necesario tener conciencia de las cuestiones siempre activa y vigilante, así como el mayor número posible de formas de asegurar una acción prudente (Walker, 1989). No se trata de la búsqueda del consenso sino de un proceso negociado democráticamente (Elliot, 1990). Por eso parece conveniente contar con la posibilidad de renegociar el contrato (Pipes, 1981).

Como una acción distinta a la negociación se plantea la acción de dar control a los participantes. Esto supone reconocer "el derecho a que les pertenezcan los hechos de sus propias vidas", que se concreta asegurando modos de acceso a los datos, tiempo para considerarlos y un contexto en que juzgar el uso de sus datos, es decir, cómo y en qué términos los datos serán usados (Simons, 1977: 30). Aspectos interesantes también en la relación de asesoramiento y que llevan a plantear explícitamente asuntos que regulan la propiedad de la investigación que acompaña ciertos procesos de asesoramiento (Someck, 1991) o la propiedad del propio desarrollo de la acción de asesoramiento (McKenna, 1991). En último término estos asuntos obligan a plantearse la dimensión ética de la labor de asesoramiento, en tanto que exigen contestar (y responder en la práctica) quién es el cliente y cuál es su papel y examinar los límites de libertad de pensamiento y acción que tienen los participantes (Snell, 1988).

4. La pericia del agente de apoyo

El conocimiento es la característica que, de modo general, se considera más definitoria de la labor profesional de asesoramiento en todos los campos de actua-

"La resolución de problemas conecta con un planteamiento constructivista del conocimiento, que implica considerar al sujeto parte activa en la construcción de su mundo profesional y al proceso de construcción imbricado en las experiencias prácticas"

ción revisados. El agente de apoyo posee un dominio tal en un área específica de especialización que le confiere la categoría de experto. La cualidad de experto alude no sólo a la calidad y relevancia del conocimiento que posee, sino también al manejo de una serie de destrezas que hacen posible la aplicación y comunicación de dicho conocimiento.

Sin embargo la cualidad de experto debe matizarse. En principio parece contradictorio plantear la labor de asesoramiento como de ayuda y apoyo entre iguales y definir al profesional que la desempeña en términos de experto. Sin duda no podemos permanecer ajenos a connotaciones de tal denominación, que forman parte de nuestro bagaje cultural (14) y se asocian a opciones de poder (Popkewitz, 1988), en las que la posesión del conocimiento establece un "derecho privilegiado o exclusivo para hablar en y sobre su ámbito" (Larson, 1988: 156). Y, en consecuencia, se produce "la obligación no-física de aceptar las definiciones, de internalizar las normas morales y epistemológicas" (Larson, 1988: 156). Esta imagen del experto es interactiva de modo que no sólo puede existir el peligro de que sea sostenida por el agente sino también demandada por el asesorado: inicialmente pueden darse presiones bastante fuertes a dar rápida y segura información y responder de un modo simplista preguntas conflictivas.

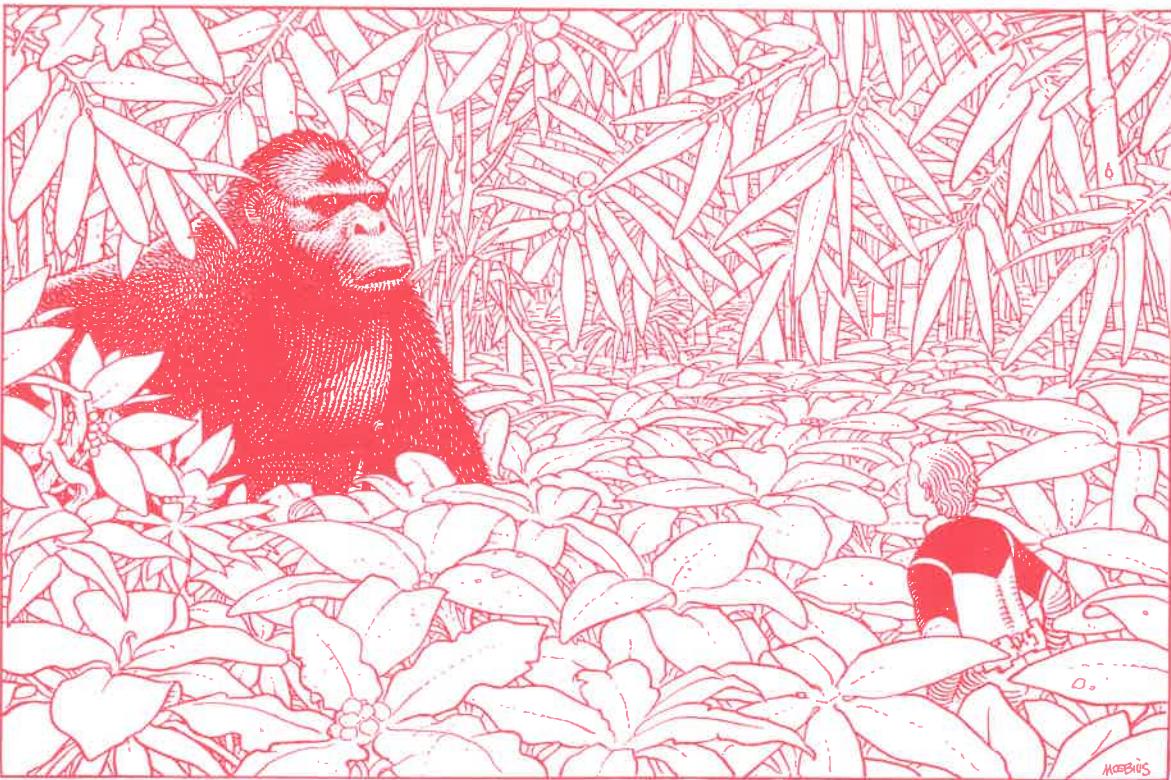
Tal situación dificulta considerablemente el desempeño del rol del agente de apoyo porque pone cortapisas tanto a la asunción de responsabilidad de los participantes como a la dotación de poder. Como advierte Escudero (1992: 96) "... hasta tal punto estarían teóricamente desfasados los modelos de asesoramiento centrados sobre el intervencionismo de "expertos" en educación, que ni siquiera son acordes con los supuestos que se mantienen con respecto al asesoramiento en otros ámbitos de actividad social en los que abiertamente priman valores como la competitividad, la eficacia y la productividad material". Sin embargo y por ello mismo se corre el peligro de

conservar más tiempo en la educación "funciones y papeles que en otros sectores han quedado ya fuera de lugar" (Escudero, 1992: 97).

Además, en ciertos campos profesionales resulta difícil identificar la naturaleza de la pericia de modo incuestionable (Kadushin, 1977). Por ejemplo, en el campo de la enseñanza se plantea el problema del equilibrio entre el conocimiento práctico y el conocimiento teórico, ámbitos epistemológicos tradicionalmente incomunicados y característicos de audiencias diferentes. En este sentido, se pueden constatar algunos problemas en la comunicación entre ambos tipos de conocimiento y en la traducción del conocimiento teórico al práctico, que deben considerarse al examinar el tipo de pericia del asesor. Así, los agentes de apoyo tienden a estandarizar la escuela cuando ésta se ve como única, en vez de proporcionar información práctica ofrecen conocimientos de un área, creen que sin comprensión de la teoría no se puede hacer nada mientras los profesores quieren saber cómo hacer materiales con indicadores específicos que les permitan saber si la práctica que desarrollan es adecuada, el conocimiento suele ser acajémico en vez de centrado en las necesidades de la escuela, los facilitadores tienden a usar paradigmas de Ciencias Sociales, operan con roles especializados y actúan como expertos; por su parte, los profesores se basan en su propia experiencia de clase al tomar decisiones y centran su interés en la utilidad práctica del conocimiento (Jansen & Merten, 1989).

Tanto el área de conocimiento como las destrezas que definen la pericia del agente de apoyo se establecen en función de los dos modelos ya referidos. El agente de apoyo puede ser un generalista —y entonces trabaja dentro del modelo de procesos—, o un especialista —y en este caso lo hace con las claves del modelo de contenidos—. También se utilizan como sinónimos experto en procesos y experto en contenidos, respectivamente.

El rol de especialista se asigna a actuantes que se dedican a ofrecer soluciones concretas a temas delimitados previamente sobre la base de un conocimiento y habilidad considerables en un contenido disciplinar, recurso didáctico o programa específico (Fullan, 1982). La orientación del cambio en que se produce este trabajo está marcada por la implementación de políticas estructurales y la misión principal tiene que ver con el apoyo a la implantación de prescripciones externas. "El agente de apoyo externo en el rol de especialista ha sido descrito como una fuente



MOEBIUS

de conocimiento, habilidades y comprensión que puede ser utilizada por grupos trabajando en problemas curriculares e instructivos" (Regan & Winter, 1982 en Nieto, 1990).

El generalista desempeña su rol ayudando a centros escolares tanto a identificar sus propias áreas de problemas como a diseñar y desarrollar las soluciones adecuadas (Fullan, 1982). La orientación del cambio responde al desarrollo de dinámicas internas y a procesos de potenciación de la escuela como organización. El área de investigación en que se apoyan es aquella que proporciona técnicas de aprendizaje experiencial encaminadas al cambio de conductas y actitudes del personal de la escuela (Nieto, 1990).

En cuanto a la incidencia en la escuela de uno y otro papel, parece que el rol de especialista tiene una mayor repercusión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes, a su vez, el rol de generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones (Louis, 1981).

Una comparación de ambos a la luz de las tendencias hacia las que camina el asesoramiento pone en evidencia la preponderancia del rol de procesos. Esta relevancia sobrepasa los lí-

mites del rol, viene dada fundamentalmente por orientaciones procedentes de ámbitos como el currículum, el cambio educativo, el desarrollo profesional del docente y la organización escolar (Escudero, 1992). En este sentido la alusión a la necesaria combinación de ambos, que sostienen algunos autores (Fullan, 1982; Louis et al. 1985) debe matizarse en función del marco teórico e ideológico en que se insertan. Desde nuestro punto de vista ciertas implicaciones del rol de especialista casarían francamente mal dentro de esquemas colaborativos de trabajo con enseñantes o por lo menos plantearían dificultades prácticas en la relación de reciprocidad que se propugna.

"Lo ideal sería alcanzar un segundo nivel de reflexión que exige la clasificación y explicación de los supuestos que orientan la acción así como la valoración de las consecuencias educativas de ésta o incluso el último escalón reflexivo que requiere la consideración de principios morales, éticos y políticos, tanto en el discurso educativo como en la acción práctica"

Cabría preguntarse si la diferenciación entre especialista y generalista, en ciertos contextos, tiene que ver más con el tipo de conocimientos que posee el agente de apoyo que con los restantes aspectos que configuran la opción.

Contando con las diferencias que plantean los dos tipos de agentes de apoyo puede apreciarse, sin embargo, cierta independencia del modelo en relación con las destrezas, ya que se advierte un acuerdo, casi generalizado, sobre la relevancia de las destrezas interpersonales y procedimentales (Conoley, 1981; Schmuck et al. 1977; Alpert, 1982). Las primeras, que están relacionadas con aquellas facetas de la persona que facilitan los procesos de interacción y comunicación con individuos y grupos, incluyen desde la escucha atenta hasta la empatía. Las segundas, fundamentalmente son responsables de las dinámicas de acción y abarcan un espectro muy amplio con estrategias de diagnóstico y comprensión de las situaciones y las organizaciones, identificación y definición de problemas y necesidades, orientación de procesos de negociación, planificación e implementación de las tácticas acordadas y, por último, evaluación. Como ejemplo pueden citarse las habilidades recogidas por Lippit & Lippit (1986) (15):

- para diagnosticar un problema.
- para hacer un análisis e interpretar los resultados para el cliente.
- para comunicarse eficazmente con todos los tipos de sistemas/clientes.
- para ayudar a las personas a sentirse cómodas con el cambio.
- para mantener y reforzar la energía humana.
- para tratar con el conflicto y la confrontación.
- para desarrollar objetivos con el cliente.
- para ayudar a la gente a aprender cómo aprender.
- para conducir esfuerzos de desarrollo y crecimiento.
- para autorrenovarse, etc.

Mención especial requieren aquellas habilidades relacionadas con el trato con adultos y la formación de líderes que re-

"La calidad de experto alude no sólo a la calidad y relevancia del conocimiento que posee, sino también al manejo de una serie de destrezas que hacen posible la aplicación y comunicación de dicho conocimiento"

quieren el conocimiento de las peculiaridades de los procesos de aprendizaje de adultos y actitudes de inducción a la responsabilidad, como se verá en el apartado de la colegialidad.

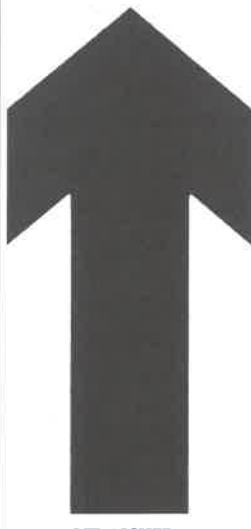
Además hay una serie de cualidades o disposiciones personales que coinciden en señalarse como imprescindibles y se refieren a la madurez intelectual y emocional, a la iniciativa personal, a la ética y la integridad profesional y a la salud mental y física (Kubr, 1983 en Aubrey, 1990). Como por ejemplo: flexibilidad, adaptación a situaciones no familiares y relaciones ambiguas, motivación intrínseca, sensibilidad hacia los otros y profundo respeto por la persona, extrema honestidad y genuino deseo de ayudar a los otros (Lippit & Lippit, 1986).

Como ya se ha advertido se da la tendencia a proponer la compaginación de papeles de especialista con papeles de generalista. No obstante situarse en este continuo en relación con la pericia del agente de apoyo supone situarse con respecto a dos asuntos:

- Competencia metodológica y relacional frente a saber sustantivo.
- Especialización en organización escolar frente a especialización en el ámbito del diseño y el desarrollo del currículum.

En nuestro contexto predominan opciones próximas al saber sustantivo y la especialización en áreas curriculares, sin duda debido a la tradicional organización de los profesores en áreas de conocimiento y niveles de enseñanza, pero se observa una tendencia hacia el otro polo por la presión de los nuevos modelos de comprensión y actuación en la escuela.

En último término plantearse el asunto del tipo de pericia que debe ostentar el agente de apoyo obliga a considerar las relaciones entre conocimiento generado externamente y conocimiento auto-generado por los participantes (Day, 1990) y, por consiguiente, a pensar en una estrecha relación entre Escuela, Universidad y Estructura de Apoyo Externo. Esto llevaría a proponer que el agente de apoyo actuase como puente entre ambos tipos de



conocimiento. Sin duda a ello contribuye la consideración del profesor como investigador que se plantea explícitamente en muchas experiencias de asesoramiento (Somekh, 1991; McKenna, 1991).

5. La credibilidad

La confianza y la apertura que necesita desarrollar el enseñante para ponerse en la situación del asesorado se sustenta en la percepción de la credibilidad (16) del agente de apoyo. La noción de credibilidad está relacionada con el prestigio y la consideración que se otorga al agente de apoyo por parte de las audiencias y con el tipo de liderazgo y la influencia que desarrolla.

Si en el caso de los profesores la validación de su trabajo recae, entre otros, en los alumnos, como rol complementario, en los agentes de apoyo, máxime cuando suele ser habitual que se trasladen del trato con estudiantes al trato con enseñantes, la audiencia responsable de tal validación son los propios profesores. Este cambio de fuente de validación lleva su tiempo. Parece difícil para un agente de apoyo, especialmente en los primeros tiempos de su trabajo, cambiar su concepto de aprendices de los niños a los profesores con los que trabaja. Esto no resulta raro porque a diferencia de lo que sucede en otras profesiones que reciben información de colegas y supervisores sobre su trabajo, los enseñantes sólo la reciben de los estudiantes (Lieberman & Miller, 1990b). Este salto se hace en la mayoría de los casos de modo intuitivo al percibir los criterios implícitos por los que los profesores juzgan el trabajo de los agentes de apoyo (Robinson, 1991). La principal implicación de este cambio es que son otros profesores y no los niños los principales validadores de los sentimientos de credibilidad profesional del profesor asesor (Biott, 1991 p.16). A su vez por el lado del profesor se plantea la cuestión crítica para la credibilidad del agente de apoyo de ser considerada la labor de asesoramiento como un medio de huida del aula (Biott, 1991), que puede ser especialmente problemático cuando el abandono es permanente (17).



OTL AICHER

"Así, los agentes de apoyo creen que sin comprensión de la teoría no se puede hacer nada mientras los profesores se basan en su propia experiencia de clase al tomar decisiones y centran su interés en la utilidad práctica del conocimiento"

Sin duda la presencia de un contrato proporciona credibilidad a los participantes cuando tienen que informar a las instituciones y a sus iguales y crea una situación en la que todos los sujetos están informados (MacKenna, 1991). En este sentido la clarificación de los roles contribuye a delimitar los criterios de evaluación del desempeño del rol del agente y contribuye a no obstaculizar los procesos de construcción de credibilidad.

Tomando como punto de referencia los estudios sobre liderazgo realizados con directores escolares hemos aplicado al agente de apoyo un modelo tomado de dicho campo. Nos estamos refiriendo al liderazgo por vínculo (Sergiovanni, 1990). Este autor identifica cuatro tendencias en liderazgo que pueden verse como estadios. De entre ellas nos parece especialmente interesante el liderazgo por vínculo. Este tipo de liderazgo busca aumentar la conciencia que eleva las metas escolares y los propósitos mediante un pacto compartido que vincula a un tiempo al líder y al seguidor en un compromiso moral, satisface necesidades morales y proporciona inspiración para actuar y comprometerse más de lo esperado.

Parece evidente que la acción de asesoramiento puede analizarse desde la capacidad de influencia sobre los sujetos y situaciones (Audrey, 1990). Esta cuestión supone tener en cuenta las fuentes y formas de poder en que se manifiesta el desempeño de la labor (Bacharach & Lawler, 1980, en Hoyle, 1986). Puede decirse que las fuentes de poder del asesor fundamentalmente son:

- La personalidad: como una función de las características personales, como carisma o liderazgo.
- La pericia: como una función de conocimiento especializado o destrezas y acceso a información.

En cuanto a la forma de poder que ejerce, la más adecuada es la influencia. La influencia constituye una forma de poder que se sustenta en la capacidad de configurar decisiones por medios informales o no autoritarios. Se opone a la autoridad como forma de poder que se apoya

"Parece que el rol de especialista tiene una mayor repercusión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes, a su vez, el rol generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones"

en el derecho legal a tomar decisiones para gobernar a otros (Bacharach & Lawler, 1980, en Hoyle, 1986). Siguiendo a estos autores los rasgos que la distinguen de la autoridad serían los siguientes:

Autoridad	Influencia
Aspecto estructural y estático.	Aspecto dinámico y táctico.
Aspecto formal.	Aspecto informal.
Es sancionada por la organización.	No es sancionada por la organización.
Sumisión involuntaria de los subordinados.	Sumisión voluntaria no implica relaciones subordinadas.
Fluye hacia abajo y es unidireccional	Multidireccional
El poder únicamente puede ser estructural	Puede ser personal y de pericia
Está claramente delimitada	El dominio, el alcance y la legitimación son ambiguos.

La cuestión clave en el establecimiento de la credibilidad es la mutua aceptación y el respeto entre profesionales que presupone habilidad para comunicarse abiertamente y con respeto a través de la negociación continua, el intercambio profesional positivo, las aproximaciones responsables y flexibles y la distancia y el humor frente a las situaciones conflictivas (Davis & Davis, 1988). Asuntos muy relacionados con la colegialidad y también con la ética del agente de apoyo.

6. La colegialidad

La relación de asesoramiento se ha definido como una relación entre iguales trabajando a un tiempo. En el caso del asesoramiento en la enseñanza la idea que mejor define tal igualdad es la de colegialidad. Esta se presenta como el princi-

pal requisito para lograr la credibilidad cuando la labor de asesoramiento se plantea en términos colaborativos.

La colegialidad ha sido utilizada desde planteamientos colaborativos como impronta distintiva de la interacción entre profesionales que se consideran colegas y trabajan cohesivamente (Lieberman & Miller, 1990b).

La colegialidad en relación con el agente de apoyo supone asumir una serie de creencias relacionadas con la participación del profesor en la escuela y la búsqueda de situaciones mutuamente satisfactorias (Bell, 1990). Estas creencias serían las siguientes (Filley, 1975 en Bell, 1990: 44):

- Creencia en la posibilidad de una solución o de un desarrollo mutuamente aceptable o apropiado.
- Creencia en el deseo de una solución mutuamente aceptable.
- Creencia en los beneficios de la cooperación más que en los de la competición.
- Creencia en que todos y cada uno somos igualmente válidos.
- Creencia en que las visiones de los otros son un testimonio legítimo de su posición.
- Creencia en que las diferencias de opinión son útiles.
- Creencia en la honradez de los colegas.

Todas estas creencias se apoyan en la responsabilidad de los asesorados para tomar las riendas de su propio desarrollo. Tal posición constituye una llamada de atención sobre la imagen del enseñante que sostiene el agente de apoyo y la postura que toma ante los dilemas que surgen en la conducción del proceso.

El primer asunto obliga a abordar el tema de las posiciones que ocupan agente de apoyo y profesor. Las relaciones recíprocas dependen de las posiciones respectivamente ocupadas. Las relaciones jerarquizadas fundadas sobre diferencia de estatus bloquean la reciprocidad de los intercambios y la instauración de diálogo.

En el caso de relaciones entre colegas el poder ligado al rol tiene que ser un producto de las relaciones y no algo previo, tiene que ser transitorio y relativo a una finalidad que el grupo se haya fijado. Ese es el sentido de la autoridad compartida (Postic, 1982) y de la autoridad colegial (Lortie, 1964 en Hoyle, 1986), es decir, profesionales iguales que gobiernan sus asuntos a través de procedimientos democráticos.

Y más aún cuando la relación se produce entre adultos: "Es quizás en las situaciones de formación de adultos cuando se reúnen las condiciones de una reversibilidad del estatus, porque cada persona del grupo en formación posee una experiencia única que, en un momento dado, la coloca en una posición tal que ejerce una acción sobre los demás, pero de todas formas el formador que ha sido impuesto al grupo o bien solicitado por éste posee un estatus específico. Incluso si no es formador de oficio el grupo le mira como un formador teniendo en su seno, en un momento dado, una posición privilegiada... porque está encargado de establecer una estructura de interacciones que le permitirá definir objetivos, encontrar medios de resolver problemas comunes y alcanzar objetivos fijados" (Postic, 1982: 59). Y Postic (1982: 60) continúa: "El problema que se plantea es el siguiente: en la situación educativa del enseñante, el educador, ¿puede escapar a su posición central y al estatus que resulta de ello? La situación ¿no confiere, por la naturaleza del acto educativo, una posición privilegiada al que guía a los demás hacia un objetivo". Parece que la respuesta del agente depende de la manera en que éste concibe su estatus y sobre todo percibe el del asesorado, es decir, del enseñante, en nuestro caso.

¿Cómo se respondería esta pregunta desde la labor de asesoramiento? Desde este planteamiento parece que la responsabilidad de la colegialidad recae en el agente de apoyo. La imagen del enseñante que sostenga el agente de apoyo tiene que ser la de un colega y esto se traduce a la práctica cuando se producen situaciones de influencia mutua. Es decir, se va más allá de proponer aprendizaje y formación conjunta, se busca crear lazos de colegialidad y se promueve un ejercicio del poder que sea accesible al profesor en cuanto colega del agente de apoyo. La influencia entre colegas se aumenta combinando la transparencia de los procesos, la responsabilidad compartida y la amplia interacción entre profesores y también con los asesores con el resultado de incrementar el control del trabajo que reside en el grupo (Little, 1990).

Epílogo: las implicaciones éticas del asesoramiento en la enseñanza

El sistema educativo está configurado por un entramado de poder y responsabilidades. El asesoramiento debe situarse en éste, no como un servicio personal a un profesor o a una escuela



sino como un importante servicio a la comunidad administrado a través de la administración local y nacional. De manera que el agente de apoyo trabaja en contextos sociopolíticos y está abocado a tomar posición, definiendo la relación entre las partes interesadas y contribuyendo a clarificar los derechos y responsabilidades de cada rol.

La toma de postura implica establecer un equilibrio entre el derecho de la administración a saber e influir en la práctica de los enseñantes y la dignidad profesional de éstos, lo que supone considerar ajustadamente los siguientes rasgos de las situaciones educativas (Golby & Fish, 1990):

- Las limitaciones del conocimiento experto contratado.
- La incapacidad aprendida, inducida por la dependencia de una autoridad externa.
- La legitimidad del interés público para conocer e influenciar, hasta cierto punto, las actividades de los enseñantes.

"La influencia entre colegas se aumenta combinando la transparencia de los procesos, la responsabilidad compartida y la amplia interacción entre profesores y también con los asesores con el resultado de incrementar el control del trabajo que reside en el grupo"

- La independencia de los profesores y los asesores en algunos aspectos centrales de su trabajo profesional.
- El significado de las diferentes perspectivas e intereses de todos aquellos que deben ser tenidos en cuenta.
- La necesidad de trabajar con visiones opuestas, litigantes o en conflicto, del proceso de asesoramiento en sí mismo .

Desde el punto de vista de la actitud personal cabría plantearse (Snell, 1988) asuntos como:

- Las propias creencias y sentimientos sobre el uso del poder.
- La actitud abierta a la fuerza persuasiva de nuevos puntos de vista.
- Las destrezas de influencia no manipulativa.
- No creer que los actos son de hecho absolutamente éticos o no éticos, sino que son correctos o equivocados en función de las consecuencias pretendidas o producidas.
- Juzgar la acción en función del incremento de la libertad individual de elección, la reducción de malestar y la equitativa distribución de elección informada.

En último término supone considerar la acción del agente de apoyo en relación con la promoción de bienestar: estimulando el progreso, no la insatisfacción y el dolor, el desarrollo, no la sanción, evitando el ridículo deliberado y la exposición de las debilidades del otro (Snell, 1988)...

El asesoramiento en la enseñanza es una práctica que necesita ser construida de modo compartido, porque su identidad específica surge de la interacción entre estructuras de apoyo, asesores y centros educativos y profesores. La indagación teórica también tiene que aportar algo en este proceso. Por eso con este trabajo se ha pretendido contribuir desde la teoría a esta tarea de construcción de significados. Modelos, conceptos, aproximaciones teóricas están en el papel, ahora queda lo más importante: mirar hacia la realidad y construir conocimiento práctico sobre la práctica del asesoramiento en los centros educativos.

**"El
asesoramiento
en la
enseñanza es
una práctica
que necesita
ser construida
de modo
compartido,
porque su
identidad
específica
surge de la
interacción
entre
estructuras de
apoyo,
asesores y
centros
educativos y
profesores"**



PAT TORRES

Notas

(1) Utilizamos la expresión "marcadamente pedagógico" con la intención de separar estas iniciativas de aquéllas patrocinadas desde la Psicología Educativa, a sabiendas de que tal distinción no carece de riesgos. Una revisión del asesoramiento en este ámbito puede verse en West & Idol (1987).

(2) Cuando se trata la supervisión en el plano de la conceptualización se puede llegar a formulaciones muy próximas a las labores de apoyo, como la propuesta por Heath (1989).

(3) Preguntado al respecto de estos asuntos el Chief Adviser del County INSET Centre de East Anglia, Mr. Terry Cook, respondió que repartía su tiempo de trabajo dedicando el 60 % a labores de dirección y el 40% a labores de apoyo. Aunque reconoció que era difícil para los profesores "saber cuándo ibas a ponerle la mano en el hombro o a echársela al cuello", se mostró partidario de mantener los dos roles unidos.

(4) Aunque, como advierten Marsh et al. (1990), es difícil apreciar la proporción en que se abordan explícitamente aspectos de desarrollo del currículum, parece evidente que éste forma parte de las diversas opciones, ya se denominen "school focussed", "school improvement" o "self-managing school".

(5) Una caracterización del perfil del Sistema Externo de Apoyo puede consultarse en Loucks-Horsley & Crandall (1986).

(6) Esta percepción coincide de algún modo con los datos que nos ofrecen Bolam et al (1978) con respecto a los inspectores: los generalistas funcionaban más como administradores, informando a las escuelas de las directrices oficiales y evaluando su actuación, que como inspectores especialistas cuyo rol se orientaba hacia el asesoramiento, tratando de mejorar la escuela y asesorando a administradores de sus necesidades.

(7) Traducción de la figura británica "Advisory Teacher".

(8) A su vez Caplan unió esta definición con las investigaciones epidemiológicas de Cassel (1974 en Caplan, 1976) que han demostrado que las subpoblaciones influenciadas por estos agregados tienen una incidencia más baja de enfermedades físicas y psíquicas que sus vecinos, especialmente bajo condiciones de estrés agudo y crónico asociado con rápidos cambios sociales y físicos.

(9) El concepto aparece al detectarse como factor común a los problemas psiquiátricos asociados con desintegración social y movilidad geográfica, con la ausencia de lazos o apoyos sociales apropiados o con la ruptura de las redes sociales previamente existentes (Sánchez Vidal, 1991).

(10) En este sentido resulta imprescindible considerar quién y cómo se inicia el contacto, ya que se contempla la posibilidad del asesoramiento impuesto a un cierto nivel, lo que supone preguntarse quién tiene realmente interés en el asesoramiento.

(11) Esta libertad inicial no es tan evidente cuando hay por medio presión para participar o consecuencias negativas (Kadushin, 1977).

(12) Puede verse como ejemplos Kemmis & Robottom, 1981 (en Walker, 1989).

(13) *Negociación* es una noción utilizada tanto desde la perspectiva interpretativa como desde la política. Para la primera designaría los procesos implícitos de establecimiento de significados que se

producen dentro de los grupos; para la segunda, los procesos de relación que buscan, hasta cierto punto, el entendimiento entre partes en conflicto, que ocupan posiciones encontradas en relación con el poder y el control.

"A los agentes de cambio les corresponde la tarea de determinar los procedimientos adecuados para conseguir que los participantes acepten el cambio. En este sentido la función del experto que define la situación y manipula a los clientes/grupos para que se muestren conformes con la decisión o el cambio predefinidos resulta crucial" (Popkewitz, 1988: 183).

En esta misma obra se examinan con detalle las destrezas del agente de cambio asociadas a roles y zonas de cambio, destrezas relacionadas con habilidades, conocimiento y actitudes y cualidades del asesor. Más información al respecto puede consultarse en Aubrey (1990) y Hall & Hord (1987).

Llama la atención la conexión que, en ciertos aspectos, se advierte entre evaluación y asesoramiento. Sucede con la credibilidad, se puede consultar House (1980) y Norris (1990). Y también con la ética y las relaciones de conflicto y poder, lo que lleva a Golby & Fish (1990) a servirse del testimonio de evaluadores para fundamentar su postura como agentes de apoyo.

Tales consideraciones son especialmente interesantes cuando se examinan las implicaciones en la carrera profesional de los agentes, (Biott, 1991).

Este artículo tiene su origen en un trabajo más extenso ("La identidad de la labor de asesoramiento en la enseñanza y el proceso de construcción del rol de agente de apoyo. Un estudio de caso en la educación tecnológica"), tesis doctoral leída por su autora en la UNED en el mes de junio de 1992.

M^a Mar Rodríguez Romero es tutora del programa de perfeccionamiento del profesorado en la UNED en Madrid (teléfono de contacto: 91-5933073 y 91-5933045).

Referencias bibliográficas

- 
- PAT TORRES
- "Parece que el rol de especialista tiene una mayor repercusión en el perfeccionamiento personal de los enseñantes y en su influencia sobre los estudiantes, a su vez, el rol de generalista estimula a las escuelas a ampliar el punto de mira con el que se plantean tanto los problemas como las innovaciones"**
- BOLAM, R. et al (1978): *Local Educational Authority advisers and the mechanisms of innovation*. London. NFER.
- BIOTT, C. (1991): "Advisory teaching: an uncertain role in transition" en BIOTT, C. (ed): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- BOLAM, R. (1989): "Inspectores y asesores escolares" en HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T. N. (ed): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid. Vicens Vives-MEC. 3213-3216.
- CAPLAN, G. "The family as a support system" en CAPLAN, G. & KILLILEA, M. (1976): *Support systems and mutual help. Multidisciplinary explorations*. New York. Behavioral Publications.
- CONOLEY, J. C. (Ed) (1981): *Consultation in schools. Theory, research and procedures*. Academic Press. New York.
- CONOLEY, J. C. & CONOLEY, C. W. (1982): *School consultation. A guide to practice and training*. New York. Pergamon Press.
- DALIN, P. & RUST, V. (1983): *Can schools learn?* London. NFRNELSON.
- DAY, C. (1990): "In-service like consultancy: the evaluation of a management programme for primary school curriculum leaders" en AUBREY, C. (ed): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London. Falmer Press.
- DAVIS, J. D. & DAVIS, P. (1988): *Developing credibility as a support and advisory teacher*. Support for Learning. 3. (1). 13-15.
- EASEN, P. (1991): "The visible supporter with no invisible means of support: The ESG teacher and the classteacher" en BIOTT, C. (ed): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación/acción en educación*. Madrid. Morata.
- ERAUT, M. (1989): Formación permanente del profesorado en HUSEN, T. & POSTLETHWAITE, T. N. (ed): *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid. Vicens Vives-MEC. 2747-2764.
- ESCUDERO, J. M. (1989): *Informe evaluación de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid. CAM-MEC.
- ESCUDERO, J. M. & MORENO, J. M. (1992): *El asesoramiento a los centros educativos*. CAM-MEC. En prensa. (Las páginas puestas a las citas textuales son de un documento multicopiado).
- GRAY, H. L. (ed) (1988): *Management consultancy in schools*. London. Cassels.
- FULLAN, M. (1982): *The meaning of educational change*. Ontario. OISE Press.
- GOLBY, M. & FISH, D. (1990): "Conceptualizing consultancy: towards a new educational practice" en AUBREY, C. (ed): *Consultancy in the United Kingdom. Its role and contribution to educational change*. London. Falmer Press. 190-198.
- HALL, G. E. y HORD, S. H. (1987): *Change in schools. Facilitating the process*. State University of New York Press.
- HARLAND, J. (1990): *The work and impact of advisory teachers*. NFER.
- HAVELOCK, R. G. (1969): *Planning for innovation. Center for Research on Utilization of Scientific knowledge*. University of Michigan, Ann Arbor.
- HAWKINS, P. & SHOHET, R. (1989): *Supervisions in the helping professions*. Open University Press. Milton Keynes.

