

# SIGNOS

1600 pesetas

- LITERATURA  
ESCRIPCIÓN  
HACIA APRENDIZAJE  
■ COMPRENSIÓN LECTORA  
■ ESTRATEGIAS DE LECTURA  
■ ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA  
■ HABILIDADES DE APRENDIZAJE...

UNA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

PARADIGMAS EN EL DISEÑO  
DE PROGRAMAS DE LENGUAS (y II)

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

# SIGNOS

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

Año 8 • Número 20 • Enero-Marzo 1997

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

DIRECTOR  
CARLOS LOMAS

CONSEJO EDITORIAL  
*Consejo del Centro de Profesores y Recursos de Gijón*

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

CONSEJO ASESOR  
*Carlos López, Jorge Antuña, Josefina Muñoz, Amparo Tusón, Carlos Lomas, Andrés Osoro, Miguel Ángel Murcia, Guillermo Palicio, Roberto García, José María Rozada, Clara Llata, Carlos Rodríguez, Luci Nussbaum, Martín Cabrejas, Horacio Gutiérrez, José Ángel A. Cienfuegos, Rosa Calvo, Inés Miret, Pura Gil, Jurjo Torres, José Gimeno Sacristán, Segundo Fidalgo, Ángel Pérez Gómez, Antoni Zabala, Javier Tamargo, Mariano Martín Gordillo, César Coll, Luisa Telenti, José Manuel Zamora, Jesús Villa, Santiago Trujillo*

DISEÑO GRÁFICO Y PORTADA  
CARLOS LOMAS

ADMINISTRACIÓN  
*Maria Fernanda Leonato  
Amada Sebastián*

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

CORREO ELECTRÓNICO  
*cepgijon@airastur.es*

INFORMACIÓN DE **SIGNOS**

<http://usuarios.airastur.es/cepgijon/index.htm>

COMPOSICIÓN: riter  
IMPRESIÓN: Lidergraf  
DISTRIBUCIÓN  
SIGLO XXI

Plaza, 5 - 28043 Madrid

SUSCRIPCIONES Y NÚMEROS

ATRASADOS

BTP Distribuciones

Cortijo 56 - 33212 GIJÓN

Teléfono: (98) 532 32 23/532 37 47

Fax: (98) 530 09 64

Depósito Legal:

AS-4507/90

ISSN: 1131-8600

Printed and made in Spain

Este número 20 de **SIGNOS**, impreso en papel Marlelet 240 gramos (portadas) y Registro 140 gramos (interiores), ha sido elaborado con los tipos de letra American Typewriter medium y Bold, Futura Light, Bold y Extrabold, Helvetica Condensada y Extrabold, Garamond Light, Cursiva y Negra Cursiva.

# 3

Editorial

# 34

ANA TEBEROSKY  
*Primero escribir,  
escribir en primero*

# 4

CARLOS LOMAS

*Leer, escribir y aprender*

# 42

D. BAIN - B. SCHNEUWLY  
*Hacia una pedagogía del  
texto*

# 6

TERESA COLOMER

*La enseñanza y el aprendizaje  
de la comprensión lectora*

# 52

MICHAEL P. BREEN  
*Paradigmas contemporáneos  
en el diseño de programas de  
enseñanza de lenguas (y II)*

# 16

ISABEL SOLÉ

*De la lectura al aprendizaje*

# 74

JOSÉ A. LÓPEZ CEREZO  
*Ciencia, tecnología y  
sociedad. Crítica académica  
y enseñanza crítica*

# 24

ANNA CAMPS

*La enseñanza y el  
aprendizaje de la  
composición escrita*

# 82

Libros

Desde hace algún tiempo, en algunos institutos de enseñanza secundaria, se oyen algunas voces contrarias a la presencia en las aulas de esos alumnos que manifiestan con su escaso interés por el aprendizaje escolar y con una conducta a medio camino entre la apatía y el conflicto un claro rechazo a lo que el mundo de la educación les ofrece y en consecuencia una evidente inadaptación a la vida cotidiana de los centros escolares. ¿Quiénes son esos alumnos -de doce a catorce años- que alteran de tal manera el orden académico y dificultan el trabajo pedagógico del profesorado? ¿Estamos asistiendo a la invasión sin tregua de unas hordas de (pre)adolescentes especialmente insoportables y violentos? ¿Es el momento de volver, como defienden algunos, a las épocas en que las instituciones escolares excluían a quienes con su actitud indiferente o desafiante transgredían el orden establecido en las escuelas e institutos y al castigo -incluso físico- como método exclusivo de corrección de estas conductas?

Quienes estudian el comportamiento de los grupos humanos -antropólogos, sociólogos, psicólogos sociales...- saben que la conducta de las personas casi nunca es una tendencia innata a actuar de determinada manera sino el resultado de la influencia de diversos factores (socioculturales, familiares, económicos...) que nos ayudan a entender las actitudes que manifiestan esas personas en los diferentes ámbitos de su socialización -entre ellos, el educativo-. ¿Cómo interpretar, en consecuencia, esas actitudes de indiferencia y de hostilidad en las generaciones de (pre)adolescentes que acuden a los centros de educación secundaria?

En primer lugar, conviene no olvidar que la educación obligatoria no es el limbo de los justos ni el templo sagrado al que sólo accede una minoría selecta sino el escenario al que acuden de lunes a viernes todos los alumnos y todas las alumnas en edad escolar, sea cual sea su origen económico, social y cultural. De ahí que en una educación para todos -y especialmente en una educación pública- se refleje como en ningún otro escenario la enorme diversidad -y la evidente desigualdad- de nuestra sociedad, cuyos conflictos y tensiones encuentran a veces un eco innegable en las actitudes y en las conductas de los alumnos y de las alumnas. En segundo lugar, no hace falta ser un especialista en psicología evolutiva (a veces basta con ser padre o madre de adolescentes) para saber que en estas edades la identidad personal se construye mediante el uso y abuso de la transgresión, la crítica a ultranza de cualquier forma de autoridad, el rechazo a las normas establecidas y la ilusión de creerse adultos. Dicho de otra manera: estas actitudes -en mayor o menor medida- están en sintonía con los estilos de conducta asociados a la adolescencia. En tercer lugar, ¿de dónde salen estos (pre)adolescentes? Si es bastante obvio que salen de las escuelas y que acuden a los doce o a los trece años a los institutos, ¿que es lo que les ocurre cuando entran en un instituto? ¿Se transforman como el doctor Jekyll en mister Hyde? Quizá el cambio de contexto escolar (de la escuela al instituto) influya bastante más de lo que habitualmente se cree porque no se trata sólo de un cambio de escenario: es también un cambio de normas y de reglas del juego, de estilos de interacción entre alumnos y profesorado, de estrategias didácticas, de metodologías y en ocasiones de formas de entender la enseñanza (¿educar a todos o instruir en el saber de las materias a unos pocos?).

Ayudar al profesorado y a los centros de educación secundaria a saber atender a la diversidad de capacidades, motivaciones y actitudes de los alumnos y de las alumnas es hoy una tarea urgente. De lo contrario, las voces de alarma serán al final la coartada que algunos esgrimirán para justificar la libertad de (s)elección del alumnado a cargo de los centros educativos como antídoto contra el conflicto y el fracaso escolar. Y ya se sabe en este contexto qué le toca a la enseñanza pública.



## APRENDIZAJE

# LEER, ESCRIBIR Y APRENDER

E

nseñar a leer y a escribir es hoy, como ayer, uno de los objetivos esenciales de la educación obligatoria. De ahí que, de lunes a viernes, *leer y escribir* sean tareas cotidianas en las aulas de nuestras escuelas e institutos. Si observamos esa cultura en miniatura -ese escenario comunicativo- que es el aula y nos fijamos en las cosas que los alumnos y las alumnas hacen en las clases comprobaremos cómo la lectura y la escritura constituyen una de las *actividades de aprendizaje* más habituales y reiteradas en todas y en cada una de las áreas del conocimiento. Sin embargo, al enseñar a leer y a escribir la escuela no sólo favorece el aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas del currículo. Al leer y al escribir (y al hablar y al escuchar) los niños y las niñas aprenden también a usar el lenguaje en su calidad (y en su calidad) de *herramienta de comunicación* entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al adquirir y al usar el lenguaje aprenden a orientar el pensamiento, a regular la conducta personal -y la ajena-, a dominar las habilidades expresivas y comprensivas que hacen posible el intercambio comunicativo con los demás y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido del mundo.

De este modo, a través de la lectura y de la escritura, los niños y los adolescentes adquieren algunos aprendizajes (*dentro y fuera de la escuela*), expresan sentimientos, fantasías e ideas, se sumergen en mundos de ficción, acceden al conocimiento del entorno físico y cultural y descubren que saber leer y saber escribir es algo enormemente útil en los diversos ámbitos no sólo de la vida escolar sino también de su vida personal y social.

En el ámbito escolar es obvio que adquirir los conocimientos de las áreas del saber exige antes apropiarse de las *formas de decir* del discurso en que se expresan. Como señalan Miret y Tusón (1996: 4), “esperamos que nuestros alumnos y nuestras alumnas sean capaces de (re)producir o de (re)crear aquellas maneras de decir (también de hacer y de decir *cómo* hacen) propias del área de la que se trate”. El aprendizaje de los contenidos escolares exige como condición previa el conocimiento de *las formas de decir del discurso* de cada una de las *disciplinas académicas* y en consecuencia el dominio de habilidades de comprensión y de producción de los textos usuales de la vida escolar (expositivos, científicos, argumentativos, divulgativos...) cuya función es facilitar el acceso al saber cultural que se transmite en el seno de las instituciones educativas.

Por otra parte, es también bastante obvio que leer y escribir son acciones lingüísticas, comunicativas y socioculturales cuya utilidad trasciende el ámbito de lo escolar al insertarse en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana de las personas. De ahí la radical diversidad de las formas del decir del discurso escrito y de ahí también los diferentes *usos sociales de la lectura y de la escritura* en nuestras sociedades: desde la lectura de los textos escritos más habituales en la vida de las personas (noticias, crónicas, catálogos, instrucciones de uso, reportajes, entrevistas, anuncios ...) hasta el disfrute del placer de la lectura literaria, desde el uso práctico de la escritura (avisos, cartas, contratos, informes, instancias...) hasta los usos más formales (informes, ensayos, esquemas...) o artísticos de los textos escritos (escritura de intención literaria, ejercicios de estilo, juegos del lenguaje...). El aprendizaje de la lectura y de la escritura aparece así como una tarea educativa que a todos



*"Al enseñar a leer y a escribir la escuela no sólo favorece el aprendizaje escolar de los contenidos educativos de las diversas áreas del currículo. Al leer y al escribir (y al hablar y al escuchar) los niños y las niñas aprenden también a usar el lenguaje en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. Enseñar a leer y enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se hace en el aula y lo que ocurre fuera de los muros escolares"*

afecta (y no sólo a quienes enseñan lengua y literatura). Porque, pese al auge de los sistemas iconográficos y electrónicos de almacenamiento y de transmisión de la información, la lectura y la escritura siguen siendo -al menos en el ámbito escolar- el *vehículo esencial de la (re)producción cultural*. De ahí que la enseñanza de los conocimientos, estrategias, habilidades, operaciones y técnicas que hacen posible un uso adecuado y competente de la lectura y de la escritura siga siendo hoy, como ayer, un objetivo esencial de la educación obligatoria. Porque, como señala Raffaele Simone (1988 [1992: 85]), "ante el *discurso del texto* y de los textos, los muchachos están completamente solos y abandonados desde la primera infancia".

En las últimas décadas, y al compás de la extensión de la educación obligatoria a toda la población y de la incorporación a las escuelas e institutos de niños y adolescentes con diversas capacidades, motivaciones y aptitudes, el profesorado ha constatado una y otra vez -a menudo hasta la desesperanza- las dificultades que tienen bastantes estudiantes tanto en la comprensión de algunos tipos de textos como a la hora de *escribir de una manera correcta, adecuada y coherente*. Quizá por ello, en los últimos tiempos diversas disciplinas han venido ocupándose en el estudio de los complejos mecanismos que subyacen a la producción y a la recepción de los textos escritos. En sus investigaciones (casi siempre en el ámbito de la lingüística del texto, de la psicología del lenguaje y de la didáctica de la lengua) analizan cómo se producen las acciones del leer y del escribir, cuáles son las estrategias implicadas en *la construcción del significado en la lectura y en la escritura* y de qué manera es posible contribuir desde las instituciones escolares a la mejora de las habilidades lectoras y escritoras de los alumnos y de las alumnas.

Enseñar a leer, enseñar a comprender y enseñar a escribir con el fin de contribuir desde la educación obligatoria al aprendizaje de las estrategias y de las habilidades que permiten a las personas leer, entender, saber y saber hacer cosas con las palabras: he ahí la tarea que justifica esta monografía de **SIGNOS** ("Leer, escribir, aprender"). Como se subraya a lo largo y a lo ancho de estas páginas, la enseñanza de la lectura y de la escritura no se justifica sólo por su cualidad de herramientas del aprendizaje escolar. La enseñanza de la lectura y de la escritura debe tener en cuenta los *usos y funciones de la lengua* escrita en nuestras sociedades, orientarse al dominio expresivo y comprensivo de los diversos géneros de la escritura y adecuarse a las diversas situaciones de comunicación en las que tiene lugar el intercambio de significados entre las personas. Por eso, *enseñar a leer y enseñar a escribir textos diversos en distintos contextos, con variadas intenciones y diferentes destinatarios, es hoy una manera de evitar ese desajuste evidente (y en ocasiones inevitable) entre lo que se hace en el aula y lo que ocurre fuera de los muros escolares y una forma de contribuir desde el mundo de la educación a la adquisición y al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas*.

Esta monografía de **SIGNOS** ("Leer, escribir, aprender") intenta ofrecer a sus lectores algunas ideas y orientaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura con la esperanza de que les sean útiles en el *ejercicio práctico* de sus tareas educativas. **CARLOS LOMAS\***



#### Referencias

Miret, I. y Tusón, A. (1996): "La lengua como instrumento de aprendizaje", en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 8. Graó. Barcelona.

Simone, R. (1988): *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?* Gedisa. Barcelona, 1992.

(\*) **Carlos Lomas** es asesor del Centro de Profesores de Gijón y director de **SIGNOS** (teléfono de contacto: 98-5342100).



## APRENDIZAJE

*La idea de que saber leer (y escribir) representa la llave de acceso a la cultura y al conocimiento está profundamente enraizada en nuestra sociedad. Es una imagen que responde a la idea de alfabetización que se*

*gestó a lo largo del siglo*

*XIX y que enlaza tanto con la reivindicación de escolarización obligatoria -vista como un elemento igualador entre todos los hombres y mujeres- como con la necesidad de una educación adecuada al desarrollo industrial. Con todos los matices que la complejidad de nuestras sociedades pueda aportar a la simplicidad de este enunciado, la importancia de la alfabetización ha ido aumentando con la constante extensión y diversificación de los usos del texto escrito producidos por una sociedad que cuenta ya con tantos siglos de existencia de la escritura.*

# LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN LECTORA\*

TERESA COLOMER\*\*

**P**or ello, la lectura y su aprendizaje son un tema de un interés social permanente y no circunscrito exclusivamente a los ámbitos escolares, tal como una simple ojeada a nuestro alrededor permite observar. Así, por ejemplo, el interés de los padres por este aprendizaje ha permitido desarrollar programas de cooperación entre las familias y la escuela en los que las familias se comprometían, por ejemplo, a leer diariamente en voz alta juntamente con sus hijos y a seguir una serie de pautas facilitadas por la escuela. También, colaborando con el espacio escolar, han aparecido últimamente nuevos profesionales y nuevos programas de aprendizaje que se ofrecen, institucionalmente, o simplemente a través de anuncios, para la recuperación lectora de quienes no han alcanzado los niveles de competencia esperables a lo largo de su escolaridad. Las bibliotecas, por otra parte, se esfuerzan por llegar a sus lectores potenciales a través de iniciativas audaces como la instalación de puntos de préstamo en mercados o piscinas. Y la alfabetización forma parte también de las discusiones y decisiones políticas a través de las campañas de alfabetización impulsadas por los gobiernos de muchos países o de los mismos objetivos fundamentales de instituciones internacionales como la UNESCO.

A parte de estos ejemplos escogidos al azar sobre el interés social por la lectura, es bien conocido que la investigación en este campo ha sido un aspecto privilegiado por parte de varias disciplinas durante las pasadas décadas. Los estudios psicológicos sobre el desarrollo intelectual consolidaron un enfoque cognitivo del procesamiento de la información como teoría hegemónica en el seno de la psicología evolutiva. Sus avances en el estudio sobre *cómo se comprende* fueron a encontrarse con los nuevos intereses de las teorías lingüísticas por *cómo se usa el lenguaje* en las distintas situaciones comunicativas y por *qué configura un texto* en tanto que unidad superior a la frase. Los estudios sobre la lectura se beneficiaron de esta confluencia a través de la definición del acto de lectura como un acto de comprensión de un mensaje en una situación de comunicación diferida a través de textos escritos. La psicolingüística estableció puentes entre ambas disciplinas, y muchos otros campos científicos (la sociolingüística, la pragmática, la teoría de la comunicación, los estudios sobre inteligencia artificial con la aparición de la informática, las teorías de la recepción literaria, etc.) interrelacionaron sus avances de tal forma que el conjunto resultante ofrece actualmente una descripción incomparablemente más profunda que la de hace algún tiempo sobre *qué significa leer un texto*.

## 1. Leer en nuestra sociedad

¿Por qué tanto interés social e investigador sobre la lectura? Hace unos años, la aparición de los medios audiovisuales de comunicación incluso permitió prever

su desaparición como una tecnología superada. Pero hoy parece ya evidente que el progreso social que supuso la invención de la lengua escrita no ha hecho sino acelerarse con la asunción de nuevos códigos de representación de la realidad que, lejos de desbancarse unos a otros, diversifican los usos y se interrelacionan fuertemente entre ellos. Las relaciones entre los contenidos del mensaje, el código (oral, escrito, visual) en que se producen y el medio de comunicación que los transmite son muy variadas y todos los sistemas de representación simbólica colaboran en las ventajas proporcionadas por la lengua escrita en el momento de su invención: la posibilidad de constituir una memoria colectiva y una comunicación mayor gracias a la superación de los límites impuestos por la necesidad de presencia física de los interlocutores. Las nuevas posibilidades de conservación y distancia hicieron posibles unos niveles de análisis y abstracción del lenguaje que determinaron un gran progreso del conocimiento y que se hallan en la base del desarrollo científico y cultural de nuestras sociedades. La evolución social, por otra parte, ha conducido a una división muy compleja del trabajo que, precisamente, exige poder operar sobre representaciones simbólicas de la realidad. Ello supone la necesidad de que los ciudadanos adquieran este dominio a través de sus etapas de formación. La descripción del proceso de alfabetización de nuestro mundo y de su traducción a las formas de enseñanza de la lectura es un tema ampliamente tratado en la bibliografía actual (Darnton, 1993; Chartier y Hébrard, 1994, entre otros) que ayuda a situar el proceso de innovación en el que se halla este tema.

Sabemos, por otra parte, que el acceso a la lengua escrita tiene también consecuencias para el desarrollo intelectual de los individuos. Los mensajes escritos tienen la posibilidad de ser analizados y confrontados con nuestras ideas o las de otros textos. Esto favorece la apropiación de la experiencia y el conocimiento humano ya que permite convertir las interpretaciones de la realidad hechas por los demás, o incluso por nosotros mismos, en algo material y articulado que puede ser gozado, contrastado, conceptualizado e integrado en nuestro conocimiento del mundo. La lengua escrita supone, pues, una ampliación considerable de las posibilidades de comunicación y desarrollo personal que la adquisición del lenguaje oral inicia en la vida de cualquier persona. A menudo, el discurso sobre la lectura parece muy complejo porque se está hablando, en realidad, de cómo los humanos interpretamos la realidad. Y, efectivamente, una gran parte de la descripción podría aplicarse tanto a la forma de entender un texto como a la forma de entender la explicación oral del profesor. Pero, a diferencia de los usos primeros de la lengua oral, para la adquisición de las competencias lectoras se necesita un soporte de instrucción que se encuentra delegado en la escuela. Esta institución se encarga de facilitar a todos los individuos la capacidad de utilizar la lectura para todas sus funciones sociales, funciones que podemos sintetizar en los tres

usos de la lectura presentes en la escuela (Tolchinsky, 1990); la adaptación a una sociedad urbana y **postindustrial** que exige su uso constante en la vida cotidiana, la potenciación del conocimiento y el acceso a la experiencia literaria.

## 2. Los cambios en la planificación de la lectura

La primera consecuencia del cambio de perspectiva en la forma de contemplar la lectura es la del cambio en su planificación escolar.

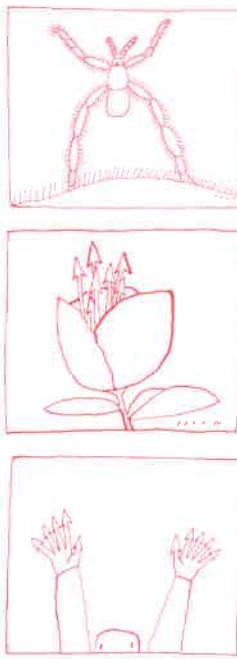
### *Aprender a lo largo del tiempo*

Es evidente, en primer lugar, que ya no podemos entender la lectura como un aprendizaje restringido a los primeros niveles de escolaridad y centrado, simplemente, en las habilidades de **descodificación**. El proceso es un continuo que empieza antes de la escolarización, puesto que a través de la presencia social del escrito los niños y niñas llegan a la escuela con muchos conocimientos sobre este tema. Una parte de la investigación sobre lectura se ha dirigido, efectivamente, a esta etapa para describir los inicios de la cultura escrita. Para describir, por ejemplo, el papel de las **narraciones** o de la literatura oral en el desarrollo del “papel de espectador” necesario para contemplar el lenguaje como objeto externo y poder adquirirlo en las primeras edades (Applebee, 1978). O para describir (Ferreiro y Teberosky, 1979; Wells, 1986) cómo, antes de acudir a la escuela, los niños y niñas saben, por ejemplo, que el escrito evoca realidades que no están presentes, conocen formas determinadas de las grafías o de **tipos de escritos**, o bien tienen experiencia sobre cuándo y cómo se lee socialmente. Y el proceso de aprendizaje lector se alarga a toda la escolaridad y más allá si la entendemos como una **habilidad** interpretativa.

### *Aprender a lo ancho de las materias*

La enseñanza de la lectura ha pasado a ser contemplada como una tarea propia de los profesores de todas las áreas de conocimiento. En realidad, una parte muy importante del **aprendizaje escolar** consiste en la ampliación del dominio lingüístico desde la mera conversación hasta formas cada vez más formalizadas y abstractas. En la escuela, los alumnos reciben mucha información sobre cómo interpreta su sociedad la realidad física

**“Los estudios psicológicos sobre cómo se comprende fueron a encontrarse con los nuevos intereses de las teorías lingüísticas por cómo se usa el lenguaje en las distintas situaciones comunicativas y por qué configura un texto en tanto que unidad superior a la frase”**



JEAN MICHEL FOLON

y social a través de los contenidos de todas las disciplinas curriculares. Estas interpretaciones son indisociables de la manera de hablar sobre ellas, de la manera como el lenguaje interpreta el mundo. Es por ello que la posibilidad de **éxito académico** va estrechamente ligada a la exigencia de una mayor capacidad de simbolización, exigencia cada vez más alta cuanto más se asciende en el currículum escolar.

La alarma ante el fracaso académico, identificado como un fracaso en la capacidad de lectura, no se produjo, justamente, en el área de Lengua, centrada habitualmente en el texto literario, sino en las restantes áreas del currículum. Los primeros programas de aprendizaje lector en los cursos avanzados se centraron en la lectura de los textos expositivos y generaron métodos de estudio o prácticas de “**técnicas de estudio**” como se han venido denominando aquí. En los últimos tiempos ha empezado a sentirse la necesidad tanto de integrar estas técnicas en las prácticas normales de aula de las distintas materias como de interesar a todos los enseñantes en el conocimiento de **qué significa** entender los textos que proponen, qué capacidades y conocimientos requieren del lector y qué características textuales favorecen o dificultan su comprensión (Colomer, 1993).

### *Usar, analizar y ejercitarse*

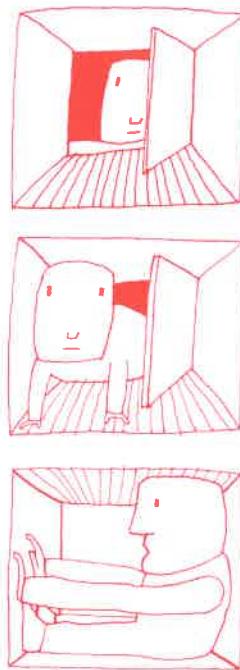
La enseñanza de la lectura ha iniciado un movimiento de integración y articulación entre los aprendizajes sobre la forma del escrito y sobre su función, entre las habilidades que se ponen en juego y el sentido que la lectura tiene para los lectores. Los estudios sobre la **adquisición del lenguaje oral** han demostrado claramente que los niños y niñas amplían su lenguaje a base de atender a la vez a la forma, el significado y la función y todo conduce a pensar que **el acceso** a la lengua escrita debe basarse en un proceso análogo.

La fusión entre forma y función se inició en los aprendizajes de los primeros niveles. Fue una discusión presente ya en las aceradas polémicas entre los **métodos globales** y analíticos de la descodificación. A lo largo de nuestro siglo, la **reflexión pedagógica** fue haciendo aportaciones importantes sobre esta cuestión. Por ejemplo, destacó la importancia de leer textos con significado, de utilizar la lectura como un instrumento integrado en las **tareas educativas** o de atender las diferentes habilidades de base (percepción, memoria,

etc.) implicadas en el aprendizaje, más allá del simple trabajo sobre el descifrado. Los métodos de Decroly, Freinet o Montessori renovaron así muchos aspectos de las actividades escolares de lectura. La polémica sobre la **educación literaria** desatada a partir de los años sesenta también responde, en parte, a este mismo movimiento. El aprendizaje formal e histórico de la literatura se contrapuso al acceso al texto, al **placer de la lectura**, es decir, con sentido inmediato para el lector.

Los primeros resultados sobre la descripción del acto lector parecieron ofrecer a la escuela la posibilidad de establecer un nuevo tipo de ejercicios que venían avalados por su **científicidad**. Provenían de los estudios sobre la percepción sensorial realizados por la psicología experimental y cambiaron las ideas vigentes sobre aspectos tales como la manera de mirar el texto cuando se lee o sobre la relación existente entre visión, oralidad y velocidad lectora. Por otra parte, los estudios sobre la legibilidad de los textos (Richadeau, 1976, 1987) ofrecieron fórmulas concretas para medir su dificultad (porcentajes de tipos de palabras, longitud de las frases, etc.), fórmulas que fueron utilizadas, por ejemplo, en la confección de libros infantiles o en los tests de **evaluación lectora**. Ambas novedades fueron adoptadas con entusiasmo por muchos enseñantes deseosos de incidir en un aprendizaje de la lectura que percibían como abandonado a la espontaneidad de la biblioteca o perdido en el nivel implícito de los trabajos de aula. Los cuentos y textos ofrecidos a los niños y niñas fueron revisados concienzudamente para detectar palabras que no pertenecieran al “vocabulario mínimo” o que no relacionaran convenientemente la **sintaxis de las frases** con la compaginación de las páginas. La realización de ejercicios de velocidad lectora, de percepción, de ampliación del campo visual, etc. se unió a la programación de técnicas de estudio cual si de una nueva asignatura se tratara.

Aprender a leer a través de la programación de ejercicios o aprender a leer leyendo constituyeron así dos tendencias didácticas de relación variable y detectables aún hoy, sobre todo en la **escuela primaria**. Sin embargo, los avances de la investigación educativa han ido insistido hasta la saciedad en la necesidad de relacionar el uso de la lectura dotada de objetivos con la enseñanza de formas de afrontar la comprensión de todo tipo de textos y con el **entrenamiento** de habilidades específicas, de forma que su planifi-



JEAN MICHEL FOLON

**“La lengua escrita supone una ampliación considerable de las posibilidades de comunicación y desarrollo personal. Pero, a diferencia de los usos primeros de la lengua oral, para la adquisición de las competencias lectoras se necesita un soporte de instrucción que se encuentra delegado en la escuela”**

ficación resulta hoy perfectamente abordable en la práctica escolar.

### 3. La enseñanza de la comprensión lectora

Enseñar a entender un texto ha ido convirtiéndose en el objetivo real de las prácticas escolares y ha permitido experimentar y articular **nuevas prácticas** para conseguirlo. Partimos de la idea de que leer es un acto interpretativo que consiste en saber guiar una serie de razonamientos hacia la construcción de una **interpretación del mensaje escrito** a partir tanto de la información que proporciona el texto como de los conocimientos del lector. A la vez, leer implica iniciar otra serie de razonamientos para controlar el progreso de esa interpretación de tal forma que se puedan detectar las posibles incomprendiciones producidas durante la lectura.

El nuevo modelo de lectura establecido por la investigación en este campo supone la interrelación de tres factores (Irwin, 1986) que deben tenerse en cuenta también en la programación de su enseñanza: el lector, el texto y el contexto de la lectura.

1. **El lector** incluye los conocimientos que éste posee en un sentido amplio, es decir, todo lo que es y sabe sobre el mundo, así como todo lo que hace durante la lectura para entender el texto.

2. **El texto** se refiere a la intención del autor, al contenido de lo que dice y a la forma en que ha organizado su mensaje.

3. **El contexto** comprende las condiciones de la lectura, tanto las que se fija el propio lector (su intención, su interés por el texto, etc.) como las derivadas del entorno social, que en el caso de la lectura escolar son normalmente las que fija el enseñante (una lectura compartida o no, silenciosa o en voz alta, el tiempo que se le destina, etc.).

La relación entre estas tres variables influye enormemente en la **posibilidad** de comprensión del texto y, por lo tanto, en las actividades escolares debe velarse por su compaginación. Un alumno enfrentado a un texto demasiado difícil para él muestra un divorcio entre las **variables** de texto/lector, de la misma manera que un alumno que lee un texto pertinente, pero en voz alta, muestra un desajuste entre las variables de texto/contexto que hacen más difícil la comprensión.

*“En la escuela, los alumnos reciben mucha información sobre cómo interpreta su sociedad la realidad física y social a través de los contenidos de todas las disciplinas curriculares. Estas interpretaciones son indisolubles de la manera de hablar sobre ellas, de la manera como el lenguaje interpreta el mundo”*

La separación total entre los tres componentes puede contemplarse, por ejemplo, en la lectura de un alumno acostumbrado a fracasar en esta actividad: casi siempre se halla ante textos excesivamente difíciles para él (texto/lector) y no los aborda con una intención adecuada (lector/contexto) porque se ha acostumbrado a no buscar otro sentido a su lectura que el de cumplir mecánicamente la orden del profesor.

La investigación sobre lectura se ha encaminado fundamentalmente a la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que *saber y saber hacer* para leer un texto. La descripción de estos aspectos ofrece, precisamente, el objetivo de la enseñanza de la lectura, ya que la escuela es la encargada de desarrollar estos saberes en toda la población. El cuadro que se reproduce en este artículo (Irwin, 1986) ofrece un esquema de la descripción de los conocimientos y procesos implicados en el acto de lectura:

Las estructuras son las características del lector con independencia de su lectura, mientras que los procesos se refieren al desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura. Estructuras y procesos pueden caracterizarse del modo siguiente:

1. Las estructuras cognitivas se refieren a los conocimientos sobre la lengua (fonológicos, sintácticos, semánticos, pragmáticos) y a los conocimientos sobre el mundo, organizados en forma de esquemas mentales.

2. Las estructuras afectivas incluyen la actitud del lector ante la lectura y sus intereses concretos ante un texto. Su autoimagen como lector, su capacidad de arriesgarse o su miedo al fracaso, etc. son aspectos afectivos igualmente implicados en cualquier lectura.

3. Los microprocesos aluden a la comprensión de la información contenida en una frase e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la microselección de la información que debe ser retenida.



4. Los procesos de integración se dirigen a enlazar las frases o las proposiciones e incluyen la utilización de los referentes y conectores, así como las inferencias fundadas sobre el texto y sobre los conocimientos del lector sin apartarse del texto.

5. Los macropresos se orientan hacia la comprensión global del texto, hacia las relaciones entre las ideas que lo convierten en un todo coherente. Incluyen la identificación de las ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual.

6. Los procesos de elaboración llevan al lector más allá del texto a través de inferencias y razonamientos no previstos por el autor. Se sitúan aquí las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico.

7. Los procesos metacognitivos controlan la comprensión obtenida y permiten ajustarse al texto y a la situación de lectura. Incluyen la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación.

Todas estas estructuras y procesos han sido objeto de numerosas investigaciones. La comparación de las diferencias entre los lectores expertos e inexpertos sirvió para describir el acto de lectura y para detectar el tipo y la gradación de las dificultades que requieren ser superadas por los aprendices de lector para dominar los distintos aspectos de la lectura. La investigación lectora se aplicó después a la enseñanza para investigar las distintas maneras de ayudar a los alumnos en este camino.

Algunos de estos aspectos han sido más investigados que otros, según su complejidad o según la posibilidad de disponer de instrumentos adecuados para hacerlo. Así, por ejemplo, la descripción del relato ofrecida por la narratología en la década de los setenta fue muy útil para estudiar el uso que el lector hace de su conocimiento de los distintos elementos narrativos en el momento de la lectura. En cambio, los procesos de elaboración han sido abordados más recientemente a causa del desconocimiento de muchos de los mecanismos cognitivos que los conforman, como en el caso de la elaboración de imágenes mentales.

También su traspaso a la enseñanza presenta grandes diferencias. En parte porque la escuela ha sentido una mayor necesidad de centrarse en unos aspectos que en otros. Por ejemplo, los profesores se sienten más preocupados por la necesidad de enseñar a resumir que por la promoción del razonamiento crítico o inferencial. Y en parte, también, por la posibilidad de traducir los avan-

ces investigadores en actividades, programas y ejercicios de fácil aplicación en las aulas.

En la última década han aparecido bastantes propuestas encaminadas a establecer el puente entre los resultados de la investigación hasta el momento y la enseñanza de la comprensión lectora en la escuela. En nuestro país han aparecido o se han traducido diversas obras (Colomer y Camps, 1996; Sánchez Miguel, 1993; Solé, 1992; Cairney, 1992; Cooper, 1990; etc.) que, aunque están centradas en aspectos distintos o superpuestos, tales como la planificación de la lectura, la enseñanza de estrategias o el texto expositivo, vienen a coincidir tanto en sus planteamientos sobre la lectura y la educación como en la posibilidad de incorporar realmente sus propuestas en la escuela.

No es posible realizar aquí un balance aquí de los resultados obtenidos tanto en la descripción de los distintos mecanismos de la lectura como de las mejores maneras de incidir en su aprendizaje<sup>2</sup>. Ante la gran cantidad de investigaciones realizadas en ambos aspectos, no deja de ser sorprendente constatar la lentitud con que muchos de estos avances son capaces de traducirse en rutinas escolares, en el buen sentido de la palabra, y ofrecer a los enseñantes programaciones y prácticas en las que se sientan seguros. A continuación, nos limitaremos a comentar brevemente

algunas de las prácticas que más se han incorporado o se están incorporando a la enseñanza escolar. Para ello, las dividiremos entre las que se refieren a la relación entre el texto y el lector y las que abordan la relación entre las variables del lector y el contexto escolar de lectura.

### **3.1. El texto y el lector**

La interacción entre el texto y el lector incluye la influencia del conocimiento previo a la lectura, el dominio de los microprocesos y procesos inferenciales en los niveles inferiores del texto, la capacidad de entender globalmente el texto, la capacidad de interpretarlo más allá de su información estricta y la posibilidad de controlar la lectura que se realiza.

#### *Conocer previamente... sin divagar*

Una de las actividades que más se está incorporando a las rutinas escolares es la de explorar los conocimientos previos de los alumnos antes de su lectura

de los textos propuestos. En realidad, relacionar lo que se sabe con la información que se quiere abordar es una práctica tan antigua como la enseñanza misma y todos los buenos profesionales recurren a ella. En este momento, sin embargo, esta estrategia de enseñanza puede beneficiarse de los modelos ofrecidos por la investigación lectora y por la reflexión psicopedagógica que ha transformado la autointerrogación tradicional del profesor: “¿qué no saben los alumnos y cómo puedo enseñárselo?” por la más adecuada a las formas de aprendizaje: “¿qué saben los alumnos y cómo puedo ampliarlo o precisarlo?”. Los problemas de los alumnos en este aspecto se refieren tanto a una cantidad de conocimientos suficientes para entender el texto (un 80% de la información del texto para poder entender un 20% de información nueva, según Irwin) como a la distorsión interpretativa introducida por concepciones erróneas sobre el tema.

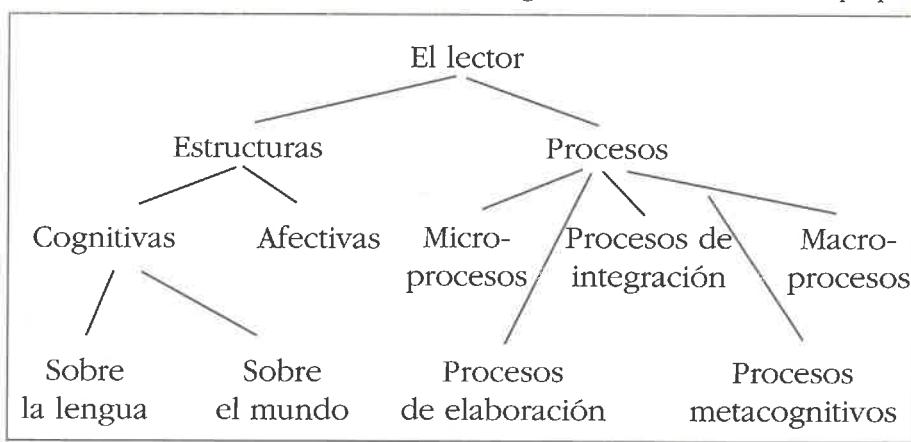
Una manera de intentar solucionar este último problema es el de combinar la lectura con actividades sobre el tema que obliguen a los alumnos a comparar y a distinguir entre los conocimientos propios y la información del texto, tal como proponen Gordon y Rennie (1987).

Otra es la discusión previa en el aula y ésta es la actividad que se está generalizando en la escuela. Sin embargo, a menudo su

eficacia queda anulada, o bien porque la incitación de los enseñantes es excesivamente general y deriva hacia un diluvio disperso de ideas y opiniones, o bien porque se desvía hacia aspectos del tema que son secundarios en el texto propuesto. Aunque estos aspectos puedan ser más motivadores para los alumnos, en realidad crean unas expectativas que no serán satisfechas en la lectura posterior del texto. Es importante, pues, centrarse en los aspectos esenciales y no limitarse a una simple interrogación abierta. La mejor rutina de intervención parece ser la que incluye las tres fases siguientes:

1. Estimular la explicitación de conocimientos pertinentes
2. Ayudar a organizarlos agrupándolos por subtemas, interrogantes suscitados, etc.
3. Conducir cada uno de los apartados creados a la lectura del texto constatando si han obtenido más información o respuesta.

La preparación también varía en función del tipo de texto. En los narrativos la preparación más efectiva



es la utilización de técnicas orales que susciten intriga, ofrezcan una breve sinopsis de la historia y motiven la predicción. En los **informativos** parece más adecuada la exploración de las palabras claves, la formulación de **hipótesis** sobre los fenómenos tratados y la advertencia sobre las posibles discrepancias con los conocimientos propios.

Curiosamente, el trabajo previo sobre el vocabulario del **texto** no parece haber sido influido por los avances de la investigación, a pesar de su cualidad de conocimiento previo. Los enseñantes reconocen, sin duda, la importancia de la **lectura** en la adquisición del léxico, pero ello no parece utilizarse como un argumento para fomentar la lectura individual. Por otra parte los profesores continúan resolviendo las **palabras** que les parecen difíciles sin considerar si el contexto en que aparecen es lo suficientemente rico como para que los alumnos las deduzcan, dedican las clases de léxico a la **enseñanza** directa de palabras y no a la **enseñanza** de estrategias útiles (como la deducción por el contexto o el análisis morfológico) y cuando plantean ejercicios sobre definición éstos se dirigen al aprendizaje formal y no a su uso para la comprensión de palabras en la lectura real de los textos.

#### *Descodificar: una renovación perpleja*

El primer aprendizaje de la lectura ha sufrido grandes cambios. Los criterios que habían apoyado la **enseñanza** a partir de los métodos globales (Smith, 1971; Foucambert, 1976), sobre los conocimientos con los que los niños y niñas inician este aprendizaje y sobre la importancia del sentido de la lectura. Pero la forma de enseñar la descodificación de los signos gráficos continuó sumida en un cierto desconcierto, mayor aún cuando la investigación pasó a demostrar (Stanovich, 1989) que los lectores procesan realmente la mayoría de signos y no sólo los imprescindibles. Mc Lean (1988) y otros autores han señalado que la **enseñanza** del descifrado podría ofrecer una representación *artificial* pero necesaria para comprender la relación entre el código oral y el escrito. En cualquier caso, la compaginación entre la inmersión de los niños y niñas en un mundo escrito y los aprendizajes formales no ha hallado aún su mejor encaje.

#### *Entender: el gran paso hacia delante*

En cambio, la investigación sobre los macroprocesos es el campo que más traducción ha tenido en la renovación de los ejercicios sobre **comprensión** del texto. La descripción

**"La investigación sobre lectura se ha encaminado fundamentalmente a la descripción pormenorizada de lo que el lector tiene que saber y saber hacer para leer un texto. La descripción de estos aspectos ofrece, precisamente, el objetivo de la enseñanza de la lectura, ya que la escuela es la encargada de desarrollar estos saberes en toda la población"**

de las características de los textos por parte de la **lingüística** ha supuesto una enorme ayuda a estas investigaciones y ha desembocado, incluso, en la programación escolar a partir de tipologías textuales en un trasplante algo discutible. En lo que a la comprensión se refiere, se han desarrollado muchas actividades sobre la **identificación** de las ideas principales, la comprensión global del texto a través del resumen y el uso de la superestructura textual. Entre ellas podemos destacar los programas graduados para aprender a formular la idea principal del texto (como el detallado por Baumann, 1990, y otros autores de los llamados "métodos de enseñanza explícita"), la **enseñanza** de las **estrategias** propias del resumen, la sensibilización sobre los organizadores textuales (referentes, conectores, informaciones metatextuales, etc.) y el despliegue de distintos **aspectos textuales**: la articulación de las ideas a través de gráficos y esquemas como superación de las dificultades producidas por la **linealidad** del texto o la expansión semántica de nominalizaciones, **conceptos** sintéticos, etc. A pesar de tratarse de un proceso de elaboración, las predicciones se han incorporado a este bloque de actividades más desarrolladas a causa de su relación con la **utilización** de las estructuras textuales por parte del lector.

#### *Interpretar: un mundo incontrolado*

No es extraño, por otra parte que las actividades interpretativas, situadas en los procesos de elaboración, hayan tenido poca traducción en modelos de actividades escolares ya que el desarrollo de su **descripción** teórica también ha sido escaso. Además, la interpretación aboca a la constatación de la diversidad y multiplicidad de las repuestas personales ante los textos, un aspecto que la **lectura** guiada en la escuela no ha potenciado ni incluso aceptado hasta ahora. Sin embargo, la **respuesta** del lector es un aspecto muy atendido en la tradición educativa anglosajona y el razonamiento crítico (distinguir entre datos y opiniones del autor, juzgar la credibilidad, aplicar la información de forma creativa, etc.) empieza a recibir atención a causa de la introducción de nuevos tipos de textos, como el **argumentativo** o el publicitario, en la **enseñanza** escolar.

#### *Controlar: una introducción sinuosa*

El autocontrol de la comprensión presenta muchas irregularidades en su incorporación escolar. Algunos de sus aspectos han hallado refugio en el **uso creciente** de la evaluación formativa o en el criterio cada vez



© PICTOGRAMAS

más extendido de dotar de sentido a la lectura como condición necesaria para la adquisición del **autocontrol**. Efectivamente, la integración de la actividad lectora en contextos reales comporta implícitamente la **conciencia** por parte del lector de los objetivos y de la intención de su lectura. El alumno sabe que debe **leer un texto** para memorizar un poema, preparar una exposición o comprobar unos datos. Al representarse mentalmente la actividad que se propone realizar, el lector puede coordinar su capacidad de **saber leer** con su capacidad de **saber cómo** ha de hacerlo para aquella finalidad concreta (de forma detenida y repetida para la **memorización**, selectiva y rápida para la comprobación, etc.) y, a la vez, esa representación mental le sirve también de patrón para decidir cuándo ha leído de forma satisfactoria para su intención.