"Negociación es una noción utilizada tanto desde la perspectiva interpretativa como desde la política. Para la primera designaría los procesos implícitos de establecimiento de significados que producen dentro de los grupos; para la segunda, los procesos de relación buscan el entendimiento entre partes en conflicto, que ocupan posiciones encontradas en relación con el poder y el control"

- HEATH, G. (1989): *Staff development and performance appraisal*. London. Longman.
- HOLLY, P. & SOUTHWORTH, G. (1989): *The developing school*. London. Falmer Press.
- HOPKINS, D. (1989): "Identifying INSET needs: a school improvement perspective" en McBRIDE, M. (ed): *The inservice training of teachers. Some issues and perspectives*. London. Falmer Press.
- HOUSE, E. (1980): *Evaluating with validity*. SAGE. Beverly Hills.
- HOYLE, E. (1986): *The politics of school management*. London. Hodder and Stoughton.
- JANSEN, H. & MERTENS, H. (1989): "Practical problems in school support: role conflict in school improvement" en LOUIS, K. S. & LOUCKS-HORSLEY, S. (eds): *Supporting School Improvement. A comparative perspective*. Leuven. ACCO. 89-105.
- KADUSHIN, A. (1977): *Consultation in Social Work*. New York. Columbia University.
- LARSON, M. S. (1988): "El poder de los expertos. Ciencia y educación de masas como fundamentos de una ideología" en *Revista de Educación*. nº 285. MEC. 151-190.
- LIEBERMAN, A. (1986): "Colaborative work: working with, no working on". *Educational Leadership*. February. 28-32.
- LIEBERMAN, A. (ed) (1990): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press.
- LIEBERMAN, A. & MILLER, L. (1990b): "The social realities for teaching" en LIEBERMAN, A. (ed) (1990): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press.
- LIPPITT, G. y LIPPITT, R. (1986): *The consulting process in action*. San Diego. University associates, Inc.
- LITTLE, J. W. (1985): "Teacher as teacher advisors: the delicacy of collegial leadership". *Educational Leadership*. November. 35-36.
- LITTLE, J. W. (1990): "Teachers as colleagues" en LIEBERMAN, A. (ed) (1990): *Schools as collaborative cultures: creating the future now*. London. Falmer Press.
- LOUIS, K. S. (1981): "External agents and knowledge utilization: dimensions for analysis and action" en LEHMING, R. & KANE, M. (eds): *Improving schools. Using what we know*. Beverly Hills. Sage.
- LOUIS, K. S. et al (1985): *External support systems for schools improvement*. Leuven. ACCO.
- LOUCKS-HORSLEY, S. & CRANDALL, J. (1986): *External support systems*. Leuven. ACCO.
- MILES, M. B., SAXL, E. R. & LIEBERMAN, A. (1988): "What skills do educational agents need?". An empirical view. *Curriculum Inquiry*. 18 (2). 157-193.
- McKENNA, M. (1991): "Supporting a teaching support service: curriculum change through action research" en BIOTT, C. (ed): *Semidetached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- NIETO, J. M. (1990): "Hacia un encuentro relevante entre agentes de apoyo externo y centros educativos". *Jornadas de Estudio sobre el Centro Educativo: nuevas perspectivas organizativas*. GID. Universidad de Sevilla. Documento multicopiado.
- NORRIS, N. (1990): *Understanding educational evaluation*. London. Kogan Page.
- O'NEILL, P. & LOOMES, P. R. (1982): "Building a community group to improve local schools" en ALLPER, J. L. & Associates (eds): *Psychological consultation in educational settings*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers. 275-303.
- O'NEILL, P. & TRICKETT, E. J. (1982): *Community Consultation*. San Francisco. Jossey-Bass Publishers.
- PIPES, R. (1981): "Consulting in organizations: the entry problem" en Conoley, J. C. (ed): *Consultation in schools. Theory, research, procedures*. New York. Academic Press. 11-33.
- POPKEWIZT, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid. Mondadori.
- POSTIC, M. (1982): *La relación educativa*. Madrid. Narcea.
- RANJARD, P. (1988): "Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes". *Revista de Educación*. nº 285. Madrid. MEC. 63-76.
- ROBINSON, G. (1991): "Advisory teacher management: towards and entitlement model" en BIOTT, C. (ed): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press.
- SANCHEZ VIDAL, A. (1991): 2^a ed. *Psicología Comunitaria*. Barcelona. PPU.
- SCHIMMEL, R. et al (1977): *The second handbook of organizational development in schools*. Palo Alto, Cali. Mayfield.
- SCHON, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco. Jossey-Bass publisher.
- SERGIOVANNI, T. (1990): "Adding value to leadership gets extraordinary results". *Educational Leadership*. 47 (8). 23-27.
- SIMON, H. (1977): "Building a social contract: negotiation and participation in condensed field research" en NORRIS, N. (ed): *SAFARI Two: Theory in practice*. CARE. Occasional Publication, Norwich, University of East Anglia (pp. 25 - 47).
- SNELL, R. (1988): "The ethics of consultancy in Education" en GRAY, H. L. (ed): *Management consultancy in schools*. London. Cassel.
- SOMECK, B. (1991): "Collaborative action research: working together towards professional development" en BIOTT, C. (ed): *Semi-detached teachers: building support and advisory relationships in classrooms*. London. Falmer Press. 67-83.
- STILLMAN, A. & GRANT, M. (1989): *The LEA adviser a changing role*. Windsor. NFER-NELSON.
- Van VELZEN, W. G. et al (1985): *Making school improvement work*. Leuven. ACCO.
- WALKER, R. (1989): *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid. Morata.
- WEST, J. F. & IDOL, L. (1987): "School consultation: an interdisciplinary perspective on theory, models and research" (Part I) . *Jour. of Learning Disabilities*. 20 (7). 387-408.
- WINKLEY, D. (1985): *Diplomats and detectives*. LEA advisers at work. London. Robert Royce.
- ZEICHNER, K. (1987): "Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado". *Revista de Educación*. nº 282. Madrid. MEC. 161-189.

OS

Editorial

LUIS GONZÁLEZ NIETO

Lengua y Literatura en la educación secundaria (Una fundamentación disciplinar).

CARLOS LOMAS

La imagen: Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada.

JAVIER ZANÓN, M^a MAR GONZÁLEZ, MIGUEL A. MURCIA
Perspectivas sobre la enseñanza de las lenguas extranjeras.

LUIS FERNÁNDEZ

Epistemología para una educación tecnológica.

FERNANDO CORBALÁN

Juegos, enseñanza y matemáticas.

JOSE JORGE ANTUÑA y OTROS

El "pequeño proyecto" como eje de globalización: de la oveja a la bufanda.

Editorial

M^a MAR RGUEZ. ROMERO

Las unidades didácticas y el aprendizaje del profesor.

AMPARO TUSÓN VALLS

Las marcas de la oralidad en la escritura.

HELENA USANDIZAGA

La formación semiótica del lector escolar.

CARLOS LOMAS

Estética, retórica e ideología de la persuasión.

M^a TERESA RODRÍGUEZ

Valores didácticos de la literatura popular.

LIBROS

2

Editorial

JOSÉ MARÍA ROZADA

Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza.

DOSSIER

Usos orales y escuela.

ANDRÉS OSORO

Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en educación secundaria.

HELENA CALSAMIGUA

El estudio del discurso oral.

AMPARO TUSÓN VALLS

Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo.

LUCI NUSSBAUM

De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral.

BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

LIBROS

4

Editorial

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.

ROSARIO ORTEGA RUIZ

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

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

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

FRANCISCO MEIX

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

LUCI NUSSBAUM

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

ALBERTO MUÑOZ

Los procedimientos en la educación plástica.

GLORIA MARÍA BRAGA

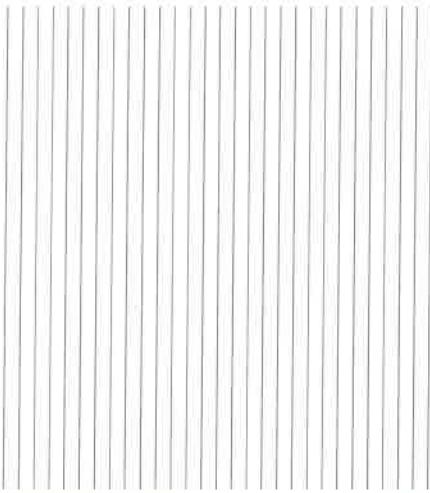
Apuntes para la enseñanza de la geometría.

BENJAMÍN ARGÜELLES

El ordenador en el laboratorio de Física y Química.

5-6

Editorial. F. F. ROJERO – ANTONIO MARTÍN: *El conocimiento deseable* JORGE ANTUÑA: *Pasado y presente de la educación infantil*. PURA-GIL – NATALIA SÁNCHEZ: *Concepciones sobre el desarrollo y el aprendizaje*. IGNASI VILA: *El desarrollo del lenguaje*. VICENS ARNAIZ: *La seguridad afectiva y el interés por el aprendizaje: el papel del profesor*. CARMEN AMORÓS – M^a ROSA MIRA: *Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje oral y matemático*. CARLOS RODRÍGUEZ: *Comunicación y representación en la educación infantil: el lenguaje visual y plástico*. JORGE ANTUÑA – CARLOS RODRÍGUEZ: *Aspectos evolutivos del dibujo infantil*. BEATRIZ TRUEBA: *Proyectar el ambiente en la escuela infantil. Los talleres integrales como propuesta de organización*. LOURDES MOLINA I SIMÓ: *La observación, un eslabón en la acción educativa*. C. ANGEL – M. BIGAS – R. CARRIÓN – B. MOLL: *La interacción adulto-niño en escuela infantil*. FELIPE ZAYAS: *Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos*. ANA RAMSPOTT: *Comprensión y producción de textos narrativos*. ANEXOS. LIBROS.



LENGUA

En este artículo se defiende la conveniencia de entender como finalidad esencial de la enseñanza de la lengua el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, tal y como se contempla en las

disposiciones oficiales

que regulan el currículo del área en la escuela obligatoria. Los autores presentan a continuación un vasto panorama de las diversas disciplinas que han dirigido su mirada al estudio de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación y concluyen señalando los límites didácticos de los modelos estructuralistas y la utilidad pedagógica, a la hora de la planificación de las tareas escolares, de la tradición retórica, de los enfoques cognitivos y textuales, de la pragmática y de las diversas sociolingüísticas.

CIENCIAS DEL LENGUAJE, COMPETENCIA COMUNICATIVA Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA*

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO-AMPARO TUSÓN**

La aparición del *Diseño Curricular Base* (MEC, 1989) para la enseñanza obligatoria supuso en su momento la posibilidad de disponer de un documento significativo y relevante a la hora de conocer y evaluar, en una lectura inteligente capaz de dotar de sentido lo que a veces permanece oculto en la tupida retórica de la prosa curricular, cuáles eran las intenciones esgrimidas por la Administración para justificar la reforma del sistema educativo, qué concepciones psicopedagógicas, sociológicas y disciplinares se argumentaban como útiles o adecuadas a los tiempos que vivímos y en consecuencia qué grado de ruptura o de respeto a la tradición escolar era posible advertir en la formulación de los objetivos, contenidos y orientaciones didácticas de cada una de las etapas y áreas de conocimiento.

Si el diseño curricular era en principio un texto para el debate en el seno de la comunidad educativa, los decretos que fijan las enseñanzas mínimas en las etapas de Educación Primaria y Secundaria Obligatoria (MEC, 1991a) y regulan los contenidos, objetivos y criterios de evaluación de las áreas en el ámbito de actuación del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC, 1991b) y en los territorios de las administraciones autónomas con competencias en educación constituyen un referente inmediato e inexcusable, por su carácter prescriptivo, a la hora de analizar los enfoques teóricos y didácticos adoptados a partir de las opciones disciplinares y psicopedagógicas que, de forma más o menos expresa, se defienden como apropiadas para el diseño de las programaciones de área y en consecuencia para el trabajo educativo en el aula.

En el área de Lengua y Literatura el enfoque comunicativo y funcional asumido tanto en el diseño curricular como en los decretos citados debe suponer, más allá de las incoherencias que en algunos momentos se observan entre unos objetivos formulados en términos de competencia discursiva y de mejora del uso comprensivo y expresivo del alumnado y unos bloques de contenidos en los que a veces el peso de lo morfosintáctico y la visión sacralizada de lo literario contradicen el giro pragmático adoptado (Fidalgo y otros, 1989; Lomas y Osoro, 1991), una revisión en profundidad de las bases teóricas (lingüísticas y literarias) en las que se ha sustentado nuestra formación inicial como filólogos y en las que en líneas generales nos hemos apoyado en el trabajo de aula quienes enseñamos lengua y literatura.

En efecto, las teorías gramaticales (estructuralista y generativista), con su visión inmanentista de los fenómenos lingüísticos y su preocupación por el sistema abstracto de la lengua o por la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del *hablante/oyente ideal*, no pretenden analizar de forma sistemática y rigurosa los tipos de prácticas discursivas que de forma habitual constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas. Por su parte, la aproximación historicista y formal a los textos literarios, dominante aún en la investigación filológica, ha sido puesta en tela de juicio por su inadecuación como criterio ordenador de una enseñanza de lo literario orientada ahora hacia una comprensión cabal de la plurifuncionalidad del discurso literario y por tanto de las determinaciones de diversa índole que condicionan la producción y recepción de los textos.

Es innegable el interés de los enfoques gramaticales si de lo que se trata es de dar cuenta de algunos aspectos del sistema de la lengua, como los fonológicos o los morfosintácticos, pero parece obvio que la significativa desatención de estas escuelas al estudio de las modalidades de uso, su olvido intencional de los *actos de habla* o de las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y su escasa contribución al análisis de los procedimientos de creación del sentido constituyen insuficiencias más que evidentes si de lo que se trata es de entender la enseñanza de la lengua orientada a una mejora de las capacidades de uso comprensivo y expresivo de los aprendices que les permita la adquisición de las normas, destrezas y estrategias asociadas a la producción de textos orales, escritos e iconoverbales y en consecuencia a la apropiación de los mecanismos pragmáticos que consolidan la competencia comunicativa de los usuarios en situaciones concretas de interacción.

En este sentido, en el campo de la enseñanza de las lenguas —incluida, naturalmente, la lengua materna— se está procediendo de forma casi continua desde la década de los sesenta a una revisión de las concepciones sobre la lengua y la comunicación y de los problemas implicados en la enseñanza de las mismas. Esta revisión, que de un modo u otro arranca de los planteamientos de Noam Chomsky, ha provocado que el campo epistemológico en nuestra área esté sometido a una permanente interrogación y sea, si no un campo de Agramante, sí un terreno de debate que está abierto a la influencia de disciplinas diversas.

En esta revisión han tenido una influencia capital los interrogantes sobre diversos aspectos del uso de las lenguas a los que la teoría gramatical —saussuriana o chomskiana— no podía dar una respuesta adecuada: son los problemas del significado lingüístico, de los procesos psicológicos que llevan a la producción y a la comprensión de un mensaje, de la variación social y contextual de las producciones lingüísticas, de la manera en que se organiza y funciona una conversación y de la función que en ella cumplen las presuposiciones e implicaturas, del papel, en fin, de los elementos paralingüísticos y no verbales en los intercambios comunicativos. Podría resumirse la cuestión diciendo que los interrogantes sobre los *usos lingüísticos* dan lugar a la aparición de nuevas disciplinas —a las que más adelante nos referiremos— que intentan dar respuestas a los clamorosos silencios de las teorías gramaticales sobre estos usos.

La noción de *uso* aparece así como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación. Asistimos pues a un vasto paisaje científico, proteico e interdisciplinar, que con su estudio de los fenómenos reales del lenguaje y de la comunicación está influyendo poderosamente en las posiciones sobre la enseñanza de las lenguas, sus métodos y los modelos de planificación (1).

No debe interpretarse, sin embargo, que estamos proponiendo un giro mecánico en la enseñanza de la lengua que se limite a sustituir las referencias gramaticales por las orientaciones pragmáticas o discursivas. Ni se trata de eliminar recursos explicativos que pueden resultar útiles para la descripción en el aula de algunos aspectos del sistema de la lengua —y en este sentido las descripciones gramaticales pueden ser enormemente útiles en su estudio sincrónico y autónomo del sistema lingüístico— ni de olvidar otras fuentes de decisión tan importantes, al menos, como las disciplinares o epistemológicas. Como

"Las teorías gramaticales (estructuralista y generativista), con su visión inmanentista de los fenómenos lingüísticos y su preocupación por el sistema abstracto de la lengua o por la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del hablante/oyente ideal, no pretenden analizar de forma sistemática y rigurosa los tipos de prácticas discursivas que constituyen la comunicación verbal y no verbal de las personas"



MOEBIUS

señala Bronckart, la pedagogía de las lenguas ha estado —y está aún— sometida a dos tentaciones contrapuestas: la de hacer psicopedagogía aplicada o la de hacer lingüística aplicada. El camino correcto parece ser el que el propio Bronckart (1985: 110-111) apunta:

"La didáctica de la lengua se propone (...) volver a utilizar lo pedagógico en primer plano, analizar las finalidades sociales en vigencia, tanto a nivel de discursos oficiales como de las prácticas verbales de la clase, y adaptar a este análisis los trabajos de renovación de los programas y de los métodos de enseñanza".

En el caso de la enseñanza de la lengua materna parece haber, felizmente, un acuerdo entre lo que son las finalidades recogidas en las disposiciones oficiales sobre el currículo, a las que aludimos al inicio de estas líneas, las que podrían derivarse de planteamientos no especializados sobre la conveniencia de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y lo que manifiestan especialistas en asuntos lingüísticos cuando hablan de la enseñanza idiomática en niveles obligatorios de escolaridad. Podríamos decir que, como corolario de esas posiciones, la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería dotar al alumnado de los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas.

Si estamos de acuerdo en que ésta es la finalidad básica de la enseñanza lingüística, la atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de *competencia comunicativa* (2) del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos (3)— que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formaliza-

ción requerido. La noción de *competencia comunicativa* trasciende así la noción chomskiana de *competencia lingüística* —entendida ésta como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea— (Chomsky, 1965) y supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

Si los paradigmas, en fin, en que nos hemos formado como especialistas en lengua y literatura parecen cuanto menos insuficientes o inadecuados a la hora de sintonizar con los enfoques funcionales de la enseñanza de la lengua y con un diseño didáctico de objetivos centrado en capacidades pragmáticas de uso comprensivo y expresivo del alumnado orientadas al desarrollo de su *competencia comunicativa*, entonces habrá que rastrear en el panorama de las ciencias del lenguaje y de otras disciplinas afines aquellas aportaciones que, pese a no haber penetrado aún, por razones diversas que sería prolijo ahora intentar justificar pero que sin duda tienen poco que ver con la lógica interna de las disciplinas, en los muros de la inmensa mayoría de las escuelas de formación del profesorado y de las facultades de filología de este país, sin embargo han ido creando a lo largo de las últimas décadas un *corpus* de investigación en torno a los usos comunicativos estimable que intenta dar cuenta, desde perspectivas teóricas, ámbitos de actuación y presupuestos teóricos diversos, de la variedad de usos verbales y no verbales que los interlocutores utilizan mediante *acciones* desplegadas con finalidades muy precisas en situaciones concretas de comunicación.

El estudio de la lengua

A lo largo de la historia de la humanidad, el hecho lingüístico ha sido uno de los interrogantes que ha despertado un in-



"En el campo de la enseñanza de las lenguas se está procediendo a una revisión de las concepciones sobre la lengua y la comunicación y de los problemas implicados en la enseñanza de las mismas. Esta revisión ha provocado que el campo epistemológico en nuestra área esté sometido a una permanente interrogación y sea, si no un campo de Agramante, sí un terreno de debate que está abierto a la influencia de disciplinas diversas"

terés constante. Desde los primeros filósofos hasta los actuales investigadores en inteligencia artificial, pasando, naturalmente, por filólogos y lingüistas, a lo largo de nuestra historia ha habido personas, disciplinas, escuelas que han tratado de entender la enorme complejidad del lenguaje.

Los estudios sobre el lenguaje y las lenguas han ido progresando, cambiando de orientación, diversificándose, en función de los diferentes estadios del desarrollo científico e intelectual, de los diferentes objetivos que los propios investigadores se proponían alcanzar y de las necesidades que el desarrollo social exigía (4). Prueba de ello son, por ejemplo, los trabajos de los *modistae* (Thomas de Erfurt, Martin de Dacia, Siger Courtrai...) situando la gramática en las coordenadas de la filosofía escolástica medieval; la *Grammaire* de Port-Royal en el ámbito del cartesianismo; los desarrollos del historicismo (en especial, Scheicher); el organicismo de Cuvier como componente, entre otros factores, de un clima de opinión que será el caldo de cultivo de la obra saussureana, que debe también mucho a las aportaciones sociológicas de Durheim, etc.

Especulación, descripción y prescripción en los estudios lingüísticos han sido —y son— diversas orientaciones que han convivido —de mejor o peor grado— a lo largo de la historia de la reflexión lingüística (Tusón, 1980, 1987).

Las "miradas" de que han sido objeto el lenguaje y las lenguas han tenido procedencias y enfoques diversos. Ya en la Grecia clásica encontramos tres tipos de acercamiento al fenómeno lingüístico que, en un sentido fundamental, se mantendrán a lo largo de la historia del mundo occidental. En primer lugar, la *filosofía* se ocupaba de las relaciones entre el lenguaje y el pensamiento y, a través de él, de la concepción del mundo (Platón y los estoicos, muy especialmente); en segundo lugar, la *gramática* servía de clave para la comprensión de textos de autores antiguos que más adelante serían propuestos como modelos del buen escribir, y, por último, la *retórica*, el arte de la persuasión a través del discurso, proponía modelos del *buen decir* en los ámbitos de la vida pública.

"La noción de uso aparece así como el eje de enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y discursivos sobre la lengua y la comunicación que entienden la actuación lingüística y las prácticas comunicativas en general como un conjunto de normas y estrategias de interacción social orientadas a la negociación cultural de los significados en el seno de situaciones concretas de comunicación"

Estas tres maneras de tratar el lenguaje y las lenguas pasarán al mundo latino (Donato y Prisciano) y, a través de la romanización, al resto de los países del occidente europeo, y compondrán uno de los pilares (el *Trivium*) en los que se sustentará la enseñanza (el otro, el *Quadrivium*, estará compuesto por las disciplinas científicas). Las gramáticas latinas servirán posteriormente, en el Renacimiento, de modelo para la elaboración de las gramáticas de las nuevas lenguas, y unas y otras seguirán formando parte de las enseñanzas en los monasterios y en las universidades. La retórica continuará teniendo un lugar especial —aunque también será objeto de encendidos debates religioso-filosóficos— en el ámbito de la vida pública, sobre todo dentro del mundo eclesiástico. Asimismo, la especulación filosófica sobre la naturaleza del lenguaje tomará nuevos rumbos (Julio César Escalígero, Petrus Ramus, el Brocense, Port-Royal, etc.) y configurará una fecunda corriente de pensamiento lingüístico que correrá en paralelo con la descripción de las lenguas.

Curiosamente, la primera —y única— de estas tradiciones que quedará relegada al olvido hasta hace bien poco será la retórica, que en el siglo XVIII desaparecerá de los planes de estudio franceses y, a través de la influencia que durante esa época ejercerá Francia sobre los demás países europeos, también en éstos quedará relegada a ciertos ámbitos de la vida religiosa y jurídica.

Durante el siglo XIX, todas las ciencias experimentan notables avances. Viajes, descubrimientos y desarrollo tecnológico son factores que contribuyen decisivamente a este hecho. Los estudios lingüísticos no quedarán al margen. El descubrimiento del sánscrito a finales del siglo anterior y el interés, tan propio de la ideología romántica, por el conocimiento de los propios orígenes influirán en el nacimiento de la gramática histórica y comparada (R. Rask, F. Bopp, J.

Grimm), de la neogramática (A. Leskien, K. Brugmann, H. Osthoff, H. Paul), del desarrollo de las especulaciones sobre el origen del lenguaje, iniciadas en el siglo XVIII (Vico, Condillac, Rousseau) y, ya a finales del siglo XIX, de los estudios dialectológicos y también de la fonética.

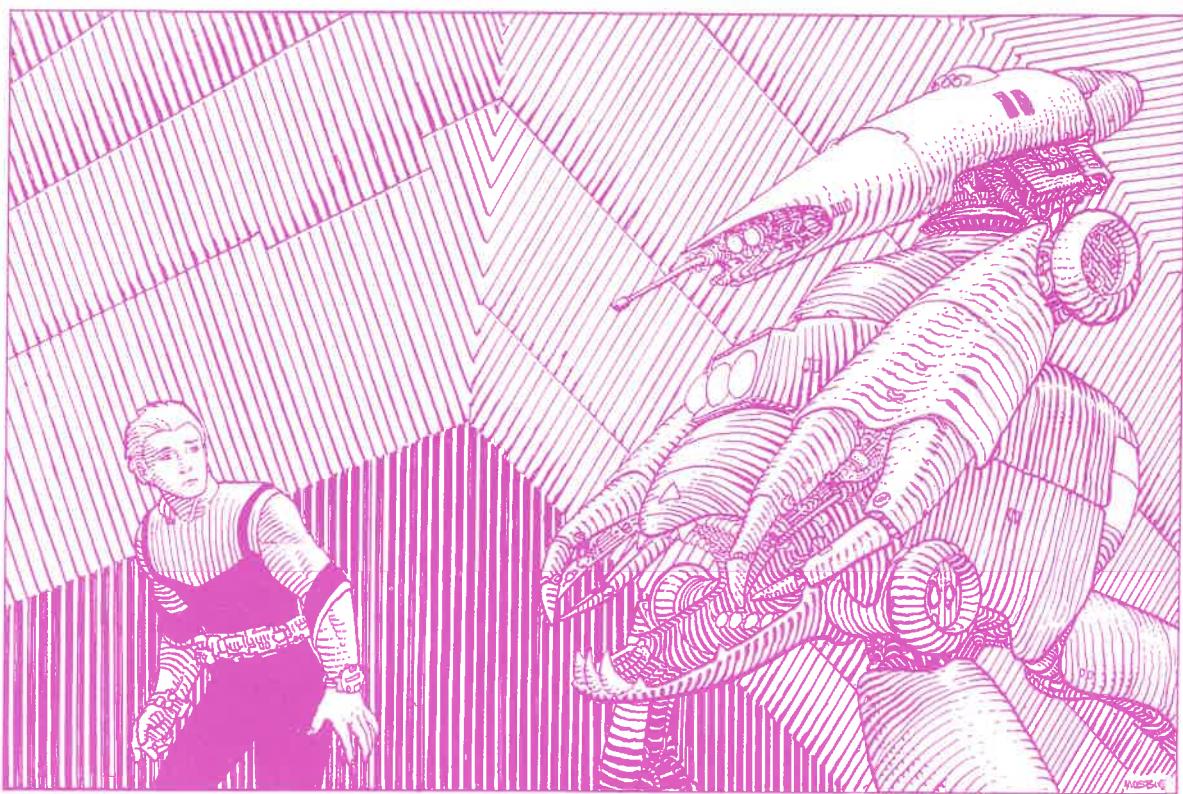
En las enseñanzas no universitarias, que en este siglo empiezan a extenderse hacia todas las capas de la población en los países occidentales, perviven los modelos tradicionales de la enseñanza de la gramática entendida como el “arte de hablar y escribir correctamente una lengua”.

La Gramática Tradicional ha sido objeto de múltiples críticas basadas, sobre todo, en las inconsistencias e incoherencias de sus presupuestos teóricos (o en la ausencia de ellos), en la mezcla de criterios (nacionales, formales, funcionales) a la hora de definir las unidades de análisis, en la confusión, muy extendida dentro de esta corriente, entre descripción y prescripción, así como en haberse basado para sus análisis en la lengua escrita —especialmente la literaria—, olvidando la primacía de la lengua oral.

Ello, con ser cierto, no debiera impedir apreciar las innegables aportaciones que ciertos gramáticos tradicionales han proporcionado sobre el hecho lingüístico (por ejemplo, los excelentes trabajos de Bello, dentro del ámbito de la lengua española). Por otro lado, el caudal de datos empíricos recogidos por los estudiosos tradicionales ha sido una base sin la cual difícilmente hubieran podido aparecer y desarrollarse otras corrientes evidentemente más científicas.

Son, también, de gran valor los trabajos que, nacidos de las escuelas comparatistas y neogramáticas, se han dedicado al estudio de la lengua desde una perspectiva externa. La gramática histórica y la dialectología se han desarrollado básicamente gracias a estas corrientes y, si bien los nuevos avances de la lingüística y de otras disciplinas afines permiten hoy enfocar el problema de la variación desde perspectivas más científicas y coherentes, sería injusto no valorar el trabajo realizado desde finales del siglo XIX en esos campos.

Desde el punto de vista de quien se plantea la enseñanza de la lengua, quizás el error más grave, por sus consecuencias prácticas, que se ha cometido en nombre de la “gramática” resulta de la confusión, a la que aludíamos antes, entre descripción y prescripción. Las clases de la lengua quedaban reducidas a clases de normativa gramatical en las que el concepto de “buen uso” equivalía, muchas veces, a “único” uso aceptable en cualquier ocasión, y este “único uso” tenía



MOEBIUS

como sola referencia el uso escrito. Se despreciaba —implícita o explícitamente—, de esta manera, cualquier uso que se desviara de la norma dictada por la autoridad de la Real Academia de la Lengua Española, coloquialismos o errores propios del proceso de aprendizaje de una lengua. La clase de gramática quedaba así, divorciada del propio uso que los alumnos hacían constantemente de su lengua.

Efectivamente, los estereotipos basados en el uso lingüístico han llegado, en gran parte a través de la enseñanza, a la conciencia del ciudadano de a pie pero, desgraciadamente, también han alcanzado el pensamiento de ciertos ilustres filólogos que no han podido sustraerse a la tentación de manifestar sus actitudes respecto a determinados usos.

1. Estructuralismo, generativismo y enseñanza de la lengua

En los albores del siglo XX, la aparición de la lingüística estructural cambia radicalmente la forma de acercarse al hecho lingüístico. Los estructuralistas se esforzarán por superar los defectos y las contradicciones en que habían incurrido los gramáticos tradicionales, los comparatistas y los neogramáticos.

El estudio de la lengua *en sí misma*, considerada de una manera *autéonoma*, entendida como un sistema social y abstracto (Saussure, 1916) cuyos elementos se han de analizar en función de su pertenencia al sistema y desde una perspectiva *sincrónica* proporcionará un marco teórico de gran productividad analítica. El sistema lingüístico se concibe estructurado en niveles y el análisis de las unidades de cada nivel se realiza a partir de criterios formales (paradigmáticos) y funcionales (sintagmáticos).

Las diversas escuelas estructuralistas que aparecen durante la primera mitad del siglo XX (la escuela de Praga, la de Copenhague, la americana, la francesa, etc.) producen análisis y trabajos de excelente calidad (especialmente en el terreno de la fonología, aunque también en el de la morfología y la sintaxis y en algunos intentos en el campo de la semántica).

"Los interrogantes sobre los usos lingüísticos dan lugar a la aparición de nuevas disciplinas que intentan dar respuestas a los clamorosos silencios de las teorías gramaticales sobre estos usos"

En el área de la filología española, el estructuralismo no tarda en encontrar seguidores que aplican la teoría de esta escuela al análisis de la lengua española. A partir de los años cincuenta (5) aparecen estudios, tanto de fonología como de gramática, que abordan los problemas del español desde la perspectiva teórica y metodológica del estructuralismo.

Durante los años setenta, y a partir de la reforma que se inicia con la promulgación de la Ley General de Educación, el estructuralismo pasa a los libros de texto de la Enseñanza General Básica, de la Formación Profesional y del Bachillerato. En un afán de renovación pedagógica, los autores de estos libros intentan adaptar el nuevo modelo de análisis de la lengua a las necesidades educativas. En los libros de texto de esta época se habla de "sistema", de "estructura", y aparecen nuevos términos para las unidades de los diferentes niveles de análisis lingüístico. Desgraciadamente, la falta de coordinación entre los autores y entre las editoriales y la ausencia de unas directrices generales sobre enfoques y metodologías provocan la profusión de terminologías diferentes que, en muchos casos, confunden a alumnos y a profesores. Es de todos conocida la existencia de varias generaciones de estudiantes que, a lo largo de su escolaridad, han tenido que aprender tres o cuatro sistemas terminológicos diferentes.

Nos encontramos de nuevo ante el problema de la adaptación didáctica de una teoría lingüística. Con el estructuralismo, las clases de lengua dejan de ser un espacio en el que se repiten listas de reglas y excepciones y en el que se aprenden de memoria paradigmas verbales, para convertirse en un lugar en el que, desde edades muy tempranas, se analizan frases en "sintagmas" o "conjuntos" usando "flechas", "bandejas", "cajas" u otros gráficos similares.

No es de extrañar el éxito que ha tenido el estructuralismo en el ámbito de la enseñanza de la lengua. Si se compara con los procedimientos anteriores (los propios de la gramática tradicional), esta escuela ofrece ventajas innegables ya que permite un análisis cabal de las oraciones —siempre, naturalmente, que éstas se pre-

"En el caso de la enseñanza de la lengua materna parece haber, felizmente, un acuerdo entre lo que son las finalidades recogidas en las disposiciones oficiales sobre el currículo, las que podrían derivarse de planteamientos no especializados sobre la conveniencia de desarrollar las capacidades expresivas y comprensivas del alumnado y lo que manifiestan especialistas en asuntos lingüísticos cuando hablan de la enseñanza idiomática en niveles obligatorios de escolaridad"



senten debidamente "preparadas" y que no ofrezcan las dificultades que la propia teoría estructuralista no llega a explicar—, análisis que permite al alumnado observar las relaciones que mantienen entre sí los diferentes constituyentes de una oración y su estructura jerárquica. Por otro lado, el desarrollo de los estudios estructuralistas en los campos de la fonología y la fonética ha ayudado también enormemente a comprender mejor el complejo proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Pero también es cierto que el estructuralismo ha producido una especie de deslumbramiento de efectos negativos. En muchos casos, el análisis gramatical ha llenado un espacio desmedido en la enseñanza de la lengua y se ha descuidado, en su nombre, el objetivo fundamental de la escuela que, como ya hemos repetido en varias ocasiones, debiera ser el proporcionar al alumno instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. Puesto que el estructuralismo excluye el *habla* de su ámbito de estudio, ya que la considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua también se ha descuidado el *uso*. Resulta evidente que esta relación de causa-efecto es una falacia ya que la teoría estructuralista no se desarrolla con fines didácticos sino con el objetivo de llegar a una mejor comprensión de la estructura de las lenguas. Pero, desgraciadamente, en muchas escuelas, el trabajo sobre la producción lingüística ha quedado limitado casi exclusivamente al comentario de textos literarios o al de algún que otro texto periodístico. Es cierto que en casi todos los libros de texto se dedican algunas lecciones al tema de la comunicación, pero el uso que se ha hecho de las ideas de Jakobson (1963) sobre ese tema ha sido, casi siempre, mecánico, insuficiente y producto de una mala comprensión de este autor.

La teoría estructuralista ha sido criticada desde la lingüística en muchos sentidos. La filosofía mecanicista y conductista que subyace a ella, la separación de los diferentes niveles del estudio lingüístico, el hecho de que sólo opere con la oración dada, en el nivel superficial, hacen imposible la explicación de grandes parcelas del sistema lingüístico.

La gramática generativa intentará superar, desde su nacimiento, a mediados de nuestro siglo (6), todas esas deficiencias. Lo que se ha dado en llamar el cambio de paradigma en lingüística propone, en efecto, una visión radicalmente diferente del lenguaje y las lenguas. El lenguaje es considerado como una capacidad *innata* del género humano que se actualiza en el proceso de adquisición de una lengua determinada, y ese proceso de adquisición no se ve ya como algo mecánico sino como la apropiación, por parte del individuo, del sistema de reglas de una lengua, entendida como un aparato formal. En consecuencia, la tarea del lingüista ha de consistir en la construcción de un modelo que pueda dar cuenta de la *competencia lingüística* del individuo, de esa competencia que explica la *creatividad* y la capacidad del hablante para discernir entre la gramaticalidad y la agramaticalidad de cualquier secuencia lingüística producida en su lengua. El objetivo último de la lingüística, así entendida, es el de descubrir, superando las diferencias entre las lenguas —que se entienden como accidentales—, la *gramática universal*.

Puesto que la forma en que se manifiestan las lenguas es diversa y heterogénea, la teoría generativa parte de la abstracción de considerar un *hablante-oyente* ideal, esto es, plenamente competente, miembro de una comunidad lingüística *homogénea*. Los estudios generativos no se ocuparán, por tanto, de la actuación, de la producción concreta de enunciados que realizan los hablantes concretos, sino del conjunto de reglas que posee ese hablante-oyente ideal y que le permite producir y comprender, de forma creativa, cualquier oración gramaticalmente posible.

Acotado de esta manera su campo de estudio, la teoría generativa ha ido construyendo diversos modelos —periódicamente revisados y puestos al día— de gran potencial explicativo que aventajan claramente las posibilidades descriptivas de la teoría estructuralista.

La gramática generativa supera la idea de que la lengua está dividida en niveles estancos y propone una visión modular mucho más integrada, en la que la lengua aparece articulada en diferentes compo-



HERNANDO S.A.

"La atención didáctica a las capacidades de uso de la lengua supone tomar como referencia principal el concepto de competencia comunicativa del aprendiz, entendiendo ésta como el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo —lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos— que el hablante/oyente/escritor/lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación"

nentes entre los que el componente sintáctico ocupa el lugar central. La importancia de esta nueva forma de acercarse al hecho lingüístico es innegable y su influencia ha excedido el marco de la lingüística para llegar a otros campos, como el de la psicología.

Dentro del paradigma generativo se han producido trabajos de gran interés aplicados a la lengua española (7) y es evidente que esta teoría ofrece un marco de reflexión lingüística altamente productivo. Desde el punto de vista de la formación del docente, la gramática generativa puede ser útil básicamente en dos sentidos. En primer lugar, porque, gracias a su rigor teórico y metodológico, permite un acercamiento al estudio de la lengua, desde un punto de vista interno, serio y basado en una reflexión desprovista de prejuicios. En segundo lugar, los conceptos de innatismo y creatividad lingüística, así como la idea de que todas las lenguas son iguales en cuanto a su potencialidad como aparatos formales, proporciona una visión filosófica del lenguaje y de las lenguas en la que no caben estereotipos ni actitudes acientíficas que valoren una lengua o una variedad por encima de otra u otras, y esta actitud abierta, seria y científica tendría que constituir uno de los pilares de la formación inicial y de la práctica profesional de los docentes.

Los límites de la teoría generativa, como de la estructural, se nos presentan en sus propios presupuestos teóricos. Así como los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación. Sin embargo, la tarea fundamental de quienes enseñamos lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o de sus lenguas. Porque, si bien todos los humanos somos iguales en lo que se refiere a nuestra capacidad innata para el lenguaje, la adquisición de una lengua está sujeta a restricciones de tipo social y cultural y esto nos hace diferentes a unos respecto a otros (Tusón, 1991). Las lenguas existen en su uso y los usuarios de las lenguas no somos homogéneos ni

"El estructuralismo ha producido una especie de deslumbramiento de efectos negativos. En muchos casos, el análisis gramatical ha llenado un espacio desmedido en la enseñanza de la lengua y se ha descuidado, en su nombre, el objetivo fundamental de la escuela: proporcionar al alumno instrumentos para desarrollar sus destrezas comunicativas. Puesto que el estructuralismo excluye el habla de su ámbito de estudio, ya que la considera asistemática por estar sujeta a la variación individual, en las clases de lengua también se ha descuidado el uso"

"ideales", sino miembros de comunidades basadas en la desigualdad y en la diversidad. Así pues, la formación de los docentes y su trabajo didáctico exigen un paradigma más amplio que permita dar cuenta también del uso lingüístico y que ofrezca instrumentos teóricos y metodológicos para enfrentarse a la tarea de formar individuos competentes en el manejo del lenguaje.

2. Los enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos

Durante el presente siglo —y, en parte, debido a los avances experimentados por la ciencia lingüística—, han sido muchas las disciplinas que han incluido dentro de su espacio de interrogantes la reflexión sobre el lenguaje. Actualmente, algunas de estas disciplinas han llegado a resultados en sus investigaciones que iluminan de forma enriquecedora nuestra visión de la lengua y de su uso y que, a nuestro juicio, no pueden obviarse tanto en la formación inicial de quienes enseñan lengua como en un trabajo didáctico orientado a la mejora de uso expresivo y comprensivo del alumnado.

Las diversas disciplinas a las que nos referimos podrían agruparse dentro de tres grandes bloques: en primer lugar, la filosofía analítica o pragmática filosófica, que aborda el estudio de la actividad lingüística entendiéndola como una parte esencial de la acción humana; en segundo lugar, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística y la sociología interaccional, que se ocupan de la lengua en relación con sus usuarios entendidos como miembros de una comuni-

dad sociocultural concreta; en tercer lugar, la ciencia cognitiva (tanto los estudios en psicología como en inteligencia artificial) que se ocupa de los procesos cognitivos que subyacen a la adquisición y al uso de las lenguas.

Actualmente, las aportaciones de este conjunto de disciplinas tienden a integrarse en propuestas teóricas y metodológicas que intentan ser capaces de dar cuenta del complejo mecanismo que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextualizada. Así, la Lingüística Textual, el Análisis del Discurso, la Sociolingüística Interaccional o la Semiótica aparecen ante nuestros ojos como disciplinas muy eficaces a la hora de abordar un planteamiento globalizador en la enseñanza de la lengua. Estos enfoques tienen al menos dos puntos de coincidencia que les configuran como una perspectiva sugerente y útil al acercarse a los fenómenos lingüísticos y comunicativos y en consecuencia al programar acciones didácticas en el aula de lengua orientadas al logro de las finalidades descritas en los objetivos generales del área (la competencia de uso comprensivo y expresivo de los aprendices):

– por una parte, su voluntad de centrar el estudio lingüístico en unidades discursivas que no se limiten al marco oracional por considerar que no es la oración el núcleo a partir del cual es posible entender los fenómenos comunicativos.

– por otra, la atención a los aspectos pragmáticos de la comunicación que ligan el discurso oral, escrito o iconográfico a sus contextos de producción y recepción.

Estas aproximaciones funcionales al estudio del lenguaje presuponen que comunicarse es hacer cosas con determinadas intenciones en situaciones concretas. No estamos ya ante sistemas abstractos de signos ajenos a la voluntad de los usuarios sino ante prácticas comunicativas en las que "el lenguaje, la acción y el conocimiento son inseparables" (Stubbs, 1983). Y si de lo que se trata es, desde un punto de vista educativo, desde la intervención didáctica en el aula de lengua, de mejorar la competencia comunicativa (de uso socioculturalmente adecuado a los diversos contextos y situaciones de comunicación) del alumnado, entonces habrá que asumir los límites e insuficiencias de las teorías gramaticales al acercarse a los fenómenos de la significación y de la comunicación y ampliar los horizontes teóricos de nuestra formación disciplinar con aquellas visiones que, desde enfoques cognitivos, so-



MOEBIUS

ciolingüísticos y pragmáticos, entienden el discurso como “un lugar de encuentro semiótico entre las diversas manifestaciones textuales y las variables de orden situacional y contextual que regulan los intercambios comunicativos” (Lomas y Osoro, 1991: 24).

Precedentes de estos enfoques comunicativos y funcionales de la lengua y de este interés creciente por el análisis del uso en sus contextos de recepción y producción existen ya, como hemos apuntado, en un pasado remoto con los antiguos retóricos. Aristóteles definió la *Retórica* como “el arte de descubrir los medios de persuasión” y Cicerón la vinculó a la dialéctica, que trata de la acción humana, y a la intención del hablante en presencia de un auditorio. En los tratados de retórica de estos autores, y de otros como Quintiliano, encontramos numerosas alusiones a las partes del discurso y una reflexión bastante sistemática sobre las tipologías discursivas que proponen.

Ya en el siglo XX, en su primera mitad, asistimos, tal y como hemos señalado, a la hegemonía de las teorías gramaticales, con su preocupación por la descripción sincrónica, autónoma y científica de la lengua como sistema ideal e institución social. En Europa, el peso de lenguas con amplia tradición escrita y siglos de reflexión gra-

matical acentúa esta visión inmanentista de los aspectos formales de la lengua (de ahí las prioridades otorgadas por el estructuralismo europeo a la fonología y a la morfosintaxis) aunque se observen ya abundantes excepciones en su seno. Así, ya en 1929, los lingüistas de la Escuela de Praga afirman en su primera tesis que la lengua es un sistema funcional determinado por la intención del hablante. En consecuencia, “en el análisis lingüístico debe uno situarse en el punto de vista de la función” (Trnka y otros, 1971: 31).

“Los límites de la teoría generativa, como de la estructural, se nos presentan en sus propios presupuestos teóricos. Así como los estructuralistas excluyen el habla de su campo de estudio, los generativistas excluyen la actuación. Sin embargo, la tarea fundamental de quienes enseñamos lengua en la etapa obligatoria ha de ser la de potenciar las capacidades lingüísticas y comunicativas de los alumnos, que son hablantes concretos, que hacen un uso concreto, diverso y heterogéneo de su lengua o de sus lenguas”

Bulher (1934) y Jakobson (1963) insisten en este enfoque funcional al referirse a la multifuncionalidad del uso lingüístico (funciones referencial, conativa, emotiva, poética, fática y metalingüística). Bakhtin (1979) trabaja sobre el carácter dialógico y polifónico del discurso, y más tarde Benveniste (1978) pone las bases de la teoría de la enunciación, desarrolladas luego por Ducrot (1984), según la cual el enunciado cobra sentido a partir del reconocimiento de una intención en el enunciador.

En Estados Unidos, por el contrario, la necesidad de estudiar las lenguas amerindias, sin tradición escrita y gramatical, lleva a un grupo de antropólogos como Boas, Sapir o Whorf al estudio de los usos comunicativos, al descubrimiento de estrechas relaciones entre lengua, cultura y comunidad y al reconocimiento del papel que juega el lenguaje en la construcción sociocultural de los pueblos.

2.1. La pragmática: juegos de lenguaje, actos de habla y principio de cooperación

Si la semántica se plantea la pregunta “¿Qué quiere decir X?”, la pragmática intentará responder (Calsamiglia y Tusón, 1991) a preguntas del tipo :

- “¿Qué quieres decir con X?”
- “¿Cómo hemos de decir X para hacer lo que queremos?”
- “¿Qué hacemos al decir X?”
- “¿Qué principios/máximas/reglas de juego regulan nuestra actividad lingüística?”
- “¿Qué diferencia hay entre lo que queremos decir, lo que decimos y lo que decimos sin querer?” (Reyes, 1990).

El punto de partida de la pragmática es la consideración de “el hablar” como “un hacer”. La lengua es su uso, y ese uso es siempre contextualizado. Como señala Levinson (1983), “la pragmática es el estudio de la capacidad de los usuarios de una lengua para asociar oraciones a los contextos en que dichas oraciones son apropiadas”. El objeto de la pragmática será el estudio de la lengua en su contexto de producción. Desde esta perspectiva, se entiende por contexto no sólo el “escena-

"Precedentes de estos enfoques comunicativos y funcionales de la lengua y de este interés creciente por el análisis del uso en sus contextos de recepción y producción existen ya en los antiguos retóricos. Aristóteles definió la Retórica como "el arte de descubrir los medios de persuasión" y Cicerón la vinculó a la dialéctica, que trata de la acción humana, y a la intención del hablante"



rio” físico en que se realiza una expresión sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo. Ese conocimiento compartido es el que asegura el entendimiento de los hablantes y permite poner en funcionamiento todo un juego de presuposiciones. El acto comunicativo no se entiende como algo estático, ni tan siquiera como un proceso lineal, sino como un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades. Al producir un enunciado, el hablante *intenta hacer* algo, el interlocutor *interpreta* esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística. Tanto el proceso de manifestación de intenciones como el proceso de interpretación exigen que los interlocutores comparten una serie de convenciones que permitan otorgar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, sentido que va más allá del significado gramatical de las oraciones, como se pone de manifiesto en los enunciados indirectos.

Wittgenstein (1953) parte de la crítica a la concepción, largamente mantenida en la historia de la filosofía, de la separación entre lenguaje y pensamiento. Niega la existencia de un espacio interior, privado, donde el pensamiento se ordena antes de ser expresado a través del lenguaje. Para Wittgenstein, el lenguaje se ordena de acuerdo con las reglas de uso público, el significado de las palabras reside en su uso cultural, regulado y público y, por lo tanto, es la cultura, las “formas de vida” —concepto paralelo al de “juegos de lenguaje”—, la que confiere significado a los enunciados. En la proposición 23 leemos: “La expresión *juego de lenguaje* ha de subrayar aquí que hablar es una parte de una actividad o de una forma de vida”.

El juego de lenguaje es el uso *reglamentado* del lenguaje. En el proceso de adquisición de una lengua, lo que se adquieren son, precisamente, esas reglas de uso socialmente marcadas que debemos aprender a usar en diversas situaciones y contextos y que, si bien son implícitas, están en el propio uso, ni están por debajo de él ni son diferentes a él. En la citada proposición 23 Wittgenstein presenta una lista, a modo de ejemplo, de la multiplici-

dad de los juegos del lenguaje. Entre otros, cita los siguientes: dar órdenes y actuar siguiendo órdenes, describir un objeto por su aspecto o por sus medidas, fabricar un objeto de acuerdo con una descripción, relatar un suceso, hacer conjeturas acerca de un suceso, formar y comprobar una hipótesis, hacer un chiste y contarla, suplicar, agradecer, maldecir, saludar, rezar... Así pues, el lenguaje no es, según Wittgenstein, un simple instrumento para expresar lo que uno piensa, sino una forma de actividad, regulada y pública.

La teoría de los *actos de habla*, formulada por Austin (1962) y desarrollada especialmente por Searle (1964, 1969, 1975), propone una explicación del uso lingüístico basada en la observación de que cuando producimos un enunciado se realizan simultáneamente tres actos: el acto *locutivo* —la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado, el significado *literal*—, el acto *illocutivo* —la producción de una enunciación, una promesa, una orden, etc., en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresión, la fuerza *illocutiva*— y el acto *perlocutivo* —el efecto que se produce en la audiencia—.

El centro de atención para el analista de los *actos de habla* es la fuerza ilocutiva, ya que un mismo acto locutivo puede, dependiendo del contexto, poseer fuerzas ilocutivas diferentes; así, una pregunta puede ser simplemente una petición de información o una orden, un ruego, etc. La interpretación correcta de los *actos de habla indirectos* se basa, precisamente, en el reconocimiento de esa fuerza asociada al acto locutivo y que difiere de su significado literal. Tanto el hablante como el oyente confían en las presuposiciones, que hacen referencia al conocimiento del mundo compartido por ambos, para que los enunciados que producen sean interpretados con éxito. De la misma manera que Wittgenstein señala que no se puede hablar del lenguaje desligándolo de su uso, Austin observa que, excepto en contadas ocasiones, no se puede decir de los enunciados que son verdaderos o falsos, sino que son "afortunados" o "desafortunados", en virtud del contexto en que se producen y de los efectos que provocan.



"En Estados Unidos la necesidad de estudiar las lenguas amerindias, sin tradición escrita y gramatical, lleva a un grupo de antropólogos como Boas, Sapir o Whorf al descubrimiento de estrechas relaciones entre lengua, cultura y comunidad y al reconocimiento del papel que juega el lenguaje en la construcción sociocultural de los pueblos"

Grice (1975) plantea que el intercambio conversacional es similar a cualquier transacción contractual en la que los participantes tienen un objetivo en común, sus actuaciones son mutuamente interdependientes y existe un acuerdo tácito para que la transacción continúe hasta que ambas partes decidan terminarla de común acuerdo. Esta concepción le llevará a formular el *principio de cooperación* como principio regulador de todo acto comunicativo: "Haz que tu contribución a la conversación sea la adecuada, en el momento en que se produce, para la finalidad aceptada del intercambio conversacional en el que estás participando" (1975: 45-46). Este principio se completa con cuatro *máximas*:

1. Cantidad:

- 1.1. Haz que tu contribución sea tan informativa como lo exijan los propósitos del intercambio.
- 1.2. No hagas tu contribución más informativa de lo que se exija.

2. Calidad:

- Trata de que tu contribución sea verdadera.
- 2.1. No digas lo que crees que es falso.
 - 2.2. No digas aquello para lo que careces de evidencia adecuada.

3. Relación:

Sé pertinente.

4. Modo:

- Sé claro.
- 4.1. Evita la oscuridad en la expresión.
 - 4.2. Evita la ambigüedad.
 - 4.3. Sé breve.
 - 4.4. Sé ordenado.

Grice observa que, si bien estas máximas son convenciones que regulan los intercambios comunicativos, en muchas ocasiones se transgreden o se producen desajustes. En esos casos, los participantes en el intercambio realizan un proceso de *implicatura* para que quede a salvo el principio de cooperación. Así como en la teoría de los *actos de habla* se distingue entre el significado literal y la fuerza ilocutiva, desde la teoría del principio de cooperación se establece una diferencia entre "lo que se dice" y "lo que se implicaba". Para Levinson (1983: 97), el concepto de implicatura

"El punto de partida de la pragmática es la consideración de "el hablar" como "un hacer". La lengua es su tiso, y ese uso es siempre contextualizado. El acto comunicativo se entiende como un proceso cooperativo de interpretación de intencionalidades. Al producir un enunciado, el hablante intenta hacer algo; el interlocutor interpreta esa intención y sobre ella elabora su respuesta, ya sea lingüística o no lingüística"

es altamente interesante porque: *"Es un ejemplo paradigmático de la naturaleza y el poder de las explicaciones pragmáticas de los fenómenos lingüísticos. Se puede mostrar que el origen de estos tipos de inferencia pragmática residen fuera de la organización del lenguaje, en algunos principios generales de la interacción cooperativa y, sin embargo, permeabilizan la estructura del lenguaje"*.

2.2. Entre la antropología y la sociología: sociolingüística, etnografía de la comunicación, etnometodología e interaccionismo simbólico

La sociolingüística empieza a desarrollarse en los años cincuenta con los trabajos de Weinreich sobre las consecuencias del contacto de lenguas, los de Haugen sobre el comportamiento de los inmigrantes bilingües en Estados Unidos, los primeros análisis de Gumperz sobre la situación sociolingüística en la India y la presentación, por parte de Ferguson, de la distribución social de las variedades lingüísticas (8).

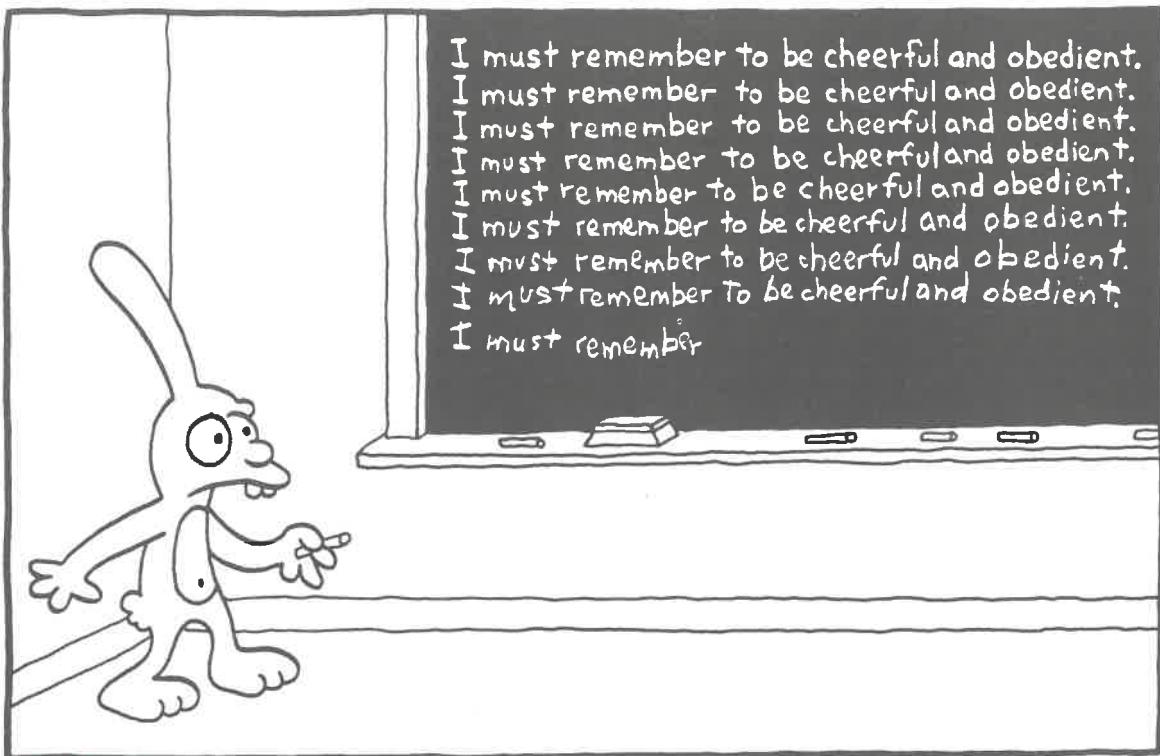
El objeto de la sociolingüística es el *uso lingüístico*. Esto implica que se presta una atención especial a los agentes de ese uso —los hablantes—. Los usuarios de la lengua son considerados como miembros de *comunidades de habla*, y una de las características esenciales de la comunidad de habla es su *diversidad lingüística*; se parte de la idea de que sus miembros pueden hablar más de una variedad o más de una lengua. La totalidad de los recursos lingüísticos de los hablantes constituye su *repertorio verbal*. La sociolingüística, pues, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el *repertorio verbal* de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que

condicionan el acceso a los registros de uso (Tusón, 1991a: 51-53) así como a los filtros culturales que determinan un acceso desigual a los usos "legítimos" de la lengua —aquellos que generan beneficios en el *mercado de los intercambios comunicativos*— y relegan las variedades *ilegítimas* a las posiciones más bajas de la jerarquía de los estilos expresivos (Bourdieu, 1982).

Durante los años sesenta se desarrollan, dentro del marco de la sociolingüística, estudios de orientación propiamente sociológica sobre la situación lingüística en naciones en vías de desarrollo (9), especialmente sobre la planificación lingüística, tema en el que convergen otros muchos problemas, como los criterios que se usan para decidir qué lengua o variedad se propone como lengua oficial o variedad estándar, la elaboración de una normativa, el establecimiento de una política lingüística, etc. La sociolingüística demuestra que esas acciones no son neutras sino que presuponen determinados valores y posturas ideológicas por parte de los planificadores. Se observa que el estudio de los procesos de estandarización de las lenguas puede ayudar a entender el lugar que ocupa la lengua como símbolo de identidad nacional.

También durante los años sesenta comienzan los trabajos de otra corriente sociolingüística, en cierto modo heredera de la dialectología, que hoy conocemos como "teoría de la variación" (10). Los trabajos de Labov sobre el *Black English Vernacular* (11) demuestran que la variación no es caótica, sino que sigue unos patrones y que, por lo tanto, puede ser descrita sistemáticamente. Actualmente, la teoría de la variación —o sociolingüística correlacional— ha desarrollado una metodología muy elaborada que, a partir de unas reglas de variancia, permite analizar y predecir las restricciones a que está sujeta la variación lingüística.

La etnografía de la comunicación —corriente antropológica que se ha desarrollado a partir de los años sesenta (12)— parte de los trabajos que habían realizado investigadores como Boas, Sapir y Malinowski, quienes habían demostrado, como ya señalamos anteriormente, la relación existente entre la lengua y la cultura de los pueblos que habían estudiado. El resultado no es para estos autores una relación unívoca entre un referente y la palabra que los designa sino entre ésta y un contexto cultural. Analizando el comportamiento comunicativo de una comunidad de habla es posible, a su juicio, entender el mundo cultural de un grupo social determinado.



MATT GROENING

Los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes) configuran esta disciplina en torno a su objeto de estudio: la *competencia comunicativa*. Este término necesariamente remite al concepto chomskiano de *competencia lingüística*. Gumperz (1972) explica así su concepción de la competencia comunicativa:

"[La competencia comunicativa] es aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz en contextos culturalmente significantes. Como el término chomskiano sobre el que se modela, la competencia comunicativa se refiere a la habilidad para actuar. Se hace un esfuerzo para distinguir entre lo que un hablante sabe —sus capacidades inherentes— y la manera como se comporta en situaciones particulares. Sin embargo, mientras que los estudiosos de la competencia lingüística tratan de explicar aquellos aspectos gramaticales que se creen comunes a todos los humanos, independientemente de los determinantes sociales, los estudiosos de la competencia comunicativa consideran a los hablantes como miembros de una comunidad, como exponentes de funciones sociales, y tratan de explicar cómo usan el lenguaje para autoidentificarse y llevar a cabo sus actividades."

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es un conjunto de

normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socio-culturalmente condicionada. Los antropólogos lingüistas han demostrado que las normas comunicativas varían de cultura a cultura, e incluso de un grupo cultural a otro (jóvenes/adultos, hombres/mujeres, etc.). A medida que nos vamos relacionando con diversas personas, en contextos diversos, hablando sobre temas diferentes, vamos descubriendo y apropiándonos de las normas que son adecuadas para las diferentes situaciones comunicativas en que nos encontramos. La noción de *competencia comunicativa* tras-

"Cuando producimos un enunciado se realizan simultáneamente tres actos: el acto locutivo —la expresión de una oración con un sentido y un referente determinado, el significado literal—, el acto ilocutivo —la producción de una enunciación, una promesa, una orden, etc., en virtud de una fuerza convencional que se asocia a la expresión, la fuerza ilocutiva— y el acto perlocutivo —el efecto que se produce en la audiencia—"

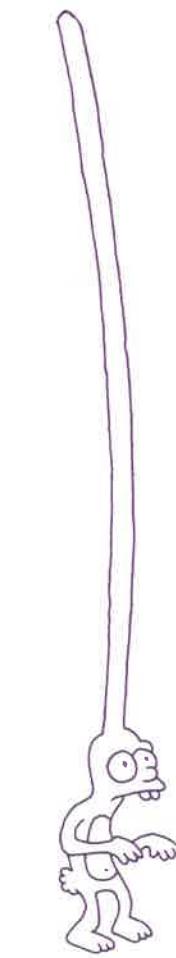
ciende así su sentido de conocimiento del código lingüístico para entenderse como la capacidad de saber qué decir a quién, cuándo y cómo decirlo y cuándo callar (Cots y otros, 1990: 55).

Al aprender a hablar, pues, no sólo adquirimos la gramática de una lengua (aquella que se habla en nuestro entorno) sino que también aprendemos sus diferentes registros y la manera *apropiada* de usarlos según las normas de nuestro ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: el componente *sociolingüístico*, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente *discursivo*, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente *estratégico*, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.

Las normas comunicativas abarcan, pues, conocimientos verbales y no verbales (cinesia y proxemia), normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.). Lógicamente, cuando en un encuentro comunicativo los interlocutores poseen normas diferentes, pueden producirse conflictos comunicativos y malentendidos (Tusón, 1988).

El interés de la etnografía de la comunicación reside en que presenta un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera *competente*, es decir, *adeuada*, en cualquier situación. El conocimiento del código —la competencia lingüística— queda integrado junto con la competencia pragmática y deja de ser una pura abstracción. Asimismo, el conocimiento de la normativa adquiere sentido ya que cualquier individuo ha de saber que, en determinadas situaciones y para

"El objeto de la sociolingüística es el uso lingüístico. La sociolingüística, pues, centra su interés en la diversidad de usos lingüísticos que constituyen el repertorio verbal de cada comunidad de habla y en las determinaciones socioeconómicas que condicionan el acceso a los registros de uso"



MATT GROENING

conseguir ciertas finalidades, su utilización de la lengua, ya sea oral o escrita (especialmente si es escrita), deberá adaptarse a las normas académicas si quiere que su actuación comunicativa sea eficaz.

En los últimos quince años, dentro del marco de la sociología ha ido creciendo el interés por el estudio de la interacción humana. Tanto la etnometodología como el interaccionismo simbólico ofrecen en sus estudios aportaciones teóricas y metodológicas que pueden ser de gran interés para el estudio del uso lingüístico.

Los etnometodólogos (13) se han ocupado especialmente del análisis de la conversación espontánea entendida como una actividad social más. Parten de la idea de que las actividades cotidianas que realizan las personas son métodos que sirven para dar sentido a las diversas situaciones en que se encuentran, y consideran que el lenguaje es un instrumento privilegiado para dar sentido a una situación. Así, pues, orientan su estudio hacia el descubrimiento de las vías a través de las cuales los significados emergen de una situación concreta, los métodos con los que los actores interpretan su entorno de una manera significativa. Uno de los presupuestos teóricos de la etnometodología consiste en la consideración de que la realidad no se descubre, sino que se interpreta, es decir, que se construye, se negocia y se mantiene a través de las interacciones en las que participamos.

Advierten que la conversación, como cualquier otra actividad propia del comportamiento humano, es racional y está sujeta a reglas que provienen de nuestro bagaje de experiencias y que constituyen la propiedad estructural de los actos sociales.

Los etnometodólogos consideran que los *turnos de palabra* son el principio organizador de la conversación. El análisis de las conversaciones espontáneas demuestra que la organización de los turnos de palabra es sujeta a unas reglas y que, a la vez, sirve para estructurar la conversación. Así, la coherencia temática en una conversación se va construyendo de manera articulada mediante la colaboración de los participantes. Estudiando la forma como se organizan los turnos se pueden descubrir los procedimientos que se utilizan para "manejar" o

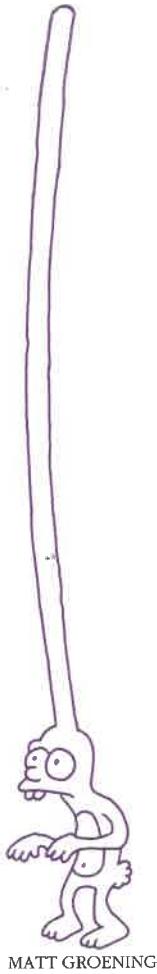
“gestionar” la conversación (*conversational management*), para iniciar, cambiar o mantener un tema, para cambiar el tono de la interacción, para reformular la constelación de los participantes, etc.

El interés de la perspectiva etnometodológica reside, precisamente, en que presenta las interacciones comunicativas como actividades sociales estructuradas y sujetas a reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y en que considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental con el que producimos sentido en esas actividades.

El interaccionismo simbólico (14) considera que las interacciones son semejantes a los rituales y, por lo tanto, están altamente estructuradas. Los participantes, al iniciar una interacción, establecen un *compromiso conversacional* (*conversational involvement*) que deberán mantener a lo largo de todo el encuentro y que romperán al final de común acuerdo. Cada participante se presenta a la interacción con una imagen (*face*) determinada y durante el transcurso de la interacción irá *negociando* con el resto de los participantes el mantenimiento o el cambio de esa imagen así como la orientación de la propia interacción (el tema, el tono, etc.). Para entender cómo funciona ese proceso de negociación es fundamental el concepto de posición (*footing*). Las diversas “posiciones” que adoptan los participantes en un encuentro comunicativo se manifiestan a través de señales lingüísticas y no lingüísticas, como la prosodia, la elección del registro, los gestos, la mirada, etc., y cada cambio de posición es un índice que sirve para descubrir cómo la interacción se organiza en diversas secuencias que provienen de la aplicación de unos *marcos* (*frame*) determinados. Los marcos son patrones tipo de actuación interactiva, de carácter social y cognitivo y que fundamentan la idea de considerar la interacción como un ritual.

2.3. La ciencia cognitiva y la psicolingüística

Unas breves frases para referirnos a las aportaciones psicológicas de los enfoques cognitivos y, más concretamente, a



MATT GROENING

"El interés de la etnografía de la comunicación reside en que presenta un marco teórico que sitúa en su justo lugar las diferentes habilidades que un individuo necesita conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir, adecuada, en cualquier situación"

la psicolingüística y a la psicología del aprendizaje. La primera, nacida en buena medida como consecuencia de la búsqueda de explicaciones válidas sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje y sobre su uso, ofrece el interés de ocuparse de los procesos cognitivos implicados en los momentos de la comprensión o producción de los mensajes. La segunda, a través de los distintos enfoques integrables en una visión constructivista de los procesos de enseñanza (Coll, 1986), proporciona una base para entender los mecanismos del aprendizaje y de la construcción del conocimiento y, más indirectamente, los implicados en el aprendizaje lingüístico.