En un futuro inmediato puede esperarse un desarrollo más intenso y pormenorizado de las actividades de **aprendizaje** del control de la lectura. La metacognición -o la metacomprepción, en este caso- es un campo en auge en la investigación educativa ya que la relación entre el **conocimiento implícito** y explícito, entre el uso de las habilidades lingüísticas y su aprendizaje formal, es un tema esencial para la definición y programación de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

### *3.2. El lector y el contexto*

Los estudios sobre la lectura han cambiado, efectivamente, la idea sobre qué es leer y han permitido la creación de actividades que ayuden al desarrollo de todos los mecanismos implicados. Pero el hecho de que los aprendizajes se produzcan en el ámbito escolar hace que la **investigación** educativa se haya dirigido también a observar qué condiciones **contextuales** favorecen el dominio lector. En este sentido, los progresos de las disciplinas psicopedagógicas han ofrecido datos relevantes para este aprendizaje específico, entre los que pueden destacarse los siguientes:

#### *Querer leer*

La condición fundamental para una buena enseñanza de la lectura es la de otorgarle el sentido de práctica social y cultural que posee, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio de ampliar las posibilidades de comunicación, fruición y **acceso al conocimiento**. Esta experiencia interna es la única *motivación* real de los alumnos que, en muchos casos, como



© PICTOGRAMAS

**"La condición fundamental para una buena enseñanza de la lectura es la de otorgarle el sentido de práctica social y cultural que posee, de tal manera que los alumnos entiendan su aprendizaje como un medio de ampliar las posibilidades de comunicación, fruición y acceso al conocimiento"**

nos recuerda Meek (1992), "no desean realmente saber leer". Vale la pena reflexionar sobre ello ante la **invasión** de propuestas de "animación a la lectura" que a menudo agotan su energía en actividades tan extraordinarias y poco perennes como los fuegos de artificio.

En este sentido, enseñar a utilizar la biblioteca del centro supone abrir un camino esencial para el acceso al conocimiento y a la lectura de ficción. Los aprendices de lector pueden experimentar allí la lectura como un instrumento que les proporciona la llave de entrada a un **amplio mundo de posibilidades** del saber. Ciertamente la escuela ha sido bastante reacia a la utilización de este espacio como centro de **aprendizaje escolar**. La lectura escolar ha sido tradicionalmente una lectura guiada y programada que se contrapone a la idea de una **lectura exploratoria** y autónoma por parte de los alumnos. Chartier y Hébrard (1994) describen justamente el pulso de fuerza producido entre dos **discursos sociales** sobre la lectura encarnados, respectivamente, por la iglesia y la escuela, por una parte, y las bibliotecas, por otra. No por casualidad, la obligación de instalar bibliotecas en las escuelas se instaura en nuestro país con la Ley de Educación de 1970, cuando se produce el triunfo del discurso sobre una lectura libre y de **gratificación** inmediata que los cambios tecnológicos de los últimos tiempos no han hecho sino ahondar. Sin embargo, ambos discursos han evolucionado hacia formas de compromiso que permiten en estos momentos una compaginación enriquecida de ambas experiencias de aprendizaje. El plan de potenciación de las **bibliotecas escolares** emprendido recientemente por el Ministerio de Educación supone, así, una nueva esperanza de la incorporación definitiva del uso de la biblioteca en las prácticas escolares.

#### *Leer, discutir y escribir*

Muchas de las actividades que han demostrado su valía en el aprendizaje de la comprensión de textos relacionan la lectura con la oralidad y la escritura (Alvermann, 1990). Por una parte, la **discusión colectiva** o en pequeños grupos enriquece la comprensión al ofrecer las interpretaciones realizadas por los demás, refuerza la memoria a largo plazo, ya que los alumnos deben recordar la información para explicar lo que han entendido, y contribuye a **mejorar la comprensión** en profundidad y el pensamiento crítico si se ven obligados a argumentar sobre las opiniones emitidas y han de eliminar las inconsistencias y **contradicciones lógicas** de su pro-

*"La producción de textos ayuda a analizar y a entender muchos aspectos textuales. A menudo la escuela establece una dicotomía, incluso temporal, entre leer para aprender la información y escribir para dar cuenta de lo aprendido. Pero se ha demostrado que relacionar ambas actividades repercute claramente en su progreso"*

pio pensamiento en relación con el texto. Por otra parte, la producción de textos ayuda a analizar y a entender muchos aspectos textuales, tales como las estructuras utilizadas o la importancia de los conectores. A menudo la escuela establece una dicotomía, incluso temporal, entre leer para aprender la información y escribir para dar cuenta de lo aprendido. Pero se ha demostrado que relacionar ambas actividades repercute claramente en su progreso y es una vía muy explorada en la actualidad a través de la programación por proyectos de trabajo, por ejemplo.

#### *Ver leer*

En los inicios de la investigación educativa sobre la lectura, cuando los investigadores constataron la nula dedicación escolar a la enseñanza de la comprensión (Durkheim, 1979; Solé, 1987), ya se advirtió que los enseñantes propiciaban este aprendizaje de forma inconsciente a través de su actividad como lectores ante los alumnos. Rockwell (1982) describió, por ejemplo, cómo la explicación de las lecciones del libro de texto se convertía en un modelo escenificado de la forma de explorar y comprender la información allí contenida. La idea de escenificar ante los alumnos los procesos seguidos por los lectores expertos para obtener una buena comprensión del texto se convirtió más tarde en uno de los caminos privilegiados por la investigación educativa para enseñar activamente a comprender. Así, los métodos de enseñanza explícita adoptaron este procedimiento para las estrategias de identificación de las ideas principales o de resumen

(Baumann, 1990), así como para las estrategias de control y superación de las dificultades de lectura detectadas (Collins y Smith, 1980).

En otras experiencias, favorecer la visión de formas de proceder no se ha circunscribido a la figura del enseñante sino que se ha utilizado, por ejemplo, en tareas colectivas entre iguales. Tolchinsky y Pipkin (1995), por ejemplo, describen una lectura en grupo en la que se ha establecido un reparto de papeles en el que cada alumno se encarga de ejercer uno de los mecanismos de la lectura: anticipar, formularse preguntas, relacionar la información nueva con la que ya saben, etc. Y en general, todo el trabajo cooperativo entre alumnos permite percibir cómo operan los demás. Diversos autores (Danserau, 1987, por ejemplo) han establecido que los alumnos entienden más un texto y retienen mejor la información cuando el texto ha sido analizado en grupo que cuando únicamente se ha trabajado individualmente.

#### **4. La lectura en el siglo XXI**

Las formas de comunicación de nuestra sociedad cambian a una velocidad tal que la escuela se halla abocada a una situación de cambio permanente. Sin embargo, el objetivo básico de ayudar a los niños y niñas a dominar los instrumentos de interpretación cultural que tienen a su alcance ofrece una plataforma última de segu-

ridad a los enseñantes. Estos pueden apoyarse en la investigación educativa para encontrar actividades y formas útiles para hacerlo en cada momento determinado, sabiendo, en el caso de la lectura, que está sigue siendo un instrumento imprescindible para incorporarse al diálogo permanente de los individuos con su cultura, sea a través de las formas vertiginosas de la informática, sea a través de la reflexión introspectiva de un lector ante un libro.



© ARTURO REQUEJO

## Notas

(1) El lector interesado puede hallar un balance sintético en el artículo de T. Colomer (1993): "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión", antes aludido, o en el de I. Solé (1996): "Llegir, lectura, comprensión: siempre hem parlat del mateix?", en *Articles de didáctica de la llengua i la literatura*, 7, 7-20.

(\*) Algunas de las ideas de este artículo han tenido una primera versión en la introducción de Colomer (coord.) (1992): *Ajudar a llegar*. Barcelona. Barcanova; y en Colomer (1993): "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 15-18.

(\*\*) Teresa Colomer pertenece al Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat Autónoma de Barcelona (teléfono de contacto: 93-581 26 54).

## Referencias bibliográficas

ALONSO  
TAPIA, J. (1995): "La evaluación de la comprensión lectora". En *Textos de Didáctica de la lengua y la literatura*, 5, 63-78.

A L V E R -  
MANN, D.E. et al.  
(1990): *Using discussion to promote reading comprehension*. International Reading Association, Newark. (Traducción castellana *Discutir para comprender*. Madrid. Visor-Aprendizaje)

APPLEBEE,  
A.N. (1978): *The Child's Concept of Story: Ages Two to Seventeen*. Chicago III. University of Chicago Press.

BAUMANN  
(1990): *La comprensión lectora*, Madrid. Aprendizaje/Visor/MEC.

CAIRNEY, T.H. (1990): *Teaching Reading Comprehension. Meaning Makers at Work*. Open University Press (Traducción castellana: *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid. Morata, 1992)

COLOMER, T. (1993). "Què té a veure la llengua amb les altres àrees de coneixement?". En *Guix, elements d'acció educativa*, 183. Monográfico: "La llengua com a eina interdisciplinària", 5-10.

COLOMER, T.; A.CAMPS (1991): *Ensenyar a llegir; ensenyar a comprender*. Rosa Sensat:Edicions 62 (Traducción castellana *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste-MEC, 1996).

COLLINS A. y E.SMITH (1980): "Teaching the process of reading comprehension". *Technical Report* nº182. Urbana, Illinois. Center for the Study of reading.

COOPER, Ch.R. (ed.) (1986): *Improving Reading Comprehension*, Houghton Mifflin Company (Traducción castellana: *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid. Visor. MEC, 1990)

CHARTIER, A.M.; J.HEBRARD (1994): *Discours sur la lecture* (1880-1980). Paris. BPI-Centre Georges Pompidou (Traducción castellana: *Discursos sobre la lectura (1880-1980)* . Barcelona. Gedisa).

DANSEREAU, D (1987): "Transfer from Cooperative to Individual Studying". *Journal of Reading*, (30), 7, 506-514.

DARNTON, R. (1993): "Historia de la lectura". En P.BURKE (ed.), *Formas de hacer historia*. Madrid. Alianza Universidad.

DURKIN, D. (1978-79): "What classroom observations reveal about reading comprehension instruction". *Reading Research Quarterly*, 14, 481-533.

FERREIRO, E.; A.TEBEROSKY (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Madrid. Siglo XXI.

FOUCAMBERT, M. (1976): *Cómo ser lector*. Laia. Barcelona, 1989.

GORDON, C.; B.RENNIE (1987): "Restructuring Content Schemata: An Intervention Study". *Reading Research and Instruction*, (26), 3, 162-188.

IRWIN, J. (1986): *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood, N.J.. Prentice-Hall.

MEEK, M. (1992): "Ajudant els lectors". En T.COLOMER, *Ajudar a llegar. La formació lectora a primària i secundària*. Barcelona. Barcanova, 129-150

RICHAudeau, F. (1976): *La lisibilité*. Paris. Retz.

RICHAudeau, F. (ed.)  
(1987): *La legibilidad. Investigaciones actuales*. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez-Pirámide.

R O C K -  
WELL, E. (1982):  
"Los usos escolares de la lengua escrita", en E.FERRREIRO; M.GOMEZ PALACIO (comp.): *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México. Siglo XXI.

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

SMITH, F.  
(1971): *Compre-  
sión de la lectura*. México. Trillas, 1983.

SOLÉ, I  
(1992): *Estrategias*

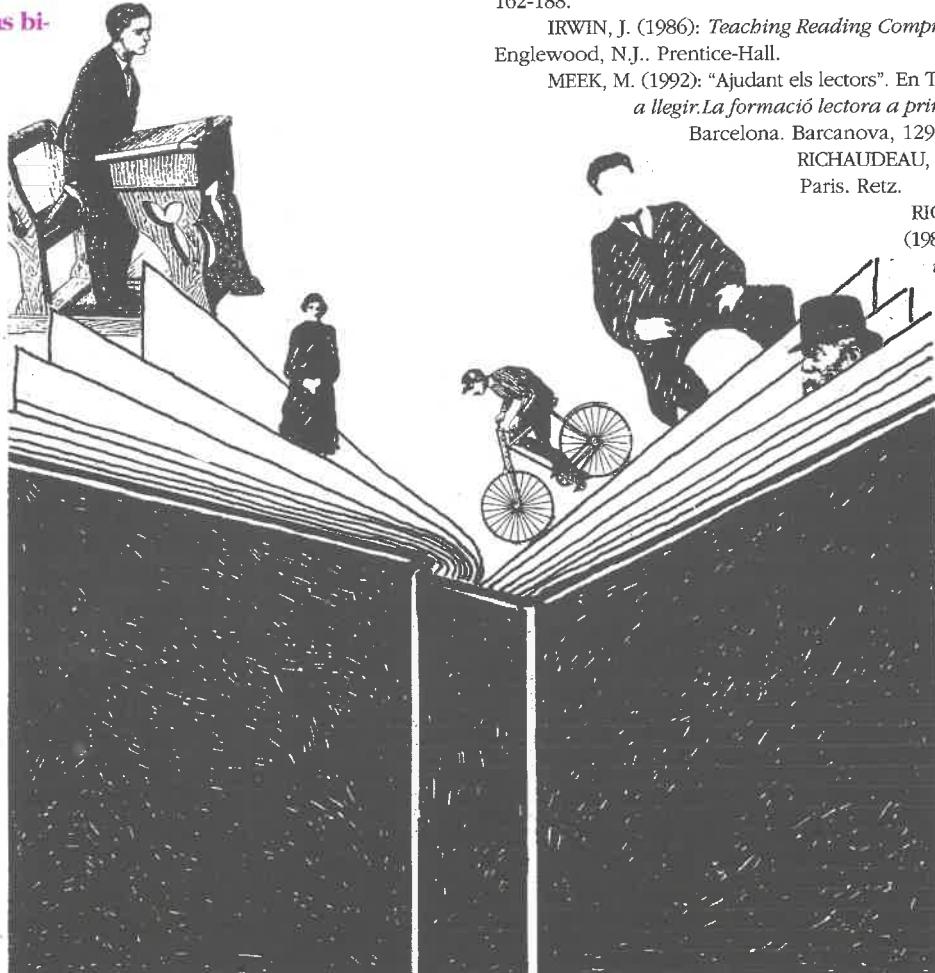
de la lectura. Barcelona, ICE-Graó.

SOLÉ, I. (1987): *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona. CEAC.

TOLCHINSKY, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes en la noción de "alfabetismo". En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.

TOLCHINSKY, L.; M.PIPKIN (1995): "Seis lectores en busca de un texto". En *Aula de Innovación Educativa*, 39, 15-20.

WELLS, G. (1986): *The meaning markers*. London. Heinemann (Traducción castellana: *Aprender a leer y escribir*. Barcelona. Laia, 1988).



© ARTURO REQUEJO

## APRENDIZAJE

***En este artículo su autora expone una visión interactiva de la lengua según la cual ésta es una actividad cognitiva compleja que puede servir a diferentes finalidades. Entre ellas, una de las más importantes es la de leer para***

*aprender y la de poder utilizar la lectura como instrumento de aprendizaje autónomo. En este sentido, considera que las estrategias responsables de la compensación de textos permiten el aprendizaje incidental que es producto de la lectura. Considera además que su utilización consciente e intencional las convierte en estrategias de aprendizaje por lo que su uso debe ser enseñando en el contexto de las actividades escolares habituales*

# DE LA LECTURA AL APRENDIZAJE\*

ISABEL SOLÉ\*

**A**unque es buena lectora, Anna no renuncia al cuento que, por riguroso turno, cada noche le lee uno de sus progenitores. De vez en cuando pregunta "¿por dónde vas?" y se fija en el texto, pero lo que cuenta en esta situación es la calidez afectiva y la historia que fluye entre ella y su acompañante. De hecho, no hace muchos días ella reprodujo esta situación con su prima Clara, de tres años. Sentadas una al lado de otra, Anna leía para la pequeña, que escuchaba con atención. Cuando el cuento terminó, Clara tomó otro libro de los que las niñas tenían ante sí y, diciendo "Ahora yo!", abrió el libro y, fijándose en los dibujos, "leyó", para gran regocijo de la niña mayor, una especie de historia, siguiendo con su dedito el texto, en una clara imitación de lo que hacía Anna en la secuencia anterior.

En otra habitación, su hermano Aleix tiene encima de la mesa varios libros de texto, folletos de agencias de viajes, una guía turística, el tomo nº 8 de una enciclopedia general y el correspondiente a "Demografía y población" de una enciclopedia temática destinada a estudiantes de educación secundaria. Con otros compañeros, está elaborando una monografía sobre "Gran Bretaña", cuya finalidad no se limita a la adquisición de conocimientos sobre dicho país, sino que persigue la puesta en práctica de las estrategias que permiten buscar, resumir, organizar y elaborar la información necesaria para cubrir un objetivo. De vez en cuando, Aleix acude al salón y comunica a su madre algunas informaciones que le llaman la atención o que encuentra curiosas.

Ésta -la madre- oscila entre atender a lo que el chico le cuenta y continuar hojeando distraídamente el periódico. Su mirada, cuando puede concentrarse en el diario, se desliza de un titular a otro. A veces, salta del titular a un fragmento de la columna, sin que se pueda prever que vaya a leerla toda o la abandone por otra. Depende. Lo que ya es seguro es que ha reservado el artículo de opinión y el editorial para el final: tanto el articulista como el tema tratado le parecen lo suficientemente apetecibles como para prestarles especial atención.

Esa forma de leer es muy distinta de la que ha tenido que ejercer por la mañana cuando revisaba el manual de un nuevo programa de tratamiento de textos. El tipo de lenguaje utilizado, el hecho de que el manual se encuentre escrito en una lengua -inglés, por supuesto- que no es la suya, la -para ella- complejidad intrínseca del programa, acrecentada por el interés estrictamente instrumental que subyace al aprendizaje de sus rudimentos, la obligan a leer con atención, detenidamente, una cosa tras otra, probando y rectificando, releyendo cuando es necesario.

En las situaciones descritas, y en otras similares y cotidianas -como ésta en la que usted se encuentra implicado- aparece una variable común: sus protagonistas leen. Pero, simultáneamente, en cada una de ellas, la

lectura se ejerce de forma distinta, responde a unas finalidades diferentes y se concreta de hecho en tareas cognitivas diversas. En este artículo trataremos brevemente, en primer lugar, de la lectura en tanto que actividad cognitiva compleja, que implica el uso competente de un conjunto de estrategias. En la segunda parte, nos centraremos, entre los posibles usos que hacemos de leer, en la lectura para aprender, y examinaremos su especificidad.

### Una reconceptualización de la lectura

En las últimas décadas, y sin duda gracias al influjo del paradigma cognitivo, se observa un creciente interés por la lectura, que se traduce en una profunda reconceptualización de ésta, de lo que es y lo que supone su dominio, así como de su función instrumental, es decir, de su poder para promover nuevos aprendizajes.

Hoy nadie duda acerca de que leer es un proceso de interacción entre un lector y un texto, proceso a través del cual el primero interpreta los contenidos que éste aporta. Tal vez considere usted que esa afirmación no contiene nada revolucionario. Casi podría decirse que responde al sentido común, a lo directamente observable. Sin embargo, hay que tener en cuenta que con frecuencia se ha considerado que leer es "decir" lo que está escrito, o bien se ha asimilado la lectura a las necesarias -pero no suficientes- habilidades de descodificación, asumiéndose que una vez que el lector puede leer todas las palabras de un texto la comprensión de su significado está asegurada. Esta postura en torno a la lectura, en la que se incluyen teorías y autores diversos, ha sido denominada "modelo bottom up" (de arriba a abajo) porque sus adeptos defienden que la lectura conlleva un procesamiento de la información de tipo secuencial y jerárquico, el cual se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases...), lo que permite comprender el texto en su conjunto. De forma coherente con estos presupuestos, se considera que la enseñanza debe enfatizar el conocimiento y el uso competente de las reglas de correspondencia entre los sonidos y las grafías, lo que resulta imprescindible para acceder a los textos y a su significado. De esa relación que postulábamos entre lector y texto, la aproximación *bottom-up* favorece claramente al segundo.

Probablemente, como reacción a esa visión un tanto reduccionista, y en su polo opuesto, aparecen nuevas formas de entender la lectura, que atribuyen al lector, a sus conocimientos previos y a sus expectativas el protagonismo más absoluto en detrimento del texto. Éste es el factor menos privilegiado en el binomio lector/texto, característico de la lectura, que reposa en las hipótesis que el lector elabora. En las acepciones más radicales de esta postura -que se conoce con el nombre de "mo-

de lo top down" (de abajo a arriba) porque en ella se considera que el procesamiento del texto a niveles inferiores (palabra, letra) se encuentra bajo el control de procesos inferenciales de nivel superior- se cuestiona la utilidad y conveniencia de enseñar las habilidades de *descodificación* y se insiste en cambio en las unidades significativas y en la comprensión.

Ambas posturas, que aquí hemos descrito de forma injustamente sumaria<sup>1</sup>, han tenido su momento estelar y sus adeptos, y ambas han influido en la *investigación* y en las propuestas de enseñanza de la lectura. Seguramente al lector de este artículo no le habrá costado mucho esfuerzo identificar en el modelo *bottom-up* postulados que subyacen a los métodos llamados *sintéticos* ni relacionar los métodos analíticos con el modelo *top-down*. Por otra parte, a ambas subyace parte de razón, y ambas se muestran claramente insuficientes para explicar lo que sucede de verdad cuando se lee. Como pone de manifiesto esta vieja cita de Strange (1980, 392-393):

"Si la lectura fuera exclusivamente *top down* sería muy improbable que dos personas leyieran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. Sería también improbable que aprendiéramos algo a partir de los textos si solamente confiáramos en nuestro conocimiento previo. Por razones similares (...) la lectura no puede ser exclusivamente *bottom-up*. Si lo fuera, no habría desacuerdo sobre el significado de un texto. Además no serían posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias tales como prejuicios, edad, experiencias, concepciones, etc..."

La concepción interactiva de la lectura (Adams y Collins, 1980; Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987) establece que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En él intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, y el lector eficiente es aquél que utiliza diversas fuentes de información -textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales- para construir el significado del texto. De la relación característica que se establece en la lectura entre el lector y el texto, ambos elementos aportan, ambos son importantes, pero el que dirige es el lector. Por ello, los procesos *top-down*, procesos conceptualmente dirigidos (Norman y Bobrow, 1979), aseguran que la información coincidente con las hipótesis del lector será fácilmente asimilada, mientras que los *bottom-up*-o procesos dirigidos por los datos (Norman y Bobrow, 1979)- se responsabi-

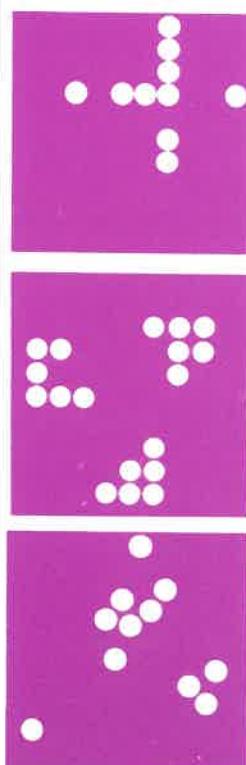
**"La concepción interactiva de la lectura establece que leer es un proceso mediante el cual el lector eficiente utiliza diversas fuentes de información -textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales- para construir el significado del texto"**

lizan de que se muestre atento a las informaciones que no confirman sus expectativas sobre el texto o que representan una novedad.

En esta perspectiva, pues, encontramos un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia, un lector que permanece alerta a lo largo del proceso, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construyendo una interpretación para lo que lee y que, si se lo propone, es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Son todas estas operaciones las que le permiten comprender, objetivo y esencia de la lectura.

Resulta complicado definir lo que significa "comprender". Todos experimentamos situaciones en las que comprendemos lo que escuchamos, leemos o vemos, y otras en las que nos sentimos inundados de cierta perplexidad, o llanamente, de ignorancia ante un texto, un discurso oral o una obra plástica: no lo comprendemos, no acabamos de comprender. En la comprensión intervienen con toda probabilidad muchos elementos que afectan tanto al sujeto que quiere comprender como al objeto de su comprensión. Para la psicología cognitiva, o para una parte de ella, comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican. Estos esquemas, o representaciones que poseemos en un momento determinado acerca de un objeto, hecho, concepto... (Coll, 1983) constituyen los fundamentos de nuestro conocimiento, del sistema humano de procesamiento de la información, los ejes de nuestra comprensión. Ante un texto, el lector, para comprender, debe aportar los esquemas de conocimiento adecuados para integrar y atribuir significado a la información que el texto aporta; naturalmente, en el curso de ese proceso, dichos esquemas pueden sufrir cambios, desde leves modificaciones hasta revisiones profundas y enriquecimientos continuos.

Si las cosas son así, nos encontramos desde luego muy lejos de un problema de traducción. Leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable "movimiento intelectual", en el que seleccionamos, utilizamos y modificamos nuestros conocimientos. De ahí el poder de la lectura no sólo para entusiasmarnos y con-



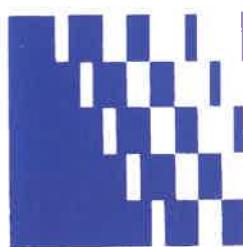
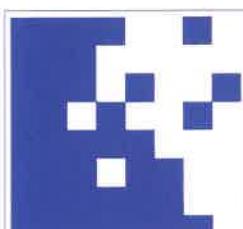
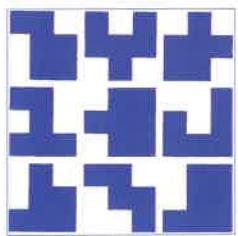
© ARMIN HOFMAN

ducirnos por derroteros insospechados y fantasiosos sino también para algo quizá menos poético pero igualmente fascinante: para aprender. *Aprendemos* cuando leemos, y con mucha frecuencia, además, leemos para aprender.

De este modo, y si volvemos nuestra atención a los lectores con cuyas distintas actividades de *lectura* iniciábamos este artículo, podemos concluir que todos ellos aprenden algo mientras leen, aunque ese algo sea distinto para cada uno: mientras Anna aprende que a través de la lectura puede disfrutar de hermosas historias -y de la compañía de su padre-, su madre aprende a utilizar un nuevo programa *informático* y atiende a las novedades del día. Clara, por su parte, está aprendiendo a desentrañar esa misteriosa actividad que mantiene a los *adultos* y a algunos niños mayores absortos ante un papel o un libro; por supuesto, también aprende a disfrutar con la lectura que otros hacen para ella. Y no cabe duda de que Aleix aprende *contenidos* específicos a partir de los libros que consulta para confeccionar su trabajo.

## Lectura y aprendizaje

La actividad intelectual responsable de la comprensión y de ese aprendizaje "incidental" que provoca la lectura reposa, como todos los *procesos cognitivos*, en fenómenos de categoría distinta (Flavell y Wellman, 1997, citados por Pozo, 1990). Por una parte, la lectura exige la presencia de unos "procesos básicos" (atención, discriminación, memoria...) que no son *específicos* de la actividad de leer y que constituyen un substrato igualmente necesario para otras *actividades* intelectuales. Además, como ya hemos dicho, para leer y comprender resulta necesario disponer de "*esquemas de conocimiento*", es decir, de conjuntos de representaciones más o menos organizados y complejos sobre el tema que es *objeto de lectura* o sobre temas afines, que facilitan o, a veces, por sus características, dificultan la comprensión. A todo ello hay que añadir las "estrategias" o actividades que el *sujeto* pone en marcha para conseguir su propósito, que en el caso que nos ocupa es comprender e interpretar un texto escrito. Por último, la "metacognición" aporta *información* sobre el proceso emprendido, información que puede ser utilizada por el sujeto para regularlo y ajustarlo progresivamente. En el ámbito de la lectura,



© ARMIN HOFMAN

**"Para la psicología cognitiva, comprender consiste en seleccionar esquemas que expliquen aquello que se desea interpretar y en comprobar que efectivamente lo explican. Estos esquemas constituyen los fundamentos de nuestro conocimiento"**

la metacognición nos hace estar alerta y nos indica -cuando ello sucede- que no comprendemos, o que en el texto hay una palabra o frase que no corresponde al contexto. Así, podemos realizar las acciones necesarias para solucionar la *dificultad* encontrada y reorientar la lectura.

Con estas denominaciones u otras similares -por ejemplo, la que a los procesos básicos añade la propuesta de distintos tipos de conocimiento: declarativo, procedural y estratégico o condicional- se pone de manifiesto la existencia de los distintos fenómenos y procesos implicados en el *aprendizaje* y en la comprensión. Los límites entre unos y otros no son siempre nítidos y claros. Para lo que nos ocupa en este artículo, es interesante constatar que mientras que algunos autores distinguen entre "*estrategias*" y "*metacognición*", para otros las estrategias en sí mismas o el pensamiento estratégico implica los componentes *metacognitivos*. En mi opinión, y siguiendo a Pozo (1990), las estrategias de aprendizaje necesariamente deben ir acompañadas de componentes metacognitivos que permitan al sujeto *planificar* y evaluar su actuación. Sin este componente, resulta abusivo hablar de estrategias y es más adecuado considerar que el aprendiz ejecuta o ejercita de forma fundamentalmente mecánica el curso de una acción.

Tal vez el lector de este artículo se pregunte qué tiene que ver todo eso con Anna, Aleix y los demás. En mi opinión, mucho, pues la lectura es sin duda alguna un interesante ejemplo de *actividad* intelectual que incluye los distintos "fenómenos" o procesos a que nos hemos referido. Dado que ya aludimos a la presencia de los procesos básicos y a la función del *conocimiento* declarativo en la lectura, a continuación nos ocuparemos de las estrategias y de los componentes metacognitivos a ellas asociados. De hecho, cuando se posee una habilidad razonable para la *descodificación*, la comprensión de lo que se lee depende, según Palincsar y Brown (1984), de la presencia de tres condiciones:

- de la claridad y coherencia de los contenidos de los textos, de la familiaridad con su *superestructura* y de que el léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable;

- del grado en que el conocimiento previo del lector sea *pertinente* para el contenido del texto (de lo que hemos llamado más arriba

*"Leer aparece como una actividad cognitiva compleja que implica un considerable "movimiento intelectual" en el que seleccionamos, utilizamos y modificamos nuestros conocimientos. Aprendemos cuando leemos y, con mucha frecuencia, además, leemos para aprender"*

"conocimiento declarativo" o "esquemas de conocimiento");

- y de las estrategias que el lector utiliza para intensificar la comprensión y recuerdo de lo que lee, para detectar errores y para encontrar vías de solución para ellos. Estas estrategias son las responsables de que pueda construirse una interpretación del texto y de que el lector sea consciente de qué entiende y qué no entiende para proceder a solucionar el problema con que se encuentra.

Siguiendo a Palincsar y Brown (1984), he sugerido que dichas estrategias son las siguientes (Solé, 1992):

1. Las que permiten dotarse de objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes:

- a) comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿qué tengo que leer? ¿por qué/para qué tengo que leerlo?.

- b) activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate: ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé

acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme -acerca del autor, del género, del tipo de texto...-?

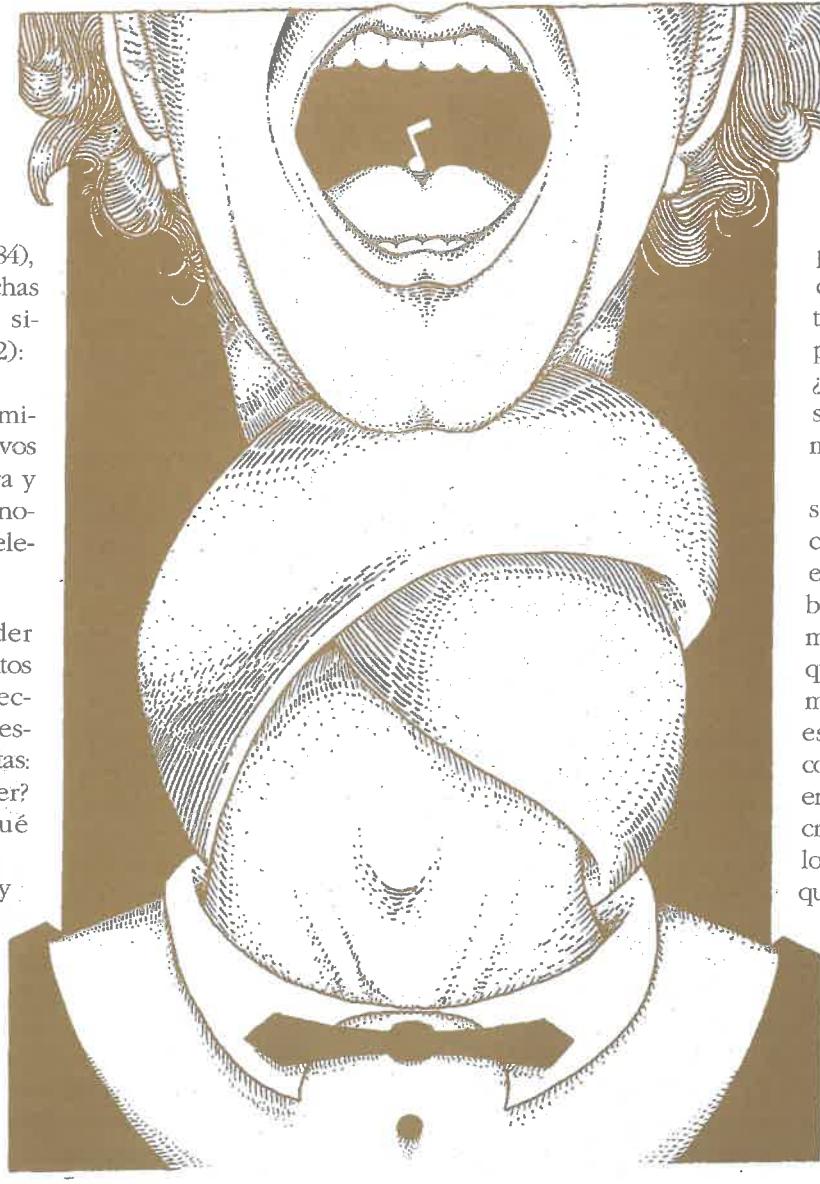
2. Las que permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o dificultades para comprender:

- c) elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones: ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje?...etc.

- d) comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y la autointerrogación: ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo -apartado, capítulo-? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de este otro? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?.

- e) evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo y con lo que dicta el "sentido común". ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?...etc.

3. Las dirigidas a identificar el núcleo, sintetizar,



y eventualmente, resumir y ampliar el conocimiento obtenido mediante la lectura:

- f) dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue; véase a): ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle o por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?

[Eventualmente: g) elaborar resúmenes y síntesis que conduzcan a la transformación del conocimiento (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras (Bereiter y Scardamalia, 1987): ¿qué

informaciones son fundamentales y cuáles prescindibles? ¿en función de qué criterios selecciono, omito o generalizo la información? ¿qué aporta el texto que yo no sabía? ¿cómo organizo las ideas fundamentales y lo que me aporta en un texto que tenga sentido?].

Por supuesto, mientras leemos no estamos interrogándonos continuamente acerca de lo que hacemos - acerca de la finalidad que perseguimos, de lo que vamos comprendiendo y de lo que no, acerca de la coherencia del texto...-. A pesar de ello, estas estrategias subyacen a nuestra lectura y las utilizamos de forma inconsciente, de modo que mientras leemos y comprendemos no ocurre nada y el procesamiento de la información sucede de un modo automático.

Sin embargo, cuando en el texto aparece algún obstáculo, cuando encontramos alguna palabra que nos indica que el zorro se ha dejado cocer demasiado y no se añadió el docal necesario, se abandona el estado de "piloto automático" -como espero que le haya ocurrido hace un momento con las cuestiones culinarias un poco alteradas que interfirieron en el texto- y dedicamos procesamiento adicional para calibrar el obstáculo e intentar solucionarlo.

Ello nos puede conducir a releer una frase o su contexto, a inferir el significado de determinada palabra o expresión, a elaborar hipótesis plausibles con nuevas premisas... Nos encontramos entonces en un estado estratégico, caracterizado por la intencionalidad de resolver dudas y ambigüedades y por la atención que prestamos a nuestra propia comprensión. En este estado somos perfectamente conscientes de lo que perseguimos y nos mantenemos alerta, evaluando si las acciones que ponemos en marcha son las adecuadas para la consecución de nuestros propósitos. Las características de autodirección, planificación y autorregulación, propias del pensamiento estratégico, se ponen de manifiesto en estas situaciones.

Por lo demás, cuando leemos con la finalidad de aprender, esas estrategias deben ser conscientemente actualizadas, de modo que permitan al lector establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que le aporta el texto, cuestionar su conocimiento, modificarlo y ampliarlo, y establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a contextos distintos. En ese sentido, podemos considerar que las estrategias de lectura, cuando leemos con la finalidad de aprender -como hace Aleix ante los libros de consulta, o su madre para aprender el nuevo procesador de textos- devienen estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje (Pozo, 1990; Danserau, 1985; Nisbett y Shucksmith, 1987) son actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poderlas utilizar. Cuando usamos estrategias no aplicamos mecánicamente una técnica, sino que tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto en que nos encontramos. Por ello, tanto la *autodirección* -presencia de un objetivo y conciencia de que existe- como la *planificación* -anticipación y previsión de los pasos necesarios para alcanzar la finalidad deseada- y el *autocontrol* -supervisión y evaluación de las propias acciones en función de los objetivos, modificándolas si es preciso- son componentes fundamentales de las estrategias.



Entendidas de este modo, como ya vimos, las *estrategias de aprendizaje* aparecen estrechamente vinculadas a la metacognición: capacidad de conocer el propio conocimiento, de pensar sobre nuestra actuación, de planificarla, evaluarla y modificarla. Es la presencia del *metaconocimiento* lo que permite dirigir y regular nuestra actuación, utilizar unas u otras estrategias de aprendizaje, valorar su adecuación y la conveniencia de insistir en ellas o de sustituirlas. De ese uso, que al menos en parte está determinado por las exigencias que formula *la tarea* y por el sentido<sup>2</sup> que los alumnos le atribuyen, depende que su aprendizaje tienda hacia un polo más superficial -cuyo *objetivo* reside en la memorización literal de la información- o más profundo -en el que se pretende comprender el contenido, diferenciar lo esencial de lo secundario, abstraer significados...-.

En el caso de la lectura, y ciñéndonos al ámbito de la escuela, es evidente que los alumnos se ven confrontados con muchísima frecuencia a la necesidad de *aprender* a partir de textos. Cuando se trata de aprender, el texto escrito presenta la ventaja frente a otro tipo de informaciones -por ejemplo, orales- de su permanencia y de que el lector puede volver sobre él, manipulándolo y organizándolo según le convenga; sin embargo, como contrapartida, se encuentra desprovisto del contexto que envuelve *lo oral* y que facilita su explicitación. Conviene no olvidar, además, que las tareas escolares requieren no sólo que los alumnos aprendan, sino que muestren, a través de múltiples medios (sesiones de preguntas y respuestas orales, elaboración de deberes, de controles, de dossieres, monografías...etc.), que han aprendido.

Lo que hemos afirmado hasta aquí pone de relieve que de la *competencia* en lectura no se sigue, automáticamente, la competencia para usar *la lectura* como instrumento de aprendizaje. Las estrategias responsables de la comprensión, que cuando leemos funcionan de forma *automática*, deben ser usadas conscientemente cuando lo que se persigue es el aprendizaje. En ese caso, es absolutamente necesario que los alumnos tengan una idea clara de lo que se pretende que aprendan y, llegado el caso, de los *criterios* con los que se va a evaluar su aprendizaje. Nadie puede disponer adecuadamente los medios para aprender si no sabe cuáles son sus *objetivos* de aprendizaje.

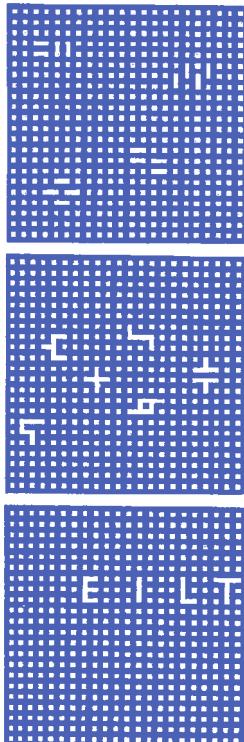
Algo similar ocurre con la aportación del *conocimiento previo*. El aprendizaje se construye sobre lo ya construido. De aquí que el

**“Cuando leemos con la finalidad de aprender, esas estrategias deben ser actualizadas, de modo que permitan al lector establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo que le aporta el texto, cuestionar su conocimiento, modificarlo y ampliarlo”**

alumno que se enfrenta a un texto con la finalidad de aprender determinados contenidos necesite seleccionar y actualizar sus conocimientos anteriores, estar atento al grado en que se ajustan a lo nuevo, y examinar su coherencia y relevancia. En todo este proceso, las estrategias de *autointerrogación* y las que conducen a *seleccionar los aspectos fundamentales* que contiene *el texto*, y que son pertinentes para el objetivo que se persigue, tienen una función *primordial* en la posibilidad de aprender. Es muy frecuente que para los alumnos todo sea igualmente importante -como lo muestran sus *subrayados* con impactantes colores-, probablemente porque no está muy claro para ellos qué tienen que aprender (y si eso no está claro, ¿con qué criterio se va a omitir o *seleccionar* determinada información? ¿cómo podrá elaborarse un *resumen* que no sea una copia, con algunas palabras menos, del texto original? ¿cómo va a poder utilizarse dicho resumen para estudiar?).

En definitiva, todo esto tiene que enseñarse en la escuela, y en el contexto de actividades en las que tenga sentido aprenderlo. Es frecuente que a los alumnos se les pida que “estudien”, que “hagan un resumen”, o que “elaboren un trabajo”, sin que se les ofrezcan muchas indicaciones acerca de las estrategias que implican estas *complejas* actividades. También son frecuentes los lamentos de docentes de todos los niveles educativos por la *escasa competencia* de los alumnos para resolverse de forma autónoma con objetivos de *aprendizaje*. Deberíamos pensar que esa competencia autónoma, personal, sólo puede ser el fruto de una intensa actividad *interpersonal*, en cuyo transcurso los alumnos pueden aprender a aprender por su cuenta (Fort y Lázaro, 1993). Únicamente en la medida en que se incorporen actividades que permitan ese aprendizaje podremos esperar que los alumnos lo interioricen.

En la escuela, los alumnos tienen que aprender que *leer para aprender* se parece, pero no es lo mismo, que leer para disfrutar, o para seguir unas instrucciones. Cuando leemos para aprender, nuestra lectura suele ser lenta y por lo general, repetida; por ejemplo, al estudiar, podemos hacer una primera lectura que nos proporcione una *visión general* y luego ir profundizando en las ideas que contiene. En el curso de la lectura, el lector se encuentra inmerso en un proceso que le conduce a *autointerrogarse* sobre lo que lee, a establecer relaciones con lo que ya sabe, a revisar los términos que le resultan nuevos,



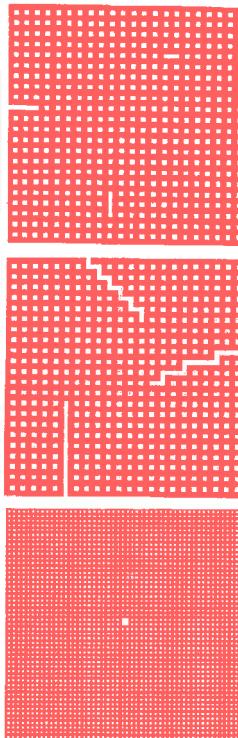
© ARMIN HOFMAN

complicados o polémicos, a efectuar recapitulaciones y síntesis frecuentes, a subrayar, a elaborar esquemas, a tomar notas, a elaborar resúmenes sobre **lo leído y aprendido**. Hay que aprender también a anotar las dudas que pudieran haber surgido, así como a emprender acciones que permitan subsanarlas o dirigir posteriores actividades de estudio.

Ello conduciría sin duda a revisar ciertas ideas de escaso fundamento -se aprende a leer en tal ciclo-; a reubicar determinados contenidos -como los "cursos de técnicas de estudio"- en **contextos significativos** y funcionales; y a cuestionar pintorescas y frecuentes prácticas, como la que conduce a ofrecer en el aprendizaje de la lectura textos de estructura narrativa, con la que el alumno se encuentra familiarizado, y a proponer, para que aprendan, textos **descriptivos o expositivos**, cuyas características le son fundamentalmente desconocidas. Muchas veces, además los textos escolares se prestan particularmente mal a un **uso estratégico** (porque constituyen un conjunto abigarrado de "ideas principales" que no se dejan seleccionar; porque son difíciles de resumir...).