Algunos enfoques actuales sobre la adquisición y el aprendizaje del lenguaje revisten como es obvio un interés innegable para la didáctica de las lenguas. Así, por ejemplo, los enfoques racionalistas, con la irrupción de las ideas de Chomsky en los sesenta como punto de partida, insisten en atribuir a factores biológicamente innatos los procesos de desarrollo del lenguaje en los niños y en las niñas. Parten como hipótesis de trabajo (Chomsky, 1957 y 1965) de la afirmación de la existencia de una gramática innata, universal, común a todos los seres humanos, entendida como un mecanismo genético (*Language Acquisition Device*) que les permite descubrir las unidades, estructuras y reglas de combinación del lenguaje. El lenguaje así entendido es un sistema de reglas para cuyo manejo el ser humano está dotado en condiciones normales de desarrollo y ello explica una concepción psicolingüística de la creatividad lingüística concebida como la capacidad *natural* de la raza humana para comprender y producir un número infinito de enunciados a partir de un número limitado de reglas combinatorias.

Esta *gramática pivot*, al no atender a los problemas de la producción del significado, olvidaba los aspectos cognitivos implicados en la codificación del conocimiento por parte del niño o de la niña. El relevo lo asume la semántica, que proclama que el niño no sólo conoce palabras aisladas sino las relaciones entre ellas y por tanto el sentido de los enunciados.

"El interés de la perspectiva etnometodológica reside, precisamente, en que presenta las interacciones comunicativas como actividades sociales estructuradas y sujetas a reglas que se adquieren a través de la experiencia interactiva y en que considera el uso del lenguaje como el mecanismo fundamental con el que producimos sentido en esas actividades"

La gramática del caso (Fillmore, 1968) estudiará en términos de significados las estructuras semánticas de las frases nominales en relación con las verbales. De ahí sus trabajos sobre las relaciones semánticas de los primeros enunciados de las hablas de los niños y en consecuencia sobre los condicionantes previos que permiten la aparición del lenguaje.

Desde las visiones cognitivistas (Piaget e Inhelder, 1969), se trata de atender, junto a los aspectos innatos derivados del equipamiento genético de los seres humanos, a los procesos cognitivos y funcionales implicados en la adquisición y el desarrollo de la lengua. El niño

aprende una lengua en su interacción con el medio físico a la vez que construye su inteligencia y elabora estrategias de conocimiento y de resolución de problemas. El lenguaje forma parte de las funciones semióticas superiores y tiene por ende una dimensión esencialmente representativa.

Especialmente sugerentes nos parecen las concepciones psicolingüísticas que ponen el acento en el origen sociocultural de los procesos psicológicos superiores (Vygotsky, 1977 y 1979; Luria, 1979) y en la ligazón entre aprendi-

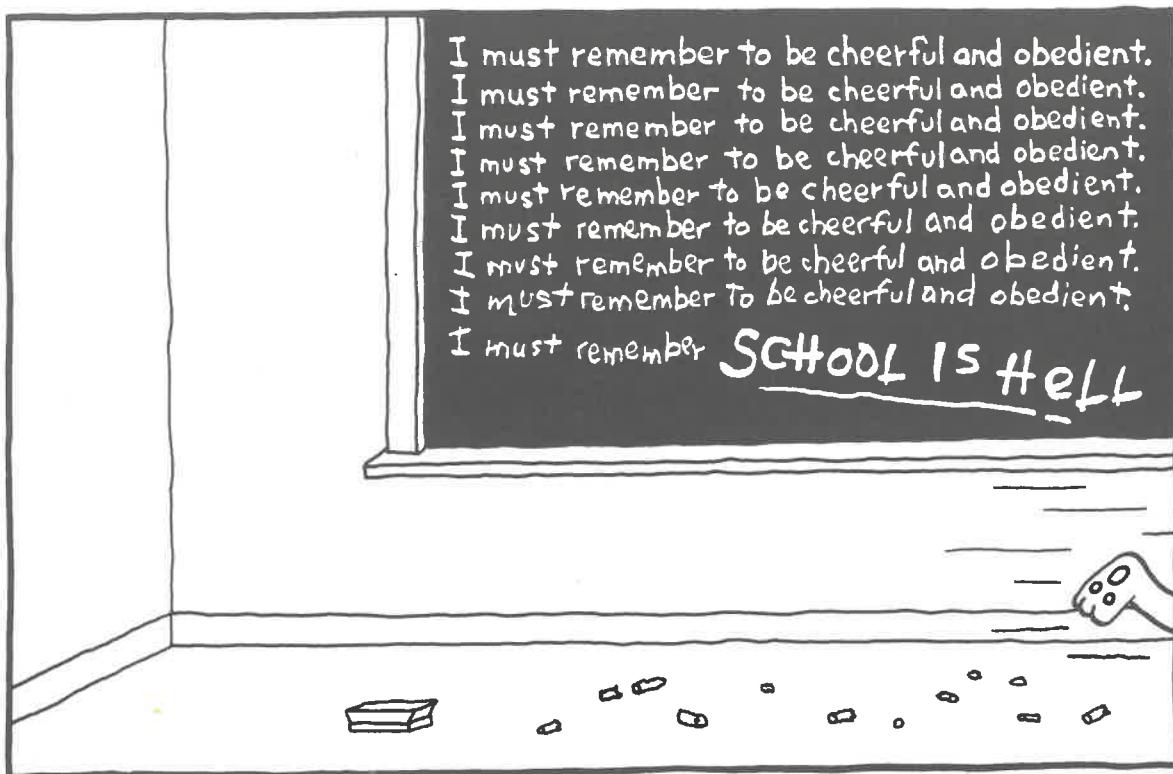
zaje, desarrollo y los contextos de relación interpersonal. No estamos ya tan sólo ante estructuras innatas sino ante instrumentos que regulan conductas y controlan los intercambios comunicativos. Estos enfoques sociocognitivos dan un valor relevante a los factores sociales que determinan el desarrollo del lenguaje ya que éste es entendido como una acción sociocomunicativa que es fruto de la interacción entre el organismo y el entorno cultural. El ser humano construye, en su relación con el medio físico y social, esquemas de representación y comunicación que ponen las bases para el desarrollo de las funciones síquicas superiores mediante una interiorización gradual que a la postre deriva en pensamiento.

Es evidente el refrendo que estas visiones aportan a las concepciones pragmáticas sobre los *actos de habla* y sobre las determinaciones culturales del uso lingüístico. Hablar una lengua no es sólo conocer las reglas del lenguaje sino que es preciso aprender a usarlas en sus contextos de producción y recepción.

Lingüística del texto, análisis del discurso, sociolingüística interaccional, semiótica textual...

Los avances teóricos y metodológicos de las disciplinas que acabamos de comentar han contribuido en gran medida a que desde la lingüística se haya planteado el estudio de unidades supraorientacionales como objeto central de investigación. La Lingüística del Texto, el Análisis del Discurso y la Sociolinguística Interaccional coinciden en proponer el estudio sistemático de la producción lingüística contextualizada, si bien cada una de estas corrientes ha





MATT GROENING

puesto el acento en unos aspectos determinados de ese uso y presenta particularidades metodológicas y analíticas propias.

La Lingüística del Texto (15) comienza en el punto en que la lingüística oracional deja de proporcionar explicaciones adecuadas a los fenómenos lingüísticos. Si en sus comienzos se ocupó del análisis de ciertos aspectos lingüísticos que operan en la construcción de los tiempos verbales, el uso del artículo, los elementos deícticos situacionales, el orden de las palabras, pronto surgieron cuestiones como la existencia de un plan textual subyacente (van Dijk), los mecanismos de cohesión (Dressler, Halliday), los mecanismos de coherencia (Coseriu) y la coincidencia de emisión-recepción (Schmidt) que exigían un tratamiento pragmático y, a la vez, la recuperación de los trabajos de retórica.

Mientras que la lingüística oracional considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística textual lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. El texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática. Para Beaugrande (1981) son siete las características básicas de la textualidad: dos de ellas —cohesión y coherencia— son nociones centradas en el texto, propiamente dicho; las otras cinco —intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad y intertextualidad— son nociones centradas en los usuarios de la lengua. Estas siete características son, para este autor, principios constitutivos de la comunicación textual que actúan junto con tres principios reguladores —eficiencia, eficacia y adecuación—. Beaugrande (1981: 31) ve así la relación entre lo textual y lo pragmático:

"Nuestras nociones de cohesión y coherencia pueden ser útiles para estudiar el texto sólo si con ellas nos referimos a cómo se establecen las conexiones entre los acontecimientos comunicativos. Las preocupaciones de la pragmática se tienen en cuenta al explorar las actitudes de los productores (intencionalidad) y de los receptores (aceptabilidad) y las situaciones comunicativas (situacionalidad)".

"Mientras que la lingüística oracional considera el lenguaje como un sistema de signos, como un aparato formal, la lingüística textual lo considera como una forma de actividad humana, como un proceso. El texto es un artefacto planificado con una orientación pragmática"

La Lingüística del Texto estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración en unidades lingüísticas mayores, como la conversación, investigando el uso del lenguaje en el contexto de la interacción social.

Se suele hablar de *texto* frente a *discurso*, y referirse a ambos como *discurso interactivo*. Uno de los lingüistas del texto más notables, van Dijk (1977, 1980), utiliza el término *texto* para referirse al constructo teórico y abstracto que se realiza en el discurso: el *texto* es al discurso lo que la oración es al enunciado.

Siguiendo el pensamiento textual de van Dijk, así como una oración es más que la simple suma de una serie de palabras, también un texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones que satisfacen las condiciones de conexión y coherencia. Este autor establece una diferencia entre *macroestructuras*, *microestructuras* y *superestructuras*. Las macroestructuras son estructuras textuales globales de naturaleza semántica. La macroestructura de un texto es una representación abstracta de la estructura global de su significado. Mientras que la secuencia de oraciones debe cumplir la condición de coherencia lineal, el texto debe también cumplir la condición de coherencia global. Cada macroestructura debe cumplir las condiciones de conexión y coherencia semánticas en los niveles microestructurales para que un macronivel pueda ser, a su vez, micronivel en otro texto. Las macroestructuras tienen un decisivo papel cognitivo en la elaboración y en la comprensión del texto. Sin macroestructura, al oír una serie de enunciados, nos sería imposible comprenderlos. La existencia de las macroestructuras es lo que nos permite resumir el contenido de un texto: producir otro que guarde relaciones macroestructurales con el original.

Mientras que las macroestructuras semánticas explican el significado global de un texto, las *superestructuras* son estructuras textuales globales que caracterizan el tipo de texto: una estructura narrativa es una superestructura, independientemente del contenido (macroestructura) de la narración. Si la macroestructura es el contenido del texto, la superestructura es su

"Desde la semiótica textual es posible dar cuenta de las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos (enunciadores y enunciarios) se inscriben en el texto y del itinerario de sentido que recorre éste al servicio del hacer persuasivo"

forma. Las superestructuras son necesarias para adecuar el contenido del texto al contexto comunicativo. Para van Dijk, las superestructuras fundamentales son la narración y la argumentación.

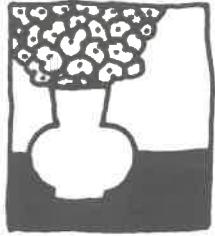
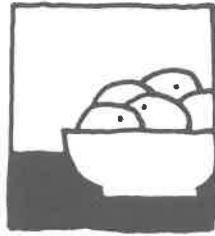
Lo que tienen en común las macroestructuras y las superestructuras es que no se definen en relación a oraciones o secuencias de oraciones aisladas de un texto, sino en relación al texto en su conjunto. Por ello se habla de estructuras globales, a diferencia de las estructuras locales o *microestructuras* del nivel oracional. Si decimos de un texto que se trata de una narración, estamos caracterizando el texto globalmente, y no a las oraciones que lo componen. Las superestructuras permiten concebir el texto como un esquema.

La Lingüística del Texto y la Pragmática coinciden necesariamente en su concepción del juego de la acción comunicativa: el lenguaje jamás se produce aisladamente, sino en relación con los factores no lingüísticos, en el marco de los procesos interactivos de la comunicación.

La mayor diferencia que existe entre el análisis lingüístico oracional y el pragmático textual radica en la consideración del papel de los interactantes en la situación comunicativa: su mutua contribución a la construcción del sentido y el manejo competente de los contextos comunicativos son esenciales para entender los mecanismos que rigen la producción y la comprensión lingüística. La teoría que estudie la comunicación lingüística deberá investigar el lenguaje en su funcionamiento real —no simulado arbitrariamente— en el contexto comunicativo.

La tarea de la lingüística del texto consiste en desarrollar una teoría explícita que dé cuenta de la producción y recepción de textos lingüísticos en el marco de los procesos comunicativos. Por lo tanto, del mismo modo que recupera la retórica, integra las aportaciones que la pragmática, la antropología y la sociología ofrecen en este terreno.

Tomando como punto de partida la tradición de la lingüística funcional —también hoy llamada lingüística sistemática—, cuyos máximos representantes son Firth (1968) y Halliday (1973, 1978 y 1985), se ha desarrollado, básicamente en el Reino



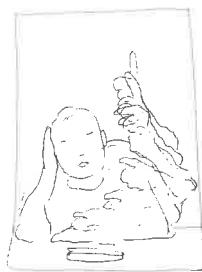
HEIDI

Unido, una corriente conocida con el nombre de Análisis del Discurso. Para Brown y Yule (1983), “el análisis del discurso es, necesariamente, el análisis del lenguaje en su uso. Como tal, no puede restringirse a la descripción de las formas lingüísticas independientemente de los propósitos o funciones, que esas formas desempeñan en los asuntos humanos”. Y, como postulado metodológico, tal y como señala McCarthy (1991), “la descripción del lenguaje más allá de la oración” y el interés por “el contexto y las influencias culturales que afectan al uso del lenguaje”.

Los analistas del discurso establecen una diferencia entre *texto* y *discurso*; el texto sería el producto meramente lingüístico mientras que el discurso sería ese texto contextualizado. Parten de datos naturales procedentes del lenguaje ordinario con el objetivo de descubrir *regularidades* y describirlas. Se considera el discurso como el resultado de un proceso activo (el comportamiento lingüístico-comunicativo) que para su análisis exigirá, por lo tanto, que se tomen en consideración las restricciones de la producción y de la recepción textual. Brown y Yule (1983: 36) presentan de este modo el trabajo del analista del discurso:

“El analista del discurso trata sus datos como la representación auténtica (texto) de un proceso dinámico en el que un hablante/escritor usa la lengua como un instrumento de comunicación en un contexto para expresar significados y conseguir sus intenciones (discurso). Trabajando con esos datos, el analista trata de describir las regularidades de las realizaciones lingüísticas que usa la gente para comunicar esos significados y esas intenciones”.

La noción de *contexto* abarca tanto el contexto *cognitivo* —la experiencia acumulada y estructurada en la memoria— como el contexto *cultural* —las visiones del mundo compartidas por los participantes en una interacción— y el contexto *social* —los aspectos institucionales e interactivos que nos permiten identificar y definir situaciones y acciones—. La referencia al contexto es la que permite explicar las presuposiciones y las inferencias en las que se basan la producción y la comprensión discursivas.



MOEBIUS

“El texto así entendido — oral, escrito, iconoverbal, objetual — contiene juntos a los valores semánticos de los enunciados, instrucciones de uso lector — indicaciones concretas en la fase de enunciación — que actúan como huellas del sujeto enunciador”

Para el análisis del discurso resultan centrales, también, las nociones de cohesión y coherencia. La cohesión remite al texto, mientras que la coherencia es la característica fundamental que permite interpretar el discurso. Para el estudio de la coherencia discursiva, los analistas del discurso recurren a la teoría de los *actos de habla* y a las aportaciones de los estudios de inteligencia artificial. Así, hacen intervenir en su análisis conceptos como *marcos, guiones, escenarios y esquemas* (16).

Uno de los aspectos de especial interés de esta escuela para nuestros propósitos es que ha tomado como uno de sus campos de estudio el discurso escolar. Los trabajos de Sinclair y Coulthard (1975), Stubbs (1976), Edmonson (1981), entre otros, ofrecen un modelo de análisis que permite entender las características específicas de este tipo de discurso frente al discurso espontáneo o a otros discursos más formales. Otra de las preocupaciones de los analistas del discurso —derivada de su interés por el discurso escolar— ha sido la de establecer las diferencias —formales, funcionales, situacionales y estructurales— entre el discurso oral y el discurso escrito. En este campo son de especial interés los trabajos de Brown y Yule (1983) y Perera (1984).

La Sociolingüística Interaccional arranca de la tradición antropológico-lingüística de la etnografía de la comunicación e incorpora las aportaciones de la pragmática filosófica, la psicología social de orientación cognitiva, la sociología interaccional, el análisis del discurso y los estudios de inteligencia artificial que puedan ayudar a la comprensión del uso lingüístico situado. Los estudiosos que se encasan dentro de esta corriente, cuyo máximo representante es Gumperz (1982a, 1982b), consideran la lengua como uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos. A la vez, consideran que el uso lingüístico es expresión y síntoma de esta realidad, puesto que el mundo socio-cultural se construye, se mantiene y se transforma a través, en gran parte, de las interacciones comunicativas.

Puesto que su objeto de estudio es el uso lingüístico situado, proponen un aná-

"Cada programa o currículo de Lengua y Literatura responde siempre —como en cualquier otra área— a la concepción que mantenga el planificador sobre su enseñanza y al conocimiento —o las opciones de escuela— sobre las ciencias del lenguaje y el aprendizaje"

lisis que se caracterice por su multidimensionalidad; un modelo que dé cuenta de la producción lingüística debe integrar los factores verbales y no verbales de la comunicación así como los factores cognitivos, situacionales y socioculturales. En un encuentro comunicativo, los participantes deben poner en funcionamiento múltiples competencias que abarcan todos esos factores y que constituyen su competencia comunicativa.

Desde esta perspectiva, la interacción comunicativa se puede considerar como un tipo específico de texto en el que la *coherencia* se construye a través de la *cooperación conversacional* entre los participantes. El análisis de la coherencia textual se lleva a cabo a través del estudio de la *inferencia conversacional*, entendida, en palabras de Gumperz, como "el conjunto de procesos a través de los cuales los participantes en una conversación llegan a interpretar de una manera situada, contextualizada, las intenciones comunicativas de los otros participantes y, a partir de aquí, construyen sus respuestas" (1978: 395). Esta inferencia se basa en las *convenciones contextualizadoras* que son un conjunto de *pistas* o *indicios* lingüísticos y no lingüísticos que sirven para manifestar que los conversadores están de acuerdo en mantener la interacción en unos determinados términos. Las convenciones contextualizadoras pueden ser la entonación, el ritmo, el tono de voz, las pausas, los gestos, los ruidos de asentimiento o extrañeza, los cambios de lengua o de registro, etc., y permiten que a lo largo de la conversación se vaya negociando su propia estructura y coherencia (mantenimiento o cambio de tema, organización de los turnos de palabra, orientación intencional, etc.).

El interés de este tipo de análisis para las tareas didácticas es múltiple. Apuntaremos sólo tres aspectos a modo de ejemplo. En primer lugar, permite la formación de individuos competentes oralmente a través del trabajo sobre el discurso oral, proponiendo situaciones comunicativas diversas en las que se hayan de poner en

juego habilidades verbales y no verbales específicas, partiendo de la reflexión sobre los diferentes elementos que intervienen en su producción. En segundo lugar, permite tomar conciencia de la existencia del currículo "oculto" dentro del discurso pedagógico, poniendo de relieve la importancia del auto-análisis para los enseñantes con el fin de conocer los modelos que, consciente o inconscientemente, se proponen a través del propio comportamiento comunicativo. Y, en tercer lugar, ayuda a comprender la compleja relación que existe entre el uso oral y escrito de una lengua al analizar los diferentes mecanismos que se usan para la construcción, producción y expresión de la coherencia discursiva o textual (aspectos gramaticales, prosódicos, léxicos, etc.). Es evidente que para un tratamiento adecuado de todo el proceso de aprendizaje del texto escrito hemos de conocer mejor las características específicas del discurso oral espontáneo, ya que esto permitirá ver los aspectos que son específicos de cada tipo de texto, ya sea oral o escrito (17).

La semiótica, en fin, en cuanto teoría general o ciencia de los signos, ha sufrido también en los últimos años un giro pragmático dando lugar a enfoques textuales o discursivos en los que la atención se centra "más en lo que los signos hacen que en lo que los signos representan" (Lozano y otros, 1986: 16). En este sentido, el objeto de una semiótica de raíz pragmática sería el disponer de "una teoría sobre los modos socioculturales de producción y recepción de los discursos usados en las interacciones simbólicas" que estudie "los procesos culturales como procesos de comunicación entre interlocutores que presuponen y comparten un sistema de códigos determinado a través del cual construyen el conocimiento (...) y supone entender los fenómenos culturales (desde el uso de objetos y el intercambio de bienes y servicios hasta la iconosfera visual y los intercambios verbales) como un complejo sistema de significaciones" (Lomas, 1991: 31 y 32). Desde la semiótica textual (Greimas y Courtes, 1979; Eco, 1976 y 1979) es posible dar cuenta de las formas y estrategias discursivas a través de las cuales los sujetos (enunciadores y enunciatiarios) se inscriben en el texto y del *itinerario de sentido* que recorre éste al servicio del *hacer persuasivo*. El texto así entendido —oral, escrito, icono verbal, objetual— contiene juntos a los valores semánticos de los enunciados, *instrucciones de uso lector* —indicaciones concretas en la fase de enunciación— que actúan como huellas del sujeto enunciador así como presupuesto



MOEBIUS

siciones con respecto a la fase de recepción que consagran estereotipos de enunciarios y formas concretas de percibir el entorno (18).

El acento puesto por estos enfoques pragmáticos, sicolingüísticos, sociolingüísticos y discursivos en la descripción de los usos verbales y no verbales de la comunicación, de los procesos implicados en la comprensión y en la producción de los mensajes y de las determinaciones socio-culturales que regulan la expresión y la recepción de los discursos supone sin duda un marco teórico atractivo para un trabajo en el aula de lengua orientado al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado. Lo que sigue es un intento en este sentido de extraer algunas consecuencias didácticas que orienten las tareas escolares de quienes enseñamos lengua desde estos presupuestos y desde estas finalidades.

La planificación didáctica

A lo largo de la exposición realizada hasta aquí se han ido atisbando algunas relaciones entre la evolución del conocimiento sobre la lengua y la comunicación y la situación de las enseñanzas de lengua y literatura. Estas relaciones se han movido, en muchos momentos —lo hemos señalado al comienzo de este texto— entre la tentación de hacer lingüística aplicada (buena muestra

de ello fue la aparición repentina de libros de texto “estructuralistas” primero y “generativistas” más tarde) y la de hacer psicología aplicada (Bronckart, 1985). Al hilo de esta reflexión, hacíamos nuestra la propuesta del lingüista suizo de buscar un espacio específicamente pedagógico para plantear las relaciones entre las ciencias del lenguaje y la didáctica de la lengua y la literatura. Este espacio se dibuja a partir de la consideración de los fines sociales que se atribuyen —por agentes diversos— a la enseñanza de la lengua y del cotejo entre esos fines y la realidad de los programas, los métodos y los sistemas de control y evaluación que se aplican en las aulas.

Comentábamos también que, a nuestro juicio, existía una notable coincidencia entre los fi-

“Si pretendemos que el proceso de planificación sea un proceso consciente que conduzca paulatinamente a una ‘desalienación’ del trabajo del profesor, la búsqueda de la coherencia entre los elementos del currículo, las distintas fuentes y los diversos niveles de planificación se convierte en una exigencia inexorable”

nes que las disposiciones oficiales atribuyen a nuestra área (formulados en términos de objetivos de Lengua y Literatura para la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria) y los que proclaman especialistas en asuntos lingüísticos o, incluso, la opinión común no especializada. Y esos fines no son otros que el desarrollo de la competencia comunicativa de los aprendices, entendida como conocimiento del hecho lingüístico y de los códigos no verbales y de las condiciones de uso en función de los contextos y situaciones de comunicación y del diverso grado de planificación y formalización de esos usos concretos.

Pero, como decíamos anteriormente, esos fines deben ponerse en relación con programas concretos de Lengua y Literatura y, sobre todo, con los métodos, sistemas de aprendizaje, modelos de planificación didáctica y recursos de seguimiento y evaluación de ese trabajo didáctico. Porque, en cuestión de fines, nadie negará que el más universal, hablando de lengua y de su enseñanza, es el de lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita, y seguramente un análisis detallado de los sucesivos programas o leyes sobre educación confirmaría la relativa inmutabilidad de esas finalidades. Pero habrá que reconocer que el fin omnipresente se hace corresponder sucesivamente —según hablando de disposiciones oficiales— con una selección de contenidos muy diversa, y con orientaciones metodológicas y de evaluación que, en ocasiones, parecen profundamente divergentes. Si del Boletín Oficial pasamos a la diversidad de prácticas didácticas, la divergencia en métodos, materiales, actividades o enfoques se amplía hasta límites sorprendentes. Queremos decir que no basta, pues, con determinar unos fines con respecto a los cuales se da un notable acuerdo social y hasta una cierta tradición escolar: el problema reside en la plasmación de esos fines en los dos niveles de planificación que desde siempre han existido: los programas o currículos oficiales y su concreción y desarrollo por parte del profesorado.

En el primer nivel de planificación —el programa o currículo oficial— las administraciones se han reservado tradicionalmente la delimitación de objetivos y

"La pretensión de desarrollar un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua requiere no quedarse en la mera etiqueta, pues bajo la denominación de "enfoques comunicativo-funcionales" se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias. Si adoptamos ese enfoque para la enseñanza de nuestra área las decisiones que tomemos sobre cada nivel de planificación deberán respetar el principio general de coherencia"



HERNANDO S.A.

contenidos y, casi siempre, la de las normas, criterios y hasta instrumentos para la evaluación del alumnado, acompañados normalmente por indicaciones u orientaciones sobre métodos didácticos. Cada programa o currículo de Lengua y Literatura responde siempre —como en cualquier otra área— a la concepción que mantenga el planificador sobre su enseñanza y al conocimiento —o las opciones de escuela— sobre las ciencias del lenguaje y el aprendizaje. Los problemas comienzan a aparecer desde el momento en que lo que es una visión particular, más o menos documentada pero siempre discutible, se convierte en materia preceptiva en un Boletín Oficial, porque ese carácter oficial no les dota de coherencia o solidez si originalmente carecen de esas virtudes. En relación con los decretos que aparecieron durante el último año como desarrollo de la LOGSE, ya hemos expuesto en otro lugar un análisis por menorizado del que corresponde a Lengua y Literatura (Lomas y Osoro, 1991), en el que destacábamos la notable coherencia entre concepción de la enseñanza del área y objetivos de la misma; la menor coherencia de algunos de los bloques de contenido (especialmente los referidos a reflexión sobre la lengua y la literatura) y la enorme incoherencia de unos criterios de evaluación que ni se justificaban en sí mismos ni respondían coherentemente al planteamiento general del área y a los fines de su enseñanza, además de condicionar en cierto modo opciones metodológicas frente a otras también legítimas.

El profesorado del área, que debe, según la ley, planificar a partir de este currículo un proyecto curricular y unas programaciones que lo desarrollen, se encuentra, pues, con dificultades derivadas de las contradicciones que se dan ya en convertirse en argumento para justificar métodos o programas que intenten recuperar la coherencia entre concepción general del área y fines sociales de su enseñanza, por una parte, y el resto de los elementos del currículo. Si, además, pretendemos que el proceso de planificación sea un proceso consciente que conduzca paulatinamente a una “desalienación” del trabajo del profesor, en el sentido apuntado por Rozada (1989), la búsqueda de la coherencia entre los ele-

mentos del currículo, las distintas fuentes y los diversos niveles de planificación se convierte en una exigencia inexcusable.

En el trabajo de planificación didáctica, entendido ya como trabajo del profesor, cabe distinguir tres momentos o niveles relacionados entre sí, de acuerdo con lo sugerido por Cascante (1989): un primer nivel corresponde a la definición de un método general, en el que, partiendo de los fines que se asumen para la enseñanza del área y de una concepción general de la misma —de carácter, por tanto, pedagógico— se toman decisiones a la luz de las distintas fuentes (sociolingüísticas, psicolingüísticas, disciplinares y psicopedagógicas) en relación con un modelo didáctico descriptivo de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El segundo nivel corresponde a la planificación estricta de la práctica; en él, de acuerdo con el método previamente diseñado, se toman decisiones sobre la estructura general de las lecciones o unidades didácticas que, organizadas en secuencias de aprendizaje, darán lugar a las distintas programaciones del curso, ciclo o etapa de que se trate. Finalmente, el tercer nivel supone la previsión de los mecanismos de seguimiento y evaluación del propio proyecto didáctico, que deben permitir establecer relaciones entre el método, las programaciones y los resultados de la práctica diaria, de modo que sea siempre posible una revisión de cualquiera de estos instrumentos —o de todos ellos— en función de ese análisis de sus relaciones.

No disponemos aquí de espacio para pormenorizar algunas propuestas que hemos ido elaborando sobre estos diversos elementos de planificación (19). No obstante, convendría indicar, al menos, algunas de las condiciones que deberían presidir ese trabajo de planificación. A nuestro entender es fundamental respetar la coherencia entre los diversos niveles apuntados, la expresión de los fines generales del área y el enfoque general que hayamos adoptado para su enseñanza. Como señala Ignasi Vila (1989), la pretensión de desarrollar un enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua requiere no quedarse en la mera etiqueta, pues bajo la denominación de "enfoques



"Insistimos en la utilidad pedagógica de estas disciplinas a la hora de la planificación educativa en el aula de Lengua y en la conveniencia de disponer de una concepción global del área que dé sentido al diseño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y las tareas de aprendizaje y sirva como referente para las actividades de evaluación "

comunicativo-funcionales" se esconden propuestas muy diversas y hasta contradictorias. Si adoptamos ese enfoque para la enseñanza de nuestra área, junto con los fines generales como los expuestos más arriba, las decisiones que tomemos sobre cada nivel de planificación deberán respetar el principio general de coherencia al que nos referíamos.

Indicaremos, sólo a modo de ejemplo, por dónde entendemos que deberían ir esas decisiones para mantenerse acordes con los fines generales y el enfoque de la enseñanza del área. En la definición de un método general, puesto que el campo principal de actuación didáctica es el desarrollo de las capacidades de uso contextualizado y de reflexión sobre esos usos, deberíamos seleccionar aquellas fuentes que se ocupan precisamente de explicar los mecanismos de planificación, estructuración y funcionamiento de la comunicación verbal y no verbal. Así, en el campo sociolingüístico habría que considerar las aportaciones de la sociolingüística correlacional —en cuanto explica los mecanismos de variación—, de la etnografía de la comunicación, de la etnometodología o del interaccionismo simbólico, además de otras aportaciones como las de Bourdieu (1982) o Stubbs (1976) que dan cuenta de la desigual distribución del capital lingüístico en la sociedad y en la escuela, y de los efectos sociales de esta desigualdad. En el campo psicolingüístico deberíamos considerar aportaciones como las de Luria (1979) que proporcionan una explicación de los mecanismos psicológicos de los procesos de expresión y comprensión, y la obra de Vygotsky (1977-1979) en la medida en que contempla el lenguaje como un mecanismo de mediación semiótica, de carácter social, que interviene decisivamente en los procesos de construcción del pensamiento y en los de socialización del individuo. En cuanto a las aportaciones de la lingüística y ciencias conexas, tendremos que recoger las de aquellos enfoques que centran su atención precisamente en el uso lingüístico: la Pragmática, la Lingüística del Texto o construcciones interdisciplinares como el Análisis del Discurso, serán las fuentes principales a las que deberemos recurrir. Por último, en relación con

"En cuestión de fines, nadie negaría que el más universal, hablando de lengua y de su enseñanza, es el de lograr el dominio de los recursos de expresión y comprensión hablada y escrita, y seguramente un análisis detallado de los sucesivos programas o leyes sobre educación confirmaría la relativa inmutabilidad de esas finalidades"

la enseñanza de la Literatura deberíamos recoger aquellas aportaciones que contemplan el fenómeno literario desde la perspectiva de sus condiciones de producción y recepción y de sus relaciones con la evolución general de la cultura. En este sentido, tendremos que integrar los enfoques sugeridos por la Semiótica general, la Teoría de la Recepción o la Semiótica de la Cultura de la Escuela de Tartu.

Para finalizar, conviene hacer una breve referencia al segundo nivel de la planificación, aquél en que se contempla de modo más próximo la práctica cotidiana al elaborar las lecciones o unidades didácticas y al prever el tipo concreto de actividades y los materiales específicos que se van a utilizar. En este sentido, conviene recordar las aportaciones de Breen (1990) sobre la evolución del diseño de programas para la enseñanza de lenguas. Como señala este autor, en los últimos años está emergiendo un nuevo paradigma en el diseño de programas asociado precisamente al empuje de los enfoques de tipo comunicativo funcional. Si pretendemos inscribirnos coherentemente en esa tendencia, tendremos que optar por los programas de tipo procesual —trabajo basado en tareas, por ejemplo— que inciden sobre todo en los procedimientos, pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la integración del conocimiento formal del lenguaje y el instrumental, y adoptan una perspectiva cognitiva.

Conclusiones

En este trabajo hemos intentado mostrar, a partir de las disposiciones oficiales que regulan en la reforma educativa la enseñanza de la lengua y de la literatura en la escolaridad obligatoria, la conveniencia de entender como finalidad prioritaria del trabajo escolar en el aula de lenguaje el desarrollo de las capacidades comprensivas, expresivas y metacomunicativas del alumnado.

En esta labor de mejora de la *competencia comunicativa* de los aprendices hemos acudido a las diversas disciplinas que a lo largo de la historia han dirigido sus *miradas* al estudio de los fenómenos del lenguaje y de la comunicación, señalando el interés de la tradición retórica, las limitaciones didácticas de los enfoques estructuralistas y generativistas y la utilidad de las aportaciones de la pragmática, la psicolingüística, el análisis del discurso, la lingüística textual, las sociolingüísticas o la semiótica, entre otras, por su descripción y análisis de los usos verbales y no verbales que los interlocutores ponen en juego en situaciones concretas de comunicación con arreglo a diversas finalidades a la vez que por su contribución al conocimiento de los procesos de adquisición y desarrollo del lenguaje, de los mecanismos implicados en la comprensión y producción de los mensajes y de los factores socioculturales que regulan los intercambios comunicativos.

Finalmente hemos insistido en la utilidad *pedagógica* de las aportaciones de estas disciplinas a la hora de la planificación educativa en el aula de lengua y en la necesidad de *disponer de una concepción global* del área que dé sentido al diseño didáctico de los objetivos, los contenidos de enseñanza y las tareas de aprendizaje y sirva como referente para las actividades de evaluación.

Notas

¹ Una reflexión en torno a las implicaciones de los diversos enfoques teóricos (disciplinares, socioeducativos y sociolingüísticos) a la hora de la planificación didáctica en el aula de lengua puede encontrarse en OSORO, Andrés (1991).

² El concepto de *competencia comunicativa* fue acuñado por J. J. Gumperz y D. Hymes en su trabajo, en cierto modo programático, *The Ethnography of Communication*, publicado en 1964 en *American Anthropologist*, vol. 66, nº 6, part 2.

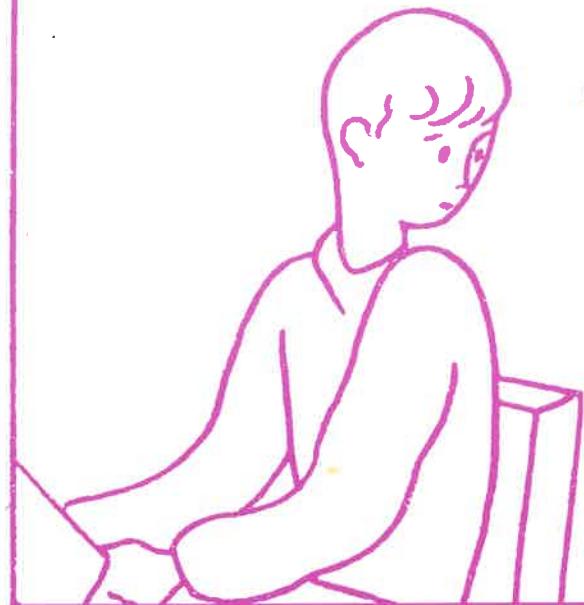
³ Utilizamos aquí la terminología de Hymes (1984). La concepción de la *competencia comunicativa* como la suma integrada de la *competencia lingüística* y la *competencia pragmática* se puede encontrar en EDMONSON, W. (1981).

⁴ Para una visión completa del desarrollo del pensamiento lingüístico, se pueden consultar ROBINS, R. H. (1967): *Breve historia de la lingüística*, Madrid, Paraninfo, 1974; SAMPSON, G. (1980): *Schools of Linguistics*, Stanford, Stanford University Press, y TUSON, J. (1987): *Aproximación a la historia de la lingüística*, Barcelona, Teide.

⁵ El máximo exponente del estructuralismo aplicado a la lengua española es, sin duda, E. Alarcos Llorach. También resultan muy interesantes los trabajos realizados por A. Barrenechea y M. V. Manacorda de Rosetti.

⁶ Se suele tomar como fecha de nacimiento de la gramática generativa 1957, fecha en la que N. Chomsky publicó *Syntactic Structures* (traducción al castellano en *Estructuras sintácticas*, México, 1974, Siglo XXI).

Estudiar



© FEDERICO TORRES

(7) Los estudios de gramática generativa aplicados a la lengua española son numerosos. Autores de consulta obligada son F. Lázaro Carreter, H. Conterras, I. Bosque, M. A. Martín Zorraquino, M. L. Hernanz, J. M. Brucart, V. Sánchez de Zubala, V. Demonte, entre otros.

(8) WEINREICH, V. (1953): *Languages in Contact*, The Hague, Mouton, 1974; HAUGEN, E. (1953): *The Norwegian language in America, a study in bilingual behavior*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press, y del mismo autor (1966): *Language conflict and language planning: the case of modern Norwegian*, Cambridge, Harvard University Press; FERGUSON, C. A. (1959): "Diglossia", en D. Hymes (ed.) *Language in Culture and Society*, New York, Harper and Row, 1964.

(9) FISHMAN, J. A., C. FERGUSON y J. DAS GUPTA, eds. (1968): *Language Problems in Developing Nations*, New York, John Wiley and Sons; FISHMAN, J. (1975): *Language and Nationalism: Two integrative essays*, Rowley, Newbury House.

(10) LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press y (1972): *Sociolinguistic Patterns*, Philadelphia, V. Of Pennsylvania Press; SANKOFF, D., ed., (1978): *Linguistic Variation, Models and Methods*, New York, Academic Press.

(11) LABOV, W. (1969): "The logic of nonstandard English". En *Georgetown Monographs on Language and linguistics*, vol. 22, pp. 1-22 y 26-31 (traducción al castellano en *Educación y Sociedad*, nº 4, Akal, 1989, pp. 145-168).

(12) Con la publicación citada en la nota 2 se inician los estudios de la etnografía de la comunicación. Una revisión y puesta al día de esta disciplina se puede encontrar en SAVILLE-TROIKE, M. (1982): *The Ethnography of Communication Oxford*, Basil Blackwell. Una propuesta de trabajo en el aula en torno a los usos orales de la lengua desde la etnografía de la comunicación la encontramos en TUSÓN, Amparo (1991a). Sobre los usos orales en la escuela nos parecen muy útiles las aportaciones de Helena Calsamiglia (1991) y de Luci Nussbaum (1991).

(13) ATTEWELL, P. (1974) "Ethnomethodology since Garfinkel", en *Theory and Society*, 1, pp. 179-210; GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

(14) GOFFMAN, E. (1959): *The Presentation of Self in Everyday Life*, New York, Anchor Books; del mismo autor, (1974): *Frame Analysis*, New York, Harper & Row, y (1981): *Forms of Talk*, Oxford, Basil Blackwell.

(15) Para una historia de los inicios de la Lingüística del Texto, véase RIGAU, G. (1981): *Gramática del discurso*, Bellaterra, Universidad de Barcelona. Una aproximación al análisis textual europeo lo encontramos en BERNARDEZ, E. (1982): *Introducción a la lingüística del texto*. Espasa Calpe. Madrid.

(16) Un excelente libro sobre la importancia de los avances en Inteligencia Artificial para la enseñanza de la lengua es el de SCHANK, R. C. (1982): *Reading and Understanding: Teaching from the Perspective of Artificial Intelligence*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum.

(17) Para un análisis de las interferencias de lo oral en los textos expositivos escolares, ver TUSÓN, Amparo (1991b).

(18) Una aplicación al trabajo educativo de los enfoques de la semiótica textual la hallamos referida a los textos literarios en USANDIZAGA, Helena (1991): "La formación semiótica del lector escolar" (*Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 3, Gijón, pp. 20-28) y en la colaboración de la citada autora en este mismo volumen. Una aproximación semiótica a los textos iconográficos la encontramos en LOMAS, Carlos (1990) "La imagen: Instrucciones de uso para un itinerario de la mirada" (*Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 1, Gijón, pp. 14-27) y sobre el discurso publicitario en LOMAS, Carlos (1991).

(19) Para una propuesta general de método, se puede consultar el trabajo publicado en el número 2 de esta misma revista (Osoro, 1991).

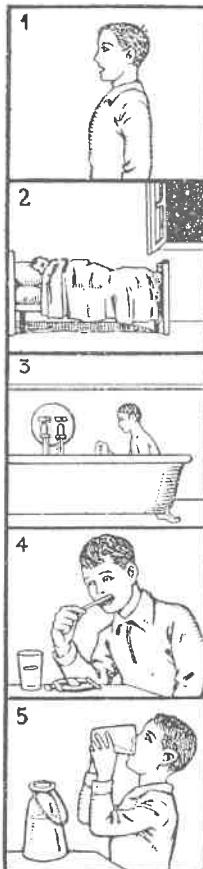
(*) Este artículo es un fragmento, debidamente adaptado para su publicación en SIGNOS, de un texto más amplio que abre un volumen colectivo sobre la enseñanza de la Lengua y la Literatura en el que, bajo el título "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la Lengua", colaboran profesores y profesoras de diversos niveles e instituciones educativas y que será publicado dentro de unos meses.

(**) Carlos Lomas es asesor de Lengua y Literatura del CEP de Gijón y director de SIGNOS (teléfono de contacto: 98-5341415). Andrés Osoro ha sido asesor de Lengua y Literatura del CEP de Oviedo, del que actualmente es director (teléfono de contacto: 98-5240794). Amparo Tusón es profesora de Filología Española en la Escuela de Mestres de la Universitat Autònoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-5811134).

Referencias bibliográficas

- ALCALDE CUEVAS, L. (1989): "Sobre retórica y enseñanza". *Patio Abierto*, I.C.E. de Cádiz, nº 17.
- ALCALDE CUEVAS, L., GONZALEZ NIETO, L. y PE-REZ GONZALEZ, S.: "Secuenciación de contenidos de Lengua y Literatura para Educación Secundaria Obligatoria". MEC/Escuela Espa-ñola (en prensa).
- ARRIETA, J. (1989): "Elementos de la enseñanza". En ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA: *Desarrollo Curricular y Formación del Profesorado*. Cyán, Gijón.
- AUSTIN, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós. Barcelona, 1982.
- BAKHTIN M. M. (1979): *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI, México, 1982 (del mismo autor, ver VOLOSHINOV, V. N [1976]).
- BEAUGRANDE, R. A. (1981): *Introduction to Text Linguistics*. Longman. London.
- BENVENISTE, E. (1978): *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI, México.
- BOURDIEU, P. (1982): *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal. Madrid, 1985.
- BREEN, Michael P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas". En *Comuni-cación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8.
- BRONCKART, J. P. (1985): *Las ciencias de lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco. París.
- BROWN, G. y YULE, G. (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge University Press. Cambridge.
- BUHLER, K. (1934): *Teoría del lenguaje*. Revista de Occidente. Madrid, 1950.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): "El estudio del discurso oral". En *Signos. Teoría y práctica de la educa-ción*, nº 2. Gijón.
- CALSAMIGLIA, H. y A. TUSÓN (1991) "Sociolingüística i Pragmática". En *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 9, pp.: 21-30.
- CASCANTE, C. (1989): "Los diseños para la acción y la investigación". En ROZADA, CASCANTE Y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Ed. Cyán, Gijón.
- CHOMSKY, N. (1957): *Estructuras Sintácticas*. Siglo XXI. Madrid, 1974.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Aguilar, Madrid. 1970.

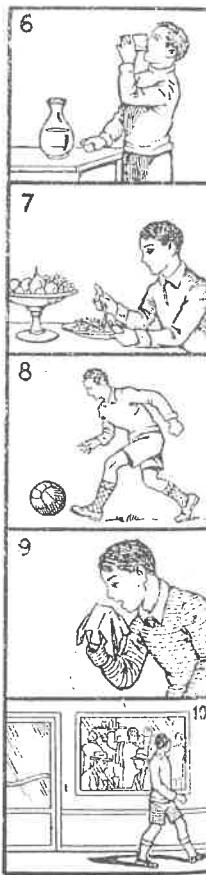
"En relación con la enseñanza de la Literatura deberíamos recoger aquellas aportaciones que contemplan el fenómeno literario desde la perspectiva de sus condiciones de producción y recepción y de sus relaciones con la evolución general de la cultura"



© FEDERICO TORRES

- COLL, C. (1986): "Hacia la elaboración de un modelo de Diseño Curricular. Bases psicológicas". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 139, pp. 8-16.
- COTS, J. M., NUSSBAUM, L., PAYRATO, L. y TUSÓN, A. (1990): "Conversa (r)". En *Capilleta (Volum monográfic sobre Análisis del Discurs)*, nº 7, Valencia.
- DUCROT, O. (1984): *El decir y lo dicho. Polifonía de la enunciación*. Paidós Ibérica. Barcelona, 1986.
- ECO, U. (1976): *Tratado de semiótica general*. Lumen. Barcelona, 1977.
- ECO, U. (1979): *Lector in fabula*. Lumen. Barcelona, 1981.
- EDMONSON, W. (1981): *Spoken Discourse. A model for analysis*. London. Longman.
- ESTAIRE, S. y ZANON, J. (1990): "El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-8.
- FIDALGO, S., GARCIA DOMINGUEZ, E., LOMAS, C., MARTINEZ, J. A. y OSORO, A. (1990): "Apuntes para una lectura crítica del DCB de Lengua y Literatura". *Revista CEPs de Asturias*, nº 4.
- FILLION, B. (1985): "Language Across Curriculum". En *The International Encyclopaedia of Education*. Pergamon Press, pp. 2879-2883.
- FILLMORE, C. (1968): "The case for case". En BACH y HARNS (eds.), *Universal in Linguistic Theory*. Holt, Rinehart & Wilson. New York.
- FIRTH, J. R. (1968): *Selected Papers of J. R. Firth, 1952-1959*. F.R. Palmer, Indiana University, Bloomington.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1981): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya. Madrid.
- GONZALEZ NIETO, L. (1990): "Lengua y Literatura en la Educación Secundaria (Una fundamentación disciplinar)". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 1, Gijón.
- GREIMAS, A. J. y COURTES, J. (1979): *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Hachette. Paris (traducción al castellano en Gredos, Madrid, 1982).
- 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. Ml. Valdés Villanueva: *La búsqueda del significado*. Tecnos-Universidad de Murcia, pp. 511-530. Madrid, 1991).
- GUMPERZ, J. J. (1972): "Introduction", en J. J. GUMPERZ y D. HYMES (eds): *Directions in Sociolinguistics*. Holt, Rinehart & Winston. New York.
- GUMPERZ, J. J. (1978): "Dialect and conversational Inference in Urban Communication", en *Language and Society*, vol. 7, nº 3.
- GUMPERZ, J. J. (1982a): *Discourse Strategies*. Cambridge University Press. Cambridge.
- GUMPERZ, J. J., ed., (1982b): *Language and Social Identity*. Cambridge University Press. Cambridge.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médica y Técnica, Barcelona, 1982.
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje*

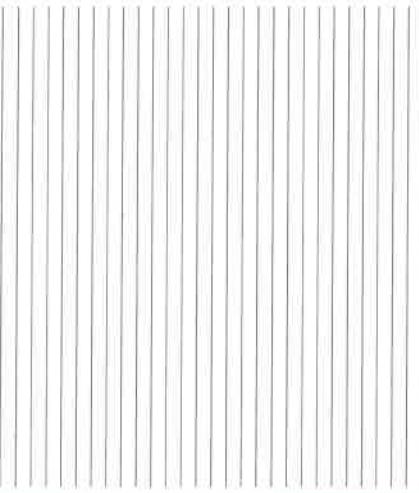
- y del significado*. Fondo de Cultura Económica. México. 1982.
- HALLIDAY, M. A. K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. Edward Arnold. London.
- HYMES, Dell H. (1984): *Vers la compétence de communication*. Paris, Hatier.
- JAKOBSON, R. (1963): *Ensayos de lingüística general*. Seix Barral, Barcelona, 1981.
- LEVINSON, S. C. (1983): *Pragmatics*. Cambridge University. Cambridge. (Traducción al castellano en Teide. Barcelona, 1989).
- LOMAS, C. (1991): "Estética, retórica e ideología de la persuasión", en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 3, pp. 30-51. Gijón.
- LOMAS, C. y OSORO, A. (1991): "Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua". *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 4, Gijón. Con ligeras variantes, este texto puede encontrarse publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 203, Barcelona, 1992.
- LOZANO, J., PEÑA-MARIN, C. y ABRIL, G. (1982): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Cátedra. Madrid.
- LURIA, A. R. (1979): *Conciencia y Lenguaje*. Visor. Madrid, 1984 (2^a ed.).
- MCCARTHY (1991): *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge University Press. Cambridge.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Diseño Curricular Base. Educación Primaria. Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991a): *Real Decreto 1006/1991, de 14 de junio, con el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Primaria. Real Decreto 1007/1991 que define las enseñanzas mínimas correspondientes a Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 26 de junio de 1991. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1991b): *Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. Real Decreto 1345/1991, de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*. BOE, 13 de septiembre de 1991. Madrid.
- NUNAN, D. (1989): *Desining Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge Language Teaching Library.
- NUSSBAUM, L. (1991): "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2. Gijón.
- OSORO, A. (1991): "Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria". En *Signos. Teoría y práctica de la educación*, nº 2, Gijón.
- PERRERA, K. (1984): *Children's Writing and Reading. Analysing Classroom Language*. Basil Blackwell. London.
- PIAGET, J. e INHEIDER, B. (1969): *Psicología del niño*. Morata. Madrid.
- REYES, G. (1990): *La Pragmática Lingüística*. Montesinos.
- ROZADA, J. M. (1989): "Hacia un modelo dialéctico-crítico". En ROZADA, CASCANTE y ARRIETA: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyán. Gijón.



© FEDERICO TORRES

"Tendremos que optar por los programas de tipo procesual — trabajo basado en tareas, por ejemplo — que inciden sobre todo en los procedimientos, pretenden desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la integración del conocimiento formal del lenguaje y el instrumental, y adoptan una perspectiva cognitiva"

- ROZADA, J. M. (1991): "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". En *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*, nº 7-8. CEP's de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo.
- SAUSSURE, F. (1916): *Curso de Lingüística General*. Losada. Buenos Aires, 1971.
- SEARLE, J. R. (1964): *¿Qué es un acto de habla?* Cuadernos Teorema. Valencia 1977 (traducido al castellano asimismo en Valdés Villanueva, Luis Ml. (ed), *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnicos-Universidad de Murcia, 1991, pp. 431-448).
- SEARLE, J. R. (1969): *Actos de habla*. Cátedra. Madrid, 1980.
- SEARLE, J. R. (1975): "Indirect Speech Acts", en COLE y MORGAN (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Academic Press. New York.
- SINCLAIR, J. M. y COULTHARD, R. M. (1975): *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford University Press. London.
- STUBBS, M. (1976): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Cincel-Kapelusz, Madrid 1984.
- STUBBS, M. (1983): *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of natural language*. Basil Blackwell. Oxford.
- TRNKA, B., MATHESIUS, V., TRUBETZKOY, N. S., VACHEK, J. y JACOBSON, R.: *El Círculo de Praga*. Anagrama, Barcelona, 1971.
- TRUDGILL, P (1983): *On dialect. Social and Geographical Perspectives*. B. Blacwell, London.
- TUSÓN, J. (1980): *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Barcelona, Teide.
- TUSÓN, J. (1987): *Aproximación a la historia de la lingüística*. Barcelona: Teide.
- TUSON, A. (1988): "El comportamiento lingüístico: L'analisi conversacional", en A. Bastardas y J. Soler (eds.): *Sociolinguística y llengua catalana*. Barcelona: Empúries, pp.: 133-154.
- TUSON, A. (1991a): "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolinguísticas para el desarrollo discursivo". En *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 2, pp. 50-59. Gijón.
- TUSON, A. (1991b): "Las marcas de la oralidad en la escritura", en *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, nº 3, pp. 14-19. Gijón.
- VAN DIJK, T. A. (1977): *Texto y contexto*. Cátedra. Madrid, 1980.
- VAN DIJK, T. A. (1980): *La ciencia del texto*. Paidós. Barcelona, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.
- VYGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica. Barcelona.
- VILA, I (1989): "La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 2.
- VOLOSHINOV, V. N. (1976): *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje (El marxismo y la filosofía del lenguaje)*. Nueva Visión. Buenos Aires.
- WERTSCH, J. V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós. Barcelona.
- WITTGENSTEIN, L. (1953): *Investigaciones filosóficas*. Crítica. Madrid 1988.



LENGUA

Una constante de la enseñanza literaria es que suele representarse como algo problemático, especialmente en los niveles anteriores a la universidad y más todavía en la educación secundaria. No es casual

que el debate resurja

con fuerza en los momentos en que se producen reformas educativas. Se lamenta la crisis de la educación literaria, su indefinición en los planes de estudio, se polemiza sobre los contenidos y los fines y se defiende la necesidad de su enseñanza, que se contempla en vías de extinción.

LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

LUIS GONZÁLEZ NIETO *

En 1973 se publica en España, como prólogo al volumen *El comentario de textos* (VV.AA., 1973), un artículo de Lázaro Carreter en el que el autor pasa revista a la situación de la enseñanza literaria en un tono de preocupación casi patética:

“...¿qué sentido tiene publicar un libro sobre las maneras de enseñar algo que está en descrédito?... Los estudios literarios están perdiendo envergadura y tienden a la extinción, prácticamente indefensos.” (p. 8)

El mismo Lázaro coordina en 1974 otra publicación, *Literatura y educación* (LAZARO, 1974), en la que una serie de profesores y escritores opinan sobre el estado, los fines y los métodos de la enseñanza literaria. Una preocupación similar a la del artículo impregna bastantes respuestas de los encuestados.

El contexto de ambas publicaciones es la reforma educativa de los años setenta. Y el peligro de extinción es el “leit motiv” que reaparece en muchas declaraciones que se han producido recientemente ante la reforma del sistema educativo en los noventa, que indudablemente modifica muchas cosas y, sobre todo, el papel social y académico de la Educación Secundaria.

Aunque tal problematización suele fijarse sobre todo en los aspectos políticos y administrativos de la educación, tiene, a nuestro modo de ver, diferentes causas. Proviene, por supuesto, de la concepción que de la literatura tiene nuestra sociedad, de la que los alumnos y los responsables de la educación forman parte. Pero proviene, en no menor medida, de las concepciones acerca de la literatura de los especialistas universitarios y de los profesores y de las cuestiones que plantea su didáctica.

A este respecto, puede servirnos otro testimonio. En 1969 los problemas que plantea la enseñanza literaria eran también el tema central del Coloquio de Cerisy dirigido por Doubrovsky y Todorov. Y la cuestión seguía teniendo interés en 1981, puesto que en esa fecha se reedita una amplia selección de las comunicaciones (Doubrovsky y Todorov 1981). Pero en Cerisy la discusión se dedicó preferentemente a las cuestiones “internas” a la literatura y su enseñanza. En las conclusiones del coloquio, Tzvetan Todorov constata en primer lugar la existencia de “ciertos puntos sobre los cuales las diferencias son irreductibles” entre los asistentes. Precisamente por

ello, piensa que lo importante son las cuestiones suscitadas en los debates y las agrupa en torno a tres preguntas: Por qué enseñar la literatura, qué enseñar y cómo enseñarla.

En cuanto a por qué enseñar literatura, Todorov opina que “es el tipo de pregunta mucho más fecunda como pregunta que como respuesta” (p. 218) y añade:

“No hay, a mi modo de ver, respuesta absoluta y simple a esta cuestión. En cambio, hay muchas respuestas parciales determinadas por el contexto particular en el cual se sitúa la enseñanza en una u otra universidad, en una u otra escuela, en uno u otro país” (*Ibid.*) **

En cuanto a qué enseñar, Todorov constata que las ideas más precisas han partido de las experiencias concretas, de la práctica, más que de las exposiciones teóricas. Distingue entre una aproximación interna —que interesa a “los que somos profesores de la literatura”, que atañe a la “literalidad” y permite sacar a la luz las categorías literarias— y otras aproximaciones externas, que se abren a la pluralidad de sentidos, donde la literatura puede asimilarse a otros hechos de civilización, culturales o artísticos.

En cuanto al cómo, se formulan importantes observaciones sobre las “herejías” históricas —prejuicio que prima en exclusiva el enfoque cronológico— y espacial —estudiar sólo una literatura, olvidando las otras— y se concluye que no se puede afirmar tajantemente que unos métodos sean los buenos y los demás malos.

Los dos ejemplos expuestos nos permiten plantear nuestro punto de vista y nuestro propósito. Si hemos resumido con cierta amplitud las conclusiones de Todorov es por dos motivos.

En primer lugar, porque, coincidiendo en bastantes puntos con las publicaciones españolas citadas anteriormente, plantean los problemas de forma bastante organizada. Pero también, y sobre todo, porque dejan ver esa relación interactiva entre factores externos e internos a que aludíamos más arriba. Pues bien, nuestro propósito consiste en presentar los problemas que, a nuestro modo de ver, afectan, desde fuera y desde dentro, a la enseñanza literaria en nuestro país en estos momentos y proponer no unas soluciones, lo que sería excesivamente presuntuoso por nuestra parte, pero sí unas líneas de intervención.

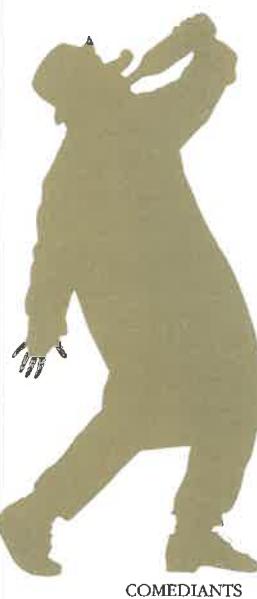
La cuestión de los métodos

Cuando los profesores de literatura debaten sobre su disciplina, el centro de la discusión suelen acapararlo los *métodos* concretos. Se discute acerca del enfoque histórico, de la conveniencia del comentario de textos, sobre el “taller” de escritura.

La cuestión de los métodos tiene un cierto desarrollo diacrónico. Hasta hace algo más de veinte años el método predominante era el historicista, entendido como una acumulación de datos —biografías, títulos de obras, características de época, de autor...— más o menos ilustrados con algunas lecturas fragmentarias. Posteriormente se va introduciendo en las aulas el comentario de textos a partir, sobre todo, de la difusión del conocido libro de Lázaro y Correa (1957). Una serie de publicaciones ofrece a lo largo de los últimos años diversas propuestas de comentario escolar, entre las que existen diferentes “modelos”, algunos más centrados en los contenidos y otros de carácter más formalista. Más recientemente se difunde como propuesta metodológica fundamental la lectura de textos completos y en el mercado aparecen abundantes guías de lectura. En los niveles más elementales se extiende una variante, la animación a la lectura, que se concibe muchas veces como una serie de técnicas más o menos estereotipadas. Más recientemente aún, historicismo “erudito” y comentario son puestos en tela de juicio por razones fundamentalmente didácticas y la propuesta alternativa es el taller literario, la producción textual de los alumnos. También este método es entendido de formas muy diferentes según los diversos promotores.

Como hemos señalado en otro lugar (GONZALEZ NIETO, 1990), en gran medida, el interés de los profesores por los métodos y los cambios en la didáctica tienen que ver con la preocupación por acercarse a un alumnado al que cada vez resulta más difícil llegar. Y, aunque en algún momento se presentan como alternativos (SANCHEZ ENCISO y RINCON, 1985), en la actualidad todos los enfoques anteriores conviven. El programa literario de los cursos secundarios es cronológico;

"Parece obvio preguntarnos qué es la literatura para la mayoría de esos adolescentes que reciben educación secundaria. Será sin duda lo que es para la sociedad en que viven, una sociedad en que solamente una minoría mantiene el hábito cultural de la lectura y menos aún de la lectura literaria. El ocio cultural solamente significa literatura para capas muy minoritarias de nuestra sociedad"



los manuales escolares combinan temas de historia y de teoría con guiones para el comentario o desarrollos de los mismos. En las aulas los diferentes métodos coexisten, a veces en la actividad de un mismo profesor, a veces radicalmente enfrentados.

Pero tenemos la sensación de que, cuando los partidarios de un determinado método rechazan otros, están atacando molinos de viento, pues lo que realmente se está atacando no es un método, sino la deformación del mismo. Ya hemos sugerido que bajo el mismo nombre se proponen muchas veces cosas muy distintas. Un comentario de textos de carácter muy formalista puede parecerse muy poco a otro centrado en los contenidos. En cambio puede tener bastante que ver con algunos “talleres” centrados en el juego con ciertas estructuras lingüísticas y poéticas. Con lo cual apuntamos a cierta falta de claridad en las opciones metodológicas y sus relaciones con el concepto o teoría de la literatura que subyace. Pero como hemos señalado también la preocupación didáctica, la relación con el alumnado, vamos a preocuparnos previamente de ello.

Educación literaria y hábitos culturales

En el momento actual, el bachillerato va destinado, desde el punto de vista social, sólo a un sector del alumnado. Pero en los últimos años al bachillerato acude ya casi el 60% de los adolescentes españoles. La educación secundaria definida en la LOGSE, además de adelantar su comienzo a los doce años, en su primera fase de cuatro cursos tendrá carácter obligatorio para todos los adolescentes, solamente los dos últimos cursos —el nuevo bachillerato— será para aquellos alumnos que lo elijan más o menos libremente. Sin embargo la libertad es muy relativa, condicionada como está por factores del propio sistema educativo y del mercado de trabajo, que están en la mente de todos.

Nos parece obvio preguntarnos qué es la literatura para la mayoría de esos adolescentes que reciben educación se-

cundaria. Será sin duda lo que es para la sociedad en que viven, una sociedad en que solamente una minoría mantiene el hábito cultural de la lectura y menos aún de la lectura literaria. No pretendemos insistir en el carácter audiovisual de nuestra cultura; tampoco en el dato aportado por las estadísticas de que el hábito de lectura es ligeramente mayor en las capas infantiles y juveniles. En todo caso, el ocio cultural solamente significa literatura para capas muy minoritarias de nuestra sociedad. Si analizamos esas lecturas, aún cabe preguntarnos qué reglas rigen el gusto y el consumo literarios. Todo ello daría lugar a hablar de publicidad editorial, de "best-sellers" y, en general, a constatar las grandes diferencias de criterio en los diferentes grupos sociales acerca de lo que se entiende por "buena" y "mala" literatura.

Volviendo al campo de lo visual, no podemos ignorar que los circuitos del cine y el video cubren necesidades culturales paralelas, con las correspondientes valoraciones estéticas. Hay filmes que son adaptaciones de obras literarias y también hay "buenas" y "malas" películas.

A propósito de todo lo anterior, no viene mal recordar que ya nos advirtió Umberto Eco (1968), entre otros, sobre las ventajas e inconvenientes de adoptar posturas demasiado "apocalípticas". Por otra parte, cuando se dice que el pasado era mejor, tanto en la educación como en la lectura, yo tengo muchas dudas. No niego que hace veinte años acudía a las aulas un porcentaje mayor de alumnos con interés por una cultura literaria. Pero esto no invalida el dato de que siempre ha sido minoritaria la atracción de aquello en lo que los profesores y los críticos piensan normalmente cuando hablan de literatura.

Será conveniente entonces preguntarnos qué es lo que los profesores de literatura piensan acerca del objeto que enseñan. La respuesta tiene sin duda que ver con su propia experiencia lectora y con las teorías existentes acerca de la literatura que, con un sentido más o menos crítico, han influido en su formación.

El primer aspecto, la propia experiencia lectora, es sin duda el más personal y,



COMEDIANTS

"Suele pensarse que la teoría es asunto de filósofos, científicos e investigadores y la práctica de los profesores. Pero nada es menos cierto. Lo que sucede es que en la literatura el eterno conflicto entre lo que es ciencia y lo que es ideología resulta más explícito que en otros campos"

a pesar de su importancia, no podemos decir otra cosa que necesariamente debe ser rica y variada. Entre otros motivos porque es la verdadera base de una teoría literaria y es imprescindible para asumir personalmente alguna y para adoptar una didáctica. Parece indudable que todo profesor tiene una respuesta personal y que su "teoría", más o menos explícita, influirá grandemente en su actividad docente, en los fines que se propone, en los contenidos y en los métodos.

Teorías de la literatura y enseñanza

En cuanto a la teoría, o mejor dicho, las teorías existentes acerca de la literatura, la primera constatación importante es su variedad (REYES 1989). Y lo que me parece de la mayor importancia para el profesor es su conocimiento y confrontación para formar un juicio personal acerca de esa variedad. Suele pensarse que la teoría es asunto de filósofos, científicos e investigadores y la práctica de los profesores. Pero nada es menos cierto. Son ilustrativas a este respecto las citas de Todorov sobre las aportaciones de la práctica a la teoría.

Lo que sucede es que en la literatura el eterno conflicto entre lo que es ciencia y lo que es ideología resulta más explícito que en otros campos. También esto tiene que ver con la diferencia entre acercamientos internos y externos de que hablaba Todorov. No pueden ignorarse los repetidos intentos de establecer un campo de la ciencia de la literatura, desde la elaboración de una poética y una retórica en la antigüedad. Los últimos intentos proceden del estructuralismo que, a través del formalismo ruso (VV.AA. 1965), elabora una concepción de la literatura como una *desviación*, una trasgresión del lenguaje o una función *lingüística*, función poética, (JAKOBSON 1963) propia de un determinado tipo de mensajes. Esta tendencia desarrolla toda una descripción de las estructuras y de las formas literarias y, como la lingüística estructural, evoluciona desde un análisis inmanent y sincrónico hacia el estudio diacrónico de las formas y los

"No hay una teoría objetivable de la crítica literaria, como no hay un concepto eterno, universal, de literatura; sino que, en ambos casos, se trata de un concepto histórico e ideológico. En cada época, por cada ideología, se ha entendido de una forma distinta lo que era la literatura, confundiéndola muchas veces con otros discursos ideológicos como la filosofía o la religión"

textos literarios y hacia el estudio de los significados literarios en la semiótica de Yuri Lotman (LOTMAN, 1982). Toda esta corriente ha constituido una rica aportación al estudio de las formas específicas de los textos literarios y creo que se puede afirmar que ha sido la más frecuente en la formación académica del profesorado, hasta hacer predominar una visión de la literatura, como un tipo especial de lengua, la lengua literaria.

No ignoramos que determinadas formas de la semiótica no pueden identificarse con el formalismo inicial, como señala Cesare Segre, (SEGRE 1981; especialmente capítulo 5) y que en los últimos años es importante su planteamiento global de una semiótica de la cultura, en los textos de Lotman.

En otros enfoques, la pretensión científica de sistematicidad, aunque también existe a veces, es menor. Podríamos incluirlas, para lo que nos interesa y a pesar de su diversidad, bajo el epígrafe de la interpretación y la crítica literarias fundamentadas en conocimientos interdisciplinares, preocupadas por los contenidos y las dimensiones sociales y éticas de la producción literaria. Tendríamos que recordar a los grandes críticos y eruditos del pasado inmediato como Auerbach o Curtius —tan buenos conocedores de la tradición y la trasmisión de las formas—, a la corriente idealista representada por Vossler y Spitzer y sus estudios sobre el estilo; a los estudios de Bataillon, Fernández Montesinos o Dámaso Alonso. En otras direcciones, hay que recordar la crítica sociológica y la sociología de la literatura en sus múltiples enfoques (Escarpit o Luckas). Sería pretencioso por mi parte pretender un panorama más detallado y preciso en un texto breve como éste. Lo que me interesa señalar aquí es la existencia de diferentes estudios humanísticos que han aportado luz a la interpre-

tación del fenómeno literario y sus contextos de producción y que ponen de manifiesto la permanencia de enfoques interdisciplinares junto a los formales e inmanentes. Y es también necesario señalar que en esta tendencia se da una continuidad entre los acercamientos literarios de dos tipos de humanismo, el idealista, en busca del hombre individual o de "lo nacional", y el marxista, en busca del hombre social.