## Conclusión

Aunque de forma necesariamente breve, lo escrito hasta aquí pone de manifiesto que la lectura es mucho más que un conjunto de habilidades de **descodificación**. El dominio autónomo de la lectura, de forma que los lectores sean capaces de utilizarla para disfrutar con ella y para aprender por su cuenta, exigen un tratamiento educativo serio -que no aburrido- de este **contenido**, que permita hacer de ella una compañera interesante, divertida y fiel para toda la vida, con la que compartir tareas y ocio. Hoy sabemos lo suficiente como para que las propuestas educativas en torno a la **lectura** trasciendan su aprendizaje inicial y se comprometan con su uso instrumental. Para ello, como hemos afirmado, habrá que abandonar muchos mitos e ideas bien arraigadas -la lectura "es" del primer ciclo; la lectura se trabaja en **lengua**; "hacer" biblioteca es importante, pero cuando falta tiempo, habrá que dejarla...-, y proceder a un análisis y reflexión compartidos, desde los distintos ciclos de la **escolaridad obligatoria** y no obligatoria, para construir un proyecto que asegure que todos los alumnos van a tener acceso a algo tan útil, tan cotidiano y tan entrañable como leer.



© ARMIN HOFMAN

**"Las estrategias de aprendizaje son actividades intencionales sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poder utilizarlas. Cuando usamos estrategias tomamos decisiones en función de los objetivos que perseguimos y de las características del contexto"**

## Notas

(1) El lector interesado puede consultar los textos de Alonso y Mateos (1985) y Solé (1987).

(2) En el capítulo de SOLE, I. (1993) "Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje", en C. Coll y otros *El constructivismo en el aula*. (Barcelona. GRAÓ) puede consultarse una explicación acerca de la relación entre el sentido que se atribuye a la tarea de aprender y los enfoques de aprendizaje que finalmente se adoptan.

(\*) Este capítulo sintetiza e integra ideas expuestas en otros textos de la autora, especialmente en:

Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.

Solé, I. (1993) *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía, 216, 25-27.

(\*\*) Isabel Solé pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-402 10 46, ext.: 3257).

## Referencias bibliográficas

- ADAMS, M.J.; Collins, A.M. (1979) A schema-theoretic view of reading. En R.O. Freedle (Ed.) *Discourse processing: Multidisciplinary perspectives*. Norwood, NJ.: Ablex Pub. Co.
- ALONSO J.; MATEOS M.M. (1985) Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 31-32, 5-19
- BEREITER, C.; Scardamalia, M. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ.: L. Erlbaum Ass.
- COLL, C. (1983) La construcción de esquemas de conocimiento en el proceso de enseñanza/aprendizaje. En C. Coll (Ed) *Psicología genética y aprendizajes escolares*. Madrid: Siglo XXI, 183-201
- DANSERAU, D.F. (1985) Learning strategy skills. En J.W Segal y otros (Eds) *Thinking and learning skills*. Vol I. Hillsdale, NJ.: L. Erlbaum.
- FORT, R., Lázaro, Q. (1993) ¿Enseñas o evalúas?. *Aula de innovación educativa*, 20, 31-36.
- NISBETT, J.; Shucksmith, J. (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- PALINCSAR, A.S.; Brown, A.L. (1984) Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- POZO, J.I. (1990) Estrategias de aprendizaje. En C.Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds). *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación*. Madrid: Alianza, 199-221.
- SOLÉ, I. (1987b) Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40, 1-13.
- SOLÉ, I. (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
- SOLÉ, I. (1993) La disposición para el aprendizaje y el sentido. En VV.AA., *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- STRANGE, M. (1980) Instructional implications of a conceptual theory of reading comprehension. *The Reading Teacher*, 33 391-397.

## APRENDIZAJE

**Desde la radicalidad de algunos planteamientos teóricos las aportaciones provenientes de la psicología cognitiva y las que provienen de la consideración de la lengua como actividad social se plantean a menudo**

como irreconciliables.

Sin embargo, cuando nos situamos en el terreno de la enseñanza y el objetivo es planificar, experimentar e investigar propuestas para el aula, constatamos que las distintas aportaciones inciden decisivamente en la forma de concebir la enseñanza de la composición escrita en el momento actual. En este artículo comentaremos algunas ideas que subyacen a muchas de las actuales propuestas de enseñanza.

# ESCRIBIR

## La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita\*

ANNA CAMPS\*\*

# E

l uso de la lengua es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros.

## 1. La actividad de escribir

A nuestro modo de ver, la consideración de la actividad de escribir como fundamentalmente social puede enriquecerse con algunas de las aportaciones de la psicología cognitiva sobre los procesos mentales implicados en dicha actividad. La investigación sobre las interacciones verbales entre estudiantes en el proceso de composición textual y sobre los pensamientos verbalizados de escritores de distintas edades ponen de manifiesto la diversidad de caminos que estos siguen para escribir un texto y también de cuán diversas maneras abordan las tareas encomendadas, dependiendo de la forma como interpretan el contexto en que se inscribe el discurso que producen. Dicha interpretación está condicionada por factores culturales (que van desde las diferencias culturales del entorno en que viven, hasta las específicamente escolares), sociales (usos lingüísticos en el entorno social, incluido también el escolar) y personales (relaciones con el lenguaje escrito, éxito o fracaso en su aprendizaje escolar, etc.).

### 1.1. Escribir como actividad social y cultural

Los estudios más recientes sobre la composición escrita se inscriben en el paradigma común de los estudios lingüísticos y literarios, que en los últimos años han centrado su interés en los aspectos sociales y culturales del uso de la lengua. Baste recordar el amplio desarrollo de campos de estudio relativamente recientes como la pragmática, la sociolingüística, el análisis del discurso, etc., de los estudios psicológicos en su orientación socio-cultural y de los socio-pedagógicos que ponen énfasis en los aspectos comunicativos de las relaciones de enseñanza y aprendizaje (véase la síntesis sobre los estudios de composición escrita de Nystrand et al., 1993).

En los primeros trabajos sobre los procesos de composición escrita surgidos en el paradigma cognitivo, el contexto se concebía como el conjunto de requerimientos retóricos que el escritor debía analizar y tener en cuenta para ajustar a ellos su texto. En los enfoques más recientes los aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector han pasado a ocupar un lugar central. Han sido principalmente las aportaciones de Vigotsky y Bajtín, las contribuciones de la teoría de la enunciación, de la pragmática y de la lingüística funcional las que de modo más determinante han configurado la visión actual del lenguaje como actividad social y cultural.

Desde esta perspectiva y con el punto de mira en la enseñanza de la lengua escrita y específicamente de la composición escrita es necesario destacar algunos aspectos, complementarios unos de otros:

1. El lenguaje escrito es el resultado de un doble proceso. Por una parte, su uso se hace más autónomo respecto del contexto material de producción, puede apelar a destinatarios que no comparten el mismo espacio y tiempo que el locutor-escritor. Vigotsky denomina a este proceso "descontextualización". Por otra parte, los signos se ven sometidos a un proceso de "contextualización", de interrelación con otros signos, de forma que el lenguaje se hace más explícito. Por este motivo Luria hablaba de sintaxis explícita al hacer referencia a las estructuras lingüísticas propias del lenguaje escrito. Este doble proceso se origina como reestructuración de los usos de la lengua en la interacción oral tanto en el desarrollo filogenético del lenguaje escrito como en el desarrollo del individuo en una sociedad alfabetizada. Así pues, el origen de la lengua escrita es social, surge de los intercambios comunicativos con los demás.

En este enfoque la producción de textos monolingües, es decir aquellos que se producen sin la intervención directa, inmediata, del interlocutor, entre los cuales destacan los escritos, presupone la transformación de un sistema de signos ya existente, el lenguaje oral de la conversación, que se diversifica y se hace más complejo por las exigencias de situaciones comunicativas en que el destinatario no contribuye directamente a la producción del discurso. Sin embargo, propiamente no podemos decir que el lenguaje escrito sea descontextualizado, sino que su uso representa la inserción del lenguaje en un nuevo contexto en que locutor y destinatario no comparten la situación material de la enunciación (el mismo lugar y tiempo) (Schneuwly, 1985; Camps, 1994; Camps y Castelló, 1996).

2. De lo que acabamos de decir se desprende que el lenguaje escrito no es sólo social por su origen en la interacción oral, sino que lo es por su naturaleza interactiva o, en palabras de Bajtín (1982), dialógica. El concepto de diálogo de este autor ruso se adelantó a muchas de las formulaciones actuales sobre la consideración del origen y la función social de la lengua escrita. Según Bajtín, el uso del lenguaje escrito es siempre dialógico por dos motivos fundamentales: (1) Ningún texto (o enunciado si usamos el término de Bajtín) no es nunca un primer texto ni independiente de los demás sino que siempre es respuesta a otros textos anteriores y pide una respuesta de los lectores, es decir está inserto en un entramado comunicativo que hace posible su interpretación, que le da sentido. De este postulado se desprende que, cuando alguien escribe, "dialoga" con lo que han dicho otros e imagina sus respuestas, que anticipa en el propio texto. (2) Esta idea lleva a otra de una gran riqueza conceptual: el escritor no "inventa" en solitario su texto sino que éste es el reflejo del diálogo entre distintas voces, cada una con su carga ideológica condicionada por el

contexto en que ha surgido. El escritor hace hablar en su texto, directa o indirectamente, a las palabras de los demás, porque su propia **experiencia discursiva** "se forma y se desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros" (Silvestri y Blanck, 1993). Cualquier texto es, pues, polifónico.

Los usos de la lengua escrita, pues, están insertos en el **entramado comunicativo** humano. Escribir es también una actividad comunicativa. La imagen de un escritor solo ante el papel o la pantalla del ordenador sugieren una actividad independiente de cualquier receptor, puesto que los posibles interlocutores no pueden contribuir con su respuesta material directamente a la **producción** del discurso. Sin embargo el texto que produce el escritor tendrá unos lectores; y ambos, escritor y lectores, comparten un sistema cultural y social dentro del cual la **comunicación** escrita tiene unas funciones, conocidas y compartidas por unos y otros. El conocimiento de los destinatarios, de los contextos de uso de la lengua escrita en un **entorno socio-cultural** dado, de los conocimientos y presuposiciones que se comparten, de las necesidades de información de determinados lectores, etc. son fundamentales para el éxito de la comunicación escrita.

En resumen, cualquier uso de la lengua es dependiente del contexto y forma parte de un **proceso de comunicación** entre un locutor/ escritor y unos destinatarios con los cuales aquél dialoga en la misma actividad de **producción textual** a partir de la representación que de ellos ha ido elaborando a través de todas sus prácticas comunicativas. Los **destinatarios** del texto pueden ser más o menos próximos, más o menos conocidos del escritor por lo cual el cálculo de los conocimientos compartidos, de las implicaciones que puede suponer que harán ser distinto, pero en cualquier caso el **contexto** sociocultural compartido es el que permite la interacción y hace posible la comunicación.

3. Este enfoque aleja del panorama de estudio de la lengua la **dicotomía** que se hizo común hace pocos años entre la caracterización de la lengua oral y la escrita, que además se basó en **usos extremos** (conversación informal, escritos académicos) de lo que habría que considerar más bien como un **continuum**. Las diferencias no se producirían principalmente por el **canal de comunicación** sino por otra serie de factores interrelacionados de formas muy diversas en la complejidad de la comunicación humana (Chafe y Danielewicz, 1987).

**"Cualquier uso de la lengua es dependiente del contexto y forma parte de un proceso de comunicación entre un locutor/ escritor y unos destinatarios con los cuales aquél dialoga en la misma actividad de producción textual a partir de la representación que de ellos ha ido elaborando"**



Recientemente, los estudios de tipo transcultural ponen de manifiesto que algunas funciones que se consideraban características de la lengua escrita, como por ejemplo su capacidad **autoreflexiva**, se encuentran también en muchos usos orales de algunas comunidades sin escritura (Fleisher Feldman, 1991). Además de esto, los estudios sobre las características de los **intercambios sociales** en las sociedades que poseen lengua escrita, especialmente las occidentales, muestran que en ellas incluso los **analfabetos** se ven inmersos en intercambios verbales que sólo son posibles con la existencia de los usos escritos de la lengua.

Desde los estudios lingüísticos se aborda el conocimiento, no ya del sistema de la lengua como algo subyacente, común a todos los usos, sino de las **características** específicas de dichos usos. El desarrollo de los estudios sobre el texto y el discurso, los intentos de tipificarlos<sup>1</sup>, el reconocimiento de la diversidad, variedad y cambio de lo que se denominan **géneros discursivos** (Bajtín, 1987; Freedman, 1994), es una manifestación clara del interés por conocer de qué manera usamos la lengua. Todo ello está teniendo una importante repercusión en la **enseñanza de la composición** escrita, que no se entiende ya únicamente como un aprendizaje único que se transfiere a cualquier situación de escritura, sino que se concibe como el **conocimiento** de los usos adecuados a cada situación, que habrá que conocer de forma específica. El lenguaje literario escrito no es el único modelo posible, como tampoco lo es únicamente el lenguaje académico. Cada uno de los usos requiere del escritor conocimientos específicos para escribir un texto **adecuado** a su función social y comunicativa, a su contexto.

Así pues, las formas del lenguaje, a través de las cuales se expresan los significados, están subordinadas al **contexto de uso**, en el sentido más amplio del término, el cual condiciona y da sentido a los enunciados y permite, por lo tanto, su interpretación.

## 1.2. Escribir como actividad cognitiva

Las investigaciones sobre los procesos cognitivos implicados en la composición escrita surgen en los Estados Unidos a finales de los 70 y se desarrollan en la década de los 80, en el marco de la **psicología cognitiva**. Los primeros trabajos, que culminan con la publicación en 1980 del modelo del proceso de Hayes y Flower, tienen en común el intento de caracterizar las operaciones mentales que

se desarrollan en el proceso de composición escrita y que no siempre se manifiestan en las conductas exteriores de producción textual ni en el mismo texto. Los primeros trabajos partieron de la caracterización de los procesos seguidos por adultos expertos, para luego analizar la conducta del no experto o del aprendiz y llegar a detectar cuáles eran las necesidades de aprendizaje. Las conclusiones más frecuentes se referían a la insuficiencia de los subprocesos de planificación y de revisión de los no expertos y a los niveles bajos en que realizaban ambas operaciones.

El modelo de Hayes y Flower es uno de los que con mayor frecuencia ha servido de referencia para la implementación de programas de enseñanza basados en el proceso<sup>2</sup>, aunque los componentes fundamentales del modelo aparecen en la mayoría de explicaciones sobre las operaciones cognitivas que se llevan a cabo cuando se escribe<sup>3</sup>.

Estas investigaciones, a pesar de partir de la caracterización de la conducta del escritor competente, surgieron de la necesidad de avanzar en la enseñanza de la composición, que experimentaba una situación crítica, manifestada por los niveles insuficientes de los textos de los estudiantes, incluso los universitarios (Steinberg, 1980). Este origen en la enseñanza llevó a que muy pronto la investigación se orientara preferentemente al estudio de los procesos de composición de los estudiantes.

Especialmente relevantes son el conjunto de investigaciones de Bereiter y Scardamalia (1987) que a partir de investigaciones de tipo experimental identificaron procesos de composición escrita diferentes, que formularon en los modelos que denominaron de “decir el conocimiento” y de “transformar el conocimiento”. Según estos autores el primer modelo es de tipo secuencial. El escritor planifica contenido y escribe sobre la marcha, paso a paso, relacionando cada frase con la anterior y con el tema general del escrito que produce. La causa la hallan en el hecho que el escritor no relaciona los contenidos que escribe con las exigencias de la situación retórica y no elabora una imagen operativa de dicha situación. El escritor se limita a decir los contenidos temáticos que de forma más o menos secuencial van surgiendo de su mente. El modelo “transformar el conocimiento”, por el contrario, corresponde a la conducta del escritor que interrelaciona los contenidos temáticos sobre los que escribe con el espacio retórico, lo cual le lleva a reelaborar dichos



© QUINO

### **“El desarrollo de los estudios sobre el texto y el discurso es una manifestación clara del interés por conocer de qué manera usamos la lengua. Todo ello está teniendo una importante repercusión en la enseñanza de la composición escrita”**

contenidos y a transformarlos para adecuarse a la situación. La necesidad de implementar la enseñanza desde el punto de vista de este modelo complejo, el único que potencia las posibilidades de desarrollo cognitivo que ofrece la lengua escrita, dieron lugar a que Bereiter y Scardamalia desarrollaran numerosas investigaciones, también de tipo experimental, sobre la incidencia de la intervención psicopedagógica en la mejora de la capacidad de escribir.

La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones o subprocesos orientados a la producción textual. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva y se incluyen unas dentro de otras de forma compleja y además se desarrollan de formas muy diferentes, dependiendo de diversos factores, algunos individuales y otros relacionados con el tipo de discurso, o con el género textual que se escribe, el cual a su vez se relaciona con la situación en que se usa la lengua escrita. Así, las operaciones de planificación, por ejemplo, no se llevarán a cabo de la misma manera, ni implicarán las mismas operaciones mentales si se escribe un diario personal, un cuento para un concurso literario, un trabajo sobre la célula, o una carta para pedir trabajo.

La extensión de la investigación sobre los procesos y operaciones implicados en la producción escrita ha generado hasta el momento tantos estudios que es difícil sintetizarlos brevemente. Además existen ya numerosos trabajos que ofrecen síntesis de sus aportaciones y evolución. Queremos destacar únicamente que en esta evolución, y aún dentro del marco de la orientación cognitiva, los factores sociales han ido ocupando un espacio cada vez mayor en la preocupación de los investigadores. Este interés se ha mostrado en dos aspectos. Por un lado, se reconoce el lugar central que las situaciones comunicativas que desencadenan y dan razón de ser a la actividad de escribir tienen en la totalidad del proceso y en su diversificación. Algunos trabajos de Linda Flower (1995) atienden a la influencia que ejerce en todo el trabajo de composición la representación de la tarea, conformada en gran parte por la imagen de la situación retórica, especialmente en la intención del trabajo de composición. Esta orientación, que tiene importantes precedentes en trabajos como los de Bizzell

*“La investigación sobre los procesos mentales implicados en la composición escrita ha permitido superar la visión de la planificación, la escritura y la revisión como una secuencia ordenada de operaciones. Al contrario, dichas operaciones se interrelacionan de forma recursiva”*

(1982) y Shaughnessy (1977) entre otros, se ha denominado sociocognitiva.

### **1.3. Aspectos afectivos y motivacionales de la actividad de escribir**

Hasta el momento actual la investigación se ha ocupado escasamente de los aspectos afectivos y valorativos que la actividad de escribir lleva aparejados. En cierto modo, al hablar de los aspectos sociales y culturales se prefigura ya la importancia de estos factores. Si escribir es una actividad de tipo social, comunicativo, inserta en un entorno cultural que le da sentido, parece claro que escribir adquirirá valor para la persona cuando tenga alguno de los valores que considera relevantes para él y para los lectores. La “motivación” para escribir está relacionada con la función que atribuimos al texto que escribimos en relación con el contexto en sentido amplio.

La valoración que se dé al uso de la lengua escrita en un entorno socio-cultural determinado tendrá, como parece natural, incidencia en el valor que le otorgarán sus miembros. No se han hecho suficientes estudios para conocer la influencia de estos factores en el aprendizaje de la lengua escrita. Bernstein atribuía a características del código o de la variedad lingüística hablada por niños y niñas de distintas clases socio-económicas la causa del fracaso escolar o la integración fluída en un sistema escolar que favorecía los usos elaborados de la lengua. Podríamos preguntarnos, sin embargo, si no son también o por encima de todo factores valorativos o afectivos los que tienen mayor incidencia en el alejamiento de la cultura escrita. Este planteamiento, que podría desprenderse de muchos estudios sociológicos sobre la educación, ha tenido poca repercusión en la investigación específica en didáctica de la lengua.

## **2. La enseñanza de la composición escrita**

La renovación de la enseñanza de la composición escrita ha experimentado un gran impulso y ha visto renovada su orientación a raíz de las investigaciones citadas en el apartado anterior. En este apartado vamos a sintetizar brevemente algunas de las implicaciones que, desde nuestro punto de vista, son más relevantes para la innovación en la enseñanza de la lengua. Cada uno de los aspectos que destacaremos han sido ya objeto de algunas investigaciones; sin embargo el campo es tan amplio y complejo que se necesita investigar con mayor extensión y profundidad en todos ellos.

2.1. En primer lugar, el hecho de haber puesto el acento en el proceso y en la diversidad de las operaciones que implica la actividad escritora ha hecho posible concebir situaciones de enseñanza y aprendizaje que permiten incidir en dicho proceso de construcción del discurso escrito. Las correcciones en los textos finales de los alumnos se habían mostrado altamente ineficaces. La intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, por un lado, ofrecer ayudas para la mejora del texto antes de que éste esté finalizado; por otro lado, permite mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual, es decir permite modelizar la conducta de los estudiantes para que concibran que escribir es planificar, escribir y reescribir, que ningún escritor redacta su texto de una sola vez. Así pues permite que los aprendices se inicien en operaciones de planificación, que aprendan a escribir reconsiderando sus planes y que aprendan a revisar a todos los niveles. Por último, la atención al proceso ofrece situaciones propicias para un aprendizaje de la lengua y sobre la lengua integrado en las necesidades de la producción escrita.

2.2. La evolución de los estudios sobre la lengua y en especial sobre la composición escrita ha mostrado el lugar central que los aspectos socio-culturales tienen en la construcción del lenguaje escrito. Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción. Si abordamos el tema desde el aspecto del sujeto que escribe, parece evidente que la representación de la actividad (de la tarea) que elabore y reelabore a lo largo del proceso



de producción será fundamental en la adecuación de dicho proceso y del producto final a las finalidades de la tarea de escritura que lleva a cabo. Para que ello sea posible será necesario que los aprendices se vean comprometidos en actividades de composición escrita "reales" que les permitan actualizar y/o aprender los conocimientos discursivos necesarios para escribir. Este es uno de los retos más importantes que tiene planteados la enseñanza de la lengua en el momento actual: crear contextos para escribir y para aprender a escribir.

El trabajo realizado en este sentido por algunos profesores e investigadores es ya considerable en nuestro país. Baste recordar trabajos como los de Fort y Ribas (1994), Colomer, Ribas y Utset (1993), Milian (1993), Santamaría (1992), entre muchos otros, y los planteamientos generales en Camps (1989, 1992, 1994a, 1996) y Milian (1995).

2.3. Como consecuencia, el aprendizaje de la composición escrita no es único y aplicable a cualquier tipo de texto. Bien al contrario, aprender a escribir será aprender una gran diversidad de géneros discursivos específicos, cada uno de ellos con sus funciones propias y con sus características lingüísticas específicas (Tolchinsky, 1990; Freedman, 1995). Esta es una de las aportaciones fundamentales de los trabajos del equipo de J.P. Bronckart de la Universidad de Ginebra. Los trabajos sobre el análisis del discurso llevaron a estos investigadores a constatar la diversidad de los discursos y las características lingüísticas específicas de los textos relacionadas justamente con las distintas funciones que tienen en la comunicación. La situación discursiva se halla en la base de esta diversidad. Los trabajos de Dolz (1994), Dolz, Pasquier y Bronckart (1993), entre muchos otros son exponente de las repercusiones que esta orientación del análisis del discurso está teniendo en la enseñanza de la composición escrita. Según estos autores, cada género textual debe ser enseñado de manera específica, puesto que escribir textos no es una actividad uniforme que se aprende una vez con textos de cualquier tipo y se pueda generalizar a la escritura de otros textos. Así pues habrá que enseñar y aprender a argumentar, a narrar, a describir, a exponer una idea abstracta; y aún más, cada uno de estos tipos de discurso tendrá concreciones distintas: una cosa es narrar un hecho histórico y otra muy distinta un chiste, un hecho vivido o un cuento fantástico, sólo por poner unos ejemplos.



© ARMIN HOFFMAN

2.4. Tanto desde el punto de vista de los estudios de la lengua, como desde la aproximación vigotskiana al origen comunicativo de los procesos psicológicos superiores, adquiere una importancia decisiva la función de la interacción verbal en el proceso de construcción de la lengua escrita, especialmente en el proceso de aprendizaje. Mucho se ha escrito e investigado sobre la interacción verbal en la enseñanza de la composición escrita<sup>4</sup>. El acuerdo generalizado sobre los beneficios de hablar para escribir y para aprender a escribir no impide que haya todavía muchas preguntas formuladas sobre el tipo de interacción que favorece el progreso en el aprendizaje. La intervención individualizada del adulto si se ajusta a algunas condiciones puede llegar a ser contingente con las necesidades del aprendiz; sin embargo se plantea el problema de cómo hacer contingentes las interacciones cuando se habla no ya a un único alumno sino a un grupo de ellos o a toda una clase. Por otro lado, sigue abierta la discusión sobre los beneficios del trabajo en grupo, o en la revisión o en el mismo proceso de escritura del texto. Desde el punto

de vista teórico los diversos autores parecen inclinarse por considerar esta interacción verbal beneficiosa por cuanto permite repartir la carga cognitiva entre los miembros del grupo, verbalizar los problemas que se plantean -lo cual permite hacerlos conscientes y buscar conjuntamente caminos para resolverlos- y, por último, y en relación con esto último, favorece la capacidad de hablar "sobre" la lengua que se está produciendo, la actividad metalingüística, que parece imprescindible para el control de los procesos complejos de producción discursivo-textual.

A pesar del acuerdo casi general sobre los beneficios cognitivos de la interacción oral durante el proceso de composición escrita es necesario fomentar la investigación sobre este aspecto. En ella deberán basarse en gran parte las propuestas de evaluación formativa, entendida como regulación social del proceso de composición que permitirá el aprendizaje y llevará a la interiorización de estos mecanismos regulativos, es decir a la autorregulación.

### 3. Género discursivo y contexto de la actividad de composición escrita en situación escolar

El concepto género que diversos autores utilizan al referirse a distintos modos de organizar el discurso

dependiendo del *contexto de uso* es en la actualidad centro de investigaciones y aún de controversias. No hay unanimidad en su definición ni tampoco en cuáles son las características que hacen que un discurso determinado pertenezca a uno u otro género, ni tampoco sobre cuáles son las *condiciones sociales* de interacción que dan lugar a un determinado género.

Aviva Freedman (1994) revisa el concepto de género siguiendo principalmente el trabajo de Miller (1984) y distingue dos fuentes de caracterización de los *géneros discursivos*: a) la situación, y b) el contenido temático. Esta autora utiliza la distinción que establece Willard, en los escritos de comunidades disciplinarias, entre *argumentos* que sirven a propósitos instrumentales y argumentos cuyo objetivo es el conocimiento como un fin en sí mismo, que tienen *función epistémica*. Sus investigaciones muestran de qué forma las situaciones de simulación en los centros de enseñanza dan lugar a textos de características diferentes de los que producen los profesionales del mismo campo científico en la vida real. Muchos otros autores analizan la diversidad discursiva. Por ejemplo Toulmin en sus trabajos sobre *filosofía de la argumentación* ha ilustrado cómo los standards para establecer qué es persuasivo varían según las comunidades.

En el momento actual la incidencia del concepto de género discursivo que propuso Bajtín en sus trabajos (Bajtín, 1982; Voloshinov, 1994) tiene una gran influencia en la conceptualización de los *géneros discursivos* como concreciones de los usos verbales en situaciones interactivas determinadas socialmente. En resumen, se concibe que los géneros discursivos están estrechamente relacionados con las *situaciones comunicativas* en que se usa la lengua.

Estas constataciones pueden tener una gran trascendencia en la conceptualización de la enseñanza de la composición escrita. Efectivamente, frente a propuestas basadas únicamente en la enseñanza de las características formales de *distintos tipos* de texto (o de discurso), otras aproximaciones proponen crear en la escuela situaciones de comunicación que permitan a los alumnos y alumnas escribir textos que deban ajustarse a *situaciones comunicativas* reales o simuladas. Parece claro, desde este enfoque, que sólo se aprende a escribir adecuándose a la situación a través de un uso reflexivo, que no basta con aprender unas formas

**“La intervención educativa durante el proceso de construcción discursiva permite, por un lado, ofrecer ayudas para la mejora del texto, por otro, mostrar a los estudiantes que escribir es un proceso complejo de construcción y reconstrucción textual”**



© QUINO

para saber escribir un determinado tipo de texto.

En ocasiones las situaciones de uso de la lengua surgen de la propia vida de la escuela o la clase como *institución*, la cual genera, desde este punto de vista sus propios géneros. En otras, las situaciones se crean o se simulan para introducir a los aprendices en los *géneros escritos* que son propios de la interacción escrita en la vida social exterior a la escuela.

Sin embargo parece también claro que las situaciones que se dan en la vida social de los adultos no son las mismas que se dan en la escuela. Por lo tanto ¿habrá que simular situaciones? Por otro lado, y esto es lo más importante a nuestro modo de ver, la escuela constituye un *contexto específico* y al mismo tiempo complejo. Imaginemos en el mejor de los casos una situación real de comunicación escrita que surge de la vida social de los alumnos: tienen que escribir una carta al alcalde de la localidad para pedirle que los camiones de gran tonelaje no aparquen delante de la escuela. Aún en este caso en que *el problema es real* y la carta será mandada efectivamente al alcalde, en el texto que escriban los alumnos y en el proceso que seguirán no sólo incidirán el problema planteado y la *situación de comunicación*, también tendrá influencia en la representación de la tarea que elaboran los aprendices el hecho de que es el profesor quien lo pide como actividad que se lleva a cabo en la escuela y que de un modo u otro será evaluada.

Los factores que inciden en dicha representación y en las *interacciones* entre las diversas posibles representaciones del grupo, incluido el profesor, son múltiples, diversas y complejas. Sin ánimo de simplificar y con el convencimiento de que constituyen un todo indivisible vamos, sin embargo, a intentar poner de relieve algunos de los posibles elementos o componentes del contexto en que se desarrollan las actividades de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita cuando ésta se basa en proyectos de escritura “real”.

En trabajos anteriores (Camps, 1994) habíamos distinguido dos planos en dicho contexto. Por un lado el *contexto de la actividad de escritura* que se llevará a cabo, para el cual hay que establecer los parámetros de la *situación discursiva*: ¿Quién escribe? Los alumnos como tales (por ejemplo en el caso de la carta al alcalde mencionada

anteriormente), como jóvenes preocupados por los problemas ecológicos, como chicas, como chicos, como **ciudadanos** en general, como personas particulares cada uno de ellos, como grupo, etc. ¿Para qué escriben? ¿Cuál es el **propósito** del texto: convencer, informar, etc? ¿A quién se dirigen, quienes (o quién) serán los lectores, los destinatarios del texto? Estos parámetros no son entidades físicas que se impongan de modo determinante al escritor, sino que son entidades sociales de las cuales el **escritor** elabora una representación a través de las interacciones verbales en una sociedad alfabetizada. Como tales están cargadas de **valores** que podríamos denominar, siguiendo a Bajtín, ideológicos. Las palabras, los enunciados, los géneros discursivos no son neutros, sino que vehiculan modos de ver, de organizar el mundo y el **pensamiento**. Además están connotados socialmente: determinados géneros escritos son más o menos adecuados a determinadas situaciones y no lo son en otras. Como hemos dicho, el escritor elabora una representación mental de dichas situaciones sociales; **representación** que guía su actividad al mismo tiempo que se ve influída por ella. Como fruto de las diversas situaciones que se dan surgen los distintos géneros discursivos. No entraremos ahora en la profundización de estos conceptos. Baste esta simple presentación para establecer uno de los planos **contextuales** que inciden en las actividades de aprendizaje de la escritura en la escuela cuando estas se basan en proyectos.

El segundo plano lo constituye el que denominamos **contexto escolar**. La escuela como institución tiene sus funciones propias, entre las cuales la de instruir a los alumnos en determinadas **habilidades**, por ejemplo escribir. Así pues los alumnos, desde que ingresan en la escuela, saben que es el lugar donde aprenderán. Saben además cuál es la **función** que corresponde al profesor, enseñar, y cuál les corresponde a ellos, aprender. En esta clave, pues, interpretarán todas las actividades que desarrollarán en los años de escolaridad. Por más que las actividades tengan añadidos otros objetivos, este fin de la escuela subyace a todos los demás.

En las situaciones de enseñanza de la **composición escrita** ambos planos contextuales no se mantienen, o pueden no mantenerse, separados sino que, al contrario, se interrelacionan y se hacen más complejos.



© QUINO

**"Aprender a escribir es también aprender a usar la lengua de forma adecuada a la situación, al contexto, y esta capacidad no puede desarrollarse con el estudio de formas lingüísticas alejadas de su uso en los contextos reales de producción"**

Por un lado la forma específica de organización de la tarea es creadora de contextos y no es neutra respecto de las concepciones pedagógicas **subyacentes** lo cual tiene como consecuencia determinadas formas de interacción en el aula. Así los distintos modelos de enseñanza a que nos hemos referido anteriormente suponen modos diferentes de concebir la **interactividad** en el aula<sup>5</sup>. En la enseñanza por proyectos en que se basa nuestro trabajo, el profesor no es únicamente el organizador de la tarea, el que sabe e imparte los conocimientos y el que evalúa su adquisición, sino que sus **funciones** le acercan a los procesos, tanto al de escritura, al convertirse en lector crítico de los textos de los alumnos, como al de enseñanza y aprendizaje a través de las **situaciones** de regulación que se dan a lo largo de él. Los otros miembros del grupo no son únicamente individuos que aprenden, sino compañeros, colaboradores en un **trabajo compartido**. En las situaciones de escritura o de revisión en colaboración la función de los compañeros (y también aunque de modo distinto la del profesor) es la de destinatarios intermedios, que pueden ofrecer al escritor una **respuesta** que anticepe en cierto modo la de los destinatarios últimos de los textos<sup>6</sup>.

Esta aproximación al análisis de los contextos podría profundizarse si tenemos en cuenta que los elementos de que hemos hablado: profesor, alumnos y géneros discursivos escritos (que son el objeto de enseñanza) no constituyen aisladamente los ángulos del **triángulo didáctico**, sino que a su vez aportan contextos propios que inciden en las situaciones didácticas al mismo tiempo que todos ellos se ven inmersos en un contexto común político (refiriéndonos en este caso a la política educativa) y cultural. Nos hemos referido a la **concepción** general de las funciones de la escuela. Podríamos hablar también de los valores atribuidos por la sociedad a la lengua escrita y los valores distintos que le atribuyen los distintos grupos sociales. O a las **creencias** personales sobre los distintos temas y problemas que se plantean en los textos que se han de escribir. O a los problemas de relación interpersonal que influyen en el trabajo en **colaboración** y que en ocasiones dan lugar a situaciones conflictivas. ¿Cómo se relaciona cada alumno con los demás? ¿Cómo se ve a sí mismo respecto del grupo? etc. etc.

En una visión **unidireccional** de la enseñanza de la lengua, el profesor enseña o facilita

*“Las palabras, los enunciados, los géneros discursivos no son neutros, sino que vehiculan modos de ver, de organizar el mundo y el pensamiento. Además están connotados socialmente: determinados géneros escritos son más o menos adecuados a determinadas situaciones y no lo son en otras”*

unos contenidos de enseñanza a unos alumnos que los aprenderán (en mayor o menor grado); la complejidad de estos contextos se hace opaca. Ahora bien, una concepción socio-constructiva de la enseñanza de la lengua debe acercarse a la comprensión de los mecanismos que inciden en el modo como cada individuo en relación con los demás construye su competencia comunicativa. En este caso aparecen en toda su complejidad los distintos factores contextuales que inciden en dicha construcción.

En las investigaciones que atienden a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a los de composición escrita y a la relación entre ambos, la complejidad de contextos aparece en toda su variedad y riqueza. Si tuviéramos que utilizar una sola palabra para referirnos a ellos tendríamos que hablar de diversidad. Esta diversidad puede ser interpretada en términos de preeminencia de uno u otro contexto a través de las aportaciones de los distintos miembros que participan en las secuencias de enseñanza y aprendizaje. Algunos de estos elementos contextuales actúan de forma explícita, pero en muchas ocasiones intervienen a través de las creencias implícitas bien del profesor, bien de los alumnos. En este último caso son frecuentes los malentendidos o las interpretaciones de la tarea que el profesor puede considerar erróneas. Estas situaciones explicarían también muchas situaciones de fracaso en el aprendizaje escolar de la lengua por ejemplo por los diferentes valores atribuidos a determinados usos, o a problemas de relación entre los participantes, a diferencias ideológicas, sociales, etc.

### A modo de conclusión

La actividad de escribir es de una gran complejidad. Por esto no es posible que de su análisis se desprendan directamente modelos que, a modo de recetas, nos digan cómo hay que llevarla a cabo su enseñanza. Sin embargo, una visión amplia de la actividad de escribir, al lado de una concepción de lo que es aprender y en qué puede consistir enseñar, pueden llevarnos a resumir unos conceptos que podrían guiar la enseñanza de la composición escrita<sup>7</sup>:

1. La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso

2. Los usos de la lengua escrita son diversos y dan lugar a géneros discursivos que se crean y diversifican en la interacción social.

3. La operaciones implicadas en la actividad de escribir son complejas y requieren habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecúan a las situaciones de comunicación.

4. La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística explícita.

Estas concepciones inciden en los modelos actuales de enseñanza y aprendizaje de la composición escrita:

1. Se concibe que aprender a escribir sólo es posible si se atiende a la complejidad de elementos que se conjugan en estas situaciones: culturales, discursivos, textuales, lingüísticos, etc.

2. Las propuestas de enseñanza deberían articularse en torno secuencias didácticas complejas a través de las cuales los aprendices puedan llevar a cabo actividades tendentes, por un lado a escribir el texto teniendo en cuenta que el desarrollo de operaciones de planificación y revisión, y, por otro actividades tendentes a apropiarse de los conocimientos necesarios para progresar en el dominio del género discursivo específico sobre el que se trabaja.

3. Las secuencias didáctica preveen situaciones interactivas muy diversas. El diálogo oral con el profesor/a y con los compañeros/as permite a los aprendices construir su conocimiento de los usos monologales que exigen tener en cuenta contextos en que los posibles destinatarios no están presentes o no son directamente conocidos por el escritor.

4. Las secuencias didácticas para enseñar y aprender a escribir articulan actividades de lectura y escritura y actividades orales interrelacionadas. La lectura de textos reales tiene puede ser punto de referencia para profundizar en las características discursivo-lingüísticas del tipo de discurso que se tiene que escribir.

5. Los conocimientos específicos: gramaticales, léxicos, etc. se interrelacionan con las actividades de uso de la lengua. La lengua escrita propicia la actividad metalingüística que, en cierto modo, le es inherente. Ello permite que la enseñanza de la gramática cobre sentido para los aprendices desde el momento en que se convierte en instrumento para la mejor compresión y producción de textos.

### Notas

(1) Para una visión de diversas tipologías discursivas y textuales y su repercusión en la enseñanza, véase MILIAN, M. (1990)

(2) GIL y SANTANA (1984), CASSANY (1987), CAMPS (1989 y 1994) resumen los componentes esenciales de este modelo.

(3) Para una síntesis de estos trabajos, véase CAMPS (1989, 1994)  
(4) Ver por ejemplo los trabajos de FREEDMAN (1987), MILIAN (1994), CAMPS (1994) y SCHNEUWLY (1995), en todos los cuales se hallarán múltiples referencias a otros trabajos sobre el tema.

(5) Véase por ejemplo el resumen de las modalidades de enseñanza elaborado a partir del trabajo de Hillocks (1986)

(6) MILIAN (1994) profundiza en el análisis del contexto y específicamente de la función de los destinatarios en las situaciones de producción textual en la escuela.

(7) Véase también CAMPS y DOLZ (1986)

(\*) Este artículo está basado en el informe que recoge el trabajo de investigación dirigido por A.CAMPS y T.RIBAS titulado *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*, que se llevó a cabo con una ayuda del CIDE del Ministerio de Educación y Cultura durante los cursos 1994-95 y 1995-96.

(\*\*) Anna Camps es profesora del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona. (Teléfono de contacto: 93-581 18 78).

## Referencias bibliográficas

- BAJÍN, M.M. (1982): "El problema de los géneros discursivos". En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, pp. 248-293.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1987): *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- BERNSTEIN, B. (1975): *Langage et classes sociales*. Paris: Minuit.
- BIZZELL, P. (1982): "Cognition, Convention and Certainty: What We Need to Know about Writing". En *PRETEXT*, 3. pp. 213-243
- BRONCKART, J.-P. et al (1985): *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART, J.P. (1992): *Théories de l'action, langage naturelles et discours*. Ponencia presentada en la I Conference for Socio-Cultural Research. Madrid (texto multicopiado).
- CAMPS, A. (1989): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- CAMPS, A. (1992): "Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes". *Infancia y Aprendizaje*, 58, pp.65-81.
- CAMPS, A. (1994a): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- CAMPS, A. (1994): "Contextos per aprender a escriure". En CAMPS, A. (coord.) (1994): *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova, pp. 17-29.
- CAMPS, A. (1996): "Proyectos de Lengua: entre la teoría y la práctica". En *Cultura y Educación*, 2, pp.43-57
- CAMPS, A. y CASSANY, D. (1995): "Ensenyar a escriure avui". En *Articles*, 5, pp. 5-12.
- CAMPS, A. y CASTELLÓ, M. (1996): "Las estrategias de enseñanza y aprendizaje en el proceso de composición escrita". En C. MONEREO y I. SOLÉ (eds): *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- CAMPS, A. y DOLZ, (1986). "Presentación: Enseñar a escribir". *Cultura y Educación*, 2, 27-30.
- CAMPS, A. y RIBAS, T. (1996): "Evolución de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión". En PÉREZ PEREIRA, M. (ed): *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, pp.655-669.
- CASSANY, D. (1987): *Descriure escriure. Com s'apren a escriure*. Barcelona: Empúries. Traducción al castellano: *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Paidós. Barcelona, 1989.

CHAFFE, W.L., DANIELEWICZ, J. (1987): *Properties of spoken and written language*. Technical Report, 5. CSWL. Berkeley, CA: University of California / Pittsburgh: Carnegie Mellon University.

COLOMER, T., RIBAS, T. y UTSET, M. (1993): "La escritura por proyectos: 'Tú eres el autor'". *Aula*, 14, 23-28.

DOLZ, J. (1992): "¿Cómo enseñar a escribir un texto histórico?" *Aula*, 2, pp. 23-29.

DOLZ (1995): "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, pp.65-77.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. (1993): "L'acquisition des discours: Émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières?" *Études de Linguistique Appliquée*, 89

DOLZ, J. y SCHNEUWLY, B. (1996): "Apprendre à écrire ou comment étudier la construction des capacités langagières?" *Études de Linguistique Appliquée*, 101, pp. 73-86.

FLEISHER FELDMAN, C. (1995): "Metalenguaje oral". En D.R. OLSON y N. TORRANCE (eds): *Cultura escrita y oralidad*. Barcelona: GEDISA, pp.71-94.

FLOWER, L. (1995). "Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs". *Articles*, 5, 81-101.

FLOWER, L. y HAYES, J.R. (1980): "The dynamics of composing: making plans and juggling constraints". En GREGG, L.W. y STEINBERG, E.R. (eds.): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ.: Erlbaum.

FORT, R. y RIBAS, T. (1994): "Aprender a narrar: un proyecto sobre la novela de intriga". *Aula*, 26, 21-26.

FREEDMAN, A. (1994): "New Views of Genre and Their Implications for Education". En A.FREEDMAN y P. MEDWAY (eds): *Learning and Teaching Genre*. Portsmouth, NH: Heinemann/Boynton-Cook.

GIL ESCUDERO, G. y SANTANA ROSALES, B.(1984): "Los modelos del proceso de la escritura". *Estudios de Psicología*, 19-20, pp. 77-86.

HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold.

HAYES J. y FLOWER, L. (1980): "Identifying the organization of writing process". En L.W. GREGG y E.R. STEINBERG (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 3-30.

MILIAN, M. (1990): "Tipología de textos; reflexió per a l'ensenyançament". En A. CAMPS et al.: *Text i ensenyament: una perspectiva interdisciplinaria*. Barcelona:

MILIAN, M. (1993): "Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas". *Aula de Innovación Educativa*, 14, pp.34-39.

MILLER, C. (1984): "Genre as Social Action". *Quarterly Journal of Speech*, 70, pp. 151-167.