Con ello pretendo poner de relieve el componente ideológico de la teoría literaria. En esto me encuentro bastante próximo del análisis que realiza Terry Eagleton (1988), cuando observa que no hay una teoría objetivable de la crítica literaria, como no hay un concepto eterno, universal, de literatura; sino que, en ambos casos, se trata de un concepto histórico e ideológico. En cada época, por cada ideología, se ha entendido de una forma distinta lo que era la literatura, confundiéndola muchas veces con otros discursos ideológicos como la filosofía o la religión. Si no fuera así, no sería posible atribuir a la literatura los distintos papeles que se le han atribuido a los que alude todo el mundo en algún momento. Como por ejemplo, comenta Greimas (Doubrovsky y Todorov, 1981) refiriéndose precisamente a la enseñanza:

"Así, en cuanto nos planteamos el problema de la enseñanza, nos encontramos frente a elecciones ideológicas",

añadiendo que los conservadores podrán, gracias a ello, trasmitir lo que consideran valores fundamentales; los progresistas, lo que les parecen contenidos revolucionarios.

Otra consideración importante que se deriva de lo anterior es que hoy difícilmente podemos hablar de una lengua literaria en sentido superficial; pues no es posible identificar los textos literarios con un determinado tipo o variedad de lengua, salvo que estemos hablando de "lenguaje literario" en el sentido de lenguaje o discurso secundario como "un determinado modelo artístico del mundo" como propone Lotman.



MOEBIUS

Literatura y enfoque comunicativo

Con esto, volvemos a acercarnos, para finalizar, al objeto de nuestra atención. En nuestra tradición escolar, existe una disciplina denominada "lengua y literatura". En el apartado anterior, hemos visto que las formas lingüísticas y los significados culturales o sociales —secundarios, ideológicos—, son los polos de lo literario. ¿No lo son también de los usos lingüísticos que, en principio, no tienen intención literaria? La respuesta que se dé a esta cuestión condicionará la que demos a una cuestión discutida a menudo entre los profesores: ¿Deben ir unidas la enseñanza lingüística y la literaria? ¿Cuáles son, de existir, los límites?

Quizá sea el momento de señalar que, en la enseñanza de la lengua materna, el profesor no enseña a los alumnos una lengua, puesto que éstos ya la conocen. Pero, ¿qué es lo que conocen realmente? Lo que conocen es un determinado tipo de discursos y de significados, los que han podido aprender en su entorno sociocultural inmediato. La educación institucional "debe poner a su disposición, como receptor y como productor, las posibilidades más complejas y "descontextualizadas" del idioma, según las diferentes necesidades de la comunicación escrita, "científica",

"literaria,..." es decir, aquellos tipos de discursos a los que muchos alumnos no llegarían a acceder por sí mismos" (GONZALEZ NIETO 1990).

Si asumimos este punto de vista, es decir, un enfoque funcional y comunicativo de la enseñanza lingüística, los aspectos fundamentales que debe tener en cuenta un profesor de lengua y literatura, en la programación de su actividad, son, a nuestro modo de ver:

- a) la variedad de situaciones comunicativas y de discursos posibles, incrementando progresivamente la dificultad estructural de estos discursos;
- b) los significados de esos discursos, de forma que pueden ampliar el horizonte cognitivo y cultural del alumno;
- c) la combinación de actividades de recepción —lectura, comentario,...— y de producción textual y, a partir de ellas, de aprendizaje de claves, de estrategias discursivas.

"Los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística"

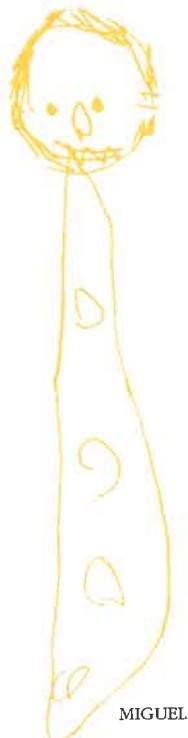
En este sentido, los discursos reconocidos como literarios en nuestra cultura poseen un potencial semántico y semiótico imprescindible para la enseñanza lingüística. A pesar de cualquier relativismo acerca de lo literario el carácter de ficción, de invención o, si se quiere, de pseudoactos de habla (OHMANN 1986) de estos discursos, define unas funciones diferentes a las de la comunicación no literaria, práctica. Y esto vale, por supuesto, no sólo para los discursos literarios, sino para todos los que Bakhtin (1982) denomina discursos secundarios (ideológicos) como la filosofía o el arte.

Pedagógicamente, es necesario tener en cuenta que, desde un punto de vista antropológico, el ser humano no utiliza recursos diferentes en unos casos y otros; la ironía o la metáfora son mecanismos o recursos comunes a la comunicación cotidiana y a la literaria. Es la retórica, son los códigos culturales propios de la literatura, —géneros, recursos, estilos— lo que los alumnos no conocen.

Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la “competencia comunicativa”, ampliando los saberes retóricos, expresivos, su sentido de adecuación a la multiplicidad de situaciones e intenciones. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos, pues los significados se adquieren inseparablemente unidos a unas formas como nos recuerdan Voloshinov (1977) o Hymes (1984). Y la historia de la cultura y de la lengua es la de la evolución de unos significados y de unas formas que también significan. Y esto, una vez más, vale tanto para el lenguaje ordinario como para un texto artístico. Si escucho a alguien que me dice hoy “Vaya usted con Dios”, le atribuyo un significado diferente al de un simple “adiós”. Si cae en mis manos una narración contemporánea en forma de epopeya, versificada de una cierta forma, la sola consideración de los aspectos formales, el tono solemne, me harán pensar en que se trata de algo extraño, porque sé que la forma de narrar hoy es otra.

Este es el sentido primario, para nosotros, de la formación literaria, enseñar a

"Un enfoque comunicativo de la literatura debe concebir a ésta como un componente fundamental de la "competencia comunicativa", ampliando los saberes retóricos, expresivos, su sentido de adecuación a la multiplicidad de situaciones e intenciones. Y también como una ampliación del mundo de significados, del mundo mental y cultural de los alumnos"



leer, dar claves de interpretación para que en ciertos tipos de discursos más complejos, nuestros alumnos descubran que, por un lado, operan los mismos factores y las mismas reglas con que hablamos todos los días y que, por otro, existe un desarrollo cultural bastante complejo de esas reglas, con su propia tradición, con su “polifonía” también, y que ello hace necesarias ciertas claves para interpretarlas. El arte del profesor consiste en dar en cada momento las claves que necesita el alumno. El profesor las encontrará en todas las aportaciones de los estudios literarios; pero éstos no son un fin, sino un medio, una herramienta que habrá que elegir en cada caso y procurando siempre que no fragmenten ni diluyan el objeto literario.

El problema metodológico más importante en una enseñanza literaria así concebida está en la selección de textos. Pero no nos parece difícil una selección de *tópica* —mitos, temas recurrentes— que permitirían elaborar una antología, a través de la cual los alumnos pudieran ver cómo, por ejemplo, se ha cantado el amor, se han descrito las relaciones sociales o se ha entendido el heroísmo a lo largo de la historia. Tal antología, necesariamente, no sería sólo temática, sino que plantearía muchas cuestiones formales. Creemos que tal planteamiento es además la única manera de atender a la dimensión histórica, antropológica, del fenómeno literario, a condición de que, además incorporara textos muy significativos de otras literaturas, bien traducidos. Por lo demás, todos los profesores hemos recurrido esporádicamente a este método cuando, por ejemplo, hemos comparado el soneto XXIII de Garcilaso con la imitación gongorina “Mientras por competir con tu cabello”.

Una última acotación sobre la producción de textos literarios por parte de los alumnos. Ya hemos dicho que esta actividad nos parece también necesaria; pero deben tenerse claros sus fines. A este respecto nos parece diáfano para concluir esta exposición de un reciente informe inglés:

“Debemos desarrollar la habilidad de escribir clara y cuidadosamente en lengua estándar. Pero quienes quisieran reducir la enseñanza del inglés a “lo básico” entien-

den mal la naturaleza del lenguaje escrito. Aparte de las razones humanísticas para animar a los alumnos a escribir relatos y poemas, hay profundas razones lingüísticas, porque la actividad les da la posibilidad de experimentar con el lenguaje, poniendo a prueba formas que, de otra manera, no hubieran usado nunca. Algunas estructuras de la lengua escrita nos permiten asociar nuestros pensamientos y unir nuestras ideas en formas que no están fácilmente disponibles en el habla espontánea cotidiana. Una vez dominadas, a través de la escritura, estas estructuras están disponibles para usarlas en el habla si lo exige la ocasión, aumentando el poder y flexibilidad del repertorio oral." (REPORT 1988)

Luis González es asesor de lengua y literatura en el CEP de Santander (teléfono de contacto: 942-342216).

Las traducciones son mías.

Referencias bibliográficas

- BAJIN, M.M. (1982): *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
CORREA, E. y LAZARO, F. (1957): *Cómo se comenta un texto literario*. Anaya.

"Los aspectos fundamentales que debe tener en cuenta un profesor de lengua y literatura en la programación de su actividad son: la variedad de situaciones comunicativas, los significados de esos discursos y la combinación de actividades de recepción —lectura, comentario,...— y de producción textual"

- DOUBROVSKY, S. y TODOROV, T. (1981): *L'enseignement de la littérature*. A. de Boeck Duculot.
EAGLETON, T. (1988): *Una introducción a la teoría Literaria*. FCE.
ECO, U. (1968): *Apocalípticos e integrados*. Lumen.
GONZÁLEZ NIETO, L. (1990): *Lengua y literatura en la Educación Secundaria. Una fundamentación disciplinar*. Signos nº 1.
HYMES, D. (1984): *Vers la compétence de communication*. Hatier.
JAKOBSON, R. (1363): "Poétique" en *Essais de linguistique générale*. Minuit.
LAZARO, F. (ed) (1974): *Literatura y educación*. Castalia.
LOTMAN, Y. (1982): *Estructura del texto artístico*. Istmo.
OHMANN, R. (1986): *Los actos de habla y la definición de la literatura*, en MAYORAL: *Pragmática de la comunicación literaria*. Arco.
REYES, G. (1989): *Teorías literarias en la actualidad*. El Arquero.
SÁNCHEZ ENCISO y RINCON (1985): *Los talleres literarios*. Montesinos.
SEGRELLES, C. (1981): *Semiotica historia y cultura*. Ariel.
REPORT (1988): *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language*.
VV.AA. (1973): *El comentario de textos*. Castalia.
W.AA. (1965): *Théorie de la littérature*. Seuil.
VOLOSHINOV (BAJIN) (1977): *Le marxisme et la philosophie du langage*. Les ed. de Minuit.

Almacenes Pumarín

Fotocopiadoras • Multicopistas
Grabadores de clichés • Audiovisuales
y accesorios de laboratorio
Material escolar y de oficina • Juegos
educativos y manualidades • Artículos deportivos
Mobiliario escolar y de oficina

Teléfono 538 64 00
Fax 514 78 44

Calle Ampurdán nº 19
Pumarín
33210 GIJON

SOCIALES

Nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales pretende ser un “instrumento para producir conocimiento en los alumnos, pero también en el propio profesor” (Cascante, 1989: 97). No cualquier

tipo de conocimiento

sino aquel que, como veremos más adelante, se dirige a la ilustración racional y crítica de las conciencias, esto es, aquel conocimiento presidido por el habermasiano interés emancipador. De este modo, el proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales deviene para sus autores en espacio público de investigación, cuyo proceso y resultados se someten al criterio de otros profesores y de los propios alumnos. Por sus últimos fines emancipatorios, se convierte, además, en uno de los instrumentos que en el ámbito de las prácticas sociales e ideológicas contribuyen a elucidar las insuficiencias del orden social realmente existente.

UN PROYECTO PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

GRUPO CRONOS*

Existen diversas maneras de afrontar la realización de un proyecto curricular de área, que obedecen, a su vez, a los distintos modos de entender su finalidad y de pensar los contextos de formulación-ejecución. De una parte, se sitúan aquellos proyectos que persiguen la producción de ideas y materiales didácticos de uso inmediato y “ciego” por los profesores, convirtiendo los momentos de confección y aplicación en un continuo ordenado de acuerdo con los principios de la razón instrumental y la lógica industrial de diseminación de la innovación. De este modo, entre los autores del diseño (los expertos) y los que lo utilizan en las aulas (los profesores) se establece una suerte de división del trabajo que plasma una particular, por jerarquizada, concepción de las relaciones entre la teoría y la práctica. De otra parte, se cifran los proyectos que persiguen vincular, en mayor o menor grado, los contextos de “concepción” de ideas curriculares con los escenarios de “adopción”, es decir, que postulan una relación no unidireccional, compartimentada y jerárquica entre los componentes teóricos y prácticos del pensamiento y la acción educativos.

Aproximación contextual al proyecto curricular de área

Las aproximaciones críticas al campo del currículum, a las que nuestro proyecto pretende adscribirse, han abordado la temática de los nexos entre teoría y práctica, intentando repensar la función de los profesores en tanto en cuanto profesionales que sueldan la práctica con la reflexión teórica. A pesar de sus indudables limitaciones, las nuevas conceptualizaciones sobre los profesores como “intelectuales críticos y reflexivos”, como agentes de su propio desarrollo profesional y como protagonistas intervenientes en las decisiones curriculares, ofrecen un elenco de ideas fuerza que poseen interesantes virtualidades para guiar cualquier investigación sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales dentro del marco escolar.

Todo proyecto de investigación, y el nuestro también, se explica, en parte, por su propia historia, por su contexto de formulación. De ahí que sea preciso ofrecer al lector algunas pistas sobre la génesis del mismo, de manera que las proposiciones que se hacen más adelante se interpreten tanto a la luz de su presumible coherencia interna como en relación al marco en que han sido postuladas. Si una nota peculiariza plenamente nuestro trabajo, iniciado ya en el año 1988, es la

estrecha relación entre su proceso de gestación y la formación del profesorado. La formación del profesorado ha sido, por decirlo así, el medio natural en el que ha crecido la investigación. El proyecto nace originariamente en el seno de un Seminario de Ciencias Sociales (etapa 12-16) del CEP de Salamanca. Posteriormente, la incorporación a la dirección del proyecto de algunos miembros del grupo Asklepios de la Universidad de Cantabria vino a configurar una disposición más compleja y rica del proceso de elaboración, porque a la tradición profesional que representan Cronos y los profesores y profesoras del Seminario del CEP de Salamanca (y otros equipos de profesores colaboradores en el proyecto) se añadía la procedente de un grupo de docentes universitarios con una trayectoria profesional muy diferente (1). Así es como, paulatinamente, el procedimiento de elaboración fue adquiriendo una forma tridimensional: Cronos, Asklepios y los grupos de profesores colaboradores.

La experiencia de estos años de trabajo ha demostrado, por lo que se refiere a las relaciones entre innovación-formación, la validez de algunas ideas y la enorme dificultad de aplicar mecánicamente otras de amplia difusión. Confirma el interés de establecer una permanente relación entre la práctica profesional y la producción teórica, entre la formulación de ideas del proyecto y su intercambio con el criterio profesional de los docentes en activo. No obstante, en el trayecto de realización se han puesto de relieve una gama de contradicciones importantes: la que resulta de la disparidad entre coherencia intelectual y extensión de los participantes, o la que proviene de las diferentes tradiciones teórico-prácticas concurrentes en el proyecto (especialmente marcadas entre Cronos y Asklepios), o las que se derivan de una investigación que, aunque financiada con fondos públicos, carece de una red de centros para la formación y contrastación.

La génesis del proyecto y sus dificultades de formulación en estos años (hoy en gran parte ya superadas) nos han servido para poner en cuestión algunas simplificaciones y tópicos, hoy muy extendidos, sobre el desarrollo curricular en el área, procedentes del “idealismo pedagógico” de algunas formas de investigación-acción (Guizarro, 1991: 67), especialmente de aquéllas que reclaman la idea de un profesor investigador sometido a los dictados de una práctica sin finalidades expresas y sin horizonte teórico alguno. Contra el frecuente escamoteo de los supuestos teóricos de todo proyecto de enseñanza (lo que algunos de

nosotros hemos dado en llamar el recurso al “paradigma vacío”, dado que —permítanos la cita de Hölderlin— “de la nada, por sublime que sea, nunca ha nacido nada”), conviene hacer públicos los principios teóricos y las fuentes intelectuales que dan sentido a nuestro proyecto. Al respecto, las ideas que a continuación se exponen son el producto de un trabajo colectivo, reflexivo y compartido con otros muchos profesores, pero su alcance y validez no ha de juzgarse preferentemente en razón de su proceso de elaboración, sino por su propia coherencia interna y por sus virtualidades para la acción.

La perspectiva teórica y finalidades del proyecto

Todo proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales contiene, implícita o explícitamente, un proyecto de sociedad futura y, por consiguiente, una valoración de las relaciones sociales dominantes del presente. Por consiguiente, si entendemos el currículum como “una tentativa de comunicar principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de manera que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984: 29), entonces es necesario poner de relieve previamente los supuestos teóricos que dan sentido e iluminan al conjunto de proposiciones, intenciones y decisiones de nuestro proyecto curricular.

La elaboración de una *plataforma de pensamiento* común ha constituido una de las preocupaciones prevalentes del trabajo desarrollado por Cronos-Asklepios (1991 y 1992) al considerar desde el primer momento que la producción de ideas y materiales didácticos se sitúa en la esfera de los medios que contribuyen a la consecución de fines emancipadores. Lo que podemos denominar *perspectiva crítica de la educación y de las Ciencias Sociales* (2) ha sido el referente sobre el que ha girado la elaboración de las ideas sobre las que se asienta nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales. Tal perspectiva encierra un conjunto de proposiciones y postulados científicos e ideológicos sobre la función social de la escuela, sobre los componentes gnoseológicos de las Cien-

"Desde nuestro punto de vista, la perspectiva crítica que impregna nuestra plataforma de pensamiento constituye, pese a sus indudables limitaciones, un valioso instrumento para guiar el diseño de materiales didácticos y la práctica educativa"



HERNANDO S.A.

cias Sociales, sobre las dimensiones psico-pedagógicas de las prácticas educativas, sobre el papel atribuido al profesor y a la práctica profesional, etc. La perspectiva teórica cobra sentido pues, al ofrecer un marco de referencia y al develar los malentendidos ideológicos que habitualmente pueblan los proyectos de enseñanza. Esta doble tarea de construir ideas y derribar prejuicios se erige en componente esencial a la plataforma de pensamiento.

Es ya común distinguir tres enfoques teóricos que rivalizan por ofrecer una explicación de los fenómenos educativos: el “técnico”, el “práctico” y el “crítico” (Carr-Kemmis, 1988; Kemmis-Fitzclarence, 1988; Rozada, 1991a), que equivalen a otros tantos paradigmas de investigación social: el “empírico-analítico”, el “interaccionismo simbólico” y el “crítico” (Popkewitz, 1988) y que, a su vez, se correlacionan con tradiciones más amplias de pensamiento filosófico: el positivismo, la fenomenología y el marxismo (el pensamiento crítico-dialectico). Las tres orientaciones teóricas configuran el horizonte intelectual sobre el que es posible levantar construcciones teóricas sobre el campo de la enseñanza.

En nuestro país, después del auge ficticio del paradigma “técnico” en los años setenta, se asiste en la última década a una introducción, más bien acrítica, al decir de Pereyra (1988), cuando no oportunista y burocrática, como indican Rojero-Martín (1992), de los planteamientos “prácticos” y “críticos”, que tiende a utilizar como procedimiento de pensamiento de amalgama de lo más nuevo sin reparar en las consecuencias científicas, políticas e ideológicas de cualquier elección intelectual. Desde nuestro punto de vista, la perspectiva crítica que impregna nuestra plataforma de pensamiento constituye, pese a sus indudables limitaciones, un valioso instrumento para guiar el diseño de materiales didácticos y la práctica educativa. Tal perspectiva se viene nutriendo, ante la esclerosis del marxismo ortodoxo y del socialismo real, de lo que, parafraseando a Bloch, podríamos denominar tradiciones marxistas “cálidas” (especialmente los desarrollos de la Escuela de Frankfurt y las aportaciones gramscianas) y otras tradiciones intelectuales y políticas de carácter radical que postulan una reconcep-

tualización de las relaciones entre los agentes sociales y los determinantes estructurales de las prácticas individuales y colectivas. En lo que se refiere a las prácticas cuyo espacio reside en el medio escolar, los nuevos enfoques críticos proponen una superación de las paradojas del sociologismo, sea en su versión funcionalista o estructural-marxista, devolviendo al profesor su responsabilidad como intelectual al servicio de la transformación social (Giroux, 1992).

Lo que identifica al paradigma crítico es la voluntad de "informar a los individuos acerca de cómo un modo de vida particular frustra la satisfacción de sus necesidades y les causa sufrimientos. El fin de una teoría útil es ilustrar a las personas respecto al modo de cambiar sus vidas y de acceder a una nueva autocomprensión que ilumine las relaciones entre sus condiciones objetivos y subjetivas" (Popkewitz, 1988: 231). Esta forma de utilidad de la teoría como herramienta del cambio social y no como tecnología social manipuladora está en la base de la irrenunciable dimensión "contrahegemónica" del pensamiento crítico, alimentada y permanentemente guiada, a su vez, por una búsqueda no desinteresada del conocimiento. El carácter no neutral del conocimiento social y el interés emancipatorio que subyace a la práctica teórica nos lleva a considerar nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales como una opción de valor contradominante que persigue una ilustración racional de las conciencias y una socialización crítica de los alumnos y alumnas mediante la reforma del entendimiento y el esclarecimiento de las conciencias (Cronos-Asklepios, 1991: 55).

De lo anterior se infiere que un tipo de perspectiva teórica determina los fines últimos de cualquier proyecto de enseñanza y da sentido a la hipótesis general que lo sustenta. En efecto, nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales gira, en congruencia con lo anterior, en torno a la idea de que es posible y deseable construir una didáctica de las Ciencias Sociales basada en el estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo. De ahí que el proyecto curricular tenga como eje central un aprendizaje basado en la comprensión racional de los



HERNANDO S.A.

"Lo que identifica al paradigma crítico es la voluntad de informar a los individuos acerca de cómo un modo de vida particular frustra la satisfacción de sus necesidades y les causa sufrimientos. El fin de una teoría útil es ilustrar a las personas respecto al modo de cambiar sus vidas y de acceder a una nueva autocomprensión"

(Popkewitz)

problemas sociales que impiden, en nuestra sociedad y en el pasado, la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas de los seres humanos. Este es un aspecto nodal del proyecto ya que la relevancia de lo que haya que enseñar y aprender queda subordinada a lo que se crea necesario y conveniente resolver. Naturalmente, los criterios de lo necesario y conveniente tienen que ver con los esquemas de identidad mediante los cuales somos capaces de determinar qué aspectos de la realidad social adquieren la condición de problemáticos, y forzosamente este juicio aparece impregnado, a su vez, por nuestra plataforma de pensamiento.

La centralidad de los problemas sociales en el proyecto orienta, además, un elenco de decisiones sobre los diversos componentes del currículum, como podrá comprobarse más adelante, de modo que el horizonte teórico guía la elaboración del proyecto y su puesta en práctica en los diversos niveles de especificación del mismo. En último término, la plataforma de pensamiento inspirada en la perspectiva crítica, nos permite "problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como evidente" (Giroux, 1990: 108), es decir, nos proporciona un conjunto de ideas para captar la dimensión social y política de los fenómenos educativos evitando las ilusiones pedagógicas y psicologistas que han invadido el discurso dominante sobre la escuela y el aprendizaje escolar.

La plataforma de pensamiento puede resumirse, por obvias razones de espacio, en un conjunto de postulados esenciales sobre el significado de la educación escolar; un desarrollo más pormenorizado de la misma se contiene en documentos publicados (Cronos-Asklepios, 1991), inéditos (Asklepios, 1991); (Cronos, 1992) y también puede rastrearse en lo que decimos más adelante (véase, por ejemplo, en anexo 3 de este artículo la redacción de la faceta "tener normas"). Los postulados básicos, a modo de tesis centrales del proyecto, son:

– El reconocimiento de la función reproductora de la escuela, en tanto que aparato institucional subordinado a los intereses de las clases dominantes, es condición imprescindible para comprender el marco social en el que ha de desenvol-

"El carácter no neutral del conocimiento social, el interés emancipatorio que subyace a la práctica teórica nos lleva a considerar nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales como una opción de valor contradominante que persigue una ilustración racional de las conciencias y una socialización crítica de los alumnos y alumnas"

verse cualquier proyecto de enseñanza y para eludir o atemperar las frecuentes proclividades hacia el activismo pedagógista.

– Frente a la imagen “plana” determinista —la escuela como “caja negra” (Flecha, 1992: 100)— de algunas teorías de la reproducción, es preciso hacer hincapié en que la escuela, empero, es algo más que un mero aparato duplicativo de la realidad social, ya que la educación “funciona de forma simultánea reproduciendo y transformando la sociedad” (Kemmis-Fitzclarence, 1988: 153).

– La intervención racional, consciente y crítica sobre la realidad educativa sólo es factible desde un “discurso de la posibilidad” (Giroux, 1990), que ponga en cuestión simultáneamente dos tipos de reduccionismo: el sociológico que convierte a la escuela en un espacio social sin fisuras, y el psicopedagógico que atomiza lo social y colectivo en sus componentes individuales.

– La enseñanza de las Ciencias Sociales debe supeditarse a la producción de valores y actitudes sociales. El proyecto curricular, por tanto, se subordina a la aproximación racionalista y crítica a la comprensión de valores que se propugna.

– Las Ciencias Sociales no constituyen un catálogo de categorías, conceptos y procedimientos académicos de validez universal, del que pueda extraerse, en expresión de Popkewitz, 1983: 318, una “visión consensual”. La historia de las Ciencias Sociales y aún más la de las disciplinas escolares viene a confirmar el hecho de que los saberes sociales no poseen, frente a un malentendido muy al uso, una lógica interna al margen de los supuestos gnoseológicos y de valor previamente asumidos.

– Estos supuestos resultan siempre de una simbiosis entre postulados científicos e ideológicos. La realidad social adquiere la condición de problemática en función de los esquemas de identidad y del tipo de pensamiento que ponemos en juego para su aprehensión. En nuestro

proyecto de enseñanza el interés emancipatorio se erige en dimensión fundamental y constitutiva de los saberes sociales y de su enseñanza (Carr, 1990; Rothe, 1986).

– En congruencia con lo anterior, el proyecto curricular de área debe tener como eje el estudio de problemas sociales relevantes y no de disciplinas académicamente constituidas, aunque éstas se conviertan en valiosos instrumentos para comprender los problemas realmente existentes.

– La organización del proyecto curricular en torno a problemas sociales hace irrelevante el debate sobre el grado de independencia o integración disciplinar. Los problemas son susceptibles de ser abordados desde diversas disciplinas sociales, siendo su nivel de integración una cuestión que ha de resolverse según criterios y situaciones profesionales.

– Los componentes psicopedagógicos de un proyecto curricular no pueden ser tomados como suficiente justificación teórica del mismo. Considerar que una determinada concepción sobre el aprendizaje escolar —léase constructivismo— proporciona una solvente fundamentación teórica supone confundir la parte con el todo y recaer, una vez más, en posiciones psicologizantes.

– La Psicología educativa es un campo básico de referencia para la toma de decisiones razonadas, pero no puede considerarse como una ciencia normativa capaz de especificar científicamente el diseño y la práctica de la enseñanza, ya que existen otras fuentes (filosóficas, sociológicas, la tradición profesional, etc.) de igual o mayor pertinencia. Las construcciones psicológicas sobre el desarrollo y el aprendizaje constituyen el “suelo” y no el “techo” de nuestro proyecto curricular.

– El pensamiento formal o hipotético-deductivo puede ser tomado como esquema de identidad del proceso de aprendizaje. La concepción del conocimiento y del aprendizaje como una construcción conflictiva no puede dejar de ser el núcleo de cualquier aproximación racionalista a la explicación de la realidad, y debe llegar a ser, además, uno de los principios que inspiran la elaboración de materiales didácticos.

– Las aportaciones psicopedagógicas no pasan de un cierto grado de normatividad. Son complementarias de la plataforma de pensamiento y deben ser siempre tamizadas por la práctica profesional. Con todo, el conjunto de decisiones que configuran nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales, no es sólo el resultado deductivo de una perspectiva teórica global, sino que se encuentra sometido a determinaciones de carácter



MOEBIUS

pragmático, que obedecen a los dictados de la razón práctica, a la propia historia profesional de sus autores y a la confrontación de ideas con los otros profesionales de la docencia que han tomado parte o vayan a tomarla, en mayor o menor medida, en su elaboración y aplicación.

La comprensión del espacio escolar como una realidad compleja mediada por múltiples factores contextuales y la concepción del profesor como profesional crítico determinan que el proyecto no pretenda convertirse en una invitación a su aplicación mimética. A pesar de su pretendida coherencia interna, nuestro proyecto persigue desencadenar procesos de reflexión y formación de la profesión docente, de manera que sus ideas y los materiales resultantes contribuyan a recrear y desarrollar sus contenidos en la práctica, más allá de los imperativos comerciales marcados por la economía política de la producción de textos pedagógicos.

Los contenidos de la enseñanza

Es frecuente que las propuestas sobre los contenidos de enseñanza de las Ciencias Sociales aparezcan atravesadas por erróneas concepciones sobre la relación entre fines y medios. Porque, si bien es evidente que de una plataforma de pensamiento, como la esbozada en este artículo, no se desprenden automáticamente contenidos escola-

res, sí es cierto, en cambio, que aquello que se presenta como contenido de enseñanza (en nuestro caso para las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria Obligatoria) siempre es dependiente o subsidiario del *para qué*, es decir, de los supuestos axiológicos sobre los que se levanta todo propósito educativo.

Frente a un entendimiento “esencialista” del currículum por el que los contenidos de enseñanza devienen en un mero destilado de la estructura lógica y académica de cada disciplina, preconizamos criterios de relevancia social a la hora de seleccionar y determinar el *qué* enseñar. De lo que se sigue que, en un primer nivel de formulación, los contenidos escolares, en tanto que

“Nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales gira en torno a la idea de que es posible y deseable construir una didáctica de las Ciencias Sociales basada en el estudio de problemas sociales relevantes de nuestro mundo. De ahí que tenga como eje central un aprendizaje basado en la comprensión racional de los problemas sociales que impiden, en nuestra sociedad y en el pasado, la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas de los seres humanos”

problemas sociales, se seleccionan principalmente en función de la plataforma de pensamiento (del conjunto de supuestos que permiten discernir como problemáticas diversas dimensiones de la vida social), ocupando un lugar de complementariedad otras consideraciones de tipo científico-académico, psicopedagógico o profesional.

No obstante, la traducción didáctica de nuestra perspectiva teórica exige un aparato conceptual que proporcione, además de criterios para la selección de contenidos, indicaciones racionales sobre la forma más adecuada de organizarlos. Así, los *organizadores de contenidos* son los instrumentos que nos permiten estructurar lo esencial de los contenidos escolares de acuerdo con nuestra plataforma de pensamiento. En nuestro caso, poseen un doble valor: analítico y didáctico. En efecto, la totalidad de los contenidos del área queda estructurada en torno a *las tareas (o facetas) y nociones esenciales básicas*. Las tareas sociales básicas (*trabajar, habitar, comunicarse, tener normas y producir ideas*) son un medio para el análisis de la realidad social, ya que en ellas se contemplan las dimensiones fundamentales de la producción y reproducción de la vida social; constituyen, en cierta manera, las instancias o niveles (económico, social, político-ideológico) en que puede parcelarse, a efectos analíticos, cualquier totalidad social expresiva; pero, al mismo tiempo, contienen una aproximación didáctica a los contenidos escolares en la medida en que ponen de manifiesto los ámbitos donde se desenvuelve la experiencia cotidiana de los agentes sociales.

De otro lado, las *nociones sociales básicas* (*desigualdad, conflicto-cambio, diversidad-identidad, interdependencia*) son algunos de los conceptos clave tomados de las Ciencias Sociales en consonancia con nuestra perspectiva teórica; en relación con las tareas básicas, las nociones intervienen "modulando" y orientando el tipo de contenidos-problema que se derivan de la formulación de aquéllas. De este modo, el cruce de facetas y nociones sociales básicas produce, en un primer nivel de formulación, la gama de problemas sociales y postulados temáticos que rigen los contenidos fundamentales de área (véase formulación de las facetas en Cronos, 1992). La repre-

"La plataforma de pensamiento inspirada en la perspectiva crítica nos permite problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como evidente" (Giroux). Es decir, nos proporciona un conjunto de ideas para captar la dimensión social y política de los fenómenos educativos evitando las ilusiones pedagogistas y psicologistas que han invadido el discurso dominante sobre la escuela y el aprendizaje escolar"



sentación gráfica del "encuentro" entre tareas y nociones sociales básicas adquiere la forma de *retícula organizadora de los contenidos* (véase anexo 1).

Se trata, pues, de una forma sistemática de acercarnos y "filtrar" los contenidos del área. De suerte que los organizadores de contenidos se convierten en un procedimiento operativo (entre otros muchos posibles) para traducir, didácticamente hablando, la plataforma de pensamiento, para ir "descendiendo" desde los principios generales hasta los diferentes grados de especificación de los contenidos de enseñanza. El que tal procedimiento no se considere como una demanda lógica, en sentido estricto, de la plataforma de pensamiento (ya que hablando con propiedad tal procedimiento posee un carácter lógico y pragmático) no resta importancia a su papel dentro del proyecto. En efecto, los organizadores de contenidos (la relación entre tareas y nociones sociales básicas) contribuyen a dar unas notas de identidad a nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales, son una pieza clave para la elaboración del mismo y suponen una decisiva guía orientativa para los profesores y profesoras que intervienen en su desenvolvimiento.

Un tercer aspecto relevante —junto a la selección y organización— a la hora de trabajar con los contenidos, se refiere a su *nivel de especificación y su secuenciación*. En este ámbito juegan ya un papel importante los criterios psicopedagógicos y la propia tradición profesional. Ya en otro sitio (Castán et al. 1991) realizamos un ensayo de secuenciación del área, en el que, utilizando un abanico amplio de criterios, ordenábamos el conjunto de unidades didácticas a lo largo de la etapa y configurábamos una secuencia de capacidades para cada ciclo. Aunque el producto final de aquel primer intento hoy ha sido revisado (véase, más adelante, sinopsis de contenidos conceptuales), no obstante siguen presentes los criterios esenciales de secuenciación y los objetivos por ciclo que entonces nos sirvieron de guía.

Los contenidos del proyecto se especifican en tres niveles:

- El mapa general de contenidos del área.
- Los grandes temas.
- Las unidades didácticas.