NYSTRAND, M. et al. (1993): "Where did compositions studies come from?" *Written Communication*, 10 (3), 267-333.

SANTAMARÍA, J. (1992): "Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica". *Aula*, 2, pp.33-40

SCHNEUWLY, B. (1985): "La construction sociale du langage écrit chez l'enfant". En B.SCHNEUWLY, y J.-P.BRONCKART: *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

SHAUGHNESSY, M. (1977): *Errors and Expectations*. New York: Oxford University Press.

SILVESTRI, A., BLANCK, G. (1993): *Bajtin y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

STEINBERG, E.R. (1980): "A garden of opportunities and a thicket of dangers". En L.W.GREGG y E.R. STEINBERG (eds): *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 155-167.

TOLCHINSKY (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: Tres componentes de la noción de 'alfabetismo'". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, pp.53-62.

VYGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VYGOTSKY, L.S. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.

VOLOSHINOV (1994): *El marxismo y la psicología del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial

WILLARD, C.A. (1982): "Argument fields". En J.R. COX y C.A. WILLARD (eds): *Advances in argumentation theory and research*. Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 24-77.

## APRENDIZAJE

**Una de las tareas de la escuela obligatoria es la de enseñar a escribir a los niños y niñas hasta el momento en que son capaces de utilizar la escritura de una manera instrumental. Para la escuela, la escritura es uno**

*de sus objetivos más importantes. La relación actual por la cual el aprendizaje de la escritura es una consecuencia de la escolarización nos ha hecho ovidar, como afirma Halliday (1987:149), que históricamente esa relación era inversa: la escritura creó la escuela y con ella nacieron un nuevo tipo de conocimiento y un nuevo tipo de aprendizaje: el aprendizaje a través de la enseñanza sistemática. Una vez efectuada esta creación original, la escuela invirtió los términos transformándose en “guardiana” de la escritura, de la escritura correcta.*

# PRIMERO ESCRIBIR, ESCRIBIR EN PRIMERO

ANA TEBEROSKY\*

**E**l aprendizaje a través de la enseñanza fue, desde sus inicios, de tipo normativo. Su autoridad se basaba en la necesidad escolar de ordenar el aparentemente caótico uso del lenguaje a través de la enseñanza de normas, aprovechando las reglas gramaticales u ortográficas, que prescribían las formas correctas al mismo tiempo que proscribían las formas incorrectas. Este objetivo normativo de la escuela se cumplía a través de dos mecanismos: el de la identificación de los errores y el de su sustitución por formas correctas. Sin entrar a discutir si éste debe constituir o no uno de los objetivos de la enseñanza, es insensato aplicarlo desde el comienzo, como frecuentemente se ha hecho, esperando que las niñas y niños en proceso de aprendizaje puedan ya “saber hacer lo que apenas están aprendiendo a hacer” (Ferreiro, Pontecorvo, Ribeiro e Hidalgo, 1996:33), sobre todo si la referencia del saber es la norma adulta.

Para evitar esta visión en las propuestas de nuevas prácticas de enseñanza de la escritura, visión que forma parte de nuestra propia manera de haber aprendido el lenguaje escrito y que nos lleva, frecuentemente, a no poder controlar los “reflejos normativos” (como dicen Ferreiro et al., 1996), hemos adoptado una perspectiva que considera tanto la evolución del conocimiento de lo escrito por parte del aprendiz como la evolución de los textos a lo largo de la historia de los productos culturales. La diferencia entre una perspectiva normativo/prescriptiva y otra evolutiva reside en que la primera sólo ofrece una categorización dicotómica de las respuestas de los aprendices, en términos de *correcto* e *incorrecto*, en tanto que la segunda permite poner en evidencia toda una serie de variantes en relación con diferentes aspectos de lo escrito. Por ejemplo, si calificamos como errores algunas de las siguientes formas escritas por una persona adulta poco alfabetizada: *ba ora* (por *ahora*), *be bacuar* (por *evacuar*), *al fabetizacion* (por *alfabetización*), y *címos* (por *bícimos*), *a salido* (por *ha salido*), no podremos determinar el nivel respecto al cual estas producciones son desviantes. Evidentemente, se desvían de la norma ortográfica y de la norma de separación entre palabras, pero son formas que exhiben un conocimiento de las restricciones gráficas del sistema alfabetico y de las restricciones de combinación de letras en la escritura del castellano, así como una frecuentación con material gráfico que permite a su autora reproducir unidades separadas a la izquierda tales como *ba*, *he*, *al*, *y*, *a*. La diferencia entre una y otra perspectivas reside básicamente en no tomar como punto de partida aquello que debe ser considerado como punto de llegada. El énfasis en esta distinción fue un aspecto importante de nuestros primeros trabajos sobre el desarrollo del conocimiento de la escritura en el niño (Ferreiro y Teberosky, 1979). Dicho énfasis comporta dos consecuencias importantes: por un lado, no adoptar una visión de neta diferencia

entre sujetos alfabetizados y pre-alfabetizados cuando se considera la alfabetización como un proceso y, por el otro, no postular como previo lo que es producto de dicho proceso.

La perspectiva ontogenética, propia de los estudios psicológicos de orientación genética (tales como los de Piaget y Vygotsky), que adoptamos en el aprendizaje de la escritura nos llevó a ver ciertas adquisiciones como posteriores a otras, por ejemplo la ortografía respecto al sistema de escritura, pero al mismo tiempo nos llevó también a evitar un esquema progresivo *apriori* en la programación de dicho aprendizaje. Por ejemplo, el texto como el resultado de la combinación de frases y las frases como resultado de la combinación de palabras, las cuales serían también el resultado de la combinación de letras, en una especie de juego de construcción (Desbordes, 1990:276). Nos permitió, por otra parte, evitar una perspectiva de derivación entre, por ejemplo, la relación oral/escrito. Además, la perspectiva evolutiva nos obligó incluso a postular la inversión de la dirección del proceso. Por ejemplo, a postular que muchas de las adquisiciones llamadas de orden inferior -tales como la escritura alfabetica convencional o la separación entre palabras- no obstaculizan el desarrollo de procesos llamados de orden superior -tales como la escritura de textos-. Finalmente, una perspectiva evolutiva nos hizo posible estudiar aspectos no normativos del desarrollo de la escritura, tales como la puntuación o la organización textual.

La perspectiva histórica, a su vez, nos sirvió para interpretar muchas “desviaciones” como alternativas posibles a la tarea de escribir que el sujeto está aprendiendo. Así, por ejemplo, las primeras escrituras infantiles, que muchas veces alternan una dirección de izquierda a derecha con una dirección de derecha a izquierda, se pueden interpretar a la luz de las descripciones históricas de las escrituras griegas antiguas que seguían un estilo denominado *bustrófedon* (Gelb, 1976). O, la escritura “todo seguido” de los primeros momentos del aprendizaje, sin separación entre palabras, se encuentra en la *scriptio continua* de los griegos y romanos. Las escrituras silábicas, propias de un momento de la evolución de la comprensión del sistema alfabetico, no pueden sino plantearnos la cuestión de su relación con las escrituras silábicas históricas. La identificación inicial de la letras, sobre todo la primera letra como “la mía”, “la de mi nombre” y la posterior atribución de un valor sonoro en función del propio nombre, nos recuerdan el principio de acrofonía por el cual se supone que los signos silábicos y alfabeticos se originaron utilizando la primera parte de una palabra más extensa y atribuyendo el valor al signo en función de esa parte (Gelb, 320). Lo mismo ocurre con el importante papel de los nombres propios en la historia social y en la historia individual de la escritura. Paralelismos semejantes podemos plantear entre el desarrollo social e individual de la puntuación, de la organización de los textos e

incluso del uso de algunos aspectos tan específicos como el apóstrofe (Ferreiro, et. al. 1996). Los paralelismos entre la historia social y la historia individual no implican en ningún caso derivación. El alumno contemporáneo nace en un contexto letrado sumamente complejo y sofisticado. Pero, al querer interpretar y dar sentido a lo escrito, se encuentra en una situación de resolver problemas posiblemente semejante a las situaciones que testimonia la historia de la humanidad.

Ahora bien, no podemos apelar sólo a la doble perspectiva histórico-individual. Si bien es cierto que la práctica de la enseñanza debe sacar provecho de los datos y reflexiones de la psicología y de la historia, nuestra propia experiencia nos sugiere que lo inverso es también verdad. La descripción evolutiva e histórica pueden constituir una heurística importante para un programa de acción pedagógica porque ofrece una aproximación a las concepciones infantiles y a los problemas con que el hombre se ha enfrentado a lo largo de la historia. Pero los cambios que introducimos en la práctica pedagógica pueden, también, dar lugar a nuevos espacios de investigación, a nuevos datos y resultados.

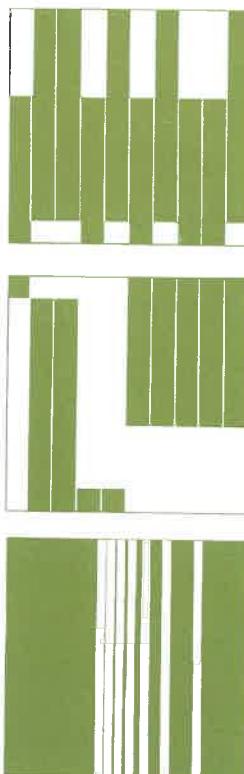
### Tareas de escritura y aprendizaje escolar

En este artículo nos proponemos describir la lógica del programa de acción pedagógica a través de un ir y venir desde los resultados del desarrollo de la escritura hacia las orientaciones y resultados de la práctica en la clase. La cronología de la descripción de las orientaciones didácticas seguirá la línea del desarrollo de los aprendizajes por parte de las niñas y de los niños. Para ello, nos servimos de datos obtenidos a partir de las innovaciones pedagógicas en la enseñanza de la escritura. Nuestros informantes fueron niñas y niños catalanohablantes de entre 5 y 6 años y su profesora, en **situación de clase**. Las respuestas verbales de los niños y niñas fueron registradas en magnetofón. Se trataba de comentarios o explicaciones a propósito de la tarea, de diálogos entre pares o con la profesora y de conversaciones colectivas entre los alumnos. Las producciones escritas eran tanto individuales como producciones realizadas entre dos alumnos, donde cada participante asumía un papel diferente.

**"El alumno contemporáneo nace en un contexto letrado sumamente complejo y sofisticado. Pero, al querer interpretar y dar sentido a lo escrito, se encuentra en una situación semejante a las situaciones que testimonia la historia de la humanidad"**

Las escrituras fueron solicitadas en tareas de **resolución de problemas**, tareas ideadas para promover y estudiar el aprendizaje de la escritura y el lenguaje escrito. Dichas tareas estaban inscritas en algún **proyecto**, por ejemplo, el proyecto de escribir "la lista de los nombres de compañeros que irán de excursión", o "la lista de las cosas que se deben poner en la mochila para ir de excursión". Dado que las niñas y los niños eran pequeños y no tenían **experiencia** para este tipo de tareas, éstas se convertían en verdaderas situaciones de resolución de problemas donde se podía observar el proceso de aprendizaje en su desarrollo.

Los **estímulos** elegidos para esas tareas fueron variando según los objetivos del programa de innovación. Se trataba de palabras, frases o textos. Los **criterios** para la elección de los estímulos cobraron una importancia fundamental. A diferencia de otras propuestas, como el llamado *método fónico*, que está orientado por la necesidad de enseñar la relación estructural entre grafema y fonema, desde nuestra perspectiva focalizamos la selección de estímulos en función de criterios funcionales. Así, por ejemplo, en el comienzo del aprendizaje a los 5 años las **palabras** fueron siempre nombres, y muy frecuentemente nombres propios. Así, también, en la interacción con las niñas y los niños usamos el término "nombre" en lugar del término "palabra" para referirnos a lo escrito. El concepto de nombre parece ser bastante claro para los aprendices y está, desde el comienzo de la escolaridad, asociado a la escritura (Ferreiro y Vernon, 1992). En el contexto de los libros, de los papeles y de los lápices, poner el nombre equivale a escribir. Esta relación funcional puede, posiblemente, derivar de los actos de bautismo propios de la "atención conjunta" de un adulto con un niño en el formato de *lectura de cuentos* (Snow y Ninio, 1986). Mirando cuentos, ambos, madre y niño, atienden al mismo referente: el adulto dirige la atención del niño sobre el libro, pregunta "¿qué es esto?" y luego da una etiqueta verbal. Este tipo de interacción se ha denominado *preguntas con "qué"* (what-questions). Al preguntar ¿qué es esto?, ¿cómo se llama? durante la lectura compartida, el adulto busca más las respuestas verbales del nombrar que las respuestas de señalamiento o las respuestas de tipo "sí/no" (Cazden, 1979). Los objetos sobre los que se hacen estas preguntas no son objetos

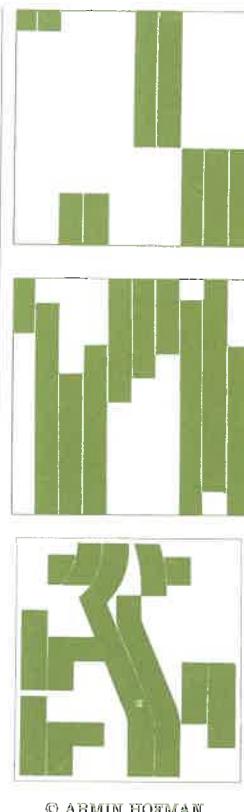


© ARMIN HOFMANN

del mundo real de tres dimensiones, sino que son dibujos, fotos de animales, de personas, de objetos o situaciones, es decir, objetos simbólicos de dos dimensiones. Como resultado de esta interacción, preguntando “¿qué es esto?”, “cómo se llama?” sobre el libro, el niño comienza a producir respuestas verbales que imitan las respuestas dadas por el adulto anteriormente. Es notable que gran parte de la experiencia infantil del nombrar se dé con ocasión de mirar un libro, aunque los investigadores que lo han estudiado no lo hayan puesto de relieve. Si el nombrar y el señalar para atraer la atención del niño están, en la práctica adulta, asociados a los libros (es decir, a las imágenes y los textos), no es sorprendente que “nombre” esté asociado a la escritura en la mente infantil.

La elección de los **nombres** como categoría gramatical deriva, además, de la comprobación empírica de que las palabras del enunciado oral más aislables son aquéllas que se usan en la función de designación: sustantivos y nombres propios. Son fáciles de percibir como unidades separables (Blanche y Benveniste, 1992). Los proyectos en que se escribían palabras presentaban, frecuentemente, el formato de listas ordenadas verticalmente. Las listas se presentaban y se producían en series de líneas con una unidad semántica en cada una de ellas. Se procuraba que la expresión gráfica estuviera al servicio del desarrollo y de la organización del conocimiento del aprendiz.

Las **frases** fueron, preferentemente, proverbios o dichos populares y títulos de cuentos. Los proverbios o refranes presentan interesantes características desde el punto de vista del lenguaje (en aspectos sonoros y sintácticos) y desde el punto de vista del aprendizaje. Pensemos, por ejemplo, en los siguientes: “En casa del herrero, cuchillo de palo”, “De tal palo, tal astilla”, “En abril, aguas mil”, etc. La mayoría de los proverbios pueden ser divididos en dos partes que se equilibran una a la otra mostrando paralelismos sintácticos y paralelismos rítmicos (Crystal, 1987). Desde el punto de vista psicológico, los **proverbios**, así como algunas canciones, dichos, adagios o citas, representan un tipo de género con lenguaje formulario, diferente al género de la conversación. El lenguaje formulario de los proverbios facilita su identificación dentro del enunciado oral y también su memori-



© ARMIN HOFMAN

**“El concepto de nombre parece ser bastante claro para los aprendices y está, desde el comienzo de la escolaridad, asociado a la escritura. En el contexto de los libros, de los papeles y de los lápices, poner el nombre equivale a escribir”**

zación. Respecto a los títulos de cuentos también presentan interesantes características lingüísticas y para el aprendizaje. Muchos títulos de cuentos son nombres compuestos que funcionan como un nombre ampliado, por ejemplo, “Caperucita Roja”, “Blanca-nieves”, o son construcciones nominales, por ejemplo, “El gato con botas” o “El flautista de Hamelin”. Desde el punto de vista de su aprendizaje, al igual que los refranes, ofrecen el desafío de la separación entre las “palabras”, pero además los títulos de los cuentos dan la posibilidad de confrontación con el modelo de los soportes en que aparecen.

Los **textos** pertenecían a determinados géneros discursivos. Algunos de ellos fueron cuentos, noticias periodísticas o cartas. Los proyectos consistían en la re-escritura de textos-modelo como procedimiento de imitación. Los alumnos oían, manipulaban e imitaban modelos, presentados en los soportes en que aparecen en la circulación comercial, y dictaban a la profesora o re-escrivían dichos textos-modelos con propósitos explícitos presentados en los **proyectos**. Por ejemplo, las cartas eran dictadas o escritas para ser enviadas al Director de un periódico (como parte de las *Cartas al Director*), las noticias eran dictadas o escritas para ser publicadas en un periódico escolar y los cuentos para ser recogidos en un álbum.

Los **procedimientos** para eliciar los textos fueron diversos. O bien se pedía a los niños y a las niñas que escribieran, o bien se promovía el dictado a la profesora, el dictado entre dos alumnos (donde uno era el que escribía y otro el que dictaba), así como la re-escritura de **textos** ya memorizados o la reconstrucción de textos no conocidos. En este artículo sólo daremos el detalle del dictado y la de re-escritura.

El **procedimiento de dictar**, que hemos llamado “escritura en voz alta” (Teberosky y Fabretti, 1992), está bien documentado entre los escritores griegos y los latinos que producían sus obras al dictado (Herescu, 1951). Usamos la expresión “producían” porque no componían las obras al dictado. En la época clásica los escritores dictaban, pero lo que dictaban no era una improvisación sino textos ya compuestos. Así, Plinio el Joven, Horacio, Virgilio y Cicerón. A partir de los testimonios de los escritores más inclinados a confesar su técnica, se puede inferir que el dictado no era nunca el primer momento de la composición, sino uno de los

*“Es notable que gran parte de la experiencia infantil del nombrar se dé con ocasión de mirar un libro. Si el nombrar y el señalar para atraer la atención del niño están, en la práctica adulta, asociados a los libros (es decir, a las imágenes y a los textos), no es sorprendente que el “nombre” esté asociado a la escritura en la mente infantil”*

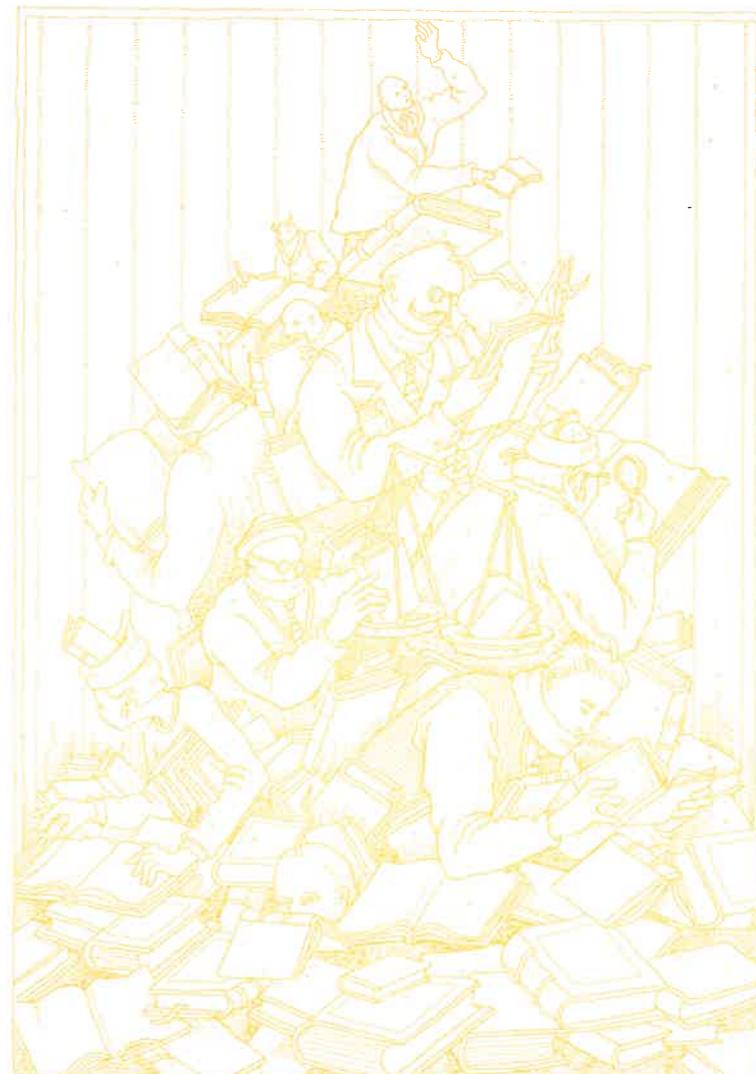
últimos: primero meditar y apuntar, luego componer y finalmente dictar, sin excluir la etapa de retoques y correcciones. También es un **procedimiento** muy extendido entre los notarios, que dictan actas o memorias, entre los ejecutivos, que dictan cartas, entre los políticos, que dictan **discursos** públicos. El procedimiento del dictado está también extendido en un tercero ámbito: el escolar. En la **escuela** la maestra dicta a los alumnos, pero el motivo del **dictado** en este caso es la evaluación de la ortografía. La maestra dicta un texto ya compuesto con el solo **propósito** de ver si sus alumnos conocen las reglas de transcripción de la ortografía estándar (Pontecorvo y Zucchermaglio, 1988). Pero se puede cambiar el objetivo del dictado escolar así como el agente. Por ejemplo, se puede, como nosotros hemos hecho, proponer el dictado como tarea **língüística**: para aprender las diferencias entre contar para que otros escuchen o contar para que otros escriban. También se puede proponer escribir en el puesto del otro, es decir, **aprender** a ser escriba. En esta tarea se promueven y desarrollan competencias

diversas: a) sobre el control del proceso del dictado (ritmo del dictado, selección de la longitud de los enunciados que se van a dictar, repetición literal de lo dictado cuando quien escribe se pierde, pronunciación deleitada o hipercorregida); b) la **selección** del lenguaje dictado (conocimiento de lo que se puede escribir, diferencia entre lo que “se dice” y lo que “se escribe”); y c) **estrategias de información** y ayuda técnica en la escritura efectiva (información sobre la forma de las letras, sobre ortografía, etc.).

El **procedimiento de re-escritura** consiste en una imitación diferida que permite, de forma indirecta, repetir las formas en que está codificada la información del texto-modelo. Interpretamos la re-escritura, entonces, como un proyecto de **imitación del modelo** para volverlo opaco, para hacer que se refleje a sí mismo en los aspectos más estructurales. La re-escritura permite desarmar lo

que se quiere imitar, algo así como desarmar un **objeto** para ver cómo funciona y cuál es su mecanismo. La re-escritura es una repetición que, como dice Roland Barthes, provee de un procedimiento para hacer que el producto se convierta en proceso, incluso cuando se desvía muy poco del texto-modelo. Dado que la imitación diferida no es una copia del modelo, en esta tarea se promueven y desarrollan competencias de **trasposición** del texto-modelo a los textos de los niños. Por lo tanto, cabe preguntarse qué aspectos de un texto-modelo los niños desatienden, seleccionan o modifican en sus propios textos.

Finalmente, desde el punto de vista de las **actividades**, promovimos la actividad de escribir antes del desarrollo **escritura/lectura**. Contrariamente a la tradición escolar, heredera de la orientación dada por los padres cristianos preocupados de supervisar la **ortodoxia** en materia de textos sagrados,



de la lectura o de la combinación contrariamente a la tradición escolar, heredera de la orientación dada por los padres cristianos preocupados de supervisar la **ortodoxia** en materia de textos sagrados,

que enseñaba primero a leer (o anteriormente sólo a leer, Chartier y Hébrard, 1995), nuestra perspectiva enfatiza inicialmente el escribir. Aunque no de forma exclusiva, porque también insistimos en la lectura -sobre todo en la lectura compartida de la profesora con los alumnos-.

### **Escritura, lectura y conocimiento**

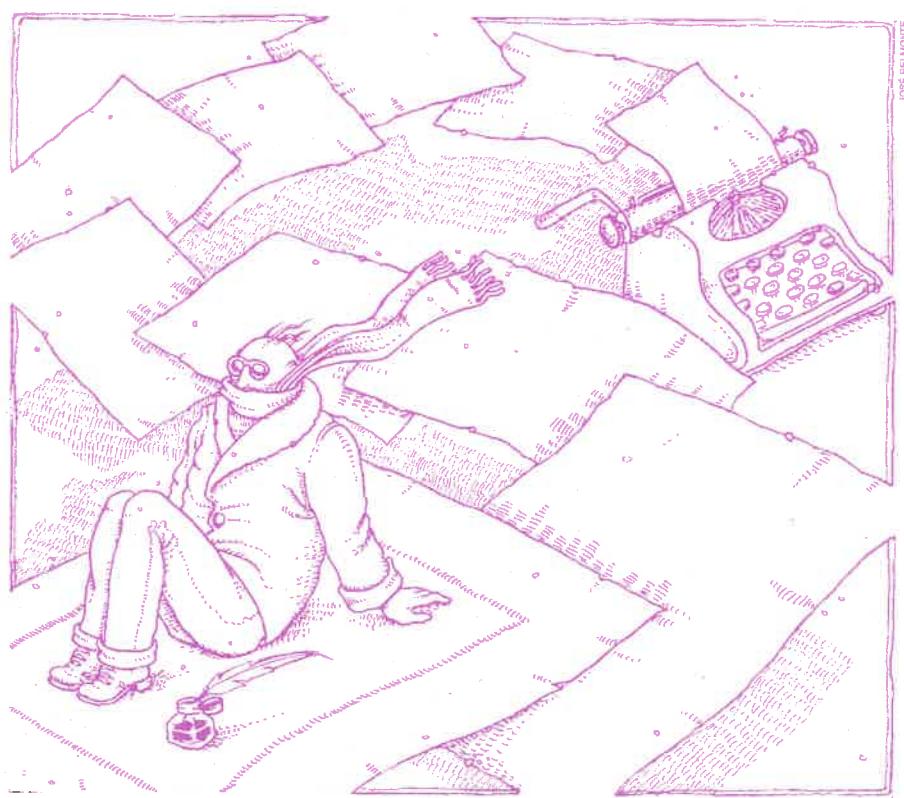
¿Qué nuevos datos y resultados se observaron a partir de esta práctica en las clases? Se hizo evidente que el dar prioridad la escritura en el inicio de la escolaridad resultó ser una práctica absolutamente novedosa ya que la casi totalidad de los trabajos educativos se centran en la lectura en las etapas iniciales y las referencias a la escritura, en cambio, siempre están asociadas a la composición escrita en edades más avanzadas. Así, mientras que para la lectura se consideran dos etapas: la del aprendizaje del código y la de lectura comprensiva (Bruer, 1995), para la escritura sólo una: la del aprendizaje de la composición.

Lo que diferencia nuestra perspectiva es lo siguiente: mientras la lectura se define en relación a los textos, es decir, en relación a la escritura, el escribir incorpora el leer como parte del proceso y se define respecto al hablar. Escribir es elegir no hablar, sostienen Chartier y Hébrard (1995). Es decir, en materia de escribir surge inmediatamente la modalidad del lenguaje en la oposición oral/escrito. Las prácticas de escritura son prácticas lingüísticas, prácticas de una nueva relación con la lengua. Son prácticas que cambian el modo de conocimiento. Cambian la organización del tiempo -a través del uso de la agenda, de la planificación, de la organización de listas de actividades-, cambian la conciencia del futuro -a través de la temporalización y de los registros-, y también cambia la lengua.

En nuestra práctica de la clase ofrecemos a los alumnos un contexto escolar que consideraba la escritura, en sí misma, como actividad lingüística y no como actividad subsidiaria de la lectura, de la copia o del ejercicio gráfico exclusivamente. Al hacerlo, pudimos ver las precoz capacidades de escribir largos textos de diferentes tipos de los niños pequeños, aún antes de ser capaces de producir una escritura alfabetica convencional de los mismos textos. Para ello tuvimos que crear las condiciones pedagógicas de estímulo que dieron lugar a la participación en verdaderas actividades de redacción desde el comienzo de la escolaridad.

Antes sostuvimos que la visión evolutiva nos permitió ver que ciertos aprendizajes son posteriores a otros, así como descubrir que aprendizajes supuestamente superiores pueden preceder a otros inferiores. La práctica de clase con un fuerte énfasis en la escritura, tal como la hemos descrito, puso en evidencia la precedencia del texto como unidad a otras unidades. En efecto, el texto era concebido por las niñas y los niños como una unidad completa respecto a la cual las palabras, las frases y los párrafos se constituyeron como sus partes (Teberosky, 1994).

Si bien consideramos que la enseñanza de la escritura no debe ser subsidiaria de la lectura, en nuestra perspectiva las relaciones entre lectura y escritura cobran otro sentido y adquieren otro tipo de interacción. Para los niños es difícil inicialmente leer lo que han escrito, tarea necesaria en la corrección de los textos. La historia de las prácticas culturales nos enseña que lo que hoy consideramos natural (leer, escribir, componer, corregir) históricamente fueron actividades realizadas incluso por personas diferentes. Ya mencionamos los modos de composición al dictado de los escritores latinos. Los escribas no eran autores y los escritores no producían gráficamente sus propios textos. Es más, hubo escribas

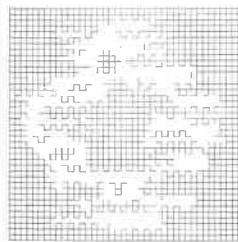
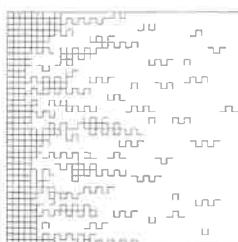
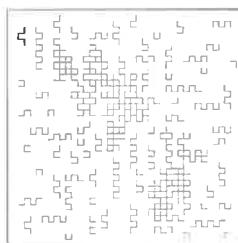


apenas alfabetizados, profesionales exclusivos de la copia que no sabían leer. Hubo también lectores que no sabían escribir. Para aprender la profesión de corrector era necesario abandonar la lectura comprensiva (denominada lectura por el espíritu) para hacer una lectura sólo por la mirada (como refiere Blanche-Benveniste, 1993).

De igual manera, la coordinación entre la actividad de escribir y leer, en los momentos iniciales del aprendizaje, no se da automáticamente porque la escritura no es una actividad inversa a la lectura. La frecuente referencia a la metáfora del código, según la cual la escritura y la lectura se parecen a la codificación y a la descodificación, ha inducido la idea -errónea- de que ambas actividades son una la inversa de la otra. Si se acepta sin más ésta metáfora, se puede pensar que la escritura consiste en un conjunto de ideas almacenadas y que la lectura consiste en algún procedimiento inverso que, gracias al código, nos permite recuperar exactamente lo que el autor quiso escribir. La metáfora del código es simplista y tal vez equivocada: la creación de algo para escribir es diferente de la aprehensión de algo para leer, tanto para leer un texto ajeno como para leer el propio texto (Read, 1981). Los procedimientos de las dos habilidades difieren, también difiere la motivación y el contexto. Si estas habilidades no son inversas, entonces su interacción y coordinación requerirá condiciones de aprendizaje y de enseñanza. Esto es algo que saben los escritores profesionales: Augusto Monterroso (1987) sostiene: "Uno es dos: el escritor que escribe (que puede ser malo) y el escritor que corrige (que debe ser bueno). A veces los dos se hacen uno".

Las exigencias actuales del escribir requieren relaciones estrechas entre escribir, leer y corregir. Las exigencias actuales requieren, también, formar escritores que puedan incorporar lo escrito en todas sus actividades cognitivas: en la memorización, en la exposición oral, en la resolución de problemas y en la organización del conocimiento. Para formarlos la enseñanza debe modificar su práctica, no sólo enseñar a leer y a escribir, sino enseñar desde el comienzo lo que la escritura ha modificado en el lenguaje y en el conocimiento a lo largo de la historia. La vía que hemos experimentado ha sido **primero escribir y escribir desde primero**.

**"Interpretamos la re-escritura como un proyecto de imitación del modelo para hacer que se refleje a sí mismo en los aspectos más estructurales. La re-escritura permite desarmar lo que se quiere imitar, algo así como desarmar un objeto para ver cómo funciona y cuál es su mecanismo"**



© ARMIN HOFMAN

## Referencias bibliográficas

- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1993). "Le portrait de mon papa a les cheveux chauves". *Le Français dans le monde*. Février-Mars. 10-19.
- CAZDEN C. (1979): "Peekaboo as a instruction model: Discourse development at home and at school". *Papers and Reperts in Child Language Development*, 17, 1-29.
- CHARTIER, A.M. y J. HÉBRARD (1995): *Discursos sobre la lectura*. Barcelona. Gedisa.
- CRYSTAL, D. (1987) *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge University Press (Traducción al castellano: *Enciclopedia del Lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Taurus. 1994).
- DESBORDES, F. (1990): *Idées romaines sur l'écriture*. Lille. Presses Universitaires de Lille.
- FERREIRO, E. y TEBERESKY, A. (1879): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- FERREIRO, E. y S. VERNON (1992): "La distinción palabra/nombre en niños de 4 y 5 años". *Infancia y Aprendizaje*, 58, 15-28.
- FERREIRO, E., CL. PONTECORVO, N. RIBEIRO y I. HIDALGO (1996) *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona. Gedisa.
- HALLIDAY, (1989): "La lengua y el orden natural". En J. Culler y J. Derrida (comp.), *La Lingüística de la escritura*. Madrid. Visor.
- HERESCU, N. I. (1951): "Le mode de composition des écrivains ("dictare")". *Revue d'Etudes Latines*, 4, 132-146.
- MONTERROSO, A. (1987): *La letra e*. México. Ediciones Era.
- PONTECORVO, CL. & ZUCCHERMAGLIO, C. (1988): "Modes of differentiation in children's writing construction". *European Journal of Psychology of Education*, vol III, 4, 371-384.
- READ, Ch. (1981): "Writing is not the Inverse of Reading For Young Children", en C. H. Frederiksen & J. F. Dominic (eds.), *Writing: The nature Development and Teaching og Written Comunication*. New Jersey. Erlbaum.
- SNOW, C. y A. NINIO (1986): "The Contracts of Literacy: What Children Learn from Learning to Read Books". En W. Teale y E. Sulzby (eds.), *Emergent Literacy*. Norwood, NJ.. Ablex.
- TEBEROSKY, A. (1994) *Aprendiendo a escribir*. Barcelona: ICE/Horsori.
- TEBEROSKY, A. y D. FABBRETTI (1993): "Escribir en voz alta". *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 54-57.

(\*) Ana Teberosky pertenece al Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Barcelona (Teléfono de contacto: 93-402 10 46).



## Descripción

**Infancia y Aprendizaje** es una revista de estudios e investigación especializada en la publicación de trabajos relacionados con la psicología del desarrollo y de la educación y con la psicopedagogía. Con una periodicidad trimestral, ha venido publicándose ininterrumpidamente desde 1978. Los trabajos publicados, rigurosamente originales, consisten en informes de investigación, informes de intervención y revisiones teóricas. Admite originales en castellano y en inglés. En ambos casos, los artículos incluyen un resumen extenso en el otro idioma, además de los dos resúmenes habituales en los dos idiomas. Ocasionalmente, los números de la revista incluyen también dossiers temáticos. Los originales sometidos a **Infancia y Aprendizaje** para su eventual publicación son objeto de una evaluación externa realizada por expertos. Todos los números incluyen además una sección de información bibliográfica con reseñas, comentarios críticos de novedades editoriales y dossiers documentales sobre temas de interés para investigadores y profesionales. Igualmente, en todos los números se incluye información sobre reuniones y congresos científicos y profesionales. Igualmente, en todos los números se incluye información sobre reuniones y congresos científicos y profesionales relacionados con la psicología del desarrollo y de la educación y con la psicopedagogía.

## Público

Los trabajos publicados en **Infancia y Aprendizaje** están dirigidos a psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, orientados, docentes, investigadores y otros profesionales interesados en los procesos educativos y en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

## Dirección 1996-1999

César Coll & Eduardo Martí. Universidad de Barcelona.

## Redacción

Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació. Facultat de Psicologia. Universitat de Barcelona. Passeig de la Vall d'Hebron, 171. 08035 Barcelona. Tf.: 402 11 00 ext. 3421. Fax: 402 13 68. E-mail: [indizaje@psi.ub.es](mailto:indizaje@psi.ub.es).

## Producción y suscripciones

Fundación Aprendizaje. Carretera de Canillas, 138. 280943 Madrid. Tf.: 388 38 74. Fax: 300 35 27.

## APRENDIZAJE

**Nuestra exposición será polifónica y construida en cinco movimientos. Polifónica no sólo porque ha sido escrita por dos autores y alterna, por lo tanto, dos voces sino también porque es el fruto y el reflejo**

*del trabajo de un equipo*

*que une a enseñantes e investigadores. Los cinco movimientos anunciados corresponden a cinco líneas directrices que emergen de la interacción entre la reflexión teórica y el trabajo práctico en el aula. Estos cinco puntos de cristalización se han convertido en principios o guías para la planificación de nuestro trabajo con los alumnos. Los enunciaremos brevemente antes de desarrollarlos a continuación: favorecer un enfoque textual (en oposición al enfoque oracional frecuentemente adoptado); reflexionar sobre los tipos de textos propuestos a los alumnos para someterlos a un análisis crítico; ayudar a los alumnos a elaborar tanto el contenido como la forma de sus textos en el marco de una verdadera estrategia didáctica; definir de la mejor manera posible, en las consignas a los alumnos, la situación de producción del texto (sea real o simulada); y hacer de la corrección una fase de la evaluación formativa.*

# HACIA UNA PEDAGOGÍA DEL TEXTO\*

D. BAIN - B. SCHNEUWLY\*\*

# E

stos cinco puntos no son definitivos ni pretenden ser exhaustivos, no sirven más que para estructurar una práctica que intentan transformar. La práctica transformada tendrá sin duda consecuencias profundas en la teorización de la actividad pedagógica. La repercusión de nuestros propósitos estará en cambio condicionada por el hecho de que nos apoyamos en experiencias aún muy limitadas (esencialmente en trabajos sobre el texto argumentativo). Es necesario, por tanto, tener en cuenta algunas ideas preliminares que intentan definir una pedagogía del texto en la escuela, ideas en todo caso sujetas a discusión.

## 1. Favorecer un enfoque textual

Diversos métodos de enseñanza de la escritura en lengua materna parecen concebir el aprendizaje de la composición escrita como un juego de mecano o de construcción. Se trataría, en un primer momento, de enseñar a los alumnos a construir módulos (las oraciones) y luego (a veces, aunque no siempre) presentarles algunas reglas o recomendaciones para el ensamblaje final sin que tengan en realidad, en todas las etapas, una visión suficiente del edificio final, ni incluso de su utilidad. Por el contrario, uno de nuestros principios didácticos esenciales es el de situar todo acto de escritura en una perspectiva textual. El alumno interviene así (realmente o de forma simulada) en una situación de comunicación, con un fin y unos destinatarios, obligado a reflexionar en principio en la perspectiva de la enunciación y a abordar en consecuencia la construcción de su texto.

Nuestra tesis es, por lo tanto, que si la distinción entre los enfoques oracionales y los enfoques textuales es pertinente para la lingüística, lo es aún más para la enseñanza de la lengua. Un cierto número de dudas, de dificultades o de errores son incomprensibles para el docente y para los interesados si se permanece encerrado en el marco de la oración e incluso en el del párrafo (1). Limitando la reflexión y el análisis del alumno al ámbito de la oración, el enseñante no favorece el conocimiento de los mecanismos esenciales del punto de vista del texto ni el aprendizaje de la escritura.

## 2. Reflexionar sobre los tipos de textos propuestos a los alumnos

En nuestra opinión, una elección adecuada de los distintos tipos de textos puede tener una incidencia decisiva para la comprensión de ciertos fenómenos textuales tanto en un nivel teórico general como en el nivel de la intervención práctica en la enseñanza. Para reflexionar más profundamente sobre la manera en que la escuela ha abordado el problema de los tipos o géneros de textos, invitamos al lector a una pequeña incursión en la

historia escolar suiza (suponiendo que la proximidad geográfica y cultural permite transposiciones fáciles a otros sistemas educativos) El punto de vista histórico tiene un efecto benéfico de distanciamiento en relación con las prácticas dominantes contemporáneas y nos ayuda a determinar con precisión las actuales tendencias. La historia de la relación de la escuela con los géneros de textos puede escribirse en tres actos y desemboca en un destino incierto que el espectador debe descubrir por sí mismo (para más detalles sobre este tema, véase Schneuwly, 1986)

Primer acto: En el periodo anterior a la extensión efectiva de la escuela gratuita y obligatoria, el fin del primer método de enseñanza de la composición escrita era "ahorrar en el futuro las penas que cuesta actualmente a mucha gente la gestión de sus asuntos" (Mignot, 1832: 211). Los géneros esenciales son entonces las cartas, los contratos, los balances, las solicitudes oficiales, etc... Se estima que la narración es algo demasiado fácil como para dedicarle algún tiempo.

Segundo acto: La escuela se convierte en obligatoria y gratuita. Su influencia tiende a ampliarse. El fin utilitario desaparece. Se enseña la composición escrita siguiendo un canon rígido de géneros escolares (descripción, retrato, narración, etc.) a partir de la antigua retórica, aislando los géneros en este contexto de su dimensión funcional y comunicativa. En un sentido estricto, se trata de no-textos, ya que no tienen como objetivo la comunicación. La lengua sirve para representar el mundo tal como es, he ahí el principio filosófico esencial. La frase bien hecha (la relación con ciertas concepciones filosófico-lógicas, especialmente con las gramáticas de Port-Royal, es evidente) es el ingrediente esencial de esta concepción. El texto dominante es la descripción. Disciplinar la mirada, la mano, la lengua: ésta podría ser la consigna general.

Tercer acto: En los años treinta un viento de revuelta y de crisis obliga a la escuela a encontrar nuevas formas y nuevos compromisos. La consigna dominante es ahora "poner al niño en el centro de la enseñanza". Sus experiencias, sus recuerdos o sus sentimientos son considerados el punto de partida en cualquier actividad de producción de textos. Este nuevo contenido debe acoplarse a las formas clásicas de la descripción y sobre todo de la narración. La narración escolar se convierte entonces en el género escolar por antonomasia. Es verdad que el contenido no permanece sin efecto sobre la forma. Ésta se inspira más explícitamente, a partir de entonces, en la literatura. La originalidad y la belleza de forma y de contenido, definidas según los cánones de una cierta literatura (que no es la contemporánea, ni mucho menos), serán las normas implícitas y explícitas de la evaluación. La idea que subyace a esta concepción implícita del aprendizaje puede ser definida de esta manera: "es necesario hacer escribir a los niños textos que a los niños les guste escribir. Así aprenderán a escribir". Si todo texto es concebido como un conjunto

de frases, el aprendizaje de un solo tipo de texto es, a partir de entonces, considerado como suficiente.

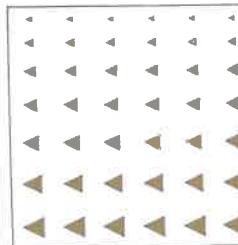
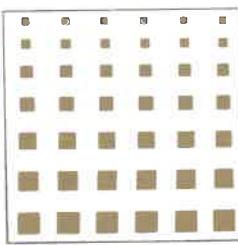
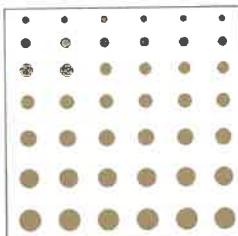
La narración (poniendo en escena héroes, acciones de bondad o maldad ...) es, en su forma más elaborada, una reflexión sobre las cualidades generales del hombre, reflexión contenida en un texto que tiene su fin en sí mismo y en el que el criterio de evaluación es, esencialmente, la belleza formal y la originalidad. La disertación puede ser considerada en este contexto como una prolongación de la narración, bajo otra forma, ya que se refiere a los problemas humanos en general, dándose como criterios últimos de evaluación la originalidad y las cualidades formales del texto considerado en sí mismo, sin posibilidad de tener en cuenta referencias exteriores, objetivables. La *distinción*, en el sentido de Bourdieu (1979), la *excelencia*, como la denominan los sociólogos de la escuela, es el producto deseado aunque sólo algunos la alcancen.