El *mapa general de contenidos* resulta de la formulación de los postulados temáticos (y problemáticos) de cada una de las tareas o facetas sociales básicas, que son trazados teniendo en cuenta la plataforma de pensamiento. Por tanto, aparecen como formulaciones de un alto grado de generalidad donde hay una primera aproximación temático-problemática que proviene, entre otras cosas, de una particular manera de vincular las facetas con las nociones sociales básicas. Su representación abreviada se hace en forma de *cinco grandes mapas conceptuales* para toda la etapa (véase en anexo 2 el mapa de la faceta “tener normas”). Éstos, junto a su formulación escrita (cada faceta se encuentra desarrollada en Cronos, 1992), y a los *principios heurísticos*, esto es, a las orientaciones básicas y permanentes sobre cómo acceder al conocimiento de la realidad social (véase sinopsis de procedimientos en anexo 3) sirven de marco de referencia y guía para el desenvolvimiento de los contenidos de enseñanza a través de los *grandes temas y unidades didácticas*.

Los *grandes temas* constituyen el segundo nivel de especificación de los contenidos que, en este caso, se muestran ya secuenciados a lo largo de los ciclos, a diferencia de los mapas generales de contenidos que no sugiere ningún tipo de estructura consecutiva. Se pueden definir, además, como *macrounidades de contenido para la enseñanza*, ya que comprenden y articulan en su interior varias unidades didácticas, que tienen en común intenciones educativas, contenidos disciplinares y problemas sociales. En cierto sentido, actúan como módulos de enseñanza que agrupan varias unidades didácticas a lo largo de los niveles, los ciclos y la etapa. Juegan, asimismo, un importante papel como instrumento de secuenciación, porque sirven de “goznes” para el tratamiento cíclico de temas y problemas sociales.

Por consiguiente, los *grandes temas* poseen ya un rasgo distintivo de “contenidos-para-la enseñanza”, lo que les concede un rango de primer orden en la orientación pedagógica. En ellos se “sueldan”, se encuentran, formativamente hablando, *tareas y nociones sociales básicas*, de modo que cada gran tema cobija varias unidades didácticas que, desde distintas



MOEBIUS

dimensiones de la vida social (trabajar, habitar, etc.), estudian una gama de problemas similares articuladas en torno a cuestiones como la “desigualdad”, la “diversidad”, etc. De esta forma el conjunto de los contenidos de la etapa y su distribución a lo largo de la misma que, en una primera aproximación, así:

SINOPSIS DE CONTENIDOS CONCEPTUALES EN LA ETAPA Y CICLOS

Grandes Temas /Unidades Did. Tareas S.B. (“facetas”) Nociones S.B.

Primer Ciclo

1. QUÉ PROBLEMAS TENEMOS

- | | | |
|---|----------|--|
| 1. Trabajamos y descansamos y tenemos normas. | Trabajar | Desigualdad
Conflict/Diversidad
Interdependencia |
| 2. Vivimos en ciudades. | Habitar | Interdependencia |

2. MUNDOS DISTINTOS

- | | | |
|-------------------------------|-------------|----------------------|
| 3. Un mundo con fronteras. | Habitar | Diversidad/Interdep. |
| 4. Viajeros y conquistadores. | Comunicarse | Interdep./Diversidad |
| 5. Campos, ciudades y pueblos | Habitar | Interdependencia |

3. QUIÉNES SOMOS

- | | | |
|-----------------------------------|----------------|---------------------|
| 6. Territorio, Estado y Gobierno. | Tener normas | Diversidad |
| 7. Todos somos extranjeros. | Producir ideas | Diversidad/Conflict |

4. PROBLEMAS DE HOY Y DEL PASADO

- | | | |
|---------------------------------------|----------------|-----------------------|
| 8. Naturaleza y economía, ayer y hoy. | Trabajar | Desigualdad/Interdep. |
| 9. La tierra se mueve. | Producir ideas | Diversidad/Conflict |
| 10. Esclavos, siervos y proletarios | Trabajar | Desigualdad/Conflict |

Segundo Ciclo

5. PUEBLOS, CULTURAS Y ESTADOS DEL MUNDO

- | | | |
|---|----------------|---|
| 11. Fronteras físicas. Fronteras políticas | Habitar | Diversidad/Conflict
Interdependencia |
| 12. Belleza y gusto artístico: presente y pasado. | Producir ideas | Diversidad/Interdep. |
| 13. España y Europa: Naciones y Estados ayer y hoy. | Tener normas | Diversidad |

6. LOS DESEQUILIBRIOS MUNDIALES: LAS FRONTERAS DEL DESARROLLO

- | | | |
|---------------------------------|----------------|-----------------------|
| 14. La población y los recursos | Habitar | Desigualdad/Interdep. |
| 15. Ciencia, técnica y progreso | Producir ideas | Desigualdad/Interdep. |

7. LAS SOCIEDADES CAMBIAN

- | | | |
|--|--------------|----------------------|
| 16. Mercaderes e industriales: Hacia una economía mundial. | Trabajar | Desigualdad/Conflict |
| 17. Revoluciones del mundo contemporáneo | Tener normas | Conflict |

8. PROBLEMAS DE HOY Y DEL FUTURO

- | | | |
|---|----------------|-----------------------|
| 18. Trabajo, paro y ocio | Trabajar | Desigualdad/Conflict |
| 19. Esperanzas de un mundo mejor | Producir ideas | Diversidad/Interdep. |
| 20. Nuevos hábitos culturales: el poder de la información | Comunicarse | Diversidad/Interdepe. |

"La enseñanza de las Ciencias Sociales debe supeditarse a la producción de valores y actitudes sociales. El proyecto curricular, por tanto, se subordina a la aproximación racionalista y crítica a la comprensión de valores que se propugna"

El último nivel de especificación de los contenidos está integrado por las *unidades didácticas*, que pueden definirse como contenidos diseñados para el proceso de aprendizaje. De modo que en las unidades didácticas se concretan los contenidos y materiales escolares en torno a problemas sociales. Su grado de "necesidad" es escaso, porque deliberadamente aparecen como una manera de entender e ilustrar el desarrollo, entre otros posibles, del proyecto. Esto permite a los profesores situarse ante la eventualidad de construir otras unidades distintas.

No obstante, en el terreno de la elaboración de las unidades didácticas se pone de manifiesto una cierta concepción de la enseñanza y el aprendizaje. Se pudiera decir que en ellas se materializa el modelo didáctico que inspira el proyecto. Por tanto, su importancia reside más en los principios y supuestos que gobernan su elaboración que en la concreta titulación con la que aparecen en la sinopsis de contenidos conceptuales. Esto nos conduce necesariamente a abordar las características de lo que entendemos por modelo didáctico.

El modelo didáctico: ideas para la planificación y la acción docente

Cualquier proyecto de enseñanza se plasma, finalmente, en una serie de ideas y materiales didácticos susceptibles de ser experimentados/confrontados con la realidad específica que es el aula. La producción de ideas y materiales didácticos, aunque no puede ni debe desligarse de los fines educativos que se persiguen, se encuentra sometida a la manera que tenemos de comprender los procesos de aprendizaje en las aulas.

De ahí que utilicemos el concepto de *modelo didáctico* para referirnos al *conjunto de principios, orientaciones y proposiciones de carácter hipotético que supuestamente regulan la producción del conocimiento y el aprendizaje en el contexto escolar, y que, por tanto, contribuyen a organizar mejor la planificación y la acción*

práctica de la enseñanza. Se trata, por tanto, de una representación simplificada de algunos de los elementos interactuantes en los procesos de aprendizaje escolar. Como tal, el modelo didáctico es, a su vez, dependiente de constructos de más amplia significación y relevancia teórica; en tal sentido, podría calificarse como un elenco de proposiciones teóricas "regionales" (una especie de "teoría intermedia", si se nos permite un uso laxo del término) dentro del conjunto del proyecto, que se nutre de la propia plataforma de pensamiento y que tienen que ver con una especial manera de relacionar las Ciencias de la Educación con la propia experiencia profesional.

La representación hipotética de cómo se produce el aprendizaje y sobre la mejor manera de provocarlo mediante la acción docente posee, a nuestro entender, un carácter tentativo y provisional, porque no puede sostenerse en la inexistente normatividad científica de las Ciencias de la Educación. De donde se sigue que las proposiciones del modelo didáctico actúan en continua confrontación con la práctica profesional. Es más, la necesidad de introducir un modelo didáctico en el proyecto tiene que ver con el intento de racionalizar la planificación y la acción de los profesores, pero siempre bajo el supuesto de que el campo de la propia práctica es dependiente de tal multiplicidad de variables y contextos que no puede ser reducido a proposiciones incontrovertibles.

El modelo didáctico, por consiguiente, preponde:

– Dotar al proyecto de enseñanza de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria de Criterios metodológicos (de método de enseñanza) congruentes con los principios teóricos y las finalidades últimas que los sustentan.

– Favorecer entre los profesores que se acerquen a nuestro proyecto ideas y sugerencias sobre cómo diseñar y elaborar materiales y unidades didácticas, de forma que se facilite un desarrollo autónomo del mismo.

– Proporcionar a los docentes orientaciones y propuestas sobre la intervención práctica en las aulas.

No obstante, como decíamos más arriba, no se persigue agotar el abanico de factores que intervienen en la práctica. Es más, se da por supuesto en consonancia con los principios ideológicos de nuestra plataforma de pensamiento, que una perspectiva crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales exige profesores y profesoras conscientes de su responsabilidad en la creación

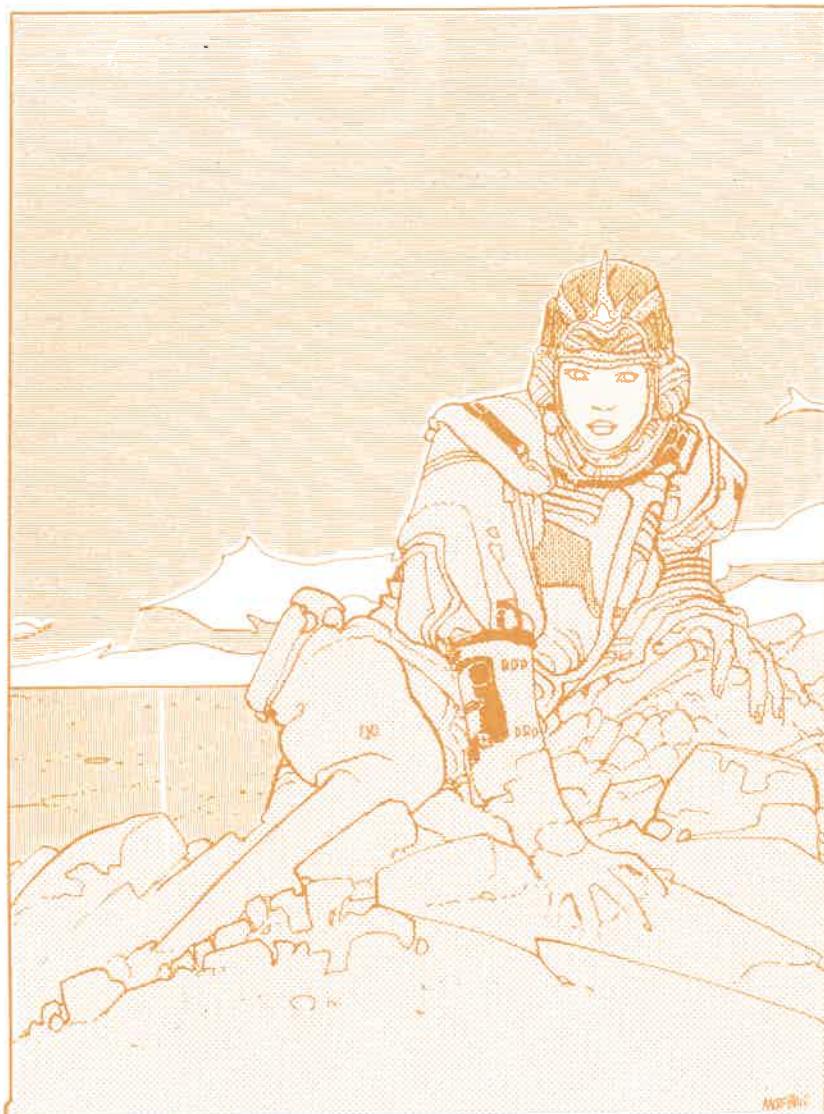
de relaciones sociales y en el aula muy diferentes a las que son moneda corriente. Estas y otras ideas sobre el comportamiento de los docentes, como profesionales críticos, han de impregnar de la acción docente, pero no son, estrictamente hablando, componentes específicos del modelo didáctico que proponemos, ya que éste contiene proposiciones e ideas sobre algunos de los aspectos (no sobre todos) que intervienen en la enseñanza. Concretamente, el modelo didáctico comprende tres componentes: 1) un conjunto de conjeturas de carácter general sobre el aprendizaje escolar, 2) una hipótesis sobre la interacción de los elementos del currículum (objetivos, contenidos y actividades) y 3) una propuesta de secuencia de actividades-tipo.

Las *conjeturas y supuestos* sobre el aprendizaje escolar constituyen el primer componente del modelo didáctico. De ellos pueden extraerse algo parecido a lo que Stenhouse (1970) denomina "principios de procedimiento" (o lo que nosotros llamamos principios-guía), esto es, "re-

MOEBIUS

comendaciones" para pensar y actuar en el plexo teórico-práctico de la profesión docente. Tales conjeturas y supuestos nos sirven para hacer públicos enunciados y proposiciones de amplio radio de abstracción, como los que siguen.

Los procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento en el medio escolar constituyen una parte importante de las experiencias de aprendizaje que realizan los seres humanos. El aprendizaje, dentro y fuera del contexto escolar, no siempre se efectúa de la misma manera, aunque siempre, de alguna forma, el nuevo conocimiento requiere una transformación de los esquemas perceptivos, cognitivos y afectivos preexistentes, transformación que, en todo caso, resulta de la relación e intercambio con otros agentes sociales.



Por ello, todo aprendizaje escolar puede definirse como una construcción social de significados culturales. La dimensión constructiva del conocimiento y el aprendizaje comporta, pues, un doble y simultáneo proceso de socialización e

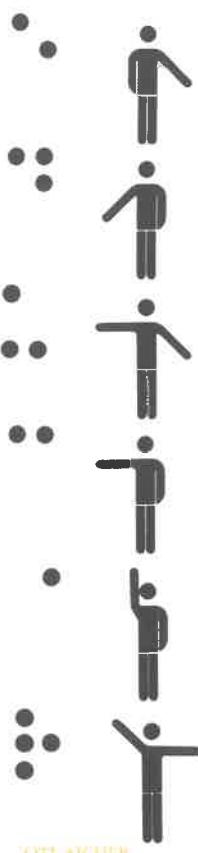
"El pensamiento formal o hipotético-deductivo puede ser tomado como esquema de identidad del proceso de aprendizaje. La concepción del conocimiento y del aprendizaje como una construcción conflictiva no puede dejar de ser el núcleo de cualquier aproximación racionalista a la explicación de la realidad."

individualización del sujeto en la interacción social, de manera que aquél, según la conocida dialéctica inter-intrasíquica de Vygotski, interioriza funciones intelectuales procedentes de las relaciones con otros al mismo tiempo que se desarrollan y cambian sus propios esquemas de pensamiento. De esta concepción, del ser humano como "conjunto de las relaciones sociales" y del conocimiento como construcción social no puede inferirse, sin embargo, la existencia de una *metodología constructivista* de la enseñanza que pueda regular, prescribir o pronosticar estrictamente, y con validez universal, las estrategias de aprendizaje y las situaciones de interacción más adecuadas en el aula.

El *constructivismo* (3), como aportación procedente del campo de la psicología del aprendizaje, proporciona sugerencias didácticas interesantes, pero en ningún caso puede determinar modelos instructivos de validez universal, a pesar de que algunas teorías de raigambre cognitivista y constructivista, como la de la asimilación o la de la elaboración, hayan pretendido formular patrones de secuencia instructivista. Sobre algunas de estas ideas y otras es posible (y nosotros así lo hacemos) levantar algunas estrategias de enseñanza y algunas pautas para secuenciar las actividades de aprendizaje, pero de tales aproximaciones no puede derivarse una normatividad metodológica.

Por otra parte, dentro de la frecuente confusión entre fines y medios, viene siendo habitual identificar la metodología de enseñanza con sus componentes instrumentales. Por tanto, renunciamos a vincular nuestro proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales a un método adjetivado de "indagación" o "investigación", cuya fuente de legitimación se suele buscar en el constructivismo. En términos generales, tales reducciones metodológicas vienen acompañadas de una lectura inadecuada y superficial, por psicologizante, de algunas aportaciones psicológicas, ya que se busca una correspondencia, mecánica y errónea, entre los procesos mentales internos que los sujetos ponen en juego al conocer (que son por definición construcciones activas de significados) con la multiplicidad de instrumentos, me-

"La comprensión del espacio escolar como una realidad compleja mediada por múltiples factores contextuales y la concepción del profesor como profesional crítico determinan que el proyecto no pretenda convertirse en una invitación a su aplicación mimética"



dios y estrategias susceptibles de ser movilizados a lo largo del aprendizaje escolar. Pero al no ser posible una relación unívoca ni isomórfica entre las operaciones mentales del sujeto y las posibles situaciones de aprendizaje en el aula (los medios que permiten activar los esquemas cognitivos, perceptivos y afectivos de los alumnos), es imposible erigir una estrategia de enseñanza en método con pretensiones de validez universal.

Estamos persuadidos, por la práctica profesional y por las propias aportaciones de la psicología educativa (Coll-Palacios-Marchesi, 1990), de que la identificación de la metodología de enseñanza con una determinada estrategia de enseñanza es un error, ya que los alumnos (y los seres humanos en general) aprenden a través de fórmulas más variadas, entre las que convendría recordar, por su destacada función social, la recepción. Es bien sabido que la cultura, como subraya la teoría del aprendizaje social de Bandura, no se transmite por un procedimiento de ensayo y error y no es menos cierto, como destacan los trabajos de Ausubel, que la asimilación del conocimiento socialmente acumulado se produce fundamentalmente por recepción. Por tanto, el problema debe ser situado en qué medida cualquier propuesta metodológica desencadena mejor aprendizajes significativos y relevantes (Pérez, 1991).

Ello no quiere decir que desistamos de una opción metodológica, entendida ésta como el conjunto de procedimientos propios de la enseñanza derivados de principios, valores, normas y suposiciones reguladoras de cualquier plan de acción en el aula. En cambio, evitamos designarla por el nombre de alguno de sus componentes técnico-instructivos (indagación, recepción, etc.). Por este motivo propugnamos una metodología ecléctica en cuanto a los medios (no se prescriben como necesarias el tipo de estrategias y la utilización de recursos), pero firme y clara en cuanto a los fines, ya que nuestra metodología ha de ser conciliable con las finalidades educativas y principios filosóficos que dan sentido al conjunto del proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales.

Teniendo en cuenta todo lo anterior y tomando como base ideas psicopedagógi-

cas de amplia difusión, proponemos, para el trabajo profesional, los siguientes *principios-guía*:

- Tomar en consideración los conocimientos, experiencias y expectativas de los alumnos.

- Hacer explícitos y discernibles los códigos morales ideológicos que rigen la acción del profesor renunciando, al mismo tiempo, a la neutralidad valorativa y a la inculcación impositiva.

- Poner de manifiesto la dimensión problemática y divergente del conocimiento social.

- Hacer conscientes a los alumnos de las finalidades que se pretenden con el aprendizaje y los principios heurísticos que subyacen a los procesos de conocimiento de la vida social.

- Potenciar situaciones y actividades que favorezcan el conflicto de ideas, la indagación y la vertiente dialógica y comunicativa del conocimiento social.

- Evitar los aprendizajes exclusivamente memorísticos o repetitivos.

- Seleccionar el tipo de actividades y las situaciones de aprendizaje en función de una combinación de criterios: su potencialidad educativa, su coherencia dentro del *continuum* del aprendizaje y su “productividad” (relación entre resultados esperados y tiempo disponible).

- Promover actividades que favorezcan la cooperación y el aprendizaje entre iguales.

- Situar las tareas de aprendizaje a partir, pero más allá, de lo que los alumnos ya saben.

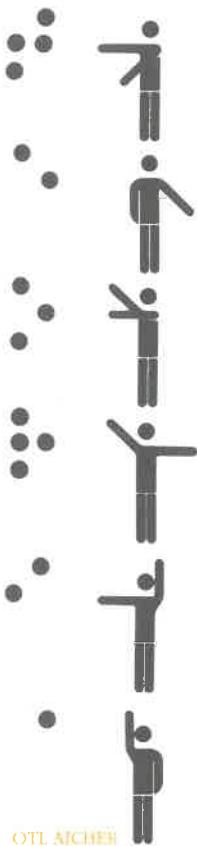
- Modificar continuamente las situaciones de aprendizaje en el aula, de manera que se eviten fórmulas repetitivas o excesivamente estereotipadas de acceso al conocimiento.

- Clarificar la estructura y la trama conceptual de los contenidos de enseñanza.

- Elegir materiales didácticos variados y adecuados a los objetivos, contenidos y actividades que se proponen.

- Hacer conscientes a los alumnos de su propio proceso de aprendizaje desarrollando la capacidad de autoevaluación.

- Considerar, a efectos de evaluación, los diferentes ritmos de progresión, ofre-



"La totalidad de los contenidos del área queda estructurada en torno a las tareas. Las tareas sociales básicas (trabajar, habitar, comunicarse, tener normas y producir ideas) son un medio para el análisis de la realidad social, ya que en ellas se contemplan las dimensiones fundamentales de la vida social"

ciendo actividades graduadas y diversificadas de acuerdo con las capacidades individuales.

- Utilizar formas y métodos variados de evaluación de la competencia curricular.

El segundo componente del modelo didáctico supone *una hipótesis sobre las relaciones entre los elementos del currículum (objetivos, contenidos y actividades)* y, por lo tanto, de las variables interviniéntes en la planificación de la enseñanza y en su práctica. Tal hipótesis es susceptible de convertirse en una representación esquemática más sencilla y manejable que “la estructura sistemática compuesta por seis elementos” que propone Gimeno (1985: 122). La reducción a tres elementos se acompaña de una determinada manera de entender la relación entre ellos. En efecto, postulamos un tipo vínculo recíproco, puesto que “ni los objetivos son previos a los contenidos, ni unos ni otro lo son a las actividades” (Rozada, 1991b: 6). Esta representación interactiva de los tres elementos del currículum posee una gran virtualidad para la planificación de la enseñanza, ya que describe mejor que otras posibles lo que realmente ocurre cuando proyectamos la acción didáctica en el aula. Resulta, además, especialmente interesante a la hora de producir materiales didácticos porque nos permite imaginar los materiales de enseñanza como un producto de la interacción entre objetivos, contenidos y actividades (véase figura del anexo 4).

Por otra parte, la hipótesis de interacción recíproca entre los tres elementos significa el pronunciamiento a favor de una determinada vía de acceso a las intenciones educativas, lo que, a su vez, conlleva optar por una concepción de la enseñanza y rechazar otras. Así, si se nos permite una vez más el recurso a la simplificación, podríamos decir que los modelos tecnológicos sitúan a los objetivos en el centro del diseño didáctico, mientras que es habitual que los modelos “prácticos” hagan lo mismo con las actividades de aprendizaje. Ambos son expresivos de formas de racionalidad que no compartimos (la meramente instrumental de los primeros y la meramente pragmática de los segundos). Por su parte, los modelos didácticos de corte tradicional han puesto el

"Los grandes temas poseen ya un rasgo distintivo de "contenidos-para-la-enseñanza", lo que les concede un rango de primer orden en la orientación pedagógica. En ellos se "sueldan", se encuentran, formativamente hablando, tareas y nociones sociales básicas, de modo que cada gran tema cobija varias unidades didácticas que, desde distintas dimensiones de la vida social (trabajar, habitar, etc.), estudian una gama de problemas similares articuladas en torno a cuestiones como la "desigualdad", la "diversidad", etc."

énfasis en los contenidos de enseñanza, dotándoles de valor formativo por sí mismos. Algunos autores han intentado imaginar una vía mixta objetivos-contenidos de acceso a las intenciones educativas (Coll, 1985; Coll-Bolea, 1990), que es la que impregna el Diseño Curricular Base del Ministerio de Educación; otros (Rozada, 1991), con más acierto, en nuestra opinión, han puesto de relieve la necesidad de pensar simultáneamente los tres elementos del currículum. Nosotros reclamamos una triple

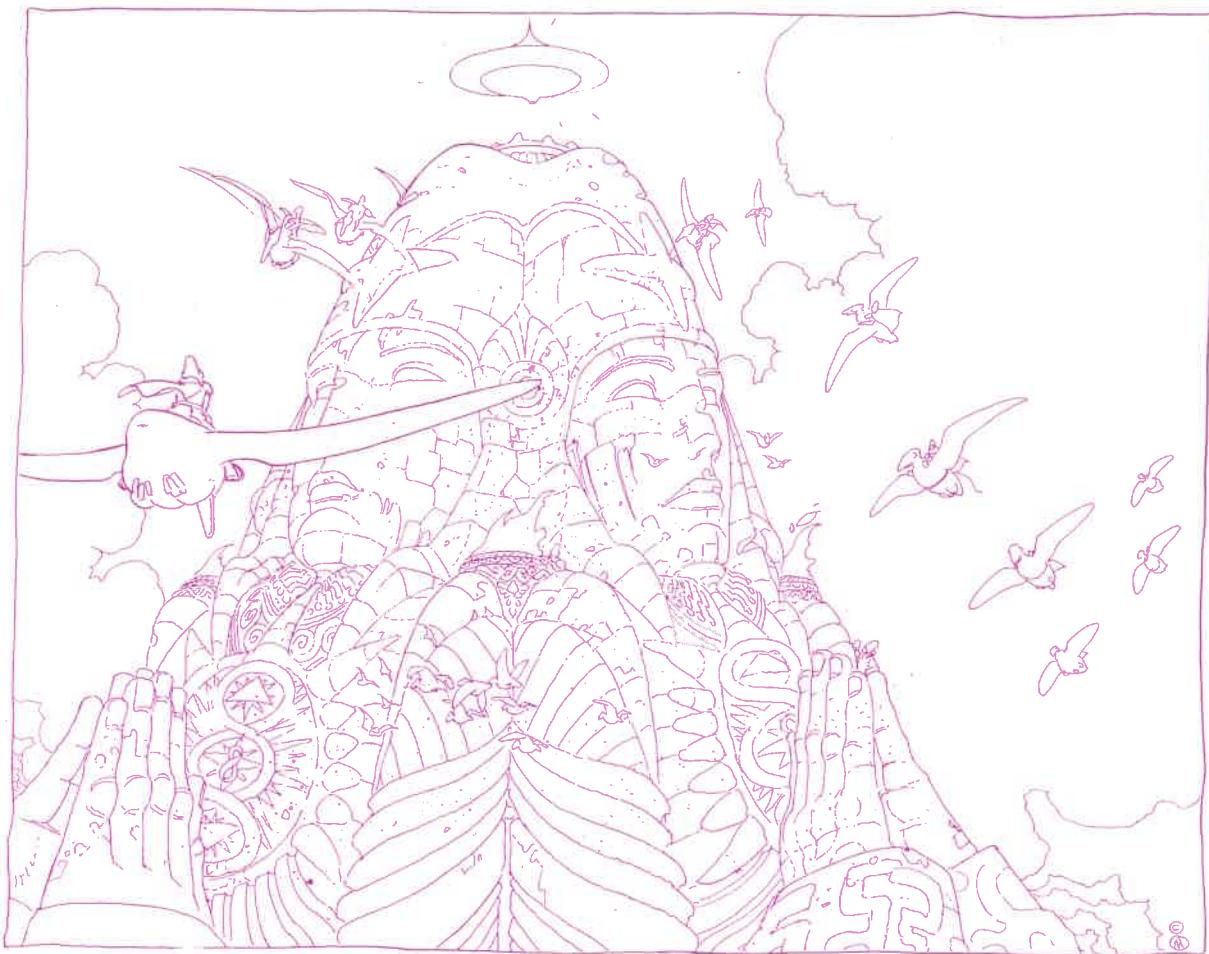
vía de acceso a las intenciones educativas.

La triple vía de acceso supone que en cada unidad didáctica establecemos, a efectos de su planificación, una distinción entre *intenciones educativas de carácter general* (las finalidades educativas en consonancia con las ideas que informan del proyecto de enseñanza de las Ciencias Sociales) y *objetivos didácticos* (resultados que se esperan obtener del proceso de aprendizaje). Mientras las primeras actúan como guía (a modo de gran

introducción de la unidad didáctica), los segundos son un elemento más que interactúa con los contenidos y las actividades. De este modo, las finalidades educativas traducen el valor formativo general de la misma; en cambio, los objetivos didácticos se convierten en hipótesis (los objetivos no pueden poseer más que un carácter probabilístico) sobre el aprendizaje que se espera obtener poniendo en juego unos determinados contenidos y unas ciertas actividades. Los materiales didácticos expresan, por consiguiente, como puede verse en la figura del anexo 4, la confluencia de los tres elementos. A su vez, el conjunto de elementos interactuantes se subordina (son un medio para alcanzar un fin) a las finalidades educativas.

Esta opción implica un tipo de interpretación de la relación entre fines y medios más coherente con nuestra perspectiva teórica y con nuestra propia tradición profesional, ya que nos permite entender la planificación de la acción didáctica como un proceso sometido a metas (las finalidades valorativas que envuelven el proyecto), pero no constreñido a los dictados rígidos de los hipotéticos comportamientos intelectuales y afectivos de los alumnos en el aula. Nos posibilita, asimismo, abordar la evaluación del proceso como un todo (desde el diseño a lo que realmente ocurre) emitiendo juicios de carácter general sobre el significado global del mismo, pero también nos proporciona, en la medida que los objetivos didácticos se formulan como capacidades referidas a contenidos y tipos de actividad, pautas para la evaluación de la competencia curricular de los alumnos. El carácter hipotético y probabilístico de los propios objetivos didácticos contribuye a acercar más la planificación a la realidad, ya que supone tener en cuenta las dimensiones contextuales e idiosincrásicas del espacio escolar, cuya complejidad nos impide, sin embargo, introducirlas formalmente en el modelo.

Por último, el modelo didáctico contiene también una *aproximación orientativa sobre los tipos más adecuados de secuencia de actividades que supuestamente rigen los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Como puede verse en el cuadro del anexo 5, las actividades aparecen como "momentos" y "tipos" de aprendizaje. Así, la lectura en vertical de cualquier unidad didáctica (anexo 5) nos proporciona una visión secuencial de los aprendizajes que se agrupan en dos niveles



MOEBIUS

de generalidad: las *macrosecuencias* (presentación, información básica, aplicación de conceptos, investigación y recapitulación) que marcan momentos prototípicos de aprendizaje y que engloban un abanico de actividades propias de cada momento, y las *microsecuencias* donde cada actividad de aprendizaje aparece referida a objetivos-contenidos, materiales y situaciones de aprendizaje en el aula.

El trayecto de las actividades a lo largo de la unidad didáctica viene presidido por la idea central del conflicto de ideas y cambio conceptual, ya que se parte de la subjetividad primaria de los alumnos y se avanza progresivamente hacia una subjetividad más crítica y científicamente fundamentada. El principal mérito de esta propuesta no reside en su originalidad, ya que es producto de una reelaboración de otras (Rozada, 1991b; Driver, 1986; Pozo, 1989; Zabala, 1990; Gil et al., 1991), sino en su contrastado interés para la producción de materiales didácticos de acuerdo con una hipótesis razonable sobre la forma de ordenar racionalmente los aprendizajes escolares.

Naturalmente, la propuesta de secuencia de actividades no puede ni debe tener más que una ambición relativa. No se trata de un dogma: es una orientación que además de dar un estilo propio al proyecto, nos proporciona un instrumento válido para repensar continuamente las relaciones entre el diseño didáctico y la acción docente. Dentro de su carácter no determinista, el aspecto menos prescriptivo, si es posible hablar así, es el referido a las situaciones de aprendizaje (el tipo de interacción específica que el profesor planifica para cada actividad). En suma, la secuencia indi-

"El último nivel de especificación de los contenidos está integrado por las unidades didácticas, que pueden definirse como contenidos diseñados para el proceso de aprendizaje. De modo que en las unidades didácticas se concretan los contenidos y materiales escolares en torno a problemas sociales"

cada sugiere un tipo de estrategias de enseñanza que proporcionan un cierto estilo metodológico al proyecto (en el esquema del anexo 5 se puede comprobar una cierta línea "deductivista" de la secuencia), pero no un recetario desprofesionalizador sobre las técnicas instructivas que han de ser utilizadas necesariamente en el aula. Porque, como el resto de lo que hemos comentado sobre el modelo didáctico, no se pretende otra cosa que racionalizar la planificación y la acción didáctica sin supuestamente plantar las responsabilidades profesionales de los profesores y profesoras.

Notas

(1) Los orígenes más remotos del proyecto se remontan al año 1988 cuando el Grupo Cronos dirigió un Curso de Actualización Científica y Didáctica, del que, a su vez, se gestó el seminario II de Ciencias Sociales del CEP de Salamanca. De estos primeros años de trabajo surgieron una serie de documentos inéditos que está en la base del actual proyecto. A partir de 1990 se produjo un acercamiento entre Cronos y A. Luis y A. Guijarro (miembros del Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria), en torno a los que más tarde se constituiría el grupo Asklepios. Con ellos se concurrió al Concurso de Materiales del MEC, obteniendo la financiación de uno de los proyectos de Ciencias Sociales para la Educación Secundaria Obligatoria. La primera materialización de esta colaboración puede verse en un inicial ensayo de secuenciación del área (Castán et al., 1991). Posteriormente, el trabajo común versó sobre la construcción y revisión de los supuestos teóricos del proyecto (Asklepios, 1991), que de forma consensuada se hicieron públicos (Cronos-Asklepios, 1991).

A partir de un denominador común teórico (que parcialmente queda reflejado en el capítulo II de este artículo), el proyecto Cronos-Asklepios se ha ido bifurcando en opciones diferentes de desarrollo. Este artículo explica precisamente cuál está siendo la vía transitada por Cronos; la que lleva a cabo Asklepios puede verse en la ponencia, de inminente publicación, (Asklepios, 1991) presentada al II Seminario sobre Desarrollo Curricular celebrado recientemente en Santiago de Compostela. Por lo demás, la colaboración, fructífera, entre los dos grupos subiste en el presente y existen posibilidades de que tenga continuidad en el futuro.