Coda: Nuevos vientos de revuelta en los años setenta. En el ámbito de los tipos de textos en la escuela, se pueden distinguir dos tendencias fundamentales:

a) La originalidad o la creatividad no es un punto de partida, un don místico con el aura del genio, sino un punto de llegada, una cualidad que hay que desarrollar. Es necesario enseñar a los alumnos los recursos con los que puedan crear. Los instrumentos para favorecer la creación de textos se encuentran en los análisis estructuralistas de cuentos y narraciones, en las exploraciones asociativas de vocabularios, en los juegos de palabras, etc. Es necesario descomponer, deshacer, desmontar y descubrir los mecanismos de la invención para hacerlos accesibles a todos.

b) La escuela descubre de nuevo la dimensión comunicativa del lenguaje. Escribir sirve también para influir en los demás. Se podría hablar en este sentido del descubrimiento de la dimensión *discursiva* de la actividad comunicativa. Esta dimensión debe ser aprendida explícitamente: no hay ninguna razón válida para pensar que el ejercicio de la escritura con un tipo de texto (la narración) entraña automáticamente una mejora de la escritura en general. Todo aprendizaje es específico. Las posibilidades de trabajo en este campo son muy amplias. Los géneros textuales discursivos son numerosos: argumentación, explicación, descripción con un cierto objetivo, informe, etc...

**"Uno de nuestros principios didácticos esencial es el de situar todo acto de escritura en una perspectiva textual. El alumno interviene así en una situación de comunicación, con un fin y unos destinatarios, obligado a reflexionar en la perspectiva de la enunciación y a abordar en consecuencia la construcción de su texto"**



© ARMIN HOFMAN

Para progresar es entonces necesario caminar sobre dos pies: el *narrativo*, bajo su novedosa forma de deconstrucción/construcción, y *discursivo*, el *del uso de la lengua como un medio para la acción*. No hay *texto propedéutico* para hacer progresar el lenguaje escrito en general. En la medida de lo posible, es necesario *evitar* los no-textos. Esto implica la apertura de la escuela al entorno, un acceso directo a la actualidad y la "descompartimentación" de las materias escolares.

En el trabajo de nuestro equipo nos centramos actualmente en la dimensión discursiva de la producción de textos (argumentativos, informativos) al menos por dos motivos:

a) En principio, por una razón pragmática: el territorio de lo discursivo ha estado olvidado durante largo tiempo. Los medios y los conocimientos disponibles están aún poco desarrollados.

b) Y también por una razón de estrategia de enseñanza: si se parte de la hipótesis de que el lenguaje escrito implica una relación, al menos parcialmente consciente, con el proceso de producción, es necesario construir esta relación. Trabajar en el ámbito discursivo, es decir, con textos que intentan ser eficaces, convierte a los textos en "discutibles": hay criterios relativamente explícitos y comprensibles para el alumno que le permiten hablar de su textos, transformarlos y evaluarlos.

### 3. Ayudar a los alumnos a elaborar tanto el contenido como la forma: hacia una estrategia didáctica

Como ya hemos indicado más arriba, a través de la narración y de la disertación, la escuela juzga sobre todo la originalidad y la creatividad del alumno, así como las ideas que sabe descubrir y desarrollar. Esto implica, por supuesto, que el contenido de un texto es algo que el alumno debe inventar. Por muchas razones, hemos optado por una estrategia justamente inversa: elaborar colectivamente los contenidos. En efecto, el fin primordial de la enseñanza de la lengua no es evaluar la inventiva y la creatividad de los alumnos sobre un tema elegido arbitrariamente (por el contrario, de lo que se trata es de proporcionales los medios para ser creativos y eso es algo bien distinto) sino enseñar una serie de técnicas, de procedimientos, de *saber hacer* cosas con las pa-

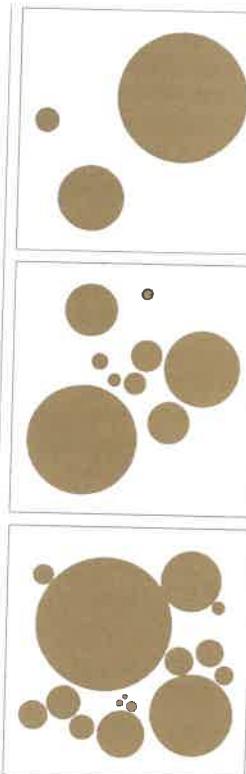
labras al escribir textos, y eventualmente, enseñar los procesos de elaboración y de búsqueda de contenidos.

Por otra parte (véase nuestra concepción sobre el funcionamiento de los discursos en Bronckart y col., 1985), el contenido de un texto está íntimamente unido a la actividad comunicativa. Para aprender las técnicas, los procedimientos y el *saber hacer* con la escritura, es necesario aprender con contenidos elaborados por el conjunto de la clase y no con datos diversamente disponibles según los alumnos que por su desigual distribución acentúan aún más todavía durante el aprendizaje las diferencias ya existentes.

La elaboración colectiva de los contenidos adquiere así una notable importancia en nuestra propuesta. Es, por otra parte, la ocasión para los aprendizajes específicos: gestión de un debate argumentativo, funcionamiento de la argumentación, toma de notas... por no citar más que tres aspectos desarrollados en el curso de las actividades sobre la argumentación. Una primera frase obligatoria para la escritura de un *texto argumentativo* es siempre un *debate*. En la medida de lo posible debería ser *contradictorio* ya que la argumentación es siempre una *toma de postura* en un campo controvertido y no la discusión desencarnada, general y abstracta de un problema humano cualquiera. Esta fase ayuda a los alumnos a descubrir las nociones y las relaciones entre esas nociones que le permiten estructurar un campo discursivo.

El principio de una elaboración colectiva de los contenidos debería también aplicarse a otros tipos de textos discursivos: informativos, explicativos, descriptivos, etc. Esto implica idealmente una colaboración estrecha entre profesores de lengua y otras disciplinas (ciencias, geografía, historia, ...) La tarea específica de la enseñanza de la lengua consistiría en desarrollar las capacidades de escritura necesarias para el aprendizaje de ciertas materias. Los conocimientos que se requieren para adquirir estas habilidades lingüísticas pueden ser muy diversos (razón de más para diversificar los tipos de textos) y deben ser desarrollados y ejercitados en tanto tales (relatos, resúmenes, textos informativos, observaciones, textos científicos...). Es obvio que la enseñanza de la lengua se encuentra en la intersección con otras enseñanzas.

El trabajo sobre los diferentes tipos de texto debe realizarse en el contexto de una *estrategia didáctica*, que se puede caracte-



**"Se enseña la composición escrita siguiendo un canon rígido de géneros escolares (descripción, retrato, narración, etc.) a partir de la antigua retórica, aislando los géneros en este contexto de su dimensión funcional y comunicativa"**

rizar, a grandes rasgos, en el caso de la enseñanza de la escritura, diciendo que implica siempre:

- la *definición para la enseñanza de un conjunto limitado de objetivos* a partir del plan de estudio (a menudo demasiado poco explícito para ser útil, desgraciadamente) y de las principales dificultades con que se encuentran los alumnos en las actividades de escritura previstas. Estas dificultades pueden ser observadas por el docente en sus trabajos anteriores o puestas en evidencia a través de un cuestionario de conocimientos previos al principio de la secuencia didáctica. Insistimos no obstante en que la detección de estas dificultades y la selección de los objetivos primordiales no se harán de manera adecuada y eficaz si no se dispone de un modelo apropiado del funcionamiento de los textos y de las operaciones subyacentes a su producción por parte de los alumnos;

- la *presentación a los alumnos de una situación de comunicación* implicando a corto y a largo plazo la escritura de un texto, en la medida de posible dirigido a uno o varios destinatarios reales (a la dirección de la escuela para persuadirla de abrir una cafetería o para organizar una representación teatral...);

- la *toma de conciencia por los alumnos de ciertos problemas del lenguaje*. Por ejemplo, a partir del análisis con ellos de las dificultades encontradas en un primer texto (pre-texto) y de la evaluación de las soluciones descubiertas ya en ese momento por algunos de ellos;

- un *trabajo sobre los problemas del lenguaje*, ejercicios consistentes, a menudo, en observar el funcionamiento de ciertas unidades lingüísticas en diferentes textos bien tipificados y seleccionados y en hacer funcionar estas unidades lingüísticas en escritos breves;

- una *fase final de la secuencia didáctica* consistente en la *producción de un texto en una situación de comunicación auténtica*, o al menos simulada de manera verosímil.

La definición de una secuencia didáctica nos parece fundamental por muchas razones. Permite la participación de los alumnos en la definición de los objetivos, en el control de su aprendizaje y en la comprobación del progreso tanto por parte de los alumnos como del profesorado y transforma radicalmente el papel, la importancia y la forma de la corrección del enseñante, como veremos más adelante.

Los principales ámbitos de trabajo pueden ser definidos a partir de nuestro modelo

*"No hay ninguna razón válida para pensar que el ejercicio de la escritura con un tipo de texto (la narración) entrañe automáticamente una mejora de la escritura en general. Todo aprendizaje es específico"*

de producción de textos. Comentaremos a continuación tres a título de ejemplo:

- relación enunciador/destinatario
- conexión
- cohesión.

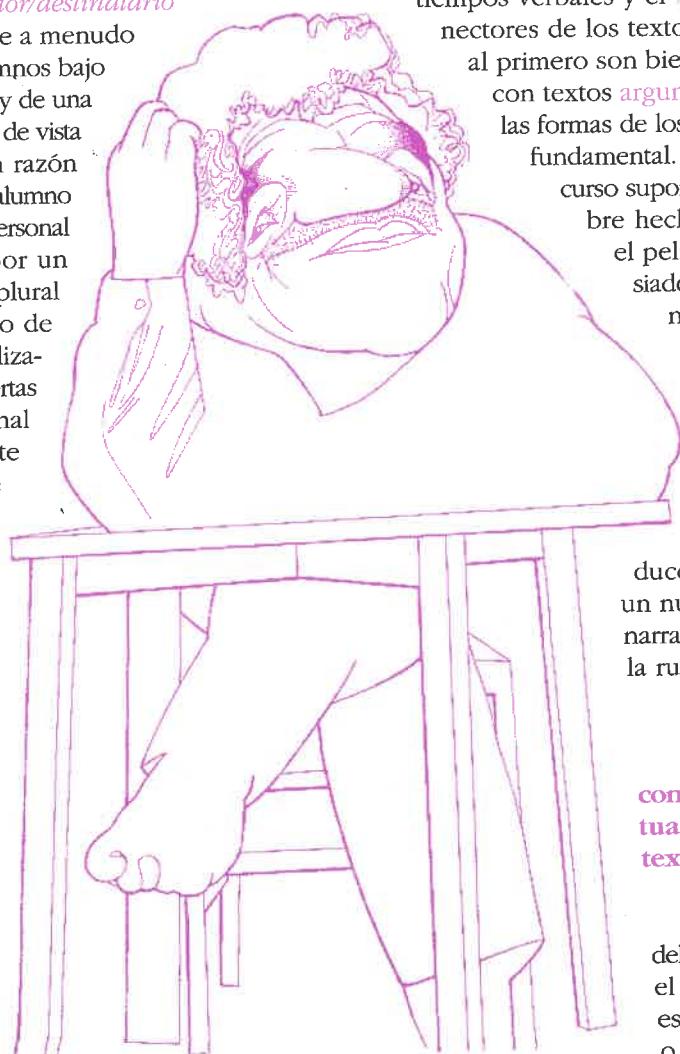
Observemos que en todos estos ámbitos parece más eficaz trabajar *de una manera contrastiva*, ya sea variando y comparando tipos de textos, ya sea introduciendo *variaciones* de ciertos parámetros en el interior de un tipo de texto concreto (destinatario o enunciador, por ejemplo).

#### a) Relación enunciador/destinatario

Este problema aparece a menudo en los ejercicios de los alumnos bajo la forma de una fluctuación y de una incoherencia desde el punto de vista *enunciativo* adoptado. Sin razón aparente o sin transición, el alumno pasa de un punto de vista personal (por ejemplo marcado por un "yo") a un punto de vista plural ("nosotros") o a un punto de vista más general (nominalizaciones, *uso de la pasiva*, ciertas utilizaciones del impersonal "se"). El trabajo sobre este tipo de problemas puede hacerse de diferentes maneras: análisis contrastivo de *textos argumentativos* con cambio de destinatario (Corthay y otros, 1977: 82), escritura de textos breves con cambio del punto de vista enunciativo (personal *versus* impersonal)...

#### b) Conexión

Se puede describir un texto como una sucesión de grupos de oraciones *articuladas* unas con otras. Organizar tal estructura es el objetivo



esencial de las operaciones de conexión. Los *organizadores del texto*, la *puntuación* y la *presentación formal de la página* son los *medios lingüísticos* utilizados para señalar la estructura textual y para "empaquetar" las frases. Los problemas que encuentran los alumnos en la utilización de estos medios son de dos tipos: o no los emplean jamás (o demasiado poco) o lo hacen con un criterio erróneo.

El trabajo con estas unidades es a la vez tipológico (comparación de los tipos de texto y de sus organizadores), clasificador (inventariar los organizadores en los diferentes textos) y *funcional* (análisis de las funciones asumidas por los organizadores en los diferentes lugares del texto). Es importante subrayar aquí que diferentes aspectos de la *presentación formal de la página* (comillas, paréntesis, márgenes, guiones...) son tratados como formas particulares de *organizadores textuales*, lo que hace de este ámbito de trabajo un vasto terreno de exploración.

#### c) Cohesión

El ámbito de la cohesión incluye muchos problemas. Los dos más importantes son la utilización de los tiempos verbales y el *funcionamiento* de los conectores de los textos. Las dificultades ligadas al primero son bien conocidas. En el trabajo con textos *argumentativos* el problema de las formas de los conectores es el problema fundamental. En efecto, este tipo de discurso supone sin cesar comentarios sobre hechos (del tipo "se dice que el peligro de ir en bici es demasiado importante" o "es una manera inteligente de gastar el dinero") o el uso de conectores generalizadores ("estas afirmaciones..."). En otros tipos de textos los problemas con los conectores se plantean: en las explicaciones, en la introducción y en la definición de un nuevo elemento; en el texto narrativo, en la *continuidad* y en la ruptura del tema principal...

#### 4. Intentar definir, en las consignas a los alumnos, la situación de producción del texto

La situación de producción del texto en la que se encuentra el alumno cuando escribe es esencialmente *escolar*. El niño o el adolescente, o sea, el es-

tudiante, se expresa precisamente en tanto que alumno. Tiene como **interlocutor** y como destinatario (incluso si la consigna se dispone de otra manera) al enseñante, (archí)lector y corrector, y su objetivo esencial es obtener una buena calificación. El lugar social donde se desarrollan los intercambios comunicativos es la institución escolar, ese lugar protegido donde las **tareas** son raramente inmediatas y reales, donde los errores no comportan ninguna otra consecuencia que la estrictamente escolar, donde el alumno dispone de un estatuto privilegiado de aprendiz con un cierto **derecho al error**, donde el enseñante se centra de manera primordial en los problemas de la gestión didáctica e ignora a veces los criterios de pertenencia o de **valididad de un texto** (salvo excepción el enseñante escribe poco "verdaderos" textos extraescolares), etc...

Para modificar estas condiciones de producción del texto es necesario cambiar el funcionamiento habitual de la escuela (lo que hacen en parte algunas **experiencias pedagógicas**). Queda, naturalmente, la solución de la simulación, el recurso a situaciones ficticias. Nos acostumbraremos a esta idea si pensamos que escribir es siempre, en cierta medida, "ficcionalizar". Este tipo de **comunicación** implica necesariamente que se dé una representación del enunciador ("en tanto que quién o que qué escribo?") y del o de los destinatarios ("cuál es la cualidad o el estatus que asigno a aquél a quien yo me dirijo?"). Los **alumnos** entran *a priori* en el juego de la simulación y es tarea nuestra seleccionar situaciones que no estén demasiado alejadas **de su vida cotidiana** y que por tanto que no les obliguen a emprender caminos azarosos.

En una experiencia reciente con el **texto argumentativo** hemos pedido a unos alumnos de 14/15 años que se dirigiesen en nombre de su grupo (de su clase y de su grupo de edad) a una asociación de padres para **combatir** el proyecto (aparecido en la prensa y en la legislación) de elevar la edad necesaria para obtener el permiso de conducir de motos desde los 14 a los 16 años.



Para elaborar, estructurar y verificar la **consigna** describiendo la situación de producción, nos interesa referirnos a los **parámetros que definen el contexto extra-lingüístico**, particularmente al **locutor-enunciador**, al **interlocutor-destinatario**, al **lugar social** ("zona de cooperación en la que se desarrolla la actividad comunicativa": en el ejemplo citado, la organización escolar con su contexto extraescolar, en el cual intervienen las asociaciones de padres) y al **objetivo** (persuadir a los padres para que renuncien a apoyar el proyecto en cuestión). En la consigna, entre otras indicaciones, un título como "Alegato en favor de una moto para *mi edad*" debería parecer tan directo como inadecuado en la medida en que incita al alumno a escribir en su nombre, a considerar únicamente su caso particular, mientras que lo que se quiere es que se esfuerce en su calidad de representante de los adolescentes de 14 años.

En nuestros trabajos de análisis de textos (Bronkart et col., 1985: 133 y ss.), hemos comprobado el papel primordial de los parámetros de la **interacción social** (lugar social, enunciador, destinatario, objetivos), en particular en textos no ficticios como los escritos argumentativos. Pero, sobre todo con alumnos jóvenes, es una información difícil de transmitir porque implica, para ser asimilada, una **experiencia social** de la que carecen. No tienen, por ejemplo, apenas ideas sobre la manera en la que un grupo (como una asociación de padres) funciona y discute, corren el riesgo de proyectar sobre la situación sus experiencias de las relaciones entre niños/padre/madre y sus argumentos (muy personales y muy afectivos) **fracasan**. Un cierto aprendizaje de estas situaciones es pues necesario. Además, forma parte de cualquier enseñanza orientada a la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado: en un curso para obreros emigrantes se explica, por ejemplo, el **mecanismo** de las operaciones bancarias antes de presentar los enunciados característicos.

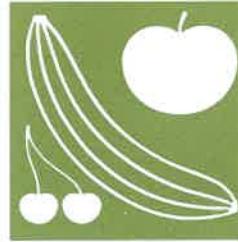
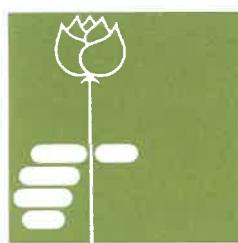
Para disminuir la artificialidad de las **situaciones** se puede, como recomiendan los métodos activos, *partir de las motivaciones y de los intereses reales de los alumnos*

con el fin de crear una verdadera situación de comunicación en función de unos objetivos que serán verdaderamente sus objetivos. Por ejemplo, la experiencia muestra que los contenidos propuestos por los alumnos constituyen a menudo excelentes temas de narraciones argumentativas implicando tareas reales. Pero, asimismo, la adopción de estos contenidos corre el riesgo de crearle problemas delicados al enseñante, a quien se le reprochará mezclarse con lo que no le interesa o favorecer la agitación en la escuela. Este podría ser el caso cuando los alumnos desean argumentar sobre la bondad de la creación de una cafetería en un instituto en que la dirección se opone a tal proyecto o cuando se inmiscuyen en un debate oponiéndose con los padres frente a la Administración educativa a propósito del traslado de clases a otro centro escolar (ejemplos extraídos de nuestra práctica). Felizmente, los contenidos propuestos no agotan todas las situaciones conflictivas, pero esta fase de búsqueda de contenidos adecuados exige por parte del enseñante una cierta inversión de tiempo.

Existen diversas dificultades cuando se intentan crear las condiciones de una "comunicación real": la dificultad de tener, en una situación de clase, otro destinatario que no sea el enseñante (y al mismo tiempo evaluador del trabajo), la dificultad de situar al alumno en un estatuto diferente al que le otorga actualmente la institución escolar o la sociedad, la dificultad de simular de manera creíble objetivos fuera de la intervención efectiva de los actores escolares, etc. De cualquier forma es necesario partir de la idea de que en la situación actual (véase nuestra encuesta sobre *Les conditions de production écrite à l'école*, Commission Pédagogie du Texte, 1985) no es difícil ir más allá vista la ausencia casi total de indicación al alumno en cuanto a los parámetros del contexto de producción, ausencia a menudo ligada a la propuesta de creación de un no-texto, al uso puramente interno, es decir, escolar. Toda información proporcionada al alumno en esta línea será un progreso.

Se trata no tanto de escoger una consigna escrita, más o menos comprendida y memorizada por los interesados, como de enseñarles a simular una situación de producción del texto o de colocarlos realmente en esta situación. Entre los esbozos de soluciones que habitúan a los alumnos a situaciones de comunicación citemos (a propósito de la ar-

**"La situación de producción del texto es esencialmente escolar. Tiene como interlocutor y como destinatario al enseñante, (archi)lector y corrector. El lugar social donde se desarrollan los intercambios comunicativos es la institución escolar, donde los errores no comportan ninguna otra consecuencia que la estrictamente escolar"**



© PICTOGRAMAS

gumentación) el trabajo en equipo de dos, favoreciendo la discusión y la puesta en común de los argumentos, o el intercambio con otra clase obligando a respetar ciertas limitaciones (especialmente de forma y de ortografía).

Las soluciones son, en fin, de dos tipos:

- aprovechar las ocasiones que se presentan en la escuela (intercambios con un camarada, con otra clase y ... con el enseñante) en la clase de lengua pero también en otras clases que requieren relatos, resúmenes, textos informativos, teóricos, científicos (como en historia, geografía, ciencias naturales y físicas...);

- perfeccionar la simulación, con los problemas que plantea la definición de reglas de juego que no son generalmente válidas en el resto de la vida escolar. Es verdad que chocamos muy rápidamente con las constricciones sociales del funcionamiento de la institución escolar pero también las mismas dificultades y las mismas necesidades de simulación se encuentran en otras áreas, como las ciencias, por ejemplo.

Mostrando así la dificultad de establecer situaciones reales de comunicación en la escuela no pretendemos desanimar a los enseñantes sino más bien advertirles de que no esperen obtener resultados espectaculares a corto plazo y animarles así a un análisis sereno de las estrategias que puedan resultar más eficaces.

## 5. Hacer de la corrección una fase de la evaluación formativa

La corrección constituye en la práctica actual el momento esencial (o al menos se percibe como tal) del aprendizaje en el que el alumno comprende (en el mejor de los casos) lo que hubiera debido hacer o no hacer, pero rara vez el por qué. En la estrategia didáctica esbozada más arriba, la corrección tiene un estatuto menos primordial, permaneciendo de todos modos como una fase importante. Ciertos errores constituyen para el enseñante una constatación del fracaso de las unidades didácticas precedentes. Pero si el enseñante tiene como referencia a un modelo de funcionamiento del discurso, estos mismos errores conducen simultáneamente a un diagnóstico de las dificultades de los alumnos, originando incluso nuevas intervenciones pedagógicas: expli-

caciones, ejercicios complementarios, conciencia del problema en etapas ulteriores de la enseñanza...

Por ejemplo, el enseñante constata que los alumnos mezclan (sin estructuración ni transición) en su argumentación una perspectiva personal o subjetiva (del tipo: "como vivo en el campo, necesito una moto para venir a clase"), colectiva (referencia al grupo de adolescentes: "La moto es nuestra independencia, nuestra libertad") o más general e impersonal ("En nuestros días es indispensable tener un medio de transporte eficaz, fiable y bastante seguro"). El enseñante escogerá entonces, en los mejores escritos, los que ilustran mejor la adopción de cada uno de estos tres puntos de vista con exclusión de otros. Mostrará a partir de otros ejercicios que mezclan puntos de vista que algunas modificaciones, transformaciones y desplazamientos de frases o de párrafos conducen a una mayor coherencia del texto. Propondrá, por otra parte, a los alumnos que traten brevemente un mismo tema según perspectivas diferentes u opuestas (enunciación personal e impersonal) para poner a prueba y reforzar así los contrastes enunciativos que acaban de descubrir.

Este ejemplo ilustra un principio ya mencionado más arriba: la corrección es una etapa de la estrategia didáctica, del mismo modo que la evaluación formativa es una etapa de la secuencia de aprendizaje. De manera natural, la fase de la corrección se centrará selectivamente en los objetivos establecidos en la secuencia didáctica. Así, en la corrección de un texto argumentativo, el enseñante podría decidir fijarse esencialmente en los siguientes puntos: capacidad del alumno para expresar de manera coherente al menos tres argumentos, capacidad para utilizar correctamente las expresiones de opinión personal modelizando su discurso ("estimo que", "en mi opinión", "me parece que", "no niego que"... ) y un número reducido de conectores ("por una parte, por otra", "de otro modo", "en fin", "sin embargo"...), capacidad para usar algunos procedimientos de presentación y organización del texto (título y subtítulo, párrafos, guiones de argumentación, paréntesis, subrayados, entrecortados...)...

Finalmente, si aislamos algunos aspectos para la observación y la evaluación en los ejercicios de escritura, una estrategia educativa como ésta tiene una cualidad determinante



O PICTOGRAMAS

**"Existen diversas dificultades cuando se intenta crear una comunicación real": la dificultad de tener, en una situación de clase, otro destinatario que no sea el enseñante (y evaluador del trabajo), la dificultad de situar al alumno en un estatuto diferente al que le otorga actualmente la institución escolar, etc."**

desde el punto de vista didáctico: permite a los alumnos y al enseñante *ser conscientes de sus aprendizajes*.

## Notas

(1) En el original francés de este texto los autores ilustran estas ideas con un ejemplo de una actividad escolar de resumen de un texto de Alphonse Daudet (*L'Arlesienne*) y con algunas observaciones críticas sobre los comentarios y correcciones realizados por el profesor a partir de los resúmenes de los alumnos (nota de la redacción de **SIGNOS**).

(\*) Este texto, inédito en castellano, es una versión abreviada de la comunicación presentada por los autores en la Jornada de Estudio de la Asociación de Enseñantes de Francés celebrada en París el 19 de abril de 1986 sobre "Tipologías de textos y estrategias de enseñanza" y se publica en **SIGNOS** con la autorización de Bernard Schneuwly. Traducción al castellano de **Luisa Telenti** y **Carlos Lomas**.

(\*\*) D. Bain pertenece al Centre de Recherches Psychopédagogiques del Departament de l' Instruction Publique de Ginebra. **Bernard Schneuwly** es profesor de la Faculté de Psychologie et des Ciences de l' Education de la Universidad de Ginebra. Ambos forman parte de la Comisión "Pedagogía del Texto", junto a C. Davaud, F. Dunand, M. Pignat, J. Pittard y Y. Rordorf (Dirección de contacto: Bernard Schneuwly. Faculté de Psychologie et des Ciencias de l' Education de la Université de Genève. 9, rte de Drize. CH-1227 Carouge Suisse. Teléfono de contacto: 07 [41 22] 7059839).

## Referencias bibliográficas

BOURDIEU, P. (1979): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus. Madrid, 1998.

BRONCKART J. P. y otros (1985): *Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Delachaux & Niestlé. Paris.

COMMISSION PÉDAGOGIE DU TEXTE (1985): "Contributions à la pedagogie du texte", en *Cahiers de la Section des Sciences de l'Education*, nº 40, FPSE. Université de Genève.

CORTHAY W. & al. (1977): *Apprentissage de la composition d'idées. Brochure maître, degré 9*. Cycle d'orientation de l'enseignement secondaire. Genève.

MIGNOT B. C. C. (1832): "Enseignement élémentaire. Mémoire servant de réponse à la question: Quels sont les meilleurs moyens à employer pour apprendre aux enfants à mettre leurs idées par écrit?", en *Journal de la Société Vaudoise d'Utilité Publique*, 1832-33. Tomo I, 201-211.

SCHNEUWLY B. (1986): "Narration et description: Pourquoi sont-elles si importantes à l'école?", en *Education et Recherche*.

3

M<sup>a</sup> MAR RODRÍGUEZ 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<sup>a</sup> TERESA RODRÍGUEZ*Valores didácticos de la literatura popular.*

4

JOSÉ MARÍA LASO PRIETO

*Las ideas pedagógicas de Antonio Gramsci.*

ROSARIO ORTEGA RUIZ

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

CARLOS LOMAS-ANDRÉS OSORO

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

FRANCISCO MEIX

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

LUCI NUSSBAUM

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

ALBERTO MUÑOZ

*Los procedimientos en la educación plástica.*

GLÓRIA MARÍA BRAGA

*Apuntes para la enseñanza de la geometría.*

BENJAMÍN ARGÜELLES

*El ordenador en el laboratorio de Física y Química.*

5-6

**JORGE ANTUÑA, PURA GIL - NATALIA SÁNCHEZ, IGNASI VILLA, VICENS ARNAIZ, CARMEN AMORÓS - M<sup>a</sup> ROSA MIRA, CARLOS RODRÍGUEZ, BEATRIZ TRUEBA, LOURDES MOLINA I SIMÓ, C. ANGEL - M. BIGAS - R. CARRIÓN - B. MOLL,****MONOGRAFÍA: "LA EDUCACIÓN INFANTIL"****F. F. ROJERO - ANTONIO MARTÍN***El conocimiento deseable.*

FELIPE ZAYAS

*Personajes del cuento, intrusos y escenarios vacíos.*

ANA RAMSPOTT

*Comprensión y producción de textos narrativos.*

7

M<sup>a</sup> MAR RODRÍGUEZ ROMERO*La labor de asesoramiento en la enseñanza.*

CARLOS LOMAS, ANDRÉS OSORO Y AMPARO TUSÓN

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

LUIS GONZÁLEZ NIETO

*La literatura en la Educación Secundaria.*

GUILLERMO CASTÁN, RAIMUNDO CUESTA

Y MANUEL F. CUADRADO

*Un proyecto para la enseñanza de las Ciencias Sociales.*

8-9

CARLOS LOMAS, ISABEL GÓMEZ, ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ, JURJO TORRES, INÉS MIRET, LUCI NUSSBAUM, LUIS DEL CARMEN,

JOSETXU ARRIETA, MARCELINO VACA, ANTONI ZABALA, JOSÉ A. CIENFUEGOS - JOSÉ M<sup>a</sup> CASTIELLO, SAMUEL FERNÁNDEZ, XAVIER BONAL, JESÚS BARRIUSO, JOSÉ ANTONIO RODRÍGUEZ, LL. MARINY - M. MISTRAL - M. MIRALLES, MONTSERRAT TORRA, DORA MUÑOZ - MAITE SBERT, M<sup>a</sup> R. MARTÍNEZ - M<sup>a</sup> E. YÁÑEZ - J. C. IGLESIAS MONOGRAFÍA: "CAMBIAR LA ESCUELA" (la educación primaria)

10

DINO SALINAS

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

EMILIO SÁNCHEZ MIGUEL

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

ELIAS GARCÍA DOMÍNGUEZ

*La construcción de la trama: modelos para armar.*

MIGUEL ANGEL MURCIA

*Los "procedimientos" en la enseñanza de idiomas.*

ALEJANDRA NAVARRO, ILEANA ENESCO

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

FERNANDO GONZÁLEZ LUCINI

*Educación en valores, transversalidad y reforma educativa.*

11

JOSEP M. MASJOAN

*Los profesores de educación secundaria ante la reforma.*

JOSÉ LUIS ATIENZA

*Materiales curriculares ¿para qué?*

JESÚS TUSÓN

*Prejuicios lingüísticos y enseñanza.*

BENIGNO DELMIRO COTO

*Los talleres literarios como alternativa didáctica.*

JOSE MARÍA COTS

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

CLAUDI ALSINA

*La educación matemática, hoy.*

12

JESÚS GONZÁLEZ REQUENA - LUIS MARTÍN ARIAS

*El texto televisivo.*

CARLOS LOMAS

*Usos orales y escuela.*

HELENA CALSAMIGLIA

*El estudio del discurso oral.*

AMPARO TUSÓN VALLS

*Iguales ante la lengua, desiguales en el uso.*

LUCI NUSSBAUM

*De cómo recuperar la palabra en clase de lengua.*

ÁNGEL LOMAS

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

13

J. GIMENO SACRISTÁN

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

MARIANO MARTÍN GORDILLO

*Evaluar el aprendizaje, evaluar la enseñanza.*

JOAN PAGÉS

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

MARIO CARRETERO - MARGARITA LIMÓN

*La transmisión de ideología en el conocimiento histórico.*

*Implicaciones para el aprendizaje-enseñanza de la historia.*

F. JAVIER MERCHÁN IGLESIAS - FRANCISCO F. GARCÍA PÉREZ

*El proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar.*

JOSETXU ARRIETA GALLASTEGUI

*Las matemáticas en la Educación Secundaria.*

14

CÉSAR COLL - J. ONRUBIA

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

LEO VAN LIER

*Lingüística educativa. Una introducción para enseñantes de lenguas.*

EDOARDO LUGARINI

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

JAVIER ZANÓN

*La enseñanza de las lenguas extranjeras mediante tareas.*

ELENA POL

*La enseñanza y el aprendizaje del arte. Fundamentos y propuestas.*

15

JOSEP M. RÖTGER

*Ideología y educación.*

JOSE MARÍA ROZADA

*Educación y enfoques críticos.*

JUAN RAMÓN CAPELLA

*La ambivalencia de la democratización contemporánea.*

CÉSAR CASCANTE

*Neoliberalismo y reformas educativas. Reflexiones para el desarrollo de teorías y prácticas educativas de izquierda.*

JOSÉ M. CASTIELLO - JUAN NICIEZA

*Diversidad cultural e inmigración.*

*Reflexiones para una educación antirracista.*

16

MARINA SUBIRATS

*Coeducación, formas de vida y cambio social.*

LUISA MARTÍN ROJO

*Lenguaje y género. Descripción y explicación de la diferencia.*

DANIEL N. MALTZ - RUTH A. BORKER

*Los problemas comunicativos entre hombres y mujeres desde una perspectiva cultural.*

MARINA YAGÜELLO

*Las palabras y las mujeres. Los elementos de la interacción verbal.*

XAVIER BONAL - AMPARO TOME

*Las representaciones de lo masculino y de lo femenino en el alumnado de educación primaria. Análisis y efectos sobre el profesorado.*

CARLOS LOMAS

*El derecho a la igualdad y el derecho a la diferencia. Algunas lecturas y materiales sobre lenguaje, género y educación.*

CARLES LLADÓ

*La enseñanza de las matemáticas y de las ciencias en la educación secundaria obligatoria. Bases epistemológicas y didácticas.*

17

CARLOS LOMAS

*La comunicación en el aula.*

ANGEL DÍAZ DE RADA - HONORIO VELASCO MAÍLLO

*La cultura como objeto.*

LUCI NUSSBAUM - AMPARO TUSÓN

*El aula como espacio cultural y discursivo.*

ANNA CROS ALAVEDRA

*La clase magistral.*

JULI PALOU i SANGRÁ

*La conversación en la construcción*

*del conocimiento en la educación infantil.*

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ

*¿Alumnado y profesorado como enemigos? Algunos problemas prácticos y reflexiones para ser diferentes sin despreciarse.*

MICHAEL CANALE - MERRIL SWAIN

*Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos.*

*La enseñanza y la evolución de una segunda lengua (I).*

MAITE LARRAURIT

*La educación filosófica.*

18

MARIANO MARTÍN GORDILLO

*Los fines de la Educación Secundaria Obligatoria.*

JAVIER ONRUBIA

*Aprendizaje y construcción de conocimientos en la Educación Secundaria Obligatoria.*

VICENT TIRADO

*La atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria.*

ANTONI ZABALA

*¿Cómo enseñar? El análisis de la práctica educativa.*

JOSÉ M. ESTEVE

*La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria.*

JOSÉ LUIS BUSTO - ANDRÉS OSORO

*La formación permanente del profesorado de Educación Secundaria.*

CÉSAR COLL - ELENA MARTÍN

*La evaluación de los aprendizajes: una perspectiva de conjunto.*

MICHAEL CANALE - MERRIL SWAIN

*Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua (y II).*

19

CARMEN ELEJABETIA - I. FERNÁNDEZ DE CASTRO

*La profesión docente, hoy.*

JUAN M. ESCUDERO

*Los proyectos curriculares de centro y el desarrollo de la reforma.*

RAFAEL FEITO - ANTONIO GUERRERO

*La práctica de la formación del profesorado en los centros educativos.*

ANGEL SAN MARTÍN - FRANCISCO BELTRÁN

*¿Dirección privada para una educación pública?*

CONCEPCIÓN SÁNCHEZ BLANCO

*Reproducir versus resistir. Algunas contradicciones de la práctica educativa en la educación infantil.*

MICHAEL P. BREEN

*Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de enseñanza de lenguas (I).*

PETICIÓN DE NÚMEROS ATRASADOS A:  
BTP DISTRIBUCIONES

Cortijo, 56

33212 GIJÓN

Teléfono: 98-532 32 23

Fax: 98-530 09 64

## LENGUAS

En este artículo Michael P. Breen describe diversas formas de abordar el diseño de programas de enseñanza de las lenguas. En una primera parte, ya publicada en el número 19 de *SIGNOS*, el autor describía las

características de los pro-

gramas formales y funcionales de enseñanza de las lenguas. En opinión de Breen, mientras los programas formales se orientan al conocimiento formal de la lengua, los denominados programas funcionales -a partir de la filosofía del lenguaje y de la teoría de los actos de habla- se dirigen al dominio de las diversas funciones sociales del lenguaje. En esta segunda y última entrega Breen alude a la aparición de un paradigma alternativo en el diseño de programas de enseñanza de lenguas -los programas procesuales- que se caracteriza por plantearse como objetivo esencial el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, por integrar en un único proceso el conocimiento formal e instrumental de la lengua, por poner el énfasis en los procedimientos y en el uso lingüístico y por adoptar una perspectiva cognitiva.

# PARADIGMAS CONTEMPORÁNEOS EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE LENGUAS (yII)\*

MICHAEL P. BREEN\*\*

Cuando planificamos en la actualidad objetivos y contenidos para la enseñanza y aprendizaje del lenguaje, contamos con diversas alternativas sobre cómo podemos hacerlo que se desprenden de distintas influencias procedentes de la teoría, de la investigación y de la práctica en el aula. Este trabajo ofrece interpretación descriptiva de estas alternativas. En la primera parte, sugería que el diseño de programas es un proceso de toma de decisiones que tiene que dar respuesta a una serie de requisitos sobre cualquier programa, incluyendo su receptividad al currículum, al aula y a los contextos educativos para los cuales se diseña. Con el fin de satisfacer estos requisitos, el diseñador crea un programa basándose en los cuatro principios organizativos de atención, selección, subdivisión y secuenciación. El modo concreto en que el diseñador aplica estos principios no será nunca neutral u objetivo, sin que reflejará puntos de vista sobre la lengua, sobre la forma de usarla y sobre su enseñanza y aprendizaje que el diseñador comparte con otros especialistas en la enseñanza del lenguaje. Por tanto, cualquier programa proporcionará una *representación particular* de aquello que se debe conseguir a través de la enseñanza y aprendizaje como una expresión del paradigma imperante o marco de referencia de la profesión en un momento determinado (1.4)<sup>1</sup>.

### 3.1. Hacia un paradigma alternativo<sup>2</sup>

En la parte I interpreté los programas formal y funcional como expresiones de un paradigma ya tradicional. Aunque con variaciones en la realización de los cuatro principios organizativos, los programas formal y funcional expresan directamente una interpretación del lenguaje comúnmente aceptada y la organización pedagógica más apropiada mediante un plan *proporcional* del conocimiento y capacidades requeridas en una nueva lengua (2.1).

En esta segunda parte del ensayo ofrezco una relación de programas actualmente a nuestra disposición que pueden caracterizarse como planes *procesuales*. Estas alternativas representan interpretaciones recientemente desarrolladas sobre la naturaleza del lenguaje, su uso y su aprendizaje y enseñanza. Así están expresando un paradigma emergente en nuestra comunidad que pone en tela de juicio los marcos de referencia con mayor tradición. En tanto que yo creo que los planes procesuales forman un paradigma alternativo y que el diseño de programas en la década de los 80 puede interpretarse como una manifestación del cambio de paradigma en nuestra profesión, sólo el tiempo revelará si se dará una síntesis nueva -a través de la asimilación del nuevo paradigma o una acomodación o adaptación del anterior- o si los planes procesuales serán planteamientos ampliamente aceptados sobre lo que se debe lograr a través de la enseñanza y aprendizaje en la década de los 90.

Comentaré posibles direcciones futuras al final de este artículo, mientras que la atención de esta parte II

se centrará sobre dos nuevos tipos de programas -o prototipos- que ejemplifican planes procesuales. Describiré el aprendizaje mediante tareas (Task-Based syllabus) y el programa procesual (Process syllabus) que, aunque crecen a partir de las mismas raíces, son tan diferentes el uno del otro como lo son los tipos de programas formales de los funcionales. Ciertamente, como podrá verse a partir de la presentación que sigue, el programa procesual representa una versión indudable de un plan procesual. Como prefacio a la interpretación descriptiva de estos dos tipos de programas, identificaré brevemente algunas de las actuales novedades en la teoría, la investigación y la práctica de clase que ilustran parcialmente el cambio de paradigma que ha propiciado los tipos de programas basados en tareas y procesuales.

### 3.2. El cambio de los marcos de referencia

Hemos visto que un paradigma es un consenso por parte de una comunidad profesional relativo a ideas que se consideran esenciales, a problemas que merecen ser abordados y a cómo tanto ideas como problemas deberían investigarse o tratarse. Las prioridades concretas que la comunidad reconoce en cada uno de estos aspectos reflejarán supuestos, creencias, valores y modos de interpretación compartidos. Con el fin de ilustrar los marcos de referencia que actualmente dan forma a los tipos de programas de aprendizaje mediante tareas y procesuales, me referiré a cuatro áreas principales que presentan novedades en las ideas, problemas y modos de trabajar en nuestra profesión. El breve análisis que sigue es necesariamente selectivo, pero me parece que las cuatro áreas principales de innovación repercuten directamente en el diseño de programas. Existen importantes cambios en nuestras consideraciones sobre: a) la lengua, b) metodología de la enseñanza, c) contribuciones del alumno y d) cómo podemos planificar la enseñanza y el aprendizaje.

#### a) Concepciones sobre el lenguaje

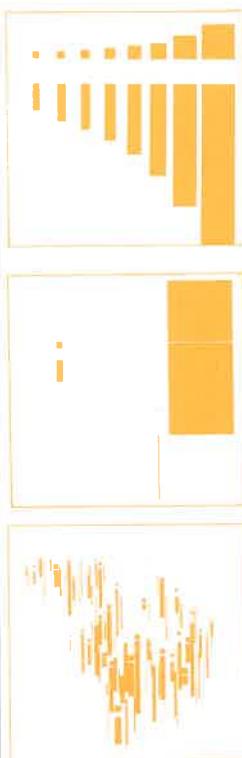
Utilizando el análisis de Halliday (1973, 1978) de las funciones textual, ideacional e interpersonal del lenguaje -y el conocimiento subyacente que cada una supone para el usuario de la lengua- vimos que los programas formales centraban su atención en el primero de estos sistemas de conocimiento (2.2). Los programas funcionales, construidos específicamente sobre ideas derivadas de la teoría de los actos de habla, representaban un giro hacia el conocimiento interpersonal y aquellos usos que se hacen del lenguaje en situaciones sociales. El programa funcional fue una concreta respuesta a una idea central sobre el conocimiento del lenguaje que nuestra profesión ha venido explorando desde la década de los 70. El concepto de competencia comunicativa desarrollado por Hymes (1971, 1972) ampliaba la concepción chomskiana de un usuario del lenguaje poseedor de un conocimiento subyacente del sistema lingüístico a una persona que podía relacionar su conocimiento del lenguaje con su

conocimiento de las **convenciones** que go-  
biernan su uso en situaciones cotidianas. La  
noción de competencia comunicativa de Hymes se refería a la capacidad subyacente para  
movilizar la competencia lingüística de forma  
socialmente adecuada. Aunque el programa  
funcional interpretaba el aspecto «comuni-  
cativo» de las propuestas de Hymes en tér-  
minos de **exponentes lingüísticos** de las fun-  
ciones sociales del lenguaje -haciendo hincapié  
en un repertorio de actuaciones comunicativas  
más que en un conocimiento implícito de ade-  
cuación (2.4a)- las interpretaciones pedagó-  
gicas del **conocimiento comunicativo** han sido  
un tema en boga en la enseñanza de la len-  
gua desde principios de los 70 (Savignon,  
1972, 1983). El período se ha caracterizado  
también por la existencia de momentos en  
que las nociones de **comunicativo** y «com-  
petencia» se han utilizado abusivamente para  
incluir una variedad de fenómenos que se  
parecen poco a los **conceptos** originales de-  
sarrollados por Hymes.