(2) Pese a simplificar en exceso, se pueden citar algunas de las fuentes más accesibles (sólo algunas de ellas aparecen indicadas a lo largo del artículo) que han venido influyendo en nuestro trabajo y han ido configurando nuestras ideas: Lerena, 1976, 1983 y 1985; Fernández Enguita, 1985 y 1986; Apple, 1986, 1987 y 1989; Carr-Kemmis, 1988; Kemmis-Fitzclarence, 1988; Popkewitz, 1988; Rozada, 1989; Carr, 1990; Giroux, 1990; Giroux-Flecha, 1992; Grundy, 1991). Nuestra deuda intelectual con estos trabajos y otros que se sitúan en una línea crítica aparece claramente reflejada en el texto. Sirva, también, esta referencia bibliográfica para hacer una invitación a su lectura.

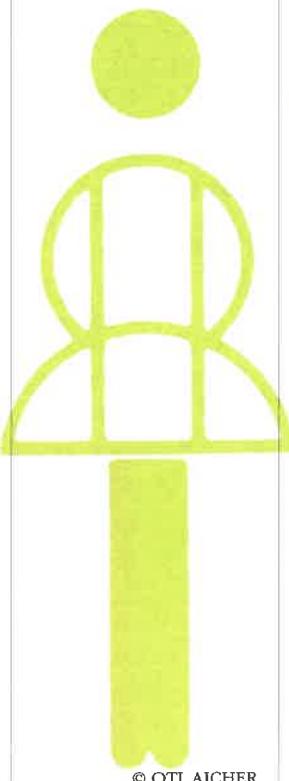
"Utilizamos el concepto de modelo didáctico para referirnos al conjunto de principios, orientaciones y predicciones de carácter hipotético que supuestamente regulan la producción del conocimiento y el aprendizaje en el contexto escolar y que, por tanto, contribuyen a organizar mejor la planificación y la acción práctica de la enseñanza"

(3) El constructivismo ha llegado a convertirse en un término "todoterreno" que está sirviendo para legitimar asuntos muy diversos. Por lo que toca a su definición, podemos hallar muy diferentes acepciones; para Novak, por ejemplo, "el constructivismo humano es el esfuerzo por integrar la psicología del aprendizaje humano y la epistemología de la producción del conocimiento" (Novak, 1988: 35 y 35). Este uso es compartido, hasta cierto punto, por el Grupo de Investigación en la Escuela (IRES, 1991), que sitúa las aportaciones psicológicas y epistemológicas del constructivismo como un componente fundamental de lo que ellos denominan "modelo didáctico", o sea, de la fundamentación teórica de su proyecto de enseñanza. En otros casos, muy especialmente en algunos proyectos de Ciencias Experimentales, el constructivismo se asocia a una determinada manera de producir programas secuenciados de actividades (Driver, 1986; Gil et al., 1991) que en el caso de Driver se vincula a la idea de cambio conceptual y a unos supuestos epistemológicos procedentes de la tradición fenomenológica (Driver-Oldham, 1988). De otra parte, una interpretación más restringida y prudente del término lo entiende más como "un instrumento para la reflexión y la acción que como una síntesis omnicomprensiva —irrealizable por lo demás— de los conocimientos que ofrece la Psicología de la Educación (...); no vamos a presentarla —la concepción constructivista del aprendizaje— como una teoría alternativa del aprendizaje y de la enseñanza, ni mucho menos como la teoría que integra y supera a las demás" (Coll, 1990: 437 y 438). Esta última acepción del término nos parece más razonable, de modo que el constructivismo aparece como un conjunto de ideas sobre el aprendizaje escolar con posibilidades de convertirse, aunque no mecánicamente, en orientaciones para la intervención educativa. Planteamiento éste que, en cualquier caso, no se corresponde con el tinte psicologizante, que tiene la elaboración de los Diseños Curriculares Base del MEC y las Comunidades autónomas.

(*) Firman este texto Guillermo Castán, Ramundo Cuesta y Manuel F. Cuadrado. (Dirección de contacto: Apartado 525. Salamanca).

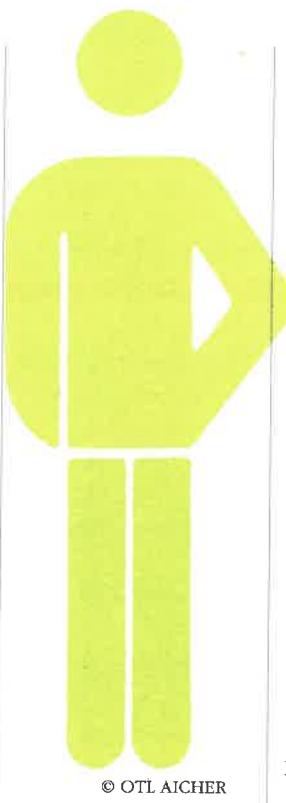
Referencias bibliográficas

- APPLE, M. W. (1986): *Ideología y currículo*. Akal, Madrid.
- APPLE, M. W. (1987): *Educación y poder*. Paidós-MEC, Barcelona.
- APPLE, M. W. (1989): *Mestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Paidós-MEC, Barcelona.
- ASKLEPIOS (1991): *Ideología, racionalidad y diseño de materiales curriculares para el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, Santander (texto mecanografiado).
- ASKLEPIOS (1992): "De la plataforma de pensamiento a las unidades didácticas: ocio, consumo y tener normas", *II Seminario de Desarrollo Curricular en Ciencias Sociales*, Santiago de Compostela (en proceso de publicación).
- CARR, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Laertes, Barcelona.



© OTL AICHER

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca, Barcelona.
- CASCANTE, C. (1989): "Los diseños para la acción y la investigación". En Rozada, J. Mª et al.: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyan, Gijón.
- CASTAN, G. et al. (1991): *Propuesta de secuenciación de los contenidos del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Educación Secundaria Obligatoria*. Vitigudino (Salamanca).
- COLL, C. (1985): *Psicología y currículum*. Laida, Barcelona.
- COLL, C. (1990): "Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza". En Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza, Madrid.
- COLL, C. y BOLEA, E. (1990): "Las intenciones educativas y los objetivos de la educación escolar: alternativas y fundamentos psicológicos". En Coll, C.; Palacios J. y Marchesi, A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza, Madrid.
- COLL, C.; PALACIOS, J. y MARCHESI A. (comp.): *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación*. Alianza, Madrid.
- CRONOS (1992): *Definición de facetas y tareas básicas*. Salamanca (texto mecanografiado).
- CRONOS-ASKLEPIOS (1991): "Ideas para el desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia". En Cronos (coord.): *Proyectos de enseñanza de las Ciencias Sociales*. Amarú, Salamanca.
- CRONOS-ASKLEPIOS (1992): "Un proyecto curricular sobre l'ensenyanment de les Ciències Socials en l'etapa 12-16". *Espais Didàctics*, nº 3, Valencia.
- DRIVER, R. (1986): "Psicología cognoscitiva y esquemas conceptuales de los alumnos". *Enseñanza de las Ciencias*, nº 4 (1).
- DRIVER, R. y OLDHAM, V. (1988): "Un enfoque constructivista del desarrollo curricular en Ciencias". En Porlán, R.; García, J. E. y Cañal, P. (comp.): *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*. Díada, Sevilla.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1985): *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*. Akal, Madrid.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. -ed.- (1986): *Marxismo y sociología de la educación*. Akal, Madrid.
- FLECHA R. (1992): "Hacia una concepción dual de la sociedad y la educación". En Giroux, H. A. y Flecha R.: *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona.
- GIL, D. et al. (1991): *La enseñanza de las Ciencias en la Educación Secundaria*. ICE/HORSORI, Barcelona.
- GIMENO, J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Anaya, Madrid.
- GIROUX, H. A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós-MEC, Barcelona.
- GIROUX, H. A. y FLECHA R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. El Roure, Barcelona.



"Todo aprendizaje escolar puede definirse como una construcción social de significados culturales. La dimensión constructiva del conocimiento y el aprendizaje comporta, pues, un doble y simultáneo proceso de socialización e individualización del sujeto en la interacción social"

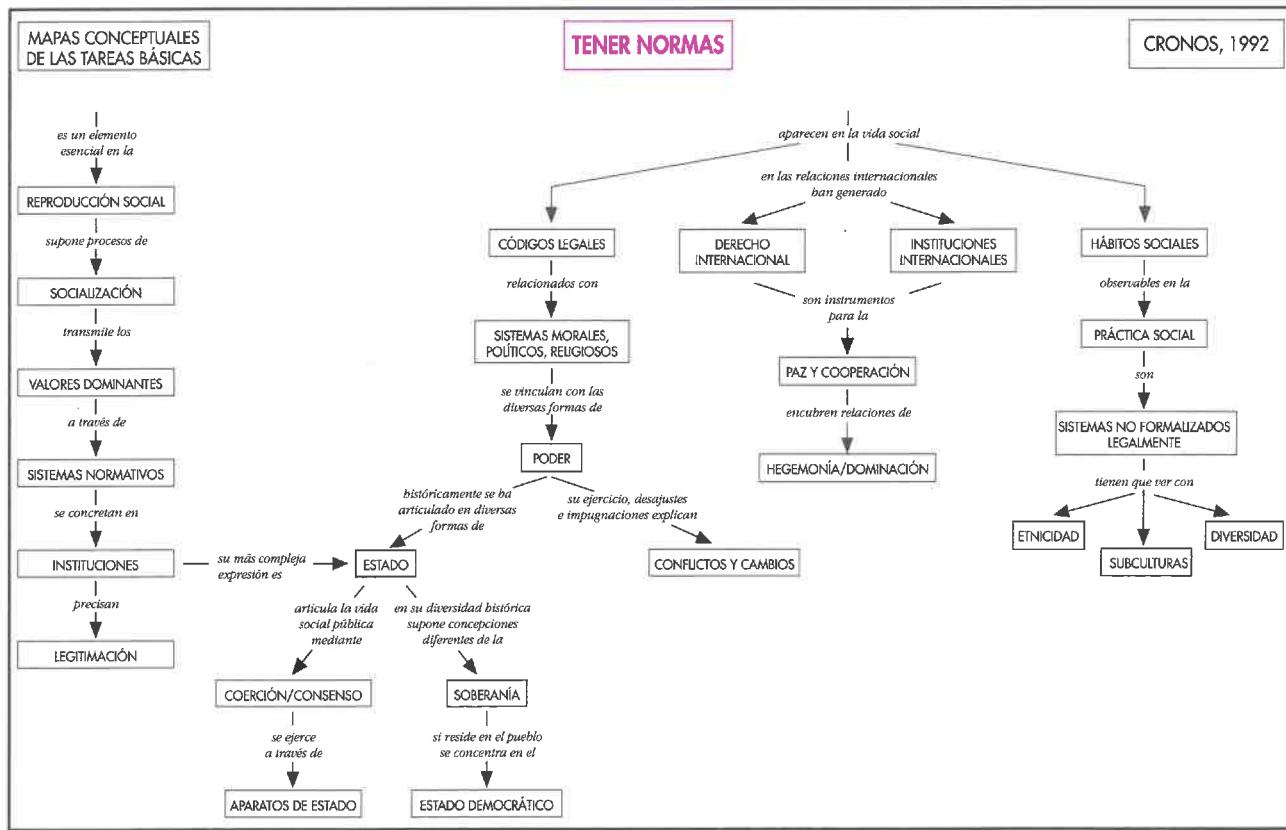
- GRUNDY, S. (1991): *Producto o praxis del currículum*. Morata, Madrid.
- GRUPO DE INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA (1991): *Proyecto curricular. Investigación y Renovación Escolar (IRES)*. Díada, Sevilla.
- GUIJARRO, A. (1991): *El estatuto gnoseológico de la Pedagogía y sus implicaciones para la formación del profesorado*. Departamento de Educación de la Universidad de Cantabria, Santander (texto mecanografiado).
- KEMMIS, S. y FITZCLARENCE, L. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales. Crítica de la sociología empírica de la educación*. Ariel, Barcelona.
- LERENA, C. (1983): *Reprimir y liberar. Crítica socio-lógica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Akal, Madrid.
- LERENA, C. (1985): *Materiales de sociología de la educación y de la cultura*. Zero, Madrid.
- NOVAK, J. D. (1988): "El constructivismo humano: hacia la unidad en la elaboración de significados psicológicos y epistemológicos". En Porlán, R.; García, J. E. y Cañal, P. (comp.): *Constructivismo y enseñanza de las Ciencias*. Díada, Sevilla.
- PEREYRA, M. A. (1988): "Introducción". En Popkewitz, T. S.: *Paradigma e ideología en investigación educativas*. Mondadori, Madrid.
- PÉREZ, A. (1991): "Investigación/acción y currículum". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 10.
- POPKEWITZ, T. S. (1983): "Los valores latentes del currículum centrado en las disciplinas". En Gimeno, J. y Pérez, A.: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal, Madrid.
- POPKEWITZ, T. S. (1988): *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Mondadori, Madrid.
- POZO, J. I. (1989): *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata, Madrid.
- ROJERO, F. y MARTÍN A. (1992): "El conocimiento deseable", *Signos*, nº 5/6, Gijón.
- ROTHER, V. (1986): "Teoría crítica y didáctica de la historia". *Revista de Educación*, nº 280, Madrid.
- ROZADA, J. Mª (1989): "Hacia un modelo teórico dialéctico-crítico". En Rozada J. Mª; Cascante, C. y Arrieta, J.: *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Cyan, Gijón.
- ROZADA, J. Mª (1991a): "Un planteamiento dialéctico-crítico en la enseñanza". *Signos*, nº 2, Gijón.
- ROZADA, J. Mª (1991b): "Sobre el desarrollo de un método para la enseñanza de las Ciencias Sociales". *Boletín de Geografía, Historia y Ciencias Sociales*. CEPs de Avilés, Gijón, Nalón y Oviedo, nº 7-8.
- STENHOUSE, L. (dir.) et al. (1970): *The Humanities Project: an introduction*. School Council/Nuffield Foundation, Heinemann, Londres.
- SETENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.
- ZABALA, A. (1990): "Materiales curriculares". En Mauri, T. et al.: *El currículum en el centro educativo*. ICE/HORSORI, Barcelona.

Anexos

RETÍCULA ORGANIZADORA DE CONTENIDOS

	DESIGUALDAD	CONFLICTO Y CAMBIO	DIVERSIDAD/IDENTIDAD	INTERDEPENDENCIA
TRABAJAR				
HABITAR				
COMUNICARSE				
TENER NORMAS				
PRODUCIR IDEAS				

Anexo 1

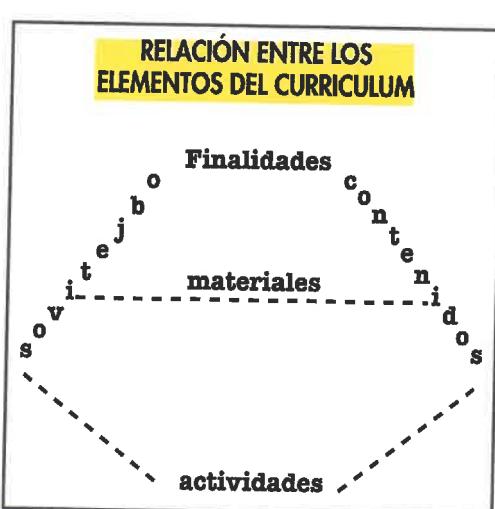


GRUPO CRONOS

Anexo 2

SINOPSIS DE PROCEDIMIENTOS	
RELACIÓN ENTRE PRINCIPIOS HEURÍSTICOS Y EJES DE PROCEDIMIENTO DEL D.C.B.	
Principios heurísticos	Ejes de Procedimientos del D.C.B.
1. La existencia de diversidad de puntos de vista sobre lo social.	TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN
2. La no fiabilidad <i>per se</i> de las fuentes.	CAUSALIDAD MÚLTIPLE
3. La representación que sobre la realidad se hacen los individuos y colectivos sociales puede no coincidir con la realidad misma, pero está en la base de su conducta.	INDAGACIÓN E INVESTIGACIÓN
4. La complejidad de lo social no admite explicaciones simplistas.	
5. La intervención consciente de los grupos sociales en el curso de los acontecimientos.	
6. Los hechos y procesos sociales se desarrollan en un contexto explicativo.	
7. Determinismo/libertad: capacidad no ilimitada de acción humana en función de otros factores.	
8. Las formalizaciones cuantitativas y gráficas de la realidad contienen sesgos de diferente tipo.	
9. Empirismo/racionalismo: la realidad no es comprensible por la suma de datos sin una teoría previa.	

Anexo 3



Anexo 4

SINOPSIS DE DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA "NATURALEZA Y ECONOMÍA, AYER Y HOY"			
ACTIVIDAD	OBJETIVOS/CONTENIDOS	MATERIAL	SITUACION DE APRENDIZAJE
1.- PRESENTACIÓN DEL TEMA Y PROBLEMAS ASOCIADOS			
Entrada en la situación: Detección de problemas.	Elaboración de esquema expresivo de problemas: el impacto ambiental y las relaciones sociales de desigualdad en la producción de bienes.	Informe alusivo. Textos, ilustraciones, etc. Dossier C/A. "¿Qué vemos en un paisaje?"	Exposición Prof. Debate. Puesta en común.
2.- INFORMACIÓN BÁSICA SOBRE CONCEPTOS DE LA UNIDAD			
Aportación de conceptos básicos.	Aproximación al concepto de "Geosistema" y análisis de sus componentes.	Dossier muy ilustrado con tipologías y casos. Dossier "La variedad en el planeta Tierra".	Exposición Prof. Prof./Als.
Presentación de Organizador Previo.	Construcción de síntesis sobre "Actividad Productiva".	Dossier "Historia natural e Historia social".	Trabajo en grupos. Debate. Conclusiones.
Aplicación de conceptos.	Estudio diacrónico de la acción humana sobre el medio. Grandes rasgos y etapas.	* * *	Trabajo individual.
Recapitulación.	Construcción de esquemas globales.	Pautas para la elaboración de mapa conceptual.	Trabajo en grupo e individual.
3.- APLICACIÓN DE CONCEPTOS			
Análisis de información escrita y gráfica.	Decodificación y procesamiento de información sobre economía y ecología en sociedades de recolección.	Dossier "Los hombres primitivos".	Trabajo en grupos. Debate. Conclusiones.
Ánalisis de casos.	Elaboración de Informes sobre relaciones ecología-economía en distintas etapas de la historia occidental.	Dossiers de materiales relativos a apartados 6, 7 y 8.	Trabajo en grupos Exposición y debate.
Recopilación.	Redacción individual de síntesis sobre cuestionarios.	Pruebas escritas.	Trabajo individual.
4.- "INVESTIGACIÓN" A PARTIR DE FUENTES Y TEXTOS			
(Se abordan los apartados 9 y 10, con trabajo sobre fuentes, redacción de informes y estudio de casos).			
5.- RECAPITULACIÓN, EVALUACIÓN			
(En torno al apartado 11 "¿Qué podemos hacer?" con análisis de textos, debates y recapitulación).			

Anexo 5

C. Rodríguez, J. Antuña y P. Martín: *Evolución gráfica. Colección Materiales para el Aula*. 1992. CEP de Gijón.

Con este libro, en el que se recoge el trabajo desarrollado por grupos de profesores y profesoras en torno al análisis de las producciones plásticas de alumnos y alumnas de diversos centros, se pretende dar a conocer al profesorado la evolución gráfica infantil desde los 2 hasta los 14 años.

Partiendo de un capítulo inicial en el que se recogen algunos aspectos generales del desarrollo gráfico, se pasa a analizar la plasmación de estos aspectos en las diferentes etapas educativas (Educación Infantil y los tres ciclos de Educación Primaria), para finalizar con algunos apuntes sobre cómo evoluciona la expresión gráfica a partir de los 12 años.

J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez: *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata. Madrid.

Sin comprender lo que se hace, la práctica pedagógica es una reproducción de hábitos, o bien respuestas que los profesores dan a demandas y consignas externas. Conocer la realidad heredada, discutir los supuestos de cualquier propuesta y sus posibles consecuencias es una condición de la práctica docente ética y profesionalmente responsable.

Las teorías y el pensamiento educativo se presentan en muchos casos como legitimadores de realidades y pro-

yectos con una autoridad técnica que oculta las dimensiones éticas, sociales, pedagógicas y profesionales de los hechos y usos en el sistema educativo.

En *Comprender y transformar la enseñanza* los autores analizan los problemas y prácticas que han sido y son esenciales para llenar de contenido y sentido la realidad de la enseñanza.



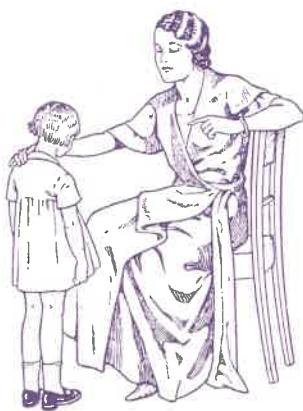
U. P. Lundgren: *Teoría del currículum y escolarización*. Morata. Madrid, 1992.

Con independencia del nivel, precisión y alcance de las distintas teorías curriculares, todas ellas se basan en diversos supuestos: filosóficos, que estudian cómo se forma el conocimiento; sociohistóricos, que analizan el significado de una organización específica del conocimiento en un contexto social; y los que se centran en la adquisición y procesamiento del conocimiento.

Lundgren expone en esta obra cómo se ha desarrollado el concepto de *currículum* y explica la forma en que los fines, el contenido y los procesos educativos son parte de dinámicas tanto históricas como sociales, económicas y políticas.

Detrás de cualquier *currículum* existe un conjunto de principios según los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos de transmisión de los contenidos educativos. Este conjunto homogéneo es lo que el autor denomina "código curricular".

Manuel Cerezo: *Guía del redactor publicitario. Método para el análisis y la creación*.



Cuadernos Mirador. Barcelona, 1992.

Guía del redactor publicitario propone un acercamiento al mundo de la publicidad y a sus múltiples lenguajes y mensajes. Con ella podremos situarnos en la perspectiva de investigar, como el orador clásico, la mejor forma de potenciar una idea para comunicar el aspecto inédito o sorprendente de un producto o servicio.

Los anuncios publicitarios, debido a su elevado costo y a la finalidad que persiguen, constituyen el mensaje más elaborado de los medios de comunicación. Atender a sus procedimientos, a las apelaciones que realizan a nuestra fantasía —desde una particular poética, y utilizando unos medios técnicos de vanguardia—, nos revelará ese lenguaje del deseo, cuyo estudio, previsto en los nuevos diseños, dará a las aulas un contrapunto.

Aprender a descifrar sus códigos, a leer en profundidad sus recursos subliminares, nos permitirá defendernos de sus agresiones y de las imágenes manipuladoras que sobre nosotros proyectan. Esta obra invita a participar en una exploración activa y creativa de procedimientos retóricos, icónicos y lingüísticos en los mensajes publicitarios.

David Caplan: *Introducción a la neurolingüística y al estudio de los trastornos del lenguaje*. Visor. Madrid, 1992.

Esta obra constituye la primera visión de conjunto actualizada de dos recientes facetas del saber: la neurolingüística y la afasiología lingüística. En su empeño por reflejar los cambios habidos en las investigaciones sobre los trastornos del lenguaje en las dos últimas décadas, David Caplan adopta un punto de vista interdisciplinar: no obstante, los conceptos propios de las principales disciplinas implicadas —neurología, lingüística, psicología y patología del lenguaje— son introducidos.

Las materias de estudio tratadas han sido escogidas

cuidadosamente con el fin de mostrar cómo han ido surgiendo los enfoques psicolinguísticos actuales, más sofisticados, a partir de los modelos clínicos tradicionales. El análisis crítico y detallado de las cuestiones teóricas relevantes en cada una de las disciplinas abordadas convierte este manual en referencia imprescindible.

M. D. González Portal: *Conducta personal: evaluación e intervención*. Morata. Madrid, 1992.

La psicología clínica y la psiquiatría han dirigido tradicionalmente sus esfuerzos al estudio del comportamiento patológico, desarrollando procedimientos terapéuticos orientados a desmontar conductas anómalias.

En esta obra, González Portal ofrece una amplia revisión y puesta al día del constructo prosocial como potenciador de las conductas sociales positivas. El libro incluye la doble faceta de intervención preventiva y terapéutica de la conducta antisocial, y su lectura puede ser de interés, entre otros, para psicólogos y educadores.

Amelia Cano, Pedro Guerrero y Armando López: *Didáctica de la lengua y la literatura (Bibliografía)*. Universidad de Murcia. Murcia, 1992.

Con esta publicación bibliográfica un grupo de profesores del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Murcia, pone a disposición de todos sus compañeros (desde la educación infantil hasta la investigación universitaria, sin olvidar los niveles de formación profesional y educación secundaria) una serie de libros, revistas, documentos que les ayuden en su labor de docentes e investigadores en esta materia. No falta en esta bibliografía una referencia muy especial a la *lectoescritura*, a la *ortografía* y a la *expresión escrita*, así como la bibliografía sobre la *lengua oral* y el *uso del diccionario*. Otro de los apartados de esta bi-

bliografía está dedicado a la *literatura infantil*.

Los autores han recopilado una serie de libros de carácter general referentes a los estudios lingüísticos, sin olvidar el estudio particular de la *lingüística aplicada*, hoy tan en boga. No falta tampoco la referencia a los *estudios gramaticales*, así como al estudio del español segunda lengua.

De todos es conocida la influencia que el ambiente familiar y social ejerce sobre los niños y adolescentes y por consiguiente su repercusión en la lengua. La bibliografía sobre *sociolingüística* ocupa un lugar preferente en esta publicación.

No faltan tampoco las referencias a la relación entre pensamiento y lenguaje, estudios sobre *psicolingüística* y relación entre *comunicación* y lenguaje (desde el lenguaje gestual de los más pequeños hasta la comunicación entre los adultos con toda la problemática que esto conlleva).

Fernand C.-René Duclé: *La educación técnica*. Ediciones Paidós. Barcelona, 1992.

El vertiginoso y constante avance de la tecnología deja su huella en las sociedades modernas y constituye un problema crucial para las naciones en desarrollo. Esta situación repercute vigorosamente sobre la teoría y práctica educacionales, en especial sobre la enseñanza técnico-profesional, obligándola a una continua revisión de sus orientaciones y de sus métodos. Los autores de este libro brindan aquí una teoría de los fines de esa enseñanza, una caracterización epistemológico-psicológica del pensamiento técnico y una didáctica de su enseñanza.

Consejo Escolar del Estado: *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 1990-1991*. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid, 1992.

En este volumen se recoge el quinto de los informes que redacta anualmente el Consejo Escolar del Estado y

en el que podemos encontrar los datos más significativos del curso académico 1990-1991 así como las diversas valoraciones que como consecuencia del debate han emitido sus miembros.

Los datos aquí recogidos tienen que ver con el desarrollo de la LOGSE, la participación en la comunidad educativa (consejos escolares, asociacionismo estudiantil y de padres...), la estructura del sistema educativo (preescolar, EGB, BUP, FP, Idiomas, Artísticas, Adultos, Especial, Compensatoria, escuela rural, programas educativos, innovación e investigación, experiencias...), el alumnado (becas, orientación, mercado de trabajo, rendimiento escolar...), los centros, el profesorado, la financiación...

Ministerio de Educación y Ciencia: *La Formación del Profesorado Universitario*. Dirección General de Renovación Pedagógica, Madrid, 1992.

Diversos sectores en la enseñanza universitaria, y más profundamente en la formación del profesorado, propusieron la elaboración de un documento que analizara las distintas experiencias nacionales y extranjeras sobre la formación del profesorado universitario y elaborara propuestas alternativas así como avanzara en los aspectos teóricos alrededor de esta temática.

El Ministerio de Educación y Ciencia recogió esa iniciativa, que tendría como objetivo último abrir un amplio proceso de reflexión y discusión en el seno de la comunidad universitaria que permitiera llegar a un modelo o a unos modelos y a un posible plan de actuación.

A tal efecto se constituyó un grupo interdisciplinar formado a partes iguales por profesores universitarios de diversas facultades y escuelas universitarias y por expertos en educación procedentes de Facultades de Pedagogía.

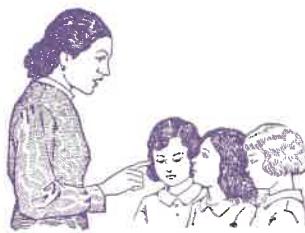
Dicho grupo ha trabajado cerca de dos años, obteniendo como producto final un in-

forme, en el que junto a una puesta al día de la formación del profesorado universitario a nivel nacional e internacional se proponían una serie de líneas de actuación que se consideraban como adecuadas, positivas y viables tanto para el sistema español de enseñanza universitaria como para las propias universidades.

Con la publicación de este trabajo y su difusión se pretende no sólo abrir un proceso de reflexión y discusión, sino también contribuir a que aquellas Universidades que hayan iniciado proyectos o creado órganos encargados de la formación de su profesorado, tengan más elementos de trabajo y puedan contrastar las propuestas contenidas en este trabajo con su actividad.

S. Grundy: *Producto o praxis del currículum*. Morata. Madrid, 1991.

Shirley Grundy aborda cuestiones relacionadas con la teoría y práctica del *currículum* a través de la aplicación de la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas. Examina las implicaciones teóricas en el *currículum* de los intereses cognitivos técnico, práctico y emancipatorio. A cada capítulo teórico sigue otro que analiza ejemplos



imprescindible que profesoras, profesores y alumnado posean un mayor grado de control de su práctica, así como de las situaciones en que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La investigación-acción se contempla como una forma de pedagogía crítica mediante la cual docentes y estudiantes pueden obtener sistemáticamente este control.

J. R. Moyles: *El juego en la educación infantil y primaria*. MEC. Morata. Madrid, 1992.

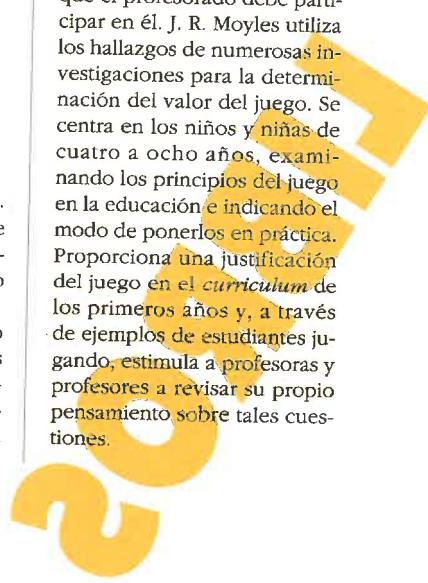
El juego es un medio a través del cual los seres humanos y los animales exploran y aprenden partiendo de una variedad de experiencias en diferentes situaciones y con distintos propósitos. Sin embargo hasta qué punto es verdaderamente valorado el juego por los que intervienen en la educación de los niños y niñas? ¿Con cuánta frecuencia el juego y la elección de materiales lúdicos se reservan como actividad para cuando éstos hayan acabado de "trabajar", reduciendo así tanto su impacto como su efecto en el desarrollo infantil?



HERNANDO S.A.

de prácticas curriculares que se pueden interpretar como informadas por el interés cognitivo que se está discutiendo.

El interés emancipatorio se expresa en los procesos educativos que propone la pedagogía crítica. En este modelo pedagógico se considera





Si deseas algún ejemplar atrasado de SIGNOS (el número 2 está agotado) debes dirigirte a la redacción de la revista (c/ Magnus Blikstad, 58, entresuelo, 33207 GIJON) solicitando los ejemplares deseados, que te serán remitidos a tu dirección particular o profesional contrarrembolso. Puedes, asimismo, suscribirte desde el primer número o hacerlo a partir del próximo, cubriendo el boletín de suscripción que figura debajo de estas líneas. En cuanto al contenido de cada uno de los seis números anteriores de SIGNOS, te remitimos a la página 25 de SUMARIOS de este ejemplar.

Suscribirse a SIGNOS es una forma más de colaborar con un proyecto editorial autónomo, pluralista y crítico en torno al mundo de la educación.

SUSCRÍBETE!

SIGNOS se envía gratuitamente a todos los centros públicos de Asturias, a todos los ICEs, CEPs, CRPs y COPs del Estado, a todas las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y a las facultades de Ciencias de la Educación, a bibliotecas públicas y a otros organismos, instituciones y colectivos comprometidos con el mundo de la educación. Si a título personal deseas tener tu ejemplar de SIGNOS, copia el boletín de suscripción adjunto y envíanoslo a la mayor brevedad posible.

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

FORMA DE PAGO

- Ingreso de 2.100 pts. a favor del CEP de Gijón, Caja de Ahorros de Asturias, agencia urbana Magnus Blikstad 52 (Gijón), Nº Cta. 3420507928
 - Cheque nominativo a favor del Centro de Profesores de Gijón.
 - Domiciliación bancaria para lo cual ruego al Banco/Caja
..... Ag. nº Domiciliada en
..... Provincia abone a Centro de Profesores de Gijón hasta nuevo aviso y
con cargo a mi C/C o libreta de ahorro nº el importe (1.800 pts.) de la
suscripción a la revista SIGNOS, a la presentación del presente recibo.
- Don/Doña
Domicilio Teléfono
Cod. Postal-Población Provincia
Fecha FIRMA

Enviar en sobre cerrado a Centro de Profesores de Gijón - Magnus Blikstad 58 - 33207 GIJON (ASTURIAS)





Los originales —inéditos— enviados a SIGNOS deberán ser remitidos al director de la publicación mecanografiados a doble espacio en formato DIN A-4, con imágenes a izquierda y derecha o, preferiblemente, en soporte magnético (en este caso, adjuntar copia de impresora). Las palabras que deseen ser resaltadas (en negrita o en

cursiva) se subrayarán y las hojas deberán ir numeradas correlativemente. El título, datos personales y profesionales y teléfono de contacto del autor o autores figurarán en hoja aparte. Las notas y las referencias bibliográficas utilizadas, al final del trabajo. El trabajo deberá ir pre-

cedido de una introducción (breve resumen del contenido) de unas ocho o diez líneas.

Los originales —sobre los que no se mantendrá correspondencia, ni se devolverán— en caso de no ser solicitados— serán sometidos por el director de SIGNOS a la evaluación de dos asesores cualificados, con

garantías de anonimato para su autor, quienes justificarán por escrito su posición favorable o contraria a la edición del trabajo. En caso de valorarse positivamente su publicación, podrán hacer algunas sugerencias relativas al contenido (precisiones, aclaraciones...) y autor o autores para su posible

revisión. Se valorarán positivamente las aplicaciones didácticas contenidas en los textos presentados.
El Consejo de Redacción recibirá los informes de evaluación y con arreglo a ellos y a sus propias valoraciones elaborará el sumario de cada número.



geografia

VII

π