Más recientemente, nuestra interpretación  
sobre el conocimiento de *uso* del lenguaje  
que tiene la gente ha sido ampliada hasta in-  
cluir la **capacidad** para participar en un dis-  
curso (Widdowson, 1978) y el conocimiento  
de las convenciones pragmáticas que rigen  
dicha participación (Levinson, 1983; Leech,  
1983). El **dualismo** original de Hymes de com-  
petencia lingüística y competencia de uso so-  
cial se ha ampliado, de manera que ahora  
podemos contemplar el conocimiento del len-  
guaje como un **conjunto** -o «complejo»- de  
competencias que interactúan durante la co-  
municación cotidiana (Canale y Swain, 1980).  
Un rasgo decisivo de este «complejo» de co-  
nocimiento del lenguaje es que no sólo refleja  
el conocimiento que una persona tiene de  
las reglas y convenciones de la comunicación,  
sino que permite a una persona ser creativa  
con estas reglas y convenciones y, más aún,  
**negociarlas** durante la comunicación (Breen  
y Candlin, 1980; Brumfit, 1984a).

Estas recientes ampliaciones de la noción  
de **competencia comunicativa** han motivado,  
además, la reconsideración sobre cómo estos  
usuarios del lenguaje aplican su competencia  
y la ponen en práctica. Tanto los programas  
formales como los funcionales centran su aten-  
ción en las **cuatro destrezas** o capacidades  
que los aprendices han de desarrollar. Pero,  
igual que puede verse la actuación comuni-  
cativa como una **expresión superficial** de un  
conocimiento subyacente, las cuatro destrezas  
pueden contemplarse como las puntas del

**“Ahora  
podemos  
contemplar el  
conocimiento  
del lenguaje  
como un  
conjunto -o  
«complejo»- de  
competencias  
que  
interactúan  
durante la  
comunicación  
cotidiana. Este  
«complejo» de  
conocimientos  
del lenguaje no  
sólo refleja el  
conocimiento  
que una  
persona tiene  
de las reglas  
de la  
comunicación  
sino que  
permite a una  
persona ser  
creativa con  
estas reglas”**



ARMIN HOFMAN

iceberg de procesos psicológicos y habilidades  
subyacentes (Widdowson, 1978; Breen y  
Candlin, *op. cit.*). Además, la habilidad sub-  
yacente para negociar puede verse como ca-  
talizador para el **aprendizaje** y refinamiento  
del conocimiento mismo del lenguaje.

Cuando decide a qué conocimientos y  
capacidades atender, el diseñador de progra-  
mas está enfrentándose a una tarea compleja.  
No sólo necesita reinterpretar diversas des-  
cripciones del **conocimiento** del lenguaje  
-lingüístico, sociolingüístico y pragmático- en  
función de un plan pedagógico, también está  
obligado a representar las capacidades que  
subyacen al conocimiento y no simplemente  
la **actuación superficial** que se deriva de ellos.  
No es sorprendente, quizá, que se hayan  
puesto seriamente en duda (Widdowson, 1984a,  
1987), la **pertinencia** o incluso la posibilidad  
de diseñar un programa para representar el  
conocimiento comunicativo.

#### b) Concepciones sobre la **metodología** de enseñanza

Hemos visto que el programa funcional  
nació en un momento en el que había una  
desilusión creciente en ciertos sectores de la  
profesión por la metodología aparentemente  
mecánica y analítica asociada con los enfo-  
ques, la **gramática**, la traducción y el audio-  
lingüismo (2.4a). La popularidad del «en-  
foque» funcional puede verse como un  
síntoma parcial de una búsqueda de meto-  
dologías alternativas, aunque el funcionalismo  
nunca supuso una **innovación** directa en la  
enseñanza. Un reconocimiento de esta, limi-  
tación ha conducido, quizá violentamente,  
al cuestionamiento de la validez pedagógica  
del propio programa funcional (Widdowson,  
1984; Richards, 1984a).

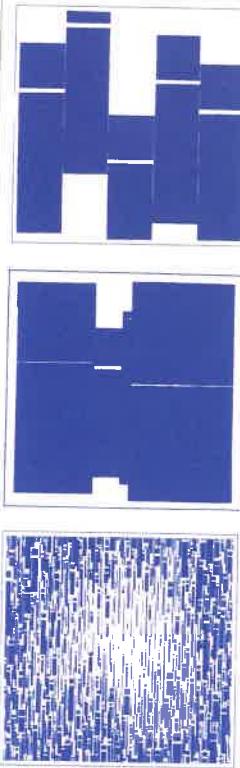
En la última década ha habido una coin-  
cidencia entre los planteamientos para re-de-  
finir el **objeto** en la **enseñanza** de la lengua  
y una activa investigación de innovaciones  
metodológicas (Roberts, 1982; Quinn, 1985).  
Una nueva ola de metodologías alternativas  
basadas en interpretaciones **holísticas** del  
proceso de aprendizaje (Newmark, 1966; Ro-  
gers, 1969), ha captado la curiosidad y el en-  
thusiasmo de muchos profesores, especialmente  
en Norteamérica (Stevick, 1976, 1980; Blair,  
1982). Los últimos años también se han ca-  
racterizado por una **investigación** variada y  
amplia sobre la viabilidad de un «enfoque»  
comunicativo para la **enseñanza** de la lengua  
(Allen y Howard, 1981; Breen, 1983; Yalden,  
1983; Brumfit, 1984; Savignon y Berns, 1984;

Mitchell, 1985). Incluso en Europa, donde los primeros años de la década se caracterizaron por una preocupación básica por el desarrollo de programas, se ha producido un reconocimiento gradual de la necesidad de equilibrar la precisión en la **planificación** de objetivos y contenidos con la atención al desarrollo siguiente en el aula (Consejo de Europa, 1984).

### c) Concepciones sobre las **aportaciones** de los aprendices

Quizá uno de los principales orígenes del fuerte y reciente interés por metodologías alternativas ha sido una intensa concentración teórica e investigadora en el proceso de aprendizaje del **lenguaje**, y en especial sobre las aportaciones del alumno en ese proceso. El amplio reconocimiento de la importancia del proceso de aprendizaje ha tenido importantes implicaciones para la **planificación** de programas. Se nos recuerda que un programa sólo puede ejercer, en el mejor de los casos, una influencia indirecta sobre el aprendizaje real de la lengua y ese está mediatisado por la participación de los alumnos en el trabajo de clase y por su propia **interpretación** de los objetivos y contenidos apropiados para el aprendizaje de la lengua. La investigación sobre el aprendizaje de lenguas, centrada en el aula suscita algunas dudas incluso sobre los efectos de la **instrucción** en el aprendizaje. Long (1983a) sugiere que asistir a una clase es ligeramente más eficaz que dejar al alumno en un entorno de segunda lengua; por su parte Allwright (1984) está bastante convencido de que los alumnos no aprenden lo que los profesores enseñan. Entre las posibles explicaciones de Allwright para los fenómenos de lo que se les enseña y otras cosas distintas de las que el profesor pretende, está la intervención de la variable fundamental que supone la participación del **estudiante**. Para él, no es el contenido de una lección lo que constituye la base del aprendizaje sino el **proceso de interacción** en el aula el que genera las oportunidades para aprender. Y se responderá a estas oportunidades de un **modo selectivo**, de forma que los distintos alumnos aprenden cosas diferentes de una misma lección.

La intensificación de la **investigación** del aprendizaje centrada en el aula ha coincidido con un renovado **interés** por la integración del **alumno** en el proceso **pedagógico** (Altman y Vaughan James, 1980; Holex, 1980; Candlin, 1984). Estos dos avances se han visto complementados con la aparición de dos importantes propuestas provenientes de la inves-



© ARMIN HOFMAN

tigación actual sobre la intervención activa de los alumnos cualquiera que sea el contenido o metodología que nosotros intentemos poner en práctica. Los principales estudios en adquisición de **segundas lenguas** sostienen la primacía de las capacidades psicológicas inherentes de los aprendices para adquirir la **competencia lingüística**, siempre que esta capacidad actúe sobre "input" lingüísticos comprensibles que a su vez amplíen la competencia actual de los alumnos (Krashen, 1985; Ellis, 1985). La segunda propuesta importante sobre la aportación del alumno, es la referida a la tendencia de éste a imponer orden sobre los nuevos **conocimientos** y capacidades para hacerlos manejables. Un alumno no sólo busca consciente o inconscientemente imponer su propio plan de contenido sobre el programa del profesor (Corder, 1981), sino que los alumnos también impondrán sus propias **estrategias** de aprendizaje y modos preferidos de trabajo en la **metodología** del aula (Rubin y Wenden, 1987; Breen, 1987). Basándonos en los recientes reajustes en nuestro modo de concebir las contribuciones de los alumnos, parece que las variables que intervienen entre la planificación de un **programa** y el aprendizaje concreto que el plan pretende establecer son tales que la naturaleza del plan original puede convertirse en la práctica en algo irrelevante.

### d) Concepciones sobre **cómo** podemos planificar la enseñanza y el aprendizaje

Hace casi veinte años, Postman y Weingartner pusieron en tela de juicio un supuesto que ellos consideraban predominante en la práctica de la **educación** del momento. Señalaron que «la invención de una dicotomía entre contenido y método es a la vez ingenua y peligrosa...; el contenido realmente importante de cualquier **experiencia** de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar...; lo que importa no es lo que uno dice a la gente; es lo que tú les obligas a *hacer*» (1969, p. 30).

Estos autores estaban participando en un debate que tiene una gran tradición en el pensamiento y la **práctica** educativa (Dewey, 1916; Peters, 1959; Parker y Rubin, 1966; Freire, 1970; Stenhouse, 1975; y Holt, 1976). La suposición de que el contenido de las lecciones es lo que se aprende, es puesta en duda por la **interpretación** de que el proceso de enseñanza-aprendizaje -y las actividades y roles que lleva consigo- es lo realmente significativo en las **lecciones** para aquéllos que participan en ellas. Esta interpretación implica

*“El contenido realmente importante de cualquier experiencia de aprendizaje es el método o proceso a través del cual el aprendizaje tiene lugar. Lo que importa no es lo que uno dice a la gente, es lo que tú les obligas a hacer (Postman y Weingartner)”*

que cualquier programa no está simplemente subordinado a una metodología sino que es, de hecho, reemplazado por lo que se aprende a partir de la experiencia del trabajo en clase. La afirmación de Postman y Weingartner sobre la primacía de la metodología *como* contenido puede ser contemplada como una interpretación extrema de la relación entre los dos. Pero sirve para destacar la irreal tarea de planificar el contenido como si constituyera algo separado de los modos en que éste se pone en práctica y se trabaja por los usuarios de un programa. Hemos visto, sin embargo, que todo programa implícitamente capta la concepción que el diseñador tiene acerca del modo en que el programa puede ponerse en práctica mediante las formas en que se organiza (1.2 y 3). Una de las funciones primordiales de un programa es facilitar el aprendizaje de nuevos conocimientos y capacidades a través de tal organización. Si aceptamos el argumento de que el proceso de enseñanza-aprendizaje realmente redefine y, reorganiza el contenido, entonces podemos preguntarnos si cualquier programa puede contribuir a este propósito facilitador.

Ha habido dos reacciones a este problema dentro de la enseñanza de idiomas en los últimos años. La primera ha propuesto que la planificación de la enseñanza de la lengua debería ser más amplia en su alcance y más extensa en sus intereses. Considera que la planificación del contenido tiene que estar lo-

calizada en la planificación de los fines, la metodología y los procedimientos de evaluación de los programas de lengua. El diseño de programas, por tanto, debería ser una parte integrante del desarrollo de un currículum de lengua (Breen y Candlin, 1980; Stern, 1983; Richards, 1984; Allen, 1984; Dublin y Olshtain, 1986; Johnson, 1987). La segunda reacción ha sido una exploración directa de la relación entre contenido y método en un programa. Los programas de aprendizaje de la lengua mediante tareas y los procesuales ejemplifican esta alternativa.

#### 4. Los retos para el diseño de programas

De esta breve revisión de los recientes cambios en los marcos de referencia de nuestra profesión, parece que hay (al menos) ocho preguntas principales a las que se enfrentan en la actualidad los diseñadores de programas:

1. Cómo representar el conocimiento lingüístico como un «complejo» de competencias (lingüística, socio-lingüística, discursiva, pragmática, etc.).

2. Cómo representar el conocimiento lingüístico como una capacidad subyacente para aplicar, adaptar y refinar reglas y convenciones durante el aprendizaje y el uso de la lengua.

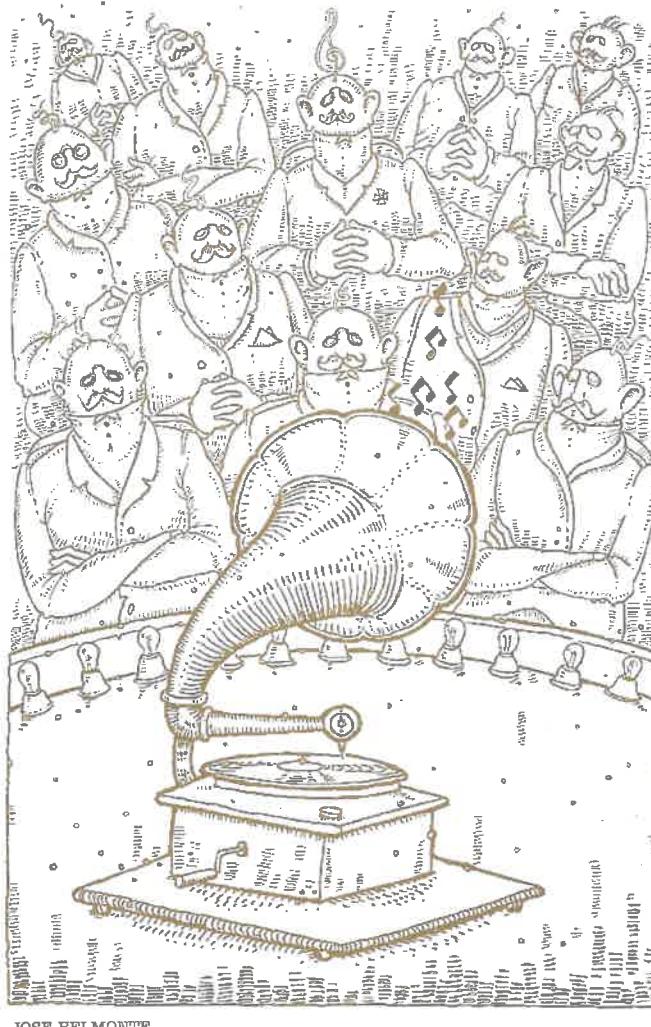
3. Cómo representar la capacidad lingüística como las habilidades para interpretar y expresar el significado y para negociar con y a través de textos orales y escritos.

4. Cómo representar dicho conocimiento y capacidades de modo que se adapten al desarrollo de la práctica de la enseñanza en nuestra profesión.

5. Cómo puede la planificación de programas interactuar con la metodología de una forma mutuamente beneficiosa durante un período de innovación.

6. Cómo puede el programa armonizar de una forma no restrictiva

sino facilitadora, con el proceso interno de la adquisición del lenguaje, con la conducta estratégica de los aprendices y con la creación de programas personales por parte de los diferentes alumnos.



JOSE BELMONTE

7. Cómo puede el programa armonizar de una forma no restrictiva sino facilitadora, con los procesos relativamente impredecibles y necesariamente diferentes de enseñanza-aprendizaje que transformarán el programa en acción.

8. Si el plan de contenidos del diseñador está coherentemente subordinado a la experiencia más relevante de enseñanza-aprendizaje en clase ¿cómo puede el diseñador, a pesar de todo, explotar los principios organizadores de un programa de modo que la *accesibilidad* del nuevo conocimiento y los modos alternativos de desarrollar las capacidades lingüísticas sea maximizado tanto para el profesor como para los alumnos? En otras palabras, ¿cómo pueden el centro de atención, la selección, la subdivisión y la secuenciación de contenidos llegar a ser elementos explícitos *en la experiencia de clase*?

Hay, quizás, tres reacciones posibles a estos retos. En un extremo, se podría deducir que la energía previamente dedicada a la planificación de los programas, debería volver a orientarse en otras direcciones. En el otro extremo, puede argumentarse que, en tanto que documento planificador, un programa de contenidos es independiente de su aplicación en la enseñanza (y necesariamente independiente de su puesta en práctica mediante distintos procesos de aprendizaje). Puede considerarse que la base de un programa reside en prioridades distintas de la facilitación directa de la enseñanza y el aprendizaje. Estas podrían incluir una relación explícita y pública, un registro y una base para la evaluación de lo que debería lograrse a través de la enseñanza y el aprendizaje (1.2). Una tercera reacción podría estribar en salir al paso de los desafíos y desarrollar tipos alternativos de programas. Creo que los planes procesuales son ilustrativos de esa reacción.

#### 4.1. Los planes procesuales: programas de aprendizaje mediante tareas y programas procesuales

Hemos visto que los planes proposicionales tales como los programas formal y funcional representan lo que debe conseguirse a través de la enseñanza y el aprendizaje como declaraciones formales (2.1). El conocimiento y las capacidades se organizarán y presentarán en el plan como aspectos que se basan inherentemente en el sistema. Se expresarán en fórmulas lógicas, estructuras, reglas, esquemas o categorías derivados de un análisis del conocimiento que se supone como objetivo al que obedece el plan. Los planes proposicionales organizan el *conocimiento del lenguaje* y las convenciones de la actuación lingüística.

Los planes procesuales, por su parte, representan *cómo se hace algo*. Intentarán representar el conocimiento de *cómo* la corrección, adecuación y significatividad pueden lograrse simultáneamente durante la comunicación en acontecimientos y situaciones. Pueden derivar de un análisis de la actuación dentro de episodios y situaciones, pero organizan el conocimiento procedural o las operaciones subyacentes que permiten a un usuario de la lengua comunicar, no simplemente dentro de un acontecimiento o situación, sino en diversos acontecimientos y situaciones (dicha comunicación debería incluir, naturalmente, la comunicación escrita). Los tipos de programas de aprendizaje mediante tareas, por tanto, organizan y presentan lo que se logra a través de la enseñanza y el aprendizaje en términos de *cómo* un alumno puede utilizar su competencia comunicativa cuando realiza una serie de tareas. Como veremos, los programas basados en tareas también indican cómo los aprendices pueden desarrollar esta competencia a través del aprendizaje esto es, un interés por cómo aprender además de un interés por cómo



comunicar. La programación procesual va más allá respecto a los **procedimientos para aprender**. Es una **representación** de cómo la comunicación y el aprender a comunicar pueden ponerse en práctica de diversas formas en la situación específica de la clase de lengua. De la misma forma que las tareas están situadas socialmente en la **comunicación** real de todos los días, la programación procesual reconoce que la comunicación y el aprendizaje en el aula también se encuentran situados **socialmente** dentro del grupo clase. En cierto sentido, los programas procesuales se ocupan de tres procesos interdependientes: la comunicación, el **aprendizaje** y el progreso del grupo en el aula.

Una de las principales funciones de cualquier programa es ser un instrumento útil encaminado al aprendizaje de una lengua. El programa proporciona una ruta que parte de un estado de relativo **desconocimiento** de la lengua-objeto por parte de los alumnos hacia el **uso efectivo** de la lengua para propósitos particulares en una serie de situaciones. Los planes proposicionales ofrecen un camino por medio de la **organización** del contenido, de modo que pueda armonizarse con los objetivos de un curso. Los planes procesuales, por su parte, atienden, más directamente a los modos en que los **alumnos** pueden lograr sus objetivos y a cómo recorrer dicho camino.

#### 4.2. Los programas de aprendizaje mediante tareas

Los programas basados en tareas pueden interpretarse como una plasmación concreta de los cambios en nuestros **marcos** de referencia a través de: (i) su representación de la **competencia comunicativa** como la realización y consecución de una serie de tareas; (ii) su dependencia directa de las contribuciones de los aprendices por lo que se refiere a la **activación** de la previa competencia comunicativa que los aprendices aportan en cualquier tarea, y (iii) su **énfasis** en el proceso como contenido relevante durante el aprendizaje de la lengua. En esta última característica el **programa de aprendizaje** mediante tareas cruza explícitamente la frontera entre contenido y metodología.

Con el objetivo de describir el programa de aprendizaje mediante tareas -y para que pueda así ser comparado con los formales y funcionales- basaremos la siguiente interpretación en las **cinco preguntas** que aplicamos a los modelos anteriores (2.2 y 2.4):

**"La programación procesual va más allá respecto a los procedimientos para aprender. Es una representación de cómo la comunicación y el aprender a comunicar pueden ponerse en práctica de diversas formas en la situación específica de la clase de lengua"**

a) Qué **conocimientos** destaca y establece como prioritarios.

b) ¿En qué **capacidades** se centra y a cuáles se da prioridad?

c) ¿Con qué **criterios** selecciona y subdivide lo que se ha de aprender?

d) ¿Cómo **secuencia** lo que se ha de aprender?

e) ¿Sobre qué **base** se sustenta.

a) Qué **conocimientos** destacan los programas de aprendizaje mediante tareas.

¿Qué necesita conocer una persona para participar en la comunicación? Necesitará conocer cómo se codifica el **significado** en textos orales y escritos de manera que pueda ser compartido con otra gente dentro de la misma cultura o grupo social. En suma, conocerá las reglas y convenciones que gobiernan la forma en que el **significado** o **ideación**, su realización textual y el comportamiento comunicativo interpersonal están sistemáticamente relacionados en cualquier acto o situación comunicativa. Para el diseñador de un programa de aprendizaje mediante tareas estos implica que el conocimiento de la **forma lingüística** o el conocimiento de una serie de funciones lingüísticas son definiciones superficiales y parciales de lo que se tiene que aprender. La programación de aprendizaje mediante tareas no prioriza, por tanto, ninguno de estos dos conocimientos, juntos o por separado, sino que se aproxima al **conocimiento comunicativo** como un sistema unificado donde cualquier utilización de la nueva lengua exige que el alumno establezca continuamente correspondencias entre las **opciones** de su repertorio lingüístico (conocimiento textual) con las necesidades y expectativas sociales que gobiernan la conducta comunicativa (conocimiento interpersonal) y con los significados e ideas que quiere compartir (conocimiento ideacional). El conocimiento **comunicativo** se contempla aquí como el conocer las reglas y convenciones que gobiernan la **orquestación** del código, la conducta y el significado.

Además de centrarse en el conocimiento de los subsistemas de **código** (o texto), conducta y significado y, en particular, en el conocimiento de su relación sistemática, los programas de aprendizaje mediante tareas también se centran en la propia **experiencia** de los aprendices y en la conciencia que éstos tienen del **aprendizaje** de la lengua. Por tanto, saber cómo es el aprendizaje de una lengua, qué implica y cómo puede abordarse para facilitar el desarrollo de una nueva lengua son también



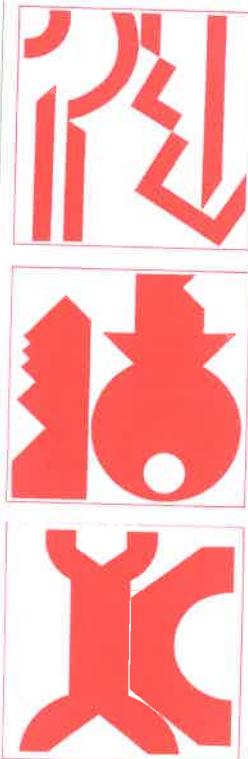
© ARMIN HOFMAN

aspectos que se contemplan en la planificación de tareas que este tipo de programación normalmente proporciona. El programa de aprendizaje mediante **tareas** planifica lo que debe lograrse en función de dos tipos de tareas fundamentales: i) tareas de comunicación y ii) tareas de aprendizaje. El primer tipo se centra en la comisión real del **significado** a través de la comunicación hablada o escrita en el que se da prioridad al uso intencional de la lengua **objeto de estudio**. Las tareas de aprendizaje atienden al modo en que trabajan los propios sistemas de conocimiento y, en particular, a cómo éstos pueden tratarse y aprenderse. Existe por tanto una distinción dentro del plan entre **tareas comunicativas** y **meta-comunicativas**. Estos dos tipos principales de tareas están incorporados a la programación como dos caminos paralelos que se apoyan mutuamente. En cierto sentido, la programación de **aprendizaje mediante tareas** está constituida por dos programas, estrechamente unidos: un programa de tareas de comunicación y un programa de tareas para aprender a comunicar, que sirve para facilitar la participación del alumno en las primeras. Sin embargo, el diseñador sabe que incluso esta distinción es válida únicamente **en función del plan** del programa. Una vez que las tareas se trabajan realmente durante el aprendizaje -cuando los alumnos ponen el plan en práctica- una tarea comunicativa puede facilitar el aprendizaje de un problema nuevo o no cubierto que tiene que tratarse en una tarea de aprendizaje posterior. Y a la inversa, una tarea de aprendizaje -dirigida a preparar una tarea comunicativa o resolver algún problema de comunicación anterior, puede generar una comunicación **auténtica** entre los alumnos o entre los alumnos y el profesor.

En suma, por tanto, los programas de aprendizaje mediante tareas se centran en el conocimiento comunicativo como una unidad de texto, **comportamiento interpersonal e ideación**. En la medida en que aporta un plan de tareas de comunicación y aprendizaje en colaboración mutua unas con otras, la programación incide también en la experiencia del alumno y en su **conciencia** de lo que es trabajar con una nueva lengua.

b) ¿En qué **capacidades** se centra la programación de aprendizaje mediante tareas?

Dado el doble interés que presta al conocimiento comunicativo y a su desarrollo, la programación de **aprendizaje** mediante tareas también prioriza las habilidades comu-



© ARMIN HOPFMAN

**"Este tipo de programa, a diferencia de los programas formales o funcionales, recurre a aquellas habilidades que subyacen a todo uso lingüístico. La capacidad para interpretar el significado de textos hablados o escritos y la capacidad para expresar significados (a través del habla o la escritura) dependen de la capacidad básica de negociar el significado.**

nicativas y la capacidad de aprendizaje. Un alumno trabaja en un programa de aprendizaje mediante tareas para aprender a expresarse correcta y precisamente, para lograr la adecuación social y para ser **significativo** o compartir significados. Pero también para lograr esas cosas simultáneamente mediante la nueva lengua. Este tipo de programa, a diferencia de los programas formales o funcionales, no toma las cuatro **destrezas** como la manifestación esencial de las capacidades de un usuario del lenguaje, sino que recurre a aquellas habilidades que subyacen a todo uso lingüístico y que las cuatro destrezas reflejan de una forma indirecta. La capacidad para interpretar el **significado** (de textos hablados o escritos) y la capacidad para expresar significados (a través del habla o la escritura) dependen de la capacidad **básica** de negociar el significado. Y tanto la negociación interpersonal pública del significado como la negociación personal del mismo constituyen el rasgo fundamental en el diseño de cualquier tarea comunicativa.

Uno de los presupuestos **principales** de este tipo de programa es que las tareas de aprendizaje utilizan y recurren a las mismas capacidades que subyacen a la comunicación en sí. Por tanto, interpretar y expresar cómo funciona la **comunicación** en la lengua objeto de estudio y el proceso de negociación sobre tales cosas comunicar para aprenderse consideran elementos importantes de los programas de aprendizaje mediante tareas. La teoría que subyace a esta doble atención a la utilización de **capacidades** para comunicar y a la utilización de esas mismas capacidades para aprender es que ambas contribuyen mutuamente a las capacidades globales del alumno como comunicador. El programa de aprendizaje mediante tareas supone la certeza de que la **participación** en la comunicación y el comunicar para aprender son actividades igualmente valiosas y, además, necesarias cuando una persona se enfrenta con el reto de descubrir una nueva lengua.

c) ¿Con qué **criterios** seleccionan y subdividen lo que se ha de aprender los programas de aprendizaje mediante tareas?

Dada la distinción que establecen estos programas a la hora de **planificar** entre tareas comunicativas y tareas de aprendizaje como caminos que se sostienen el uno al otro, existen dos puntos de referencia para la selección y subdivisión de lo que se ha de alcanzar. Las tareas de **comunicación** derivan del análisis de las tareas reales que una persona

*“Habrá áreas de solapamiento entre la competencia comunicativa en la primera lengua y en la lengua que se aprende de tal modo que la primera puede unirse a la segunda y matizarla”*

puede emprender cuando se comunica por medio de la lengua que se aprende y en realidad, por medio de cualquier lengua. Aunque este análisis de tareas puede desvelar un repertorio de tareas apropiadas para la actuación lingüística (el texto o código específico que puede advertirse en la comunicación entre doctores y pacientes, ingenieros y técnicos, o especialistas académicos y sus estudiantes, por ejemplo), la prioridad del diseñador de un programa de tareas comunicativas es la de poner en funcionamiento la competencia subyacente que necesita quien participa en diferentes acontecimientos comunicativos. El diseñador atiende, más allá del uso de la lengua, a las reglas y convenciones que lo generan y, con ello, al conocimiento que necesita un participante para lograr la corrección, adecuación y significación en tales acontecimientos. El diseñador también atiende, más allá del uso de la destreza, -o patrones de uso de las destrezas- a los modos en que un participante puede abordar la interpretación, la expresión y la negociación.

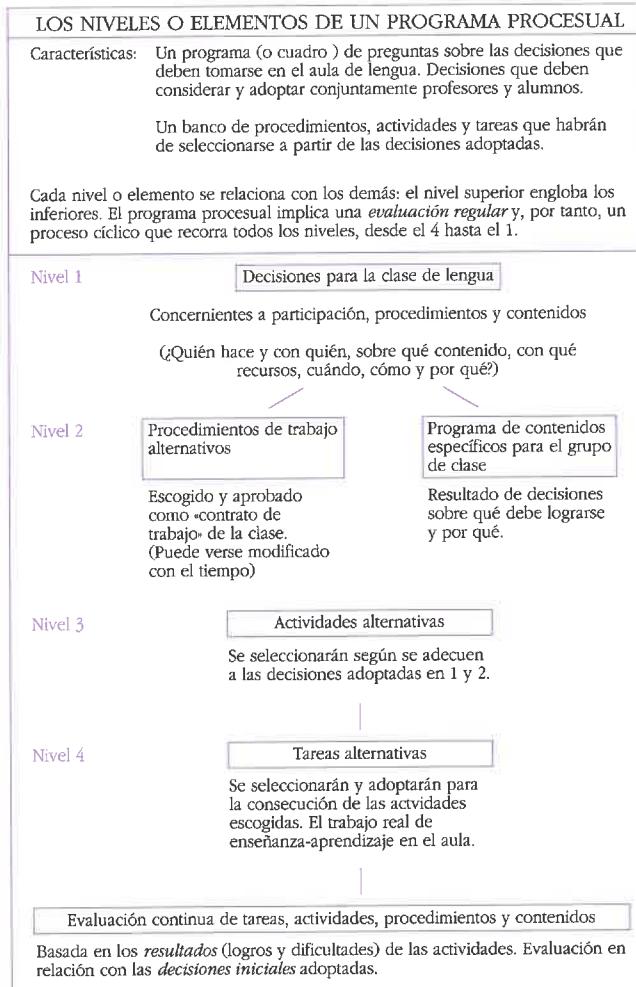
Esta selección del conocimiento subyacente y el uso de la capacidad puede considerarse una labor más ardua para el diseñador que la mera identificación y selección de un repertorio específico que los alumnos podrían internalizar, tal como suponen los programas formal o funcional. Sin embargo, cuando seleccionan una amplia serie de tipos de tareas -a menudo agrupando tipos diferentes- los diseñadores de un programa de aprendizaje mediante tareas creen estar proporcionando puentes entre la competencia actual del alumno como comunicador en la primera lengua y el uso futuro de la nueva lengua. Este énfasis en el cono-

cimiento y las capacidades que subyacen a una serie de acontecimientos comunicativos en que el alumno puede en último término participar descansa sobre dos principios: primero, que habrá áreas de solapamiento entre la competencia comunicativa en la primera lengua y en la lengua que se aprende de tal modo que la primera puede unirse a la segunda y matizarla. Segundo, la competencia subyacente es generativa en el sentido de que es el medio por el cual el alumno puede hacer frente a lo impredecible, ser creativo y adaptable y transferir conocimientos y capacidades en el desarrollo de las tareas, de un modo que no se podría alcanzar con el dominio de un repertorio pre establecido de actuaciones.

Del análisis de tareas reales que ejemplifican la comunicación en la lengua de estudio el diseñador seleccionará y agrupará en el programa aquellas tareas que son más comunes en la situación, o más generalizables para dicha situación (tareas centrales de las que se pueden derivar otros), o más relevantes en función del interés y necesidad del alumno, o a través de alguna combinación de estos criterios de selección.

Las tareas de aprendizaje se seleccionan basándose en criterios metacomunicativos más que en criterios derivados de la competencia requerida durante la comunicación. Dado que sirven para proporcionar el fundamento para la intervención de los estudiantes en tareas de comunicación y para tratar las dificultades que surgen durante estas tareas, se ocupan de: i) cómo funcionan los sistemas de conocimiento y cómo tienen que utilizarse las capacidades en la comunicación y ii) cómo puede llevarse a cabo de la mejor manera el aprendizaje y el desarrollo de estos sistemas y capacidades. De este modo, las tareas de aprendizaje se centran específicamente en las reglas y convenciones de los tres sistemas de conocimiento e interrelación: se ocupan

de lo que tiene que saberse -en muchos casos de forma muy similar a como los programas formal o funcional consideran el conocimiento. También se centran en cómo pueden adquirirse las maneras de interpretar, expresar y negociar. En cierto sentido, las tareas de aprendizaje



son analíticas tanto en relación con la comunicación como con el aprendizaje mientras que -por contra- las tareas comunicativas exigen participación auténtica en el uso de la nueva lengua.

Los programas de aprendizaje mediante tareas se subdividen según los tipos de tareas. Una forma de subdivisión incluye la planificación de tareas de aprendizaje facilitadoras en o alrededor de una o más tareas comunicativas. Otra subdivisión puede representar una agrupación de tareas comunicativas obviamente relacionadas -quizá aquéllas que ocurren en un único acontecimiento comunicativo más complejo, o aquéllas que existen en una serie de acontecimientos cotidianos en el uso de la lengua objeto, por ejemplo-, y éstas pueden también relacionarse con tareas de aprendizaje que los sustentan. Una tercer subdivisión puede hacerse en función de una única actividad prolongada que de forma natural lleva consigo tareas subordinadas que en conjunto contribuyen a la realización de la actividad global (por ejemplo, los estudiantes pueden tomar parte en proyectos como la planificación de un viaje o la producción de una revista donde actividades de esta clase exigen de ellos que interpreten material escrito, expresen ideas y alternativas en la escritura o el habla y que contribuyan con algunas tareas durante un cierto periodo de tiempo. Aunque las actividades y las tareas que conllevan se prestan a unidades de trabajo de aprendizaje subdivididas, un programa de aprendizaje mediante tareas puede también subdividirse siguiendo una secuenciación jerárquica o criterios de graduación.

d) ¿Cómo secuencian lo que se ha de aprender los programas de aprendizaje mediante tareas?

Hemos visto que la programación formal es acumulativa en la secuenciación y que en ella el alumno sintetiza gradualmente lo que está aprendiendo. El programa funcional es cílico en su secuenciación, llevando al estudiante desde funciones «centrales» a un refinamiento cada vez mayor de su repertorio funcional. La secuenciación de un programa de aprendizaje mediante tareas está relacionada con dos aspectos: la naturaleza de una tarea y, lo que es más importante, la aparición de problemas de aprendizaje de los alumnos que aparecen durante la participación en una tarea de comunica-

ción. La secuenciación en el programa de aprendizaje mediante tareas puede, por tanto, caracterizarse como cíclica respecto al modo en que los estudiantes avanzan a través de las tareas, y basada en problemas (o generada por problemas) relacionados con las dificultades que los propios alumnos descubren sobre la marcha. Habrá una secuencia de *refinamiento* en la competencia del alumno, porque las mismas tareas requerirán cada vez más de su competencia, y habrá una secuencia de *diagnóstico y curación* como camino paralelo al refinamiento gradual. Describiré brevemente a continuación la secuenciación relativa a la tarea y la secuenciación relativa a los problemas de aprendizaje.

Las propias tareas pueden secuenciarse desde aquéllas que son familiares en función de la competencia de los alumnos en ese momento hacia las menos familiares, o desde el tipo más generalizable de tareas al menos generalizable. Este amplio panorama puede ser relevante tanto para la naturaleza del conocimiento como para las habilidades que requiere una tarea. Una tarea puede requerir familiaridad con el conocimiento textual, interpersonal e *ideacional* y con el uso de las capacidades. Una tarea puede requerir un conocimiento y unas capacidades *subyacentes* a una amplia serie de tareas comunicativas y, por tanto, incluir un conocimiento y capacidades «centrales» que son de naturaleza generalizable. Sin embargo, el programa de aprendizaje mediante tareas puede poner en juego en la secuenciación sutilezas útiles precisamente porque se basa en un análisis de los distintos componentes de la comunicación. Por ejemplo, una tarea puede requerir un conocimiento con el que no se está familiarizado, pero puede explotar un uso de capacidades familiares para el estudiante, y por tanto permitir que estas últimas compensen las exigencias de aquél, o al revés. De forma parecida, y trabajando con los sistemas de conocimiento, una tarea puede ser difícil en un nivel *ideacional* (o cognitivo o conceptual) pero ser familiar y manejable en función del conocimiento textual e interpersonal que tiene que poner en juego el alumno para la resolución de la tarea. Aunque los tres sistemas de conocimiento están interrelacionados durante la comunicación, la manejabilidad y la complejidad de cada uno de ellos puede variar.

El diseñador de tareas tiene, por tanto, varias dimensiones en las que basar la rela-

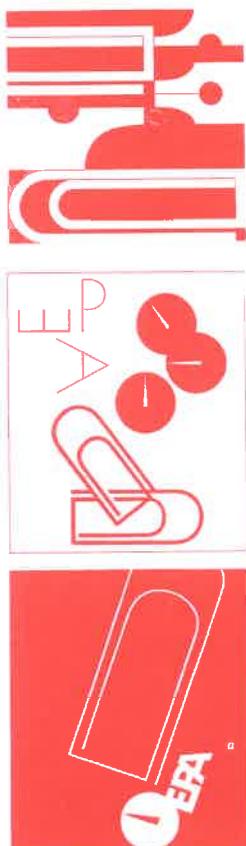


tiva familiaridad o las exigencias de cualquier tarea -aquéllas de los tres sistemas de conocimiento y aquéllas del uso de capacidades. Las tareas iniciales, sin embargo, se caracterizan por la **exploración y compromiso** intencionados en el conocimiento comunicativo y en las capacidades comunicativas que los estudiantes ya tienen como parte de la competencia **subyacente** a la(s) lengua(s) que conoce y puede usar. Así, las tareas comunicativas iniciales son diagnósticas en dos sentidos. Primero, están dirigidas a descubrir lo que es manejable para el alumno -que competencia posee- y, segundo, son diagnósticos de lo que el alumno aún no conoce o no puede hacer (este último es el punto de partida para la **secuenciación** progresiva de las tareas de aprendizaje). Las siguientes tareas están secuenciadas en función del desarrollo del conocimiento y **capacidades** desde la competencia inicial del alumno. Este desarrollo es a la vez lineal en función del progreso hacia la competencia deseada y expansivo en función de la **competencia** para participar en una serie cada vez más extensa de tipos de tareas.

Por tanto, la secuenciación de las tareas de comunicación y de aprendizaje que esos conllevan se planifican como un programa previo basándose en dos conjuntos de criterios o en la relación entre los dos. Estos criterios son: i) la relativa **familiaridad** de la tarea con el conocimiento y capacidades comunicativas del alumno en ese momento y ii) la relativa complejidad **inherente** a la tarea en función de las demandas hechas al alumno.

Pero, en el programa de aprendizaje mediante tareas, estos criterios que pueden guiar la planificación son sólo una parte de la argumentación. La **secuenciación** de tareas en relación con la aparición de problemas o dificultades del alumno -la secuencia de diagnosis y remedio- **no** puede preverse de antemano. La secuenciación aquí depende de: primero, la **identificación** de los problemas o dificultades de aprendizaje según se manifiestan; segundo, la **priorización** de **problemas** particulares y el orden en el cual pueden tratarse, y, tercero, la **identificación** de tareas de **aprendizaje** apropiadas que se ocupen de las áreas problemáticas. El alumno podría después realizar estas **tareas** de aprendizaje -como una carretera secundaria que se dirige a la ruta principal de tareas- hasta que el problema o dificultad sea resuelto. Dado que las dificultades de aprendizaje variarán de un alumno a otro -por muy **homogéneo** que sea el grupo de clase-, éstas serán relativamente impre-

**“La secuenciación de tareas en relación con la aparición de problemas o dificultades del alumno -la secuencia de diagnosis y remedio- no puede preverse de antemano. Depende de la identificación de los problemas o dificultades de aprendizaje, la priorización de problemas particulares y la identificación de tareas de aprendizaje apropiadas”**



© ARMIN HOFMAN

decibles en relación con cualquier tarea principal. Esto supone que la secuenciación basada en los **problemas** de aprendizaje derivará del programa del propio alumno y de su experiencia de trabajo con la nueva lengua. Para el diseñador de un programa de aprendizaje mediante tareas esto implica contar de partida con una amplia serie de tareas de aprendizaje de dos tipos: aquéllas relacionada con tareas comunicativas **concretas** -de un modo preparatorio o consolidatorio- y una serie no secuenciada de tareas de aprendizaje que se identifican por los problemas **específicos** que los alumnos pueden tener, que representan un conjunto de tareas de apoyo para determinados alumnos solamente cuando tienen necesidad de ellas.

e) La **base** sobre la que se sustentan los programas de aprendizaje mediante tareas.

Al revisar los principales motivos para utilizar programas de aprendizaje mediante tareas y **procesuales** sugerí que ambos reflejaban una interpretación más general sobre la naturaleza de qué es lo que tiene que lograrse en el aprendizaje de lenguas. Mientras el programa formal otorgaba mayor importancia a la **competencia lingüística** (un conocimiento de las reglas que gobiernan la naturaleza formal o textual del lenguaje) y la programación funcional destacaba, la actuación **comunicativa** (un repertorio de funciones lingüísticas), los tipos más recientes de programación dan prioridad a la competencia comunicativa. Consideran al alumno como una persona que sabe cómo llegar a ser preciso, adecuado y eficaz a través de la nueva **lengua** y llegar a ser capaz de interpretar, expresar y negociar significados en el habla y/o la escritura. Tal competencia está presente en las tareas reales de la comunicación diaria -en cualquier medio- en la lengua de estudio y los alumnos ponen en marcha tales sistemas de **conocimiento** y capacidades como comunicadores en su primera lengua. El programa de aprendizaje mediante tareas representa, por tanto, un medio mediante el cual la competencia inicial del alumno puede constituir la base sobre la que acomodar los nuevos conocimientos y **capacidades** durante la realización de las tareas.

Tomando las tareas como el principal «ítem» o «elemento» del programa, la programación de aprendizaje mediante tareas asume que la **participación** en tareas de comunicación que exigen que los alumnos movilicen y organiquen el conocimiento y las capacidades

de forma directa, será, en sí misma, un catalizador para el aprendizaje de la lengua. El énfasis recae en la utilización de la lengua para comunicar y para aprender.

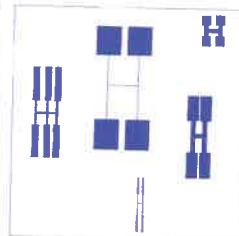
La segunda causa para el cambio en el diseño de programas, y que ha influido tanto en los programas de aprendizaje mediante tareas como en los procesuales, es la preocupación por una metodología más dúctil. Los programas de aprendizaje mediante tareas suponen un esfuerzo por relacionar el contenido (el eje convencional de un programa) con el modo en que éste puede tratarse y, por ello, aprenderse más eficazmente (convencionalmente el terreno de la metodología). A través de las tareas de aprendizaje, los programas de aprendizaje mediante tareas contemplan al conocimiento y las capacidades de una forma analítica y basada en la resolución de problemas. Se centran en el proceso de aprendizaje individual suponiendo que los estudiantes localizarán sus problemas y dificultades de aprendizaje, llevarán a cabo tareas seleccionadas para solucionarlos y reflexionarán sobre su propia experiencia de aprendizaje a fin de considerar alternativas.

Un programa de aprendizaje mediante tareas hace hincapié tanto en los medios como en los fines. Aprovecha la competencia de los alumnos en ese momento y sus dificultades de aprendizaje como una doble manera de abordar el desarrollo de la competencia en una nueva lengua. También proporciona tareas extraídas de actividades y acontecimientos comunicativos relevantes de la vida diaria y que pueden ser realizados por usuarios de la lengua nueva (hemos visto que los programas formal y funcional se concentran en gran parte en los fines).

Finalmente, un programa de aprendizaje mediante tareas asume que el aprendizaje es necesariamente una empresa tanto metacomunicativa como comunicativa. Se basa en la creencia de que los alumnos pueden proceder analíticamente en su exploración de la comunicación en la lengua que aprenden y en el conocimiento y uso de capacidades que ello implica. Se apoya en el principio de que la metacomunicación es en sí misma un eficaz trampolín para el aprendizaje de una lengua.

### 4.3. Fuentes y referencias

Las raíces del trabajo de aprendizaje mediante tareas probablemente se encuentran de forma más directa en los enfoques «situa-



© ARMIN HOFMAN

**“Los  
programas de  
aprendizaje  
mediante  
tareas  
contemplan al  
conocimiento  
y a las  
capacidades  
de una forma  
analítica y  
basada en la  
resolución de  
problemas.  
Se centran en  
el proceso de  
aprendizaje  
individual  
suponiendo  
que los  
estudiantes  
localizarán sus  
problemas,  
llevarán a cabo  
tareas  
seleccionadas  
para  
solucionarlos y  
reflexionarán  
sobre su propia  
experiencia de  
aprendizaje”**

cionales» de la enseñanza de la lengua que se desarrollaron hace más de veinte años (Corder, 1960). Sin embargo, pueden señalarse otras tres influencias que los profesores han acogido por resultarles útiles en su trabajo. Estas son:

i) El extenso análisis del conocimiento y las capacidades que los alumnos necesitan para lograr ciertos objetivos. Bloom *et. al.* (1956) ejemplifica este punto con una relación precisa de las exigencias sobre los alumnos, mientras Singleton (1978) proporciona un análisis más reciente e interesante de destrezas.

ii) La utilización en clase de materiales que no están limitados a un programa, sino que son temáticos o están basados en proyectos o que requieren que los alumnos realicen tareas abiertas, que guarden estrecha relación con su vida diaria. El «Humanities Curriculum Project» (1970) en Gran Bretaña y actividades sobre valores para alumnos en Estados Unidos (Simon *et. al.*, 1972) ilustran las versiones embrionarias de dicho material.

iii) El uso de la resolución de problemas como un medio para el aprendizaje de una amplia serie de conocimientos y capacidades, donde la resolución de problemas se considera una concepción más global del aprendizaje que la proporcionada por los enfoques analíticos comentados en el apartado (i). Winitz y Reeds (1975) investigan la validez de tareas de resolución de problemas como una base para la enseñanza, mientras que Adams (1986) proporciona una tipología de tareas que pueden contribuir al desarrollo de estrategias para la resolución de problemas.

La teoría y la investigación recientes en la enseñanza de lenguas han propuesto cuatro argumentos que respaldan la enseñanza mediante en tareas:

i) El valor inherente de las tareas de resolución de problemas en la generación de interacciones del alumno y, por tanto, en la negociación del input comprensible (Long, 1983b, 1985)

ii) La necesidad de que la pedagogía se centre en los procesos de participación del alumno en el discurso (Widdowson, 1981; Zemel, 1983) y los procedimientos que adoptan para acceder al nuevo conocimiento (Byalstok y Sharwood Smith, 1985) más que en el producto o resultado que los alumnos pueden extraer de su trabajo. Estas propuestas destacan el hecho de que cualquiera que sea lo que se seleccione para el trabajo de aprendizaje -nuevos conocimientos o nuevas apli-

*"Un programa de aprendizaje mediante tareas asume que el aprendizaje es necesariamente una empresa tanto metacomunicativa como comunicativa"*

caciones o capacidades- tiene que ser adaptado por el alumno. Y la adaptación supone la reinterpretación por parte del alumno de cualquier contenido (Breen, 1987). Cómo se relaciona un alumno con y a través de una nueva lengua es, por tanto, un asunto pedagógico fundamental.

iii) La posibilidad de que un programa pueda secuenciarse basándose en los problemas emergentes de los alumnos, y por tanto superar las limitaciones de los criterios convencionales para la secuenciación en el diseño de programas (Shinnerer-Erben, 1981). Una amplia serie de tareas diseñadas para tratar las dificultades de los alumnos a medida que aparecen servirán como camino paralelo al que sigue el contenido apropiado para el curso.

iv) El diseño de materiales didácticos ha dado prioridad convencionalmente a la selección de contenido esto es *input* concreto de la nueva lengua e información concreta sobre el lenguaje y su uso. Habitualmente, el contenido seleccionado ha ido unido a aquellos ejercicios que se consideran como los más apropiados para dicho contenido. Básicamente, los materiales se han visto condicionados por el contenido. La alternativa que se plantea cómo pueden trabajar los estudiantes, el *input* y la información y cómo reducir la carga sobre el profesor en su búsqueda continua de materiales puede estribar en una serie de tareas de resolución de problemas que podría ser aplicable a cualquier contenido (Breen *et. al.*, 1979).

Quizá una de las más interesantes puestas en práctica de un enfoque de aprendizaje mediante tareas haya sido el trabajo experimental de N. S. Prabhu y sus colegas en el sur de la India (Brumfit, 1984; Barretta y Davies, 1985, ofrecen informes parciales, mientras el propio Prabhu, 1987, ofrece una fundamentación y descripción detalladas). Además de desvelar las posibilidades de un programa de aprendizaje mediante tareas para jóvenes y principiantes, el Proyecto Bangalore (Bangalore Project)

resultó innovador en tres aspectos importantes. Primero, la enseñanza y aprendizaje de la lengua no eran el objetivo de las tareas. Las tareas se centraban en el uso y desarrollo por parte de los estudiantes de sus propias capacidades cognitivas mediante la solución de problemas lógicos, científicos y matemáticos. La lengua extranjera era el medio con el que trabajaban para realizar esas tareas. Segundo, el «programa procedural» de tareas («procedural syllabus» of tasks) de Prabhu se centraba en lo que se hacía en el trabajo en el aula y no en *inputs* lingüísticos preseleccionados para el aprendizaje. Tercero, el programa de tareas no estaba preplanificado, sino que evolucionaba durante la enseñanza y el aprendizaje mediante un proceso de ensayo y error en el que las nuevas tareas podían ser más sensibles a los logros y necesidades de los alumnos concretos en la situación de enseñanza determinada.

El trabajo con programas bilingües en Canadá ilustra de una forma muy valiosa la aplicación de la organización temática del contenido como centro de las tareas de aprendizaje; un énfasis en el aprendizaje social, cultural y cotidiano que puede considerarse como más amplio en su alcance que la atención concedida por Prabhu a las capacidades cognitivas (Stern, 1971; Stern *et. al.*, 1980; Ullman, 1981). Dentro de la enseñanza de idiomas modernos en Europa, el paso más ilustrativo de un enfoque de aprendizaje mediante tareas quizás estriba en el reciente interés por los proyectos (*project work*), en que los alumnos realizan una actividad prolongada -quizás durante un buen período de tiempo- que supone la consecución de una serie de tareas interrelacionadas (Legutke, 1982; Fried-Booth, 1982; Edelhoff, 1984; Deutscher Volkshochschul-Verband

E. V., 1986; Carter y Thomas, 1986).

En la enseñanza del inglés, la orientación funcionalista inicial del inglés para fines específicos (ESP, English for Specific Purposes) ha evolucionado más recientemente hacia una gran preocupación por el desarrollo de tareas que sean apropiadas al aprendizaje y a las necesidades de grupos específicos, tales como los estudiantes de diferentes disciplinas académicas y alumnos de determinadas áreas de conocimiento y destrezas técnicas y profesionales. El trabajo mediante tareas en ESP surge de las ventajas de planificar el trabajo del aula de modo que pueda tener una validez superficial visible para los estudiantes que están aprendiendo una lengua, como un medio para la consecución de la comunicación en contextos o acon-



M. GALTÉS

tecimientos académicos o profesionales determinados (Kennedy y Bolitho, 1984; McDonagh, 1984; Swales, 1984; Williams *et. al.*, 1984; Hutchinson y Waters, 1987). Algunos interesantes ejemplos de tareas diseñadas para el aprendizaje de una lengua para fines específicos se encuentran en British Council (1980), Waters y Hutchinson (1985) y Harper.

Actualmente proliferan propuestas y sugerencias para planificar cursos y trabajo de aula que impliquen el uso de tareas, desde simulaciones (Jones, 1984) a la explotación de diferentes medios en una única tarea o series de tareas (Longman, BBC y Institut für Film und Bild, 1977; Candlin y Edelhoff, 1982), y referidos al desarrollo de capacidades específicas en la lectura y escritura de los alumnos [Freedman *et. al.*, 1983; Kaplan y Shaw (eds.), 1983]. También se están explorando una serie de programas de tareas: tareas relacionadas con la gramática (Tongue y Gibbons, 1982; Rutherford, 1987), tareas relacionadas con situaciones (Clark y Hamilton, 1984), y tareas relacionadas con el léxico (Willis, 1986; Sinclair y Renouf, 1987). Quizás nos acercamos rápidamente a un momento en que el concepto de trabajo basado en tareas, al igual que el concepto de enseñanza comunicativa de la lengua, se extenderá de tal modo que no logrará reflejar un terreno de acción distintivo en nuestra profesión. Por otro lado, podríamos percibir ese acercamiento tanto en la diversidad de puntos de partida y prioridades como en un interés creciente por el potencial de los planes procesuales, que las tareas exemplifican de una forma directa [Candlin y Murphy (eds.), 1987].

#### 4.4. Los programas procesuales

Al interpretar los programas de aprendizaje mediante tareas y procesuales como respuestas determinadas a los retos actuales a que se enfrenta el diseño de programas (3.3), sugerí que una característica importante que los distinguía de los anteriores era su énfasis en *cómo* se hace algo más que en la simple aportación de un plan del conocimiento de la lengua en tanto que materia sobre la que trabajar. Como hemos visto, los programas de aprendizaje mediante tareas prestan atención a la manera

en que la comunicación pueda llevarse a cabo y cómo las tareas pueden facilitar el aprendizaje de las reglas y convenciones de la comunicación. Añadí que el programa procesual amplia su interés a los procedimientos de aprendizaje para dar cuenta de la situación social real en que éste tendrá lugar. De este modo, la programación procesual va más allá de los programas de aprendizaje mediante tareas proporcionando un puente entre el contenido y la metodología al ofrecer un medio para que el programa real de un grupo clase sea más accesible a cada uno de sus miembros. El programa procesual se concentra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula. Es principalmente un programa centrado en las decisiones que deben tomarse y en los procedimientos de trabajo que tienen que seguirse en el aprendizaje de una lengua en grupo. Asume, por tanto, que el tercer proceso -cómo pueden hacerse las cosas en la situación de clase- será el medio por el que se logren la comunicación y el aprendizaje.

El programa procesual es un plan de trabajo para el aula. En este sentido, es bastante diferente de otros tipos de programas descritos hasta ahora. El diseñador de un programa procesual no está directamente interesado en la organización de la materia lingüística. No destacará, seleccionará, subdividirá o secuenciará el contenido en beneficio de profesores y alumnos. Una prioridad fundamental del di-

señador es proporcionar un marco de trabajo que permita a profesor y alumnos hacer estas cosas por sí mismos y, por tanto, crear su propio programa en el aula de un modo progresivo y adaptativo. La justificación para este aparente abandono de las responsabilidades del diseñador de programas se encuentra en el fenómeno diario de la reinterpretación por parte del profesor y del alumno de todo programa previamente planificado. Incluso cuando un profesor está obligado a trabajar a partir de un programa fijo, lo interpretará para que pueda ponerse en práctica en una clase concreta. Aunque la interpretación del profesor puede ser más adecuada para sus alumnos, éstos reinterpretarán a su vez la versión que hizo el profesor sobre el plan original a fin de hacer lo propio y obtener, por tanto, un referente útil de orientación y continuidad en su aprendizaje. Una respuesta alternativa a esta inevitable reinterpretación que toda programación

EL GIRO PARADIGMÁTICO EN EL DISEÑO DE PROGRAMAS DE LENGUA	
Planes proposicionales Tipos de programas formales y funcionales	Planes procesuales Tipos de programas de aprendizaje mediante tareas y procesos
<i>Representan</i> Conocimiento del lenguaje Usos de destrezas Repertorio de usos	Procedimientos para comunicar, aprender y trabajar en clase.
<i>Criterios para el diseño:</i> Sistema y categorías lingüísticas	Capacidad del alumno para desarrollar su competencia comunicativa. Capacidad del alumno para imponer orden en el nuevo conocimiento y en las capacidades exigidas. Potencial social del aula para ofrecer oportunidades a lo anterior.
<i>Objetivos y énfasis</i> Desarrollo de actuaciones precisas y fluidas Énfasis en el producto (fines)	Desarrollo de competencias subyacentes de precisión, adecuación y eficacia según actividades y acontecimientos. Enfasis en el proceso (medios).
<i>Elementos</i> Reglas y convenciones discretas del sistema lingüístico y de su uso. Coherencia intrínseca con el sistema lingüístico y sus categorías de uso.	Integración de los sistemas de conocimiento comunicativo y uso de capacidades. Coherencia derivada de las necesidades comunicativas de los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
<i>Usos implicados</i> Plan establecido que se seguirá mediante la transmisión a los alumnos. Los contenidos se consideran independientes de la metodología.	Plan establecido considerado como base para el trabajo (tareas) de aprendizaje/Marco de planificación para el aula (Procesos). Su aplicación supone contenido y metodología en una relación constante.

preplanificada hace innecesaria desde el momento en que profesor y alumnos intentan ponerla en práctica, es que el diseñador proporcione un *programa* que intencionadamente conduzca a la reinterpretación, que explícitamente tenga en cuenta las capacidades de profesor y alumno para seleccionar, subdividir y secuenciar la *materia de aprendizaje* de la lengua del modo que ellos (conjuntamente) perciban como más válido. Esta creación y puesta en práctica conjunta de un programa constituye el *objetivo de la programación procesual*.

Dado que los programas procesuales son en cierto modo *atípicos* en lo que se entiende convencionalmente por diseño de programas, no podemos describirlos mediante la cinco preguntas que aplique previamente a otros tipos. Mi explicación de los programas procesuales tratará, por tanto, los siguientes puntos: a) ¿qué *ofrece* un programa procesual?, b) ¿cuál es la *relación* entre el programa procesual y el contenido o materia que se tiene que aprender?, y c) ¿cuál es el *fundamento* de un programa procesual?

#### a) ¿Qué ofrece un *programa* procesual?

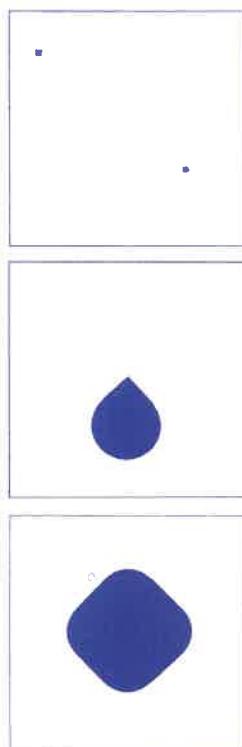
El diseñador de una programación procesual proporciona dos cosas: i) un plan sobre las decisiones fundamentales que profesor y alumnos tienen que tomar durante el aprendizaje de *lenguas* en el aula, y ii) un banco de actividades que son a su vez conjuntos de tareas. El plan que identifica las decisiones que se han de tomar se presenta en función de las preguntas que *profesor y alumnos* en conjunto deben considerar para poder estar de acuerdo en los aspectos fundamentales de su trabajo con la nueva lengua. Las preguntas se referirán a tres aspectos principales del trabajo de clase: participación, procedimientos y materia. Las decisiones relativas a la *participación* derivan de la pregunta: ¿quién trabaja con quién?. Tiene que decidirse si los alumnos trabajan individualmente, en parejas o en pequeños grupos o todos en un único grupo. De igual forma, debe decidirse si el profesor trabajará con los alumnos de forma individual, con pequeños grupos o con la totalidad de la clase. Las decisiones relativas al *procedimiento* derivan de una serie de preguntas como: «¿qué actividad o tarea particular realizarán?», «¿cómo se trabajará la actividad o tarea?», «¿qué recursos deberían usarse durante la actividad o tarea?», «cuándo debería realizarse y durante cuánto tiempo?», «¿cómo compartiremos y evaluaremos los resultados

**“El programa procesual se concentra en tres procesos: la comunicación, el aprendizaje y la actividad social intencionada de enseñanza y aprendizaje en un aula. Es principalmente un programa centrado en las decisiones que deben tomarse y en los procedimientos de trabajo que tienen que seguirse en el aprendizaje de una lengua en grupo”**

de la actividad?», etc. Las decisiones relativas a la *materia* que se ha de tratar derivan de las preguntas: «¿cuál será el centro de la actividad?» y «¿para qué propósitos de aprendizaje?». Estas dos cuestiones globales están relacionadas claramente con el programa de contenido del *grupo-clase* y nos llevan a aquellas preguntas que el diseñador de programas suele contestar en nombre de profesor y alumnos. Por estar obligados a decidir conjuntamente sobre las *respuestas* correctas a esas preguntas, el programa procesual ofrece a profesor y alumnos la tarea explícita de dar prioridad, seleccionar, subdividir y secuenciar lo que debe alcanzarse de un modo progresivo y negociado.

La toma de decisiones acerca de la participación; el procedimiento y la materia, estarán *interrelacionadas* y generarán el programa procesual concreto para ese grupo clase. También conducirán a procedimientos de trabajo consensuados en la clase; a un «contrato de trabajo» que habrá de seguirse durante un tiempo acordado, evaluado en función de su utilidad y *adecuación*, y consecuentemente refinado o adaptado para otro período posterior en el que también se esté de acuerdo. En tercer lugar, esta toma conjunta de decisiones conducirá a una determinada selección de *actividades* y tareas.

Por tanto, el plan proporciona una serie de preguntas relacionadas que requieren consideración y respuestas conjuntas por parte de profesor y alumnos. El *diseñador* puede también proporcionar una serie de respuestas alternativas a estas preguntas, que en ese caso requieren tomar ciertas decisiones. Además de un plan para la toma de decisiones, el diseñador proporcionará un banco de actividades y tareas. Su *organización* para uso en el aula se hace de forma similar a un programa de aprendizaje mediante tareas. El programa procesual contiene, por tanto, un banco de actividades *alternativas* que incluye a su vez tareas -de un modo jerárquico- y estas tareas proporcionan medios alternativos para concluir la actividad principal. Al igual que en un *programa de aprendizaje* mediante tareas, éstas serán de naturaleza comunicativa o metacomunicativa. Este último tipo de tarea puede también incluir alternativas que son tareas formales bastante convencionales. Al ofrecer un *banco de actividades* y tareas alternativas, el programa procesual supone una ampliación de los programas de aprendizaje mediante tareas. La distinción, no obstante, es que las actividades y tareas no están se-

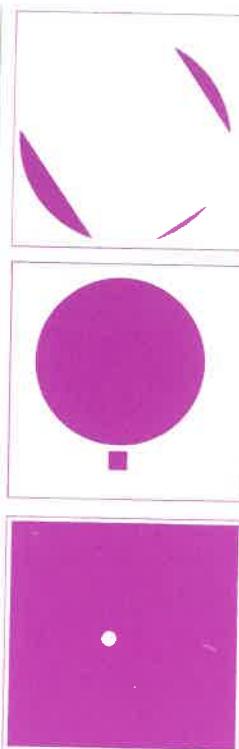


© ARMIN HOFMAN

cuencadas. Las *actividades* están categorizadas en función de sus propios objetivos, contenidos, procedimiento recomendado y las vías sugeridas para *evaluar* los resultados. La elección entre tareas de este banco de actividades -y su explotación- forman parte del proceso de toma de decisiones del grupo en el aula.

Quizá el elemento clave del programa procesual es el *énfasis* en la evaluación. Una vez que se acuerda un procedimiento de trabajo, una vez que los propósitos y contenidos han sido identificados y que las actividades han sido realizadas, el profesor y los alumnos comparten conjuntamente los resultados del trabajo. Los logros y *dificultades* tienen que ser cuidadosamente indentificados a fin de que puedan relacionarse con el procedimiento previamente escogido, los propósitos, los contenidos y las actividades seleccionados. A partir de esta fase crucial de evaluación, pueden proponerse ajustes o *alternativas* en cada uno de estos puntos conjuntamente por profesor y alumnos. En otras palabras, el grupo recurre a las decisiones acordadas a la luz de los logros y dificultades para seguir planificando. El programa *procesual* implica por tanto a profesor y alumnos en un ciclo de toma de decisiones que permite llevar a cabo en el aula sus modos preferidos de trabajo, sus propios programas de *contenidos* y su propia elección de *actividades* y tareas adecuadas. El diseñador de programas procesuales asume que la planificación basada en preguntas y el banco de actividades servirán únicamente como un punto de partida y un marco de referencia para el *proceso* de enseñanza-aprendizaje en una clase cualquiera. El compromiso inicial de profesor y alumnos en la toma conjunta de decisiones -y en la evaluación continua de los resultados de éstas- conducirán inevitablemente a una *planificación* más detallada e incluso al diseño por parte de profesor y alumnos de sus propias tareas y actividades, según sus preferencias. Por tanto, el banco inicial de actividades y *tareas* del programa procesual irá ampliándose con las contribuciones de aquéllos que utilicen dicho programa.

La anterior descripción de lo que ofrece un programa procesual está resumida en la figura 1. El programa procesual puede caracterizarse en función de diferentes niveles. El *nivel 1* representa el énfasis principal del propio programa: las decisiones que tienen que tomar profesor y alumnos sobre aprendizaje de la lengua en el entorno de clase. El *nivel 2* representa dos resultados asociados derivados de estas decisiones: el(s) proce-



**“El programa procesual implica por tanto a profesor y alumnos en un ciclo de toma de decisiones que permite llevar a cabo en el aula sus modos preferidos de trabajo, sus propios programas de contenidos y su propia elección de actividades y tareas adecuadas”**

dimiento(s) de trabajo aceptado(s) por la clase y el programa de contenido que se cursa. El *nivel 3* es el banco de actividades alternativas que llevan consigo tareas alternativas. En el nivel de las tareas -*nivel 4*- es donde se emprende el trabajo principal de la clase. Las tareas, por consiguiente, representan el punto de encuentro en el proceso de toma de decisiones. Finalmente, y de forma consecutiva a la realización de *tareas*, el programa procesual requiere que profesor y alumnos realicen la evaluación de los resultados de la tarea para que logros y dificultades puedan relacionarse con las decisiones tomadas en los tres niveles previos.

Esta evaluación detallada repercutirá positivamente en cualquier *decisión* adoptada posteriormente, ya que se beneficiará de la experiencia de los miembros del grupo.

b) ¿Cuál es la relación entre el *programa procesual* y el *contenido* o materia que se ha de aprender?

El programa procesual es obviamente atípico en el sentido de que no proporciona un plan de lo que debe conseguirse mediante la enseñanza y el *aprendizaje*. Supone que el profesor y los distintos alumnos tendrán particulares y distintas visiones sobre lo que puede constituir el contenido más adecuado para su aprendizaje. Además, supone que las creencias de los alumnos cambiarán a medida que el aprendizaje progrese y desvele los aspectos de la nueva *lengua* y su uso durante el trabajo. Y que los problemas y dificultades específicos que los alumnos puedan descubrir no pueden planificarse por adelantado. Dada la diversidad, cambio e impredecibilidad en la adecuación de la *materia* al grupo de alumnos de lengua, el programa procesual ofrece medios para que la *selección* y la organización de la materia forme parte del proceso de toma de decisiones en el aula. Es también un marco de referencia en el que el profesor y los alumnos deciden cómo trabajarán mejor dicha materia.

La participación en un programa procesual conduce a la creación progresiva de un programa de contenido particular en el grupo clase. A primera vista, la adopción de un programa procesual por un profesor y sus alumnos que están trabajando para la consecución de *objetivos* fijados y predeterminados externamente puede parecer totalmente inadecuado (es más, su aparente rechazo a un programa externo preplanificado se considera a veces su punto débil). Sin embargo, este tipo de programas puede ser adecuado a esa

*"El programa procesual ofrece medios para que la selección y la organización de la materia forme parte del proceso de toma de decisiones en el aula. Es también un marco de referencia en el que el profesor y los alumnos deciden cómo trabajarán mejor dicha materia"*

situación porque se centra en dos de los mayores problemas presentes en la puesta en práctica de un programa externo: cómo relacionar dicho programa con el programa interno de un grupo de alumnos y cómo crear gradualmente el programa de clase, que debe ser una síntesis del externo y del de los alumnos. Los programas procesuales se proponen como un medio de negociar los programas externo e interno y, a través de dicha negociación, de crear un programa de clase fruto de esa síntesis.

Un aula que adopte un programa procesual deducirá y llevará a cabo su propio programa de contenidos; un programa convencional basado en contenidos podría diseñarse, ponerse en práctica y evaluarse dentro de un programa procesual. En aquellos casos en que hubiera un programa externo preplanificado que tuviese que ser puesto en práctica por profesor y alumnos, las decisiones de aprendizaje de la lengua deberían relacionarse directamente con dicho programa. Como resultado, el programa externo podría incorporarse al proceso del grupo -con o sin modificaciones, según lo decidía éste y usado como un punto de referencia continuo -o una fuente de criterios útiles- durante la toma de decisiones y la evaluación. Es más que probable que cualquier programa externo se modifique conforme el grupo trabaja con él. En definitiva, el programa procesual es un contexto en el que trabajar cualquier otro programa de contenidos.

c) ¿Cuál es la base sobre la que se sustentan los programas procesuales?

Existen seis razones que justifican la utilización de un programa procesual cuando el aprendizaje de una lengua se realiza en un grupo de clase:

i) Un grupo cualquiera no trabaja con un programa único. Un grupo de clase representa el punto de encuentro de tres tipos de programa. Está el programa preplanificado -algunas veces planificado externamente- que el profesor tiene que reinterpretar para ponerlo en práctica con sus alumnos. Hay programas de los alumnos -diversos y variados, claros y sofisticados u oscuros y primitivos-. El tercer programa es aquél que diariamente trabajan y crean profesor y alumnos conjuntamente -sea encubierta o abiertamente- y que es una síntesis inevitable de los otros dos. El programa procesual es un plan y un banco de recursos específicamente diseñado para facilitar la síntesis a través del proceso de toma de decisiones llevado a cabo por profesores y alumnos conjuntamente.

ii) El programa procesual existe para hacer frente al problema de poner en práctica cualquier tipo de programa. Proporciona un medio que el contenido (la preocupación principal en el diseño de programas) pueda relacionarse con la forma de trabajar ese contenido en el aula (metodología específica) en una clase.

iii) El programa procesual existe para hacer frente al cambio de cualquier experiencia de enseñanza-aprendizaje en un aula.

Es un reconocimiento de las realidades prácticas a las que se enfrenta el profesor de lengua en relación a, primero, cómo poner en práctica cualquier programa a lo largo del tiempo con un grupo concreto de alumnos en una situación de enseñanza específica; segundo, cómo arreglárselas con las necesidades, problemas y logros que van apareciendo en un grupo cualquiera de alumnos; y, tercero, cómo adaptarse a los cambios en el conocimiento y capacidades propios de los estudiantes y qué experimentan conforme realizan el aprendizaje de la nueva lengua, esto es como adaptarse a la experiencia de cambio de los

JOSÉ BELMONTE

alumnos. El programa procesual es el reconocimiento de que cualquier programa, por muy cuidadosamente planificado que esté, nunca se trabaja tal como el plan propone, porque los alumnos y el profesor están comprometidos en un proceso complejo proceso que requiere de ellos la reinterpretación y recreación del plan si éste tiene que hacerse real.

iv) La programación procesual destaca la toma de decisiones en clase en la creencia de que es necesaria



una toma de decisiones para que cualquier grupo de clase se dirija de una forma relativamente eficiente y armónica hacia la consecución de ciertos objetivos. Al hacer de esta toma de decisiones una labor abierta y compartida, el programa procesual asume también que la participación por parte de los alumnos en esta toma de decisiones les llevará el aprendizaje.

v) La toma de decisiones puede contemplarse como una actividad auténticamente comunicativa en sí misma. Puesto que su objetivo es servir al desarrollo de la competencia comunicativa de un alumno en una nueva lengua, el programa procesual recurre al potencial comunicativo que hay en cualquier grupo de clase. Reconoce el principio de que la auténtica comunicación entre alumnos se caracterizará por la genuina necesidad de compartir el significado y negociar acerca de cosas que realmente importan y requieren la participación de los alumnos. En esencia, el programa procesual aprovecha la realidad de la clase -y las decisiones que lleva consigo- como favorecedora de la comunicación.

vi) El programa procesual es una extensión del programa de aprendizaje mediante tareas y por tanto también se basa en los principios de este último. Por lo mismo, tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa subyacente en una nueva lengua; da prioridad a la comunicación en la lengua que se está estudiando y como medio para aprenderla supone que los alumnos no sólo son capaces de ser metacomunicativos como un medio para ayudar a su descubrimiento de un nuevo lenguaje, sino que también son capaces de tomar importantes decisiones acerca de su propio aprendizaje de la lengua en un aula con otros alumnos. El programa procesual no supone simplemente que los estudiantes son capaces de estas cosas, sino que implícitamente propone que la metacomunicación y la toma de decisiones compartidas son condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua en cualquier aula. Supone que estas cosas ya tienen lugar cuando el profesor y alumnos trabajan conjuntamente en una clase de lengua, pero que suceden de forma oculta, indirecta, y a veces, poco funcional. Es por tanto, un tipo de programa que puede facilitar la metacomunicación y la toma de decisiones en forma explícita, compartida y productiva.

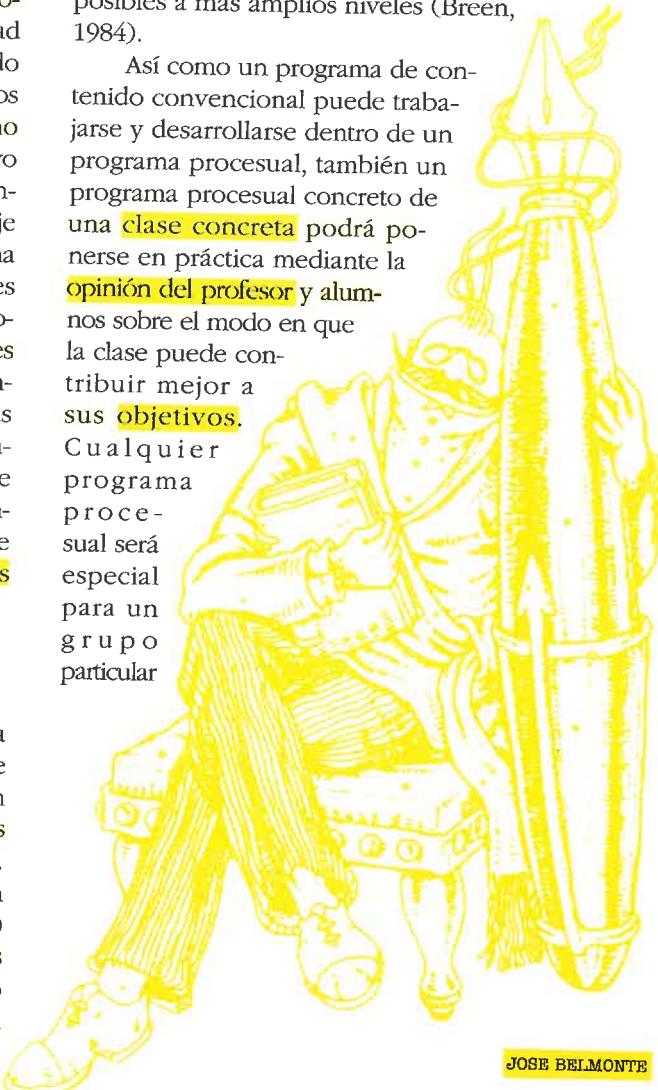
#### 4.5. Fuentes y referencias

Aunque el concepto de programa procesual podría percibirse como un alejamiento bastante importante de las normas de la programación habitual, sus raíces pueden encontrarse en el pensamiento y en la práctica educativos que presiden el trabajo de muchos profesores de lengua. El reciente redescubrimiento del enfoque humanista en la enseñanza y el aprendizaje (Dewey, 1974; Hol, 1976) ha coincidido con el descubrimiento de las consecuencias beneficiosas que se pueden derivar del trabajo en grupo de los estudiantes (Barnes, 1978; Smith, 1980). También se ha confirmado la viabilidad de la negociación pro-

gresiva entre profesores y alumnos sobre lo que pueden trabajar y conseguir juntos en una gran variedad de materias y de situaciones [Centre for Educational Research and Innovation, 1973; White (ed.), 1981; Skilbeck, 1984]. Igualmente se ha verificado que la reinterpretación y adaptación del nuevo conocimiento y capacidades por parte del alumno (Barlett, 1932; Ausubel, 1985) se ven facilitadas por el hecho de compartir ideas que el trabajo en grupo permite [Bannister & Francella, 1980; Bonarius et al. (eds.), 1981].

Dentro del campo específico de la enseñanza de lenguas, han surgido una serie de argumentos contrarios a la necesidad de planificar programas de contenidos (Newmark, 1971; Corder, 1980; Krashen y Terrell, 1983) que parecen haber dejado un vacío en la necesidad que sienten los profesores de planificar el trabajo de clase. Mientras que la planificación de un programa de aprendizaje mediante tareas supone una alternativa para muchos profesores, el trabajo de clase que se dedica a implicar a los alumnos en juicios metalingüísticos (Hawkins, 1984) y a que participen en el análisis de necesidades (Brindley, 1984) constituyen zonas de toma de decisión conjunta que la programación procesual considera posibles a más amplios niveles (Breen, 1984).

Así como un programa de contenido convencional puede trabajarse y desarrollarse dentro de un programa procesual, también un programa procesual concreto de una clase concreta podrá ponerse en práctica mediante la opinión del profesor y alumnos sobre el modo en que la clase puede contribuir mejor a sus objetivos. Cualquier programa procesual será especial para un grupo particular



JOSE BELMONTE

porque estará inevitablemente **contextualizado** en el enfoque global que el profesor tenga sobre el trabajo de clase y en los diferentes enfoques de los alumnos con respecto al aprendizaje. Por tanto, un **programa procesual** podrá aplicarse de varias maneras. Hay ejemplos de programas procesuales, como el trabajo de Dam (1982, 1983) con **jóvenes** principiantes, que revela la aparición de un programa de este tipo; el experimento de Huttunen (1986) con alumnos de los últimos cursos de una escuela secundaria y el programa de Allwright (1982) con estudiantes adultos. Un ejemplo embrionario de uso del **enfoque procesual** en la enseñanza de diferentes materias para diferentes grupos de estudiantes está en Abercrombie (1960) y Rogers (1983). Cooper y Ebbutt (1974) y Breen *et al.* proporcionarán ejemplos del desarrollo de este enfoque en la formación continua del **profesorado**. Breen ofrece sugerencias para iniciar este tipo de programas en el aula.

### **5. ¿De los planes proposicionales a los procesuales o una nueva síntesis?**

En esta segunda parte de mi interpretación de las alternativas actuales en diseño de programas he sugerido que los planes procesuales representan respuestas concretas a los cambiantes marcos de referencia de nuestra profesión. Tanto los programas de aprendizaje mediante **tareas** como los procesuales están condicionados por los nuevos retos que hoy se le plantean al diseñador y que vienen dados por las actuales **concepciones** sobre el lenguaje, la enseñanza, la metodología, las aportaciones de los alumnos y sobre la manera óptima de planificar el **trabajo de clase**. También he apuntado que estas concepciones están a su vez interrelacionadas con un consenso dentro de nuestra profesión sobre qué ideas pueden considerarse importantes, qué problemas merecen nuestra atención, y cómo podemos reaccionar ante estas ideas y problemas. Y creo que este **consenso** es la expresión de un paradigma alternativo al que dio lugar a planes proposicionales.

En lo que se refiere al diseño de programas la década de los 80 se ha caracterizado por, al menos, los inicios de un cambio de paradigma que se expresa en un conjunto de rasgos de **diseño** distintivos con respecto a aquellos rasgos que se daban en el paradigma tradicional (resumo estos rasgos en

**"El programa procesual reconoce el principio de que la auténtica comunicación entre alumnos se caracterizará por la necesidad de compartir el significado y negociar acerca de cosas que realmente importan y requieren la participación de los alumnos. El programa procesual aprovecha la realidad de la clase -y las decisiones que lleva consigo- como favorecedora de la comunicación"**



© ARMIN HOFMAN

la fig. 2). La década de los 90 estará caracterizada muy probablemente por una evolución en los **marcos concretos** de referencia que identifiqué antes (3.2). En cierto sentido la década de los 90 no será diferente de la anterior. Probablemente encontraremos las mismas **tensiones** entre el camino hacia la innovación en nuestra profesión y las restricciones que imponen las situaciones de enseñanza en las que el programa debe transformarse en trabajo de enseñanza y aprendizaje (1.2). El informe ofrecido en este trabajo es un interpretación de planes prototípicos y de lo que pueden suponer para la enseñanza y el **aprendizaje**. Los cuatro programas pueden aplicarse de varias maneras en diversas situaciones de enseñanza, y los cuatro pueden parecer difíciles de ejecutar o más bien **convencionales** y manejables dependiendo de alumnos y profesores. Y es la accesibilidad de un plan a sus usuarios lo que traduce los ideales o **prototipos** innovadores a la programación real de una clase.

La accesibilidad es, naturalmente, un problema importante en cualquier innovación. Y si los planes **procesuales** no cuestionan la genuina necesidad de este tipo de planificación a que hicieron frente en el pasado los planes **proposicionales**, sí suscitan directamente importantes preguntas sobre la accesibilidad. Estas preguntas incluyen ¿quiénes deberían planificar? (¿los teóricos trabajando a distancia de las clases o profesor y alumnos conjuntamente en la clase?); ¿cuánto tendría lugar la planificación? (antes o durante la enseñanza y el aprendizaje?); y con referencia a qué **criterios** de diseño? (¿cuál es el contenido apropiado?, ¿qué **procedimientos** serán los preferidos?, ¿qué principios de organización sirven y cuáles no?, etc.). Es posible que los futuros diseños de programas reconozcan más explícitamente que estos no son simplemente un **plan pedagógico** sino también un esquema socialmente construido, y tal reconocimiento implicaría una comunicación más cercana entre diseñadores, profesores y alumnos.

A partir de mi interpretación de las alternativas actuales en el **diseño de programas**, y con el gran riesgo de que se pruebe que me equivoco, adelanto seis áreas de innovación en el desarrollo de programas para la década de los 90.

1. Nuestras **concepciones** sobre la naturaleza de la lengua, sobre la metodología apropiada, sobre los alumnos y sobre los modos de planificar evolucionarán en lo sucesivo

en direcciones similares a aquellas identificadas en la sección 3.2. Los desafíos a la programación seguramente se verán ratificados y no disminuirán.

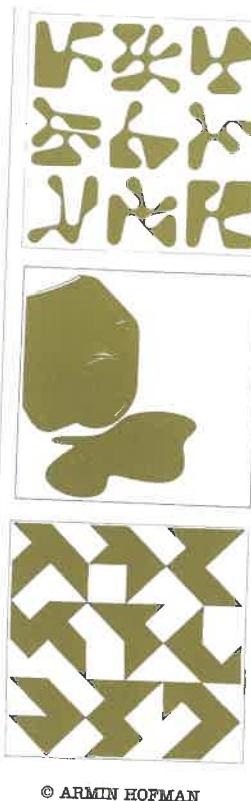
2. Hay signos, incluso ahora, de una proliferación de los programas de aprendizaje mediante tareas. Y, como ha ocurrido con los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas en tiempos recientes, muchas versiones que se presentan como innovadoras serán poco más que el viejo paradigma con un nuevo disfraz. Habrá programas de tareas que estén asimilados dentro de planes proposicionales más que programas que expresen verdaderamente nuevas direcciones.

3. Determinados profesores en determinadas situaciones de enseñanza iniciarán y desarrollarán programas procesuales, y su experimentación clarificará lo que se entiende por tales.

4. Probablemente habrá un énfasis creciente en la aplicación -de varias formas en diferentes situaciones- de esos cambios de perspectiva que empezaron a surgir hace más de diez años y a los cuales los programas de aprendizaje mediante tareas y procesuales son sólo una respuesta parcial. Bien podría darse una exploración sobre posibles puestas en prácticas que no sea -esperemos- sinónima de una preocupación por los métodos. La solución para el aparente vacío entre un programa de contenidos y su consecución a través de la enseñanza y el aprendizaje no está en el abandono de la planificación de contenidos. La cuestión debería ser, cómo puede planificarse el contenido de forma que sea más abordable durante su puesta en marcha.

5. El incremento actual de la investigación en el aula -y especialmente el trabajo de investigación en la acción (action research) realizado por profesores en sus propias clases- nos dirá mucho más de lo que actualmente sabemos acerca de la naturaleza y uso real de los programas en la clase de lengua. El consiguiente desarrollo de los procedimientos de evaluación también puede aportar perspectivas sobre el punto de vista del alumno acerca de la naturaleza y valor de los programas.

6. Como sugiere la figura 1, el plan procesual puede considerarse al menos como extensiones de los planes proposicionales. Aunque reflejan rasgos alternativos, los rasgos de los planes procesuales puede considerarse que incorporan rasgos de planes proposicionales. Los rasgos de diseño van más allá, naturalmente, pero el resurgimiento actual del interés



**“La metacomunicación y la toma de decisiones compartidas son condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua en cualquier aula. Estas cosas ya tienen lugar cuando profesor y alumnos trabajan conjuntamente en una clase de lengua, pero suceden de forma oculta, indirecta, y a veces, poco funcional”**

en la interpretación pedagógica de aspectos formales del lenguaje (Rutherford, 1987; Carter y McCarthy, 1987, entre otros), posterior a las distracciones del funcionalismo, sugiere que los planes procesuales pueden desarrollarse de forma que capten los rasgos probadamente beneficiosos de planes anteriores. Si ocurre así, sería posible una nueva síntesis. Los programas de aprendizaje mediante tareas y procesuales, a diferencia de los funcionales, no pasan por alto la importancia de la competencia lingüística. La sitúan dentro del conocimiento comunicativo, como medio para utilizar las capacidades durante las tareas. Un reto crucial para la ubicación del conocimiento formal en un plan procesual estribará en que el diseñador pueda formar un conjunto con este conocimiento, el proceso de uso diversificado y los distintos procedimientos de aprendizaje que puedan hacer manejable ese conocimiento. Ello implica que el diseñador debe tener en cuenta la flexibilidad del plan de cara a las reinterpretaciones de sus usuarios y a las actividades de enseñanza y aprendizaje que convertirán el plan en acción.

## Notas

(1) Los apartados entre paréntesis se refieren a la primera parte de este artículo, aparecida en el nº 19 de SIGNOS (octubre-diciembre de 1996).

(2) Obviamente, la numeración de los capítulos de esta segunda parte del artículo continúa la iniciada en la primera parte aparecida en el nº 19 de SIGNOS (nota de la redacción).

(\*) “Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Part II”. *Language Teaching*, 1987, 20-3. Traducción de Eva Pérez-Puchal Suárez, profesora de Inglés en el I.E.S. “Cerdeño” de Oviedo. El texto se publica en castellano con la autorización de Cambridge University Press. Una versión distinta de este segundo capítulo apareció en el nº 7/8 de *Comunicación, Lenguaje y Educación*.

(\*\*) Michael P. Breen es profesor del Departamento de Lingüística y Lengua Inglesa de la Universidad de Lancaster (Reino Unido).

## Referencias bibliográficas

- ABERCROMBIE, M. L. J. (1960): *The anatomy of judgement*. Harmondsworth Penguin.  
ADAMS, H. B. (1986): «The teaching of problem-solving strategies». *Gifford Education International*, 4.  
ALLEN, J. P. B. (1984): «General-purpose language teaching: a variable focus approach». En C. J. Brumfit (ed.). *General English syllabus design. ELT Documents*, 118.

- ALLEN, J. P. B. y HOWARD, J. (1981): «Subject-related ESL: an experiment in communicative language teaching», *Canadian Modern Language Review*, 37,3.
- ALLWRIGHT, R. L. (1982): «Perceiving and pursuing learners needs». En M. Geddes y G. Sturndge (eds.), *Individualization*, Oxford: Modern English Publications.
- ALLWRIGHT, R. L. (1984): «Why don't learners learn what teachers teach?: the interaction hypothesis». En D. Singleton y D. G. Little (eds.), *Language learning in formal and informal contexts*. Dublin: IRAIL.
- ALTMAN, H. B. y VAUGHAN JAMES, C. (eds.) (1980): *Foreign language teaching: meeting individual needs*. Oxford: Pergamon.
- AUSUBEL, D. (1985): «Learning as constructing meanings». En N. J. Entwistle (ed.), *New directions educational psychology*. Londres: The Falmer Press.
- BANNISTER, D. y FRANCESCA, F. (1980): *Inquiring men*. Harmondsworth: Penguin.
- BARNES, D. (1978): *From communication to curriculum*. Harmondsworth: Penguin. (Traducción castellana: *De la comunicación al currículo*. Visor. Madrid, 1994).
- BARTLETT, F. C. (1932): *Remembering: a study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERETTA, A. y DAVIES, A. (1985): «Evaluation of the Bangalore project». *ELT*, 39,2.
- BIALYSTOK, E. y SHARWOOD SMITH, M. (1985): «Interlanguage is not a state of mind: an evaluation of the construct for SLA», *Applied Linguistics*, 6,2.
- BLAIR, R. W. (ed.) (1982): *Innovative approaches to language teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- BLOOM, B. S. (ed.) (1956): *Taxonomy of educational objectives 1: The cognitive domain*. Londres: Longman.
- BONARIUS, H., HOLLAND, R. y ROSENBERG, S. (eds.) (1981): *Personal construct psychology: recent advances in theory and practice*. Londres: Macmillan.
- BREEN, M. P. (1983): «How would we recognise a communicative classroom». En B. Coffey (ed.), *Teacher training and the curriculum: the Dunford House Seminar*. 1982. Londres: The British Council.
- BREEN, M. P. (1984): «Process syllabuses for the language classroom». En C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design*. ELT Documents, 118.
- BREEN, M. P. (1987): «Learner contributions to task design». En C. N. Candlin y D. Murphy (eds.), *Tasks in language learning*. Prentice Hall International.
- BREEN, M. P. (forthcoming): «The evaluation cycle for language learning tasks». En R. K. Johnson (ed.), *Programme design development and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BREEN, M. P., CANDLING, C. N. y WATERS, A. (1979): «Communicative materials design: some basic principles». *RELC Journal*, 10,2.
- BRETTIN, M. P. & CANDLIN, C. N. (1980): «The essentials of a communicative curriculum for language teaching». *Applied Linguistics*, 1, 2.
- BREEN, M. P., CANDLING, C. N., DAM, L. & GABRIELSEN, G. (Forthcoming): «The evolution of a teacher training programme». En R. K. Johnson (ed.).
- BRINDLEY, G. P. (1984): *Needs analysis and objectives setting in the adult migrant education program*. Sydney: Adult Migrant Educational Service.
- THE BRITISH COUNCIL (1980): *Projects in materials design*. ELT Documents Special.
- BRUMFIT, C. J. (1981): «Language variation and the death of language teaching». *BAAL Newsletter*, 13.
- BRUMFIT, C. J. (ed.) (1983): *Learning and teaching languages for communication: applied linguistic perspectives*. London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- BRUMFIT, C. J. (1984a): *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BRUMFIT, C. J. (1984b): «The Bangalore Procedural Syllabus». *ELTJ*, 38, 4.
- CANALE, M. & SWAIN M. (1980): «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics*, 1, 1. (Traducción al castellano en SIGNOS, nº 17 y 18).
- CANDLIN, C. N. (1984): «Syllabus design as a critical process», en C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design*, ELT Documents, 118.
- CANDLIN, C. N. (1987): «Towards task-based learning». En C. N. Candlin & D. F. Murphy (eds.).
- CANDLIN, C. N. & EDELHOFF, C. (1982): *Challenges: teacher's guide*. London: Longman.
- CANDLIN, C. N. & MURPHY D. F. (eds.) (1987): *Tasks in language learning*. Prentice Hall International.
- CARTER, G. & THOMAS, H. (1986): «Dear brown eyes: experiential learning in a project-oriented approach». *ELTJ*, 40, 3.
- CARTER, R. A. & McCARTHY, M. J. (eds.) (1987): *Vocabulary in language learning*. London: Longman.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (1973): *OECD case studies of educational innovation: III At the school level*. Paris: O.E.C.D.
- CLARK, J. & HAMILTON, J. (1980): *Syllabus guidelines 1: communication*. London: CILT.
- CORDER, S. P. (1960): *English language teaching and television*. London: Logman.
- CORDER, S. P. (1980): «SLA research and the teaching of grammar». *BAAL Newsletter*, 10.
- CORDER, S. P. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COUNCIL OF EUROPE (1984): *Towards a more comprehensive framework of the definition of language learning objectives*, Vols I & II. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation.
- DAM, L. (1982): *Beginning English: an experiment in learning and teaching*. Copenhagen: Danmarks Laererhøjskole (Mimeo).
- DAM, L. (1983): *Intermediate English: an experiment in learning and teaching*. Copenhagen: Danmarks Laererhøjskole (Mimeo).
- DEUTSCHER VOLKSHOCHSCHUL-VERBAND E. V. (1986): «Cross-cultural learner project». Frankfurt: Pädagogische Arbeitsstelle.
- DEWEY, J. (1916): *Democracy and education*. New York: Macmillan (traducción al castellano: *Democracia y educación*. Morata. Madrid, 1995).
- DEWEY, J. (1974): *Experience in education*. New York: Collier.
- DUBIN, F. & OLSHSTEIN, E. (1986): *Course design*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EDELHOFF, C. (1984): «Landeskunde zum Anfassen: the Lancaster outing». En M. Schratz (ed.), *Englischunterricht im Gespräch*. Bochum: Kamp.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FREEDMAN, A., PRINGLE, I. & YALDEN, J. (eds.) (1983): *Learning to write: first language/second language*. London: Longman.
- FRIED-BOOTH, D. (1982): «Project work with advanced classes». *ELTJ*, 36, 2.
- FREIRE, P. (1970): *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold (traducción castellana: *Exploraciones sobre las funciones del lenguaje*. Editorial Médica y Técnica. Barcelona, 1983).
- HALLIDAY, M. A. K. (1978): *Language as a social semiotic*. London: Edward Arnold (traducción castellana: *El lenguaje como semiótica social*. FCE. Mexico, 1982).
- HARPER, D. P. L. (ed.) (forthcoming): *Task-based learning in the King Abdul Aziz University in Jeddah: 1975-84* (provisional title). Prentice Hall International.
- HAWKINS, E. (1984): *Awareness of language: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOLEC, H. (1980): *Autonomy in foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- HOLT, J. (1976): *Instead of education*. Harmondsworth: Penguin.
- HUMANITIES CURRICULUM PROJECT (1970): *The Humanities Curriculum Project: an introduction*. London: Heinemann Educational.
- HUTCHINSON, T. & WATERS, A. (1987): *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUTTUNEN, I. (1986): *Towards learner autonomy in foreign language learning in senior secondary school*. Oulu, Finland: University of Oulu.

- HYMES, D. (1971): "Competence and performance in linguistic theory". En R. Huxley & E. Ingram (eds.), *Language acquisition models and methods*. New York: Academic Press.
- HYMES, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life". En J. J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JOHNSON, R. K. (ed.) (forthcoming): *Programme design: development and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JONES, K. (1984): *Simulations in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KAPLAN, R. & SHAW, P. A. (1983): *Exploring academic discourse*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KENNEDY, C. & BOLITHO, R. (1984): *English for Specific Purposes*. London: Macmillan.
- KRASHEN, S. D. (1985): *The input hypothesis*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. & TERRELL, T. D. (1983): *The natural approach*. Oxford: Pergamon.
- LEECH, G. N. (1983): *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- LEGUTKE, M. & THIEL, W. (1982): *Airport: ein projekt für den Englischunterricht in Klasse 6*. Hessisches Institut für Bildungsentwicklung.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press (traducción al castellano: *Pragmática*. Teide. Barcelona, 1995).
- LONG, M. H. (1983a): "Does second language instruction make a difference? A review of research". *TESOL Quarterly*, 17, 3.
- LONG, M. H. (1983b): "Native speaker/non-native speaker conversation in the second language classroom". En M. Clarke & J. Hanscombe (eds.), *On TESOL'82*. Washington, D. C.: TESOL.
- LONG, M. H. (1985): "The design of classroom second language acquisition: towards task-based language teaching". En K. Hylenstan & M. Pienemann (eds.), *Modelling and assessing second language development*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- LONGMAN, B. B. C. & INSTITUT FÜR FILM UND BILD (1977): *Challenges*. London: Longman.
- MCDONOGH, J. (1984): *ESP in perspective: a practical guide*. London: Collins Educational.
- MITCHELL, R. (1985): *Communicative interaction research project: final report*. Dept. of Education, University of Stirling.
- NEWMARK, L. (1966): "How not to interfere with language learning". *International Journal of American Linguistics*, 32, 1.
- NEWMARK, L. (1971): "A minimal language teaching program". En P. Pimsleur & T. Quinn (eds.), *The psychology of second language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- PARKER, J. C. & RUBIN, L. J. (1966): *Process as content*. Chicago: Rand McNally.
- PETERS, R. S. (1959): *Authority, responsibility and education*. London: Allen & Unwin.
- POSTMAN, N. & WINGARTNER, C. (1969): *Teaching as a subversive activity*. Harmondsworth: Penguin.
- PRABHU, N. S. (1987): *Second language pedagogy: a perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- QUINN, T. J. (1985): "Functional approaches in language pedagogy". En R. B. Kaplan et al. (eds.), *Annual Review of Applied Linguistics* 5.
- RICHARDS, J. C. (1984a): "The secret life of method". *TESOL Quarterly*, 18, 1.
- RICHARDS, J. C. (1984b): "Language curriculum development". *RELC Journal*, 15, 1.
- ROBERTS, J. (1982): "Recent developments in ELT: part II. *Language Teaching*", 15, 3.
- ROGERS, C. (1969): *Freedom to learn*. Columbus Ohio: Merrill.
- ROGERS, C. (1983): *Freedom to learn for the 'eighties*. Columbus, Ohio: Merrill.
- RUBIN, J. & WENDON, A. L. (1987): *Learner strategies: theory, research and applications*. Prentice Hall International.
- RUTHERFORD, W. (1987): *Teaching and learning second language grammar*. London: Longman.
- SAVIGNON, S. J. (1972): *Communicative competence: an experiment in foreign language teaching*. Philadelphia: Centre for Curriculum Development.
- SAVIGNON, S. J. (1983): *Communicative competence: theory and classroom practice*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- SAVIGNON, S. J. & BERNS, M. S. (eds.) (1984): *Initiatives in communicative language teaching*. Reading, Mass.: Addison Wesley.
- SCHINNERER-ERBEN, J. (1981): "Sequencing redefined". *Lancaster Practical Papers in English Language Education*, 4.
- SIMONS, S. et al. (1972): *Values clarification: a practical handbook of strategies for teachers and students*. New York: Hart, Rinehart & Winston.
- SINCLAIR, J. MCH. & RENOUF, A. J. (1987): "A lexical syllabus for language learning". En R. A. Carter & M. J. McCarthy (eds.).
- SINGLETON, W. T. (ed.) (1978): *The Study of real skills: Vol I: the analysis of practical skills*. Lancaster: MTP Press.
- SKILBECK, M. (1984): *School-based curriculum development*. London: Harper Educational Series.
- SMITH, P. (1980): *Group processes and personal change*. New York: Harper & Row.
- STENHOUSE, L. (1975): *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman (traducción castellana: Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid, 1984).
- STERN, H. H. & WEINRIB, A. (1971): "French language teaching modules: a new approach to language teaching materials". *Canadian Modern Language Review*, 27, 3.
- STERN, H. H., ULLMAN, R., BALCHUNAS, M., HANNA, M., SCHNEIDERMAN, E. & ARGUE, V. (1980): *Module making: a study in the development and evaluation of learning materials for French as a second language*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- STERN, H. H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- STEVICK, E. W. (1976): *Memory, meaning and method*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- STEVICK, E. W. (1980): *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- SWALES, J. (1984): *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon.
- TONGUE, R. & GIBBONS, J. (1982): "Structural syllabuses and the young beginner". *Applied Linguistics*, 3, 1.
- ULLMAN, R. (1981): "A thematic and activity approach to communicative language teaching in second language classrooms". *Bulletin of the Canadian Association of Applied Linguistics* (LACLA), 3, 2.
- WATERS, A. & HUTCHINSON T. (1985): *Interface*. London: Longman.
- WHITE, A. ed. (1981): *New directions for teaching and learning: interdisciplinary teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- WIDDOWSON, H. G. (1978): *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1981): "English for specific purposes: criteria for course design" En L. Selinker et al. (eds.), *English for Academic and Technical Purposes: studies in honour of Louis Trimble*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- WIDDOWSON, H. G. (1984a): *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- WIDDOWSON, H. G. (1984b): "Educational and pedagogic factors in syllabus design". En C. J. Brumfit (ed.), *General English syllabus design. ELT Documents*, 118.
- WIDDOWSON, H. G. (1987): "Aspects of syllabus design" (mimeo).
- WILLIS, D. (1986): "A task-based approach to language learning". En D. Higgs (ed.), *Dunford House Seminar Report: Communication skills training in bilateral aid projects*. London: The British Council.
- WILLIAMS, R., SWALES, J. & KIRKMAN, J. (eds.) (1984): *Common ground: shared interests in ESP and communication studies*. Oxford: Pergamon.
- WINITZ, H. & REEDS. (1975): Comprehension and problem-solving as strategies for learner training. The Hague: Mouton.
- YALDEN, J. (1983): *The communicative syllabus: evolution, design and implementation*. New York: Pergamon Press.
- ZAMEL, V. (1983): "The composing processes of advanced ESL students: six case studies". *TESOL Quarterly*, 17, 2.

## CIENCIA

***Los estudios sociales sobre ciencia y tecnología, o estudios sobre “Ciencia, Tecnología y Sociedad” (CTS), constituyen un nuevo ámbito de trabajo en educación, investigación académica y política pública.***

*“Ciencia, Tecnología y Sociedad”*

*define hoy un campo de interés bien consolidado donde se trata de entender la ciencia y la tecnología en su contexto social, tanto en lo que respecta a los condicionantes sociales del cambio científico y tecnológico como en lo que atañe a los impactos sociales y ambientales de dicho cambio. El marco de trabajo es de carácter crítico e interdisciplinar, y en él concurren disciplinas tradicionales como la filosofía, la historia de la ciencia, la tecnología, la sociología del conocimiento científico o la economía del cambio técnico.*

# CIENCIA, TECNOLOGÍA Y SOCIEDAD

## Crítica académica y enseñanza crítica

JOSÉ A. LÓPEZ CEREZO\*

**L**a materia "Ciencia, Tecnología y Sociedad" es de particular actualidad en nuestro país por haber sido introducida por el Ministerio de Educación y Ciencia como asignatura optativa en todos los bachilleratos de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de octubre de 1990. En la enseñanza superior, "Ciencia, Tecnología y Sociedad" o asignaturas afines están también siendo introducidas en los nuevos planes de estudios de diversas titulaciones universitarias, especialmente en los de Humanidades y Ciencias Sociales.

En este artículo realizaremos una aproximación a "Ciencia, Tecnología y Sociedad" como campo de trabajo internacional, comentando brevemente sus antecedentes, justificación y principales orientaciones. Nos detendremos también en las diversas posibilidades de implantación de "Ciencia, Tecnología y Sociedad" en el currículum, y concluiremos con una valoración de las posibilidades que parece ofrecer la enseñanza de la materia "Ciencia, Tecnología y Sociedad" en nuestro país. Para ello nos centraremos particularmente en las líneas maestras trazadas por el Ministerio de Educación y Ciencia en el marco de la LOGSE, discutiendo sus aspectos positivos y negativos, y considerando un modo particular en que pueden optimizarse las ventajas y atenuarse los inconvenientes mediante una adecuada selección de los materiales.

### ¿Qué es "Ciencia, Tecnología y Sociedad"?

Un curioso personaje del cómic *Tintín* es el profesor Tornasol. Su evolución a lo largo de las entregas del cómic es también la evolución de la imagen pública sobre la relación entre ciencia, tecnología y sociedad. De inventor descuidado que producía artefactos no demasiado fiables, en las ediciones anteriores a la Segunda Guerra Mundial, pasando por físico nuclear que hace llegar un cohete a la Luna sólo para beneficio de la humanidad hasta científico preocupado por el uso militar inadecuado de sus descubrimientos, en las ediciones de la "guerra fría". Ciertamente, en las últimas décadas ha cambiado notablemente el modo de entender y regular el cambio científico-tecnológico. Es en este contexto en el que surge el interés por estudiar y enseñar la dimensión social de la ciencia y la tecnología.

La concepción clásica de las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad, todavía en cierto modo presente en los diversos ámbitos del mundo académico y de los medios de divulgación, es una concepción elitista y triunfalista. Puede resumirse en una simple ecuación: + ciencia = + tecnología = + riqueza = + bienestar

Mediante la aplicación del método científico (como una suerte de combinación de imaginación creadora y observación) y el acatamiento de un severo código de honestidad profesional, se espera que la ciencia produzca la acumulación de conocimiento objetivo acerca del mundo. Ahora bien, como se nos advierte en esta visión clásica, la ciencia sólo puede contribuir al mayor bienestar

social si se olvida de la sociedad para buscar exclusivamente la verdad. Análogamente, sólo es posible que la tecnología pueda actuar de cadena transmisora en la mejora social si se respeta su autonomía, si se olvida a la sociedad para atender únicamente a un criterio interno de eficacia técnica. Ciencia y tecnología son presentadas así como formas autónomas de la cultura, como actividades valorativamente neutrales, como una alianza heroica de conquista de la naturaleza (Echeverría, 1995; González García *et al.*, 1996).

La expresión política de esa autonomía, donde se señala que la gestión del cambio científico-tecnológico debe ser dejada en manos de los especialistas, es algo que tiene lugar inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial, en una época de intenso optimismo acerca de las posibilidades de la ciencia y de la tecnología y de apoyo incondicional a las mismas. La elaboración doctrinal de ese manifiesto de autonomía con respecto a la sociedad se debe principalmente a Vannevar Bush, un científico norteamericano activamente involucrado en el *Proyecto Manhattan* para la construcción de la primera bomba atómica. El mismo mes de la explosión de prueba en Nuevo México, en julio de 1945, V. Bush entrega al presidente Roosevelt el informe que éste le encargara un año antes: *Science - The Endless Frontier* ("Ciencia: la frontera inalcanzable"). Este informe, que traza las líneas maestras de la futura política científico-tecnológica norteamericana, subraya el modelo lineal de desarrollo (el bienestar nacional depende de la financiación de la ciencia básica y el desarrollo sin interferencias de la tecnología) y la necesidad de mantener la autonomía de la ciencia para que el modelo funcione. El desarrollo tecnológico y el progreso social vendrían por añadidura. La ciencia y la tecnología, que estaban ayudando decisivamente a ganar la guerra mundial, ayudarían también a ganar la "guerra fría". Los Estados industrializados occidentales, siguiendo el ejemplo de EE.UU., se implicarán activamente en la financiación de la ciencia básica.

Sin embargo, mediada la década de los 50, hay indicios de que los acontecimientos no discurren de acuerdo al prometedor modelo lineal unidireccional. Cuando en octubre de 1957 las pantallas de cine y televisión del planeta recogieron el pitido intermitente del Sputnik, un pequeño satélite del tamaño de un balón en órbita alrededor de la Tierra, el mensaje transmitido era muy claro en el mundo de la guerra fría: la Unión Soviética se hallaba en la vanguardia de la ciencia y de la tecnología. Algo estaba fallando en el modelo lineal occidental de desarrollo científico-tecnológico (González García *et al.*, 1996; Sanmartín *et al.*, 1992). Desde entonces, una sucesión de desastres (vertidos de residuos contaminantes, accidentes nucleares, envenenamientos farmacéuticos, etc.) no hace sino confirmar la necesidad de revisar la política científico-tecnológica de cheque en blanco y, con ella, la concepción misma de la ciencia y de la tecnología y de su relación con la sociedad. Es un sentimiento social y político de alerta, de corrección del optimismo de la postguerra, que culmina

en el simbólico año de 1968 con el cénit del movimiento contracultural y de protestas contra la guerra de Vietnam. Los movimientos sociales y políticos contra el sistema sociopolítico hacen de la tecnología moderna y del Estado tecnocrático el blanco de su lucha. El modelo político de gestión acaba transformándose para dar entrada a la regulación pública y a la rendición de cuentas: es el momento de revisión y corrección del modelo unidireccional de progreso como base para el diseño de la política científico-tecnológica. La **convulsión** sociopolítica, como era de esperar, se ve reflejada en el ámbito del estudio académico y de la educación (Medina y Sanmartín, 1990).

El cambio académico de la imagen de la ciencia y la tecnología es un **proceso** que comienza en los años 70 y que aún se halla en fase de consolidación. Se trata de los estudios sobre "Ciencia, Tecnología y Sociedad". La clave se encuentra en presentar la ciencia y la tecnología no como un proceso o **actividad autónoma** que sigue una lógica interna de desarrollo en su funcionamiento óptimo, sino como un proceso o producto inherentemente social donde los elementos no técnicos (por ejemplo, los **valores** morales, las convicciones religiosas, los intereses profesionales, las presiones económicas, etc.) desempeñan un papel decisivo en su génesis y consolidación. En otras palabras, el cambio científico-tecnológico no responde a algo tan simple como una fuerza endógena, un método universal que garantice la **objetividad** de la ciencia y su acercamiento a la verdad, sino que constituye una compleja **actividad humana**, sin duda con un tremendo poder explicativo e instrumental, pero que tiene lugar en contextos sociopolíticos dados. En este sentido, el desarrollo científico-tecnológico no responde simplemente a cómo sea el **mundo externo** y el mundo de las necesidades sociales, pues esos mundos son en buena parte creados o interpretados mediante ese mismo desarrollo (Latour, 1987; Winner, 1986).

Con todo, dentro de los enfoques sobre "Ciencia, Tecnología y Sociedad" es posible identificar dos grandes tradiciones, dependiendo de cómo se entienda la contextualización social de la ciencia y de la tecnología, una de origen europeo y otra americana (González García *et al.*, 1996). Por motivos que quedarán claros más adelante, son las conocidas **irónicamente** como "alta iglesia" y "baja iglesia", respectivamente. La primera se origina en el llamado "programa fuerte" de la sociología del **conocimiento científico**, desarrollado en

**"Se espera que la ciencia produzca la acumulación de conocimiento objetivo acerca del mundo. Análogamente, sólo es posible que la tecnología pueda actuar de cadena transmisora en la mejora social si se respeta su autonomía. Ciencia y tecnología son presentadas así como formas autónomas de la cultura"**

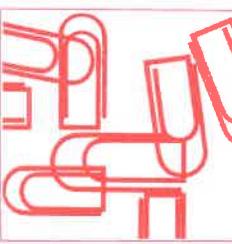
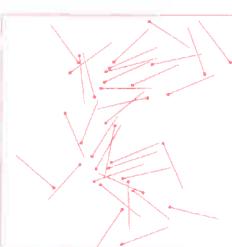
la década de los 70 por autores de la Universidad de Edimburgo como Barry Barnes, David Bloor o Steven Shapin. Esta tradición, que tiene como fuentes principales la **sociología** clásica del conocimiento y una interpretación radical de la obra de Thomas Kuhn, se ha centrado tradicionalmente en el estudio de los **antecedentes** sociales de la ciencia, y lo ha realizado fundamentalmente en el marco de las ciencias sociales. Es por tanto una tradición de investigación académica más que educativa o divulgativa. Actualmente existen diversos enfoques que hunden sus raíces en el programa fuerte, por ejemplo, el constructivismo social de H. Collins (con su Programa Empírico del Relativismo), la teoría de la red de actores de B. Latour, los estudios de reflexividad de S. Woolgar, etc. Desde los años 80, estos enfoques se han aplicado también al estudio de la **tecnología** como proceso social.

Por su parte, la tradición americana se ha centrado más bien en las **consecuencias** sociales (y ambientales) de los productos tecnológicos, descuidando los antecedentes sociales de tales productos. Se trata de una tradición mucho más activista, y profundamente implicada en los movimientos de **protesta** social desarrollados durante los años 60 y 70. Desde un punto de vista académico, el marco de estudio está básicamente constituido por las humanidades (filosofía, historia, teoría política, etc.) y la consolidación institucional de esta tradición se ha producido fundamentalmente a través de la **enseñanza** y de la reflexión política. El movimiento pragmatista norteamericano y la obra de activistas ambientales y sociales como R. Carson o E. Schumacher son el punto de partida de este movimiento en los EE.UU. A pesar de los intentos de colaboración, con un éxito institucional parcial en el mejor de los casos, cada una de estas tradiciones sigue hoy contando con sus propios manuales, congresos, revistas, asociaciones, etc.

Estas tradiciones son, no obstante, elementos complementarios de una **visión crítica** de la ciencia y la tecnología que puede resumirse en el llamado silogismo "Ciencia, Tecnología y Sociedad":

- El desarrollo científico y tecnológico es un **proceso** conformado por factores culturales, políticos y económicos, además de epistémicos. Se trata de valores e intereses que hacen de la ciencia y la tecnología un proceso social.

- El cambio científico-tecnológico es un factor **determinante** principal que contribuye a modelar nuestras formas de vida y orde-



© ARMIN HOFMAN

namiento institucional. Constituye un asunto público de primera magnitud.

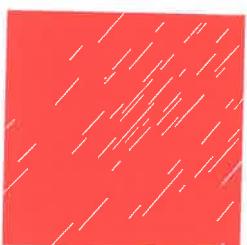
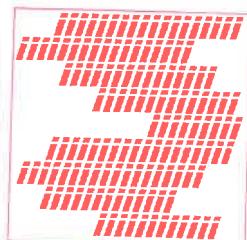
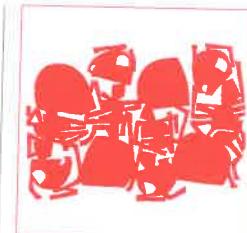
- Compartimos un compromiso democrático básico.

- Por tanto, deberíamos promover la evaluación y el control social del desarrollo científico y tecnológico, lo cual significa construir las bases educativas para una participación social formada, así como crear los mecanismos institucionales para hacer posible tal participación.

Mientras la primera premisa resume los resultados de la investigación académica en la tradición "Ciencia, Tecnología y Sociedad" de origen europeo, la segunda recoge los resultados de la tradición americana. El carácter valorativo de la tercera premisa justifica el "deberíamos" de la conclusión. Se trata, en suma, de desmitificar la ciencia y la tecnología situándolas en el contexto social en el que se desarrollan, mostrando los valores, intereses e impactos sociales que hacen de la ciencia y la tecnología una actividad terrenal. No se trata, sin embargo, de proponer una romántica vuelta a la naturaleza primigenia. Ni podemos hacerlo ni probablemente nos gustaría prescindir de vacunas o electricidad. Desmitificar no es descalificar sino situar en el lugar que le corresponde: mostrar las limitaciones y servidumbres de la ciencia y la tecnología, ni más ni menos que al igual que cualquier actividad humana, lo cual es sin duda mejor para la sociedad y también para la ciencia (Barnes, 1982; Lamo de Espinosa *et al.*, 1994).

Como se señala más arriba, una consecuencia importante de los enfoques sobre "Ciencia, Tecnología y Sociedad" se ha producido en el ámbito de la educación, especialmente con relación al enfoque y a los temas de la tradición norteamericana. Me refiero a un planteamiento más crítico y contextualizado de la enseñanza de las ciencias y de los tópicos relacionados con la ciencia y la tecnología. En general, cabe distinguir tres modalidades principales de "Ciencia, Tecnología y Sociedad" en la enseñanza de las ciencias o en humanidades: "Ciencia, Tecnología y Sociedad" como añadido curricular, "Ciencia, Tecnología y Sociedad" como añadido de materias y Ciencia Tecnología a través de "Ciencia, Tecnología y Sociedad" (González García *et al.*, 1996; Sanmartín *et al.*, 1992).

La primera opción consiste en completar el currículum tradicional con una materia de "Ciencia, Tecnología y Sociedad" pura. Se trata entonces de introducir al estudiante en los problemas sociales, ambientales, éticos, etc.



© ARMIN HOFMAN

**"El cambio científico-tecnológico no responde a algo tan simple como una fuerza endógena, un método universal que garantice la objetividad de la ciencia, sino que constituye una compleja actividad humana que tiene lugar en contextos sociopolíticos dados"**

planteados por la ciencia y por la tecnología a través de un curso monográfico. La segunda posibilidad consiste en completar los temas tradicionales de la enseñanza de las ciencias particulares con añadidos de "Ciencia, Tecnología y Sociedad" al final de los temarios correspondientes o intercalando de algún otro modo los contenidos de "Ciencia, Tecnología y Sociedad". Estas dos alternativas han sido adoptadas con la LOGSE en la enseñanza secundaria: a través, respectivamente, de la materia "Ciencia, Tecnología y Sociedad" en el bachillerato y mediante la inclusión de algunos contenidos de "Ciencia, Tecnología y Sociedad" en diversas áreas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Una tercera y más infrecuente opción consiste en reconstruir los contenidos de la enseñanza de la ciencia y de la tecnología a través de una óptica "Ciencia, Tecnología y Sociedad". Por ejemplo, el programa neerlandés PLON (Proyecto de Desarrollo Curricular en Física) presenta los conceptos y contenidos tradicionales de la Física al hilo de la discusión crítica de problemas científicos y tecnológicos con relevancia social. Los temas característicos están dedicados a los puentes, las radiaciones ionizantes, el problema de la escasez de agua en África, etc. Por supuesto, esta tercera alternativa, siendo la más consecuente con los planteamientos de "Ciencia, Tecnología y Sociedad", es la más costosa en muchos sentidos. Ante todo supone poner el currículum patas arriba, transgrediendo la docencia compartmentalizada en fronteras disciplinares. Pero, además, requiere un gran esfuerzo en reciclaje del profesorado, reformas en la Administración escolar, en la planificación didáctica, etc.

En el ámbito de la educación, cabe mencionar por último los estudios llevados a cabo por R. Yager y sus colaboradores de la norteamericana Asociación Nacional de Profesores de Ciencias. Son estudios empíricos realizados con escolares de enseñanza media que habían recibido una educación de las ciencias con orientación "Ciencia, Tecnología y Sociedad" (González García *et al.*, 1996). En estos estudios, al contrario de lo que aparentemente podría esperarse, no se constata un aumento del desinterés y el escepticismo respecto a las ciencias por parte de los escolares sino todo lo contrario: una mejora de la creatividad y de la comprensión de conceptos científicos, así como una mayor inclinación por el aprendizaje de la ciencia. La crítica social no produce menosprecio sino más bien interés y compromiso (Sanmartín y Hronszky, 1994).

*"El desarrollo científico y tecnológico es un proceso conformado por factores culturales, políticos y económicos, además de epistémicos. Se trata de valores e intereses que hacen de la ciencia y de la tecnología un proceso social"*

### **"Ciencia, Tecnología y Sociedad" en la LOGSE**

Como comentamos antes, la materia "Ciencia, Tecnología y Sociedad" es introducida por el Ministerio de Educación y Ciencia como asignatura optativa en todos los bachilleratos de la LOGSE. Éste ha sido el disparador para el reciclaje de numerosos profesores de la enseñanza secundaria y de la universidad. De hecho, la aparición de "Ciencia, Tecnología y Sociedad" en la LOGSE ha supuesto un crecimiento exponencial del número de investigadores interesados en "Ciencia, Tecnología y Sociedad", así como de programas docentes organizados en o desde la universidad. De cuatro equipos de investigación a principios de los 90 (asociados a los nombres de Esteban Medina, Emilio Muñoz, Miguel Angel Quintanilla y José Sanmartín), hemos pasado en pocos años a muchos y muy diversos grupos de investigación repartidos por toda la geografía española. En la visión tradicional de la educación, en España "Ciencia, Tecnología y Sociedad" se ha construido empezando por el tejado, lo cual, desde luego, no tiene por qué ser negativo, especialmente si uno no cree en la visión tradicional de la educación (como un proceso en el que la actividad investigadora en la universidad fundamenta la actividad docente en enseñanza secundaria). Depende, entre otras cosas, de los materiales y de la solidez de ese tejado y de si puede hacer las veces de cimiento firme para el edificio "Ciencia, Tecnología y Sociedad". Nos detendremos ahora precisamente en esta cuestión, valorando ventajas e inconvenientes de la opción seleccionada por el Ministerio de Educación y Ciencia. Para ello, examinaremos ahora, informal y muy brevemente, cada uno de los bloques que integran la asignatura "Ciencia, Tecnología y Sociedad" de acuerdo con el BOE de 29-1-93, así como algunas posibilidades bibliográficas en castellano para dar cuerpo (ver al final de este texto el anexo de contenidos de la materia) a clases interesantes y organi-

EDUARDO GALLEANO

zar útiles materiales de apoyo. Los comentarios y sugerencias realizados no constituyen desde luego la única alternativa, ni tampoco la única opción interesante. Sólo pretenden recoger una fructífera línea de trabajo que, además, trata de ajustarse al panorama internacional de la investigación en este campo.

Comenzamos por unos comentarios generales sobre el carácter de la asignatura "Ciencia, Tecnología y Sociedad" cuyos contenidos estructura el BOE de enero de 1993, comentarios que pueden hacerse extensivos a los añadidos "Ciencia, Tecnología y Sociedad" de áreas de la Educación Secundaria Obligatoria como "Biología", "Física" o "Química". Lo primero que destaca en la concepción del Ministerio sobre "Ciencia, Tecnología y Sociedad" es su focalización en tradicionales cuestiones "externas" relativas a la ciencia y a la tecnología, cuestiones como el nacimiento del método científico o la cantidad y calidad de los recursos técnicos que pueden ser perfectamente tratadas (y que tenderán posiblemente a serlo dada la disponibilidad de materiales) sin el menor atisbo de un punto de vista crítico o interdisciplinar. Éste es particularmente el caso de los tres primeros bloques de la materia "Ciencia, Tecnología y Sociedad". En segundo lugar, es también notable la ausencia general de la que hemos llamado "alta iglesia", es decir, de la tradición de la que procede principalmente el prestigio académico de los nuevos estudios sobre "Ciencia, Tecnología y Sociedad". Las cuestiones más susceptibles de un tratamiento crítico son planteadas centrando el análisis más en las consecuencias que en los antecedentes sociales. No obstante, dentro de la libertad de organización de materiales y contenidos que permite el corsé del BOE, posiblemente los bloques segundo o tercero sean los más apropiados para introducir la dimensión social antecedente del cambio científico y tecnológico. Entre los textos más idóneos para este propósito se encuentran los libros de Barnes (1982 y 1985), Collins y Pinch (1993), Latour (1987), Latour y Woolgar (1979/1986) y Woolgar (1988), además de las compilaciones de González García *et al.* (1997) e Irazoiz *et al.* (1995) y el manual universitario de Lamo de Espinosa *et al.* (1994). En particular, Barnes (1985) y Collins y Pinch (1993) son textos realizados para la divulgación de los resultados de esta orientación de la "Ciencia, Tecnología y Sociedad".

El primer bloque de la asignatura "Ciencia, Tecnología y Sociedad: perspectiva histórica" está dedicado a la historia. Una interesante perspectiva es la ofrecida por autores que reflexionan sobre la evolución de la tecnología y proponen su división en períodos



desde un punto de vista filosófico. Por ejemplo, los textos de Mumford y Ortega. La encyclopedias específicas y las historias de la ciencia y de la tecnología contienen, aquí como en otros lugares, materiales y ejemplos abundantes para completar el bloque. Basalla (1988), Cardwell (1994), Coriat (1979), Derry y Williams (1960/1982), Kranzberg y Davenport (1972), Medina (1985), Pacey (1974) y White (1962) son algunos textos dedicados a la historia de la tecnología o que contienen abundantes ejemplos al respecto. El desarrollo de la ciencia se encuentra mejor recogido en una abundantísima bibliografía en castellano, aunque con notables excepciones como la obra de Bernal o Feyerabend, habitualmente desde una clásica perspectiva internalista. Un contrapunto feminista es el ofrecido por la obra de Keller y otras autoras del campo de "estudios de la mujer".

El segundo bloque ("El sistema tecnológico") tiene la apariencia de una exposición analítica. El primer apartado ("La tecnología como sistema") ofrece quizás una puerta para introducir los resultados y los materiales de la *alta iglesia* comentados más arriba. Para el segundo apartado ("El papel del conocimiento ...."), Braun (1984), Echeverría (1995) y Quintanilla (1988) pueden ser textos útiles. Otros apartados recogen más bien lo que hemos denominado "cuestiones externas" de naturaleza económica o sociológica, que no obstante pueden recibir un tratamiento más crítico a través de textos como el de Barnes (1985), González García *et al.* (1997), Mokyr (1990) o Ziman (1984). Un ejemplo que puede ser fructíferamente utilizado en este bloque es el de las tecnologías de la información. A este respecto destacan los textos de Bustamante (1993), Echeverría (1994), Postman (1992), Roszak (1986) y Sanmartín (1990).

El tercer bloque está dedicado a las "Repercusiones sociales del desarrollo científico y técnico. Elster (1983), González García *et al.* (1996) y Mokyr (1990) pueden contribuir a situar en un marco crítico el primer apartado sobre "Transformaciones económicas". El apartado dedicado a "Efectos de la construcción social" es otra buena oportunidad para introducir la *alta iglesia*, quizá mediante algún ejemplo como el de la investigación neuroendocrinológica (Latour y Woolgar, 1979/1986) o cualquiera de los casos de estudio incluidos en Alvarez Revilla *et al.* (1993), Irazo *et al.* (1995) o Solís (1994). Con respecto a la influencia de la tecnología en los valores, los hábitos y la vida cotidiana, la obra de Winner

(1977 y 1986) es de obligada referencia, aunque otros textos interesantes son Echeverría (1994), Illich (1973), Nelkin (1987), Postman (1992) y los clásicos Marcuse (1954) y Ellul (1954). El último punto dedicado al impacto de la tecnología en el medio ambiente puede ofrecer la oportunidad de introducir un nuevo ejemplo que ilustre los conceptos más importantes. Un caso de estudio muy apropiado es el de la energía: los problemas de la energía nuclear y la discusión sobre fuentes alternativas de energía. Dickson (1973), Puig y Corominas (1990), Schumacher (1973) y Shrader-Frechette (1980) son algunas posibilidades para obtener materiales críticos.

El bloque cuarto ("El control social de la actividad científica y tecnológica") se centra en el tema del control social. Braun (1984) recoge adecuadamente la cuestión de la demanda social y el control del mercado y el Estado, y quizás completada con lecturas más específicas como las de Himmelsstein *et al.* (1986), Rose y Rose (1976), Pacey (1983), Sánchez Ron (1992) o Torres Albero (1994). El apartado sobre "Evaluación de la tecnología" puede documentarse con textos como Braun (1984), González García *et al.* (1996 y 1997), Quintanilla (1989) y Sanmartín *et al.* (1992 y 1994). A este respecto, un buen caso práctico de discusión puede ser el tema de la biotecnología y de la reproducción artificial, de actualidad en nuestro país. Moreno *et al.* (1992), Muñoz (1992), Sanmartín (1987), Testart (1986) y VV.AA. (1991) son textos críticos al respecto que además recogen, en varios casos, información sobre el debate en nuestro país. Para el apartado sobre participación pública, Alonso *et al.* (1996), Elliot y Elliot (1976), González García *et al.* (1996) son algunas posibilidades para el desarrollo teórico y práctico del tema.

El último bloque ("El desarrollo científico y tecnológico: reflexiones filosóficas") es el que pretende incluir la reflexión filosófica propiamente dicha, una reflexión que, del modo propuesto aquí, debería atravesar los cinco bloques de contenidos. Este último bloque, no obstante, presenta una oportunidad de resumir e interrelacionar, desde un punto de vista más global y crítico, los contenidos de los bloques anteriores. Una buena ocasión de hacerlo es a través de un ejemplo como el de las teorías y las tecnologías de la inteligencia humana. En este sentido son útiles González García *et al.* (1996), Lewontin *et al.* (1984), López Cerezo y Luján (1989) y VV.AA. (1977). El apartado "Los mitos del progreso" puede documentarse en Sanmartín *et al.* (1992), Smith y Marx (1994) y Sorell (1991). Por su parte, la cuestión



© EDUARDO GALEANO

de la racionalidad tecnológica tiene un tratamiento sistemático en Quintanilla (1988), aunque el lugar clásico para un planteamiento crítico es la obra de Habermas y de la Escuela de Frankfurt (recogida, entre otros, por Medina, 1989), así como el pensamiento contracultural de Foucault, Illich, Roszak o Postman. Un tratamiento comprehensivo de los problemas éticos asociados a la ciencia y la tecnología se encuentra Agazzi (1992/1996) y en la contribución de Mitcham en González García *et al.* (1996). Por último, la elusiva dimensión estética de la tecnología puede ilustrarse mediante Alonso *et al.* (1996) y la obra histórica de Pacey.

### Algunas consideraciones metodológicas

Para concluir es importante una breve reflexión respecto a la **metodología** de la enseñanza “Ciencia, Tecnología y Sociedad”. No puede pretenderse una renovación crítica de la enseñanza restringiendo tal cambio solamente a los contenidos. Dado que los **programas educativos** sobre “Ciencia, Tecnología y Sociedad” tratan de llevar a la práctica los resultados de la investigación en “Ciencia, Tecnología y Sociedad”, tales programas deberían realizar dos importantes resultados teóricos contenidos en el anterior silogismo “Ciencia, Tecnología y Sociedad”: la contextualización social del conocimiento experto (desmitificación de la ciencia, problematización de la tecnología) y la consecuente promoción de la **participación pública** en la toma de decisiones relacionadas con la ciencia y la tecnología. El significado práctico de estos resultados, en el ámbito educativo, implica entonces el abandono del papel del profesor como meta-experto, o como mediador autorizado y privilegiado del conocimiento experto, por un lado, y la promoción de la **participación crítica** y creativa de los estudiantes en la organización y desarrollo de la docencia, por otro lado (González García *et al.*, 1996; Medina y Sanmartín, 1990). No podemos señalar los valores e intereses que están presentes en el **cambio científico-tecnológico** pretendiendo que nosotros mismos carecemos de ellos. La actitud crítica y participativa debería entonces ser reflexiva y alcanzar a la propia metodología docente y a las técnicas didácticas. Es un **reto** abierto en el que, sin duda, los docentes tienen mucho que decir.

### Anexo

Contenidos de la materia “Ciencia, tecnología y sociedad” como materia optativa de Bachillerato LOGSE, de acuerdo con la resolución de 29 de diciembre de 1992 de

**“Se trata, en suma, de desmitificar la ciencia y la tecnología situándolas en el contexto social en el que se desarrollan, mostrando los valores, intereses e impactos sociales que hacen de la ciencia y la tecnología una actividad terrenal”**



© PICTOGRAMAS

la Dirección General de Renovación Pedagógica (BOE 29-1-93, pp. 2405-2407):

#### 1. Ciencia, técnica y tecnología: perspectiva histórica.

- Evolución y “homo faber”. El papel de la técnica en el proceso de hominización.
- El nacimiento del pensamiento y el método científicos.
- Desarrollo e implicaciones de la Revolución Industrial.
- Ciencia y técnica en el mundo actual. El desarrollo de la tecnología.

- Historia social del desarrollo científico y técnico en algunos ámbitos característicos: conocimiento del universo, producción y aprovechamiento de energía, producción de alimentos, la salud, la información, el transporte y las comunicaciones, el hábitat, etc.

#### 2. El sistema tecnológico.

- La tecnología como sistema. Componentes del sistema tecnológico: conocimiento, recursos técnicos, capital y contexto social.

- El papel del conocimiento en el sistema tecnológico. La investigación científica. Ciencia aplicada. Investigación planificada (I+D).

- Cantidad y calidad de los recursos técnicos disponibles: materiales y fuentes de energía, técnicas y herramientas, fuerza de trabajo.

- La financiación de la tecnología. Costes de la investigación, producción y distribución. Interdependencia y colaboración tecnológica.

- Necesidades y demandas sociales. Oportunidades de mercado. Calidad de vida, modos de vida y sistemas de valores.

#### 3. Repercusiones sociales del desarrollo científico y técnico.

- Transformaciones económicas: industrialización, terciarización. Desigualdades en el crecimiento económico.

- Crecimiento demográfico: crecimiento de la población, control de mortalidad y de natalidad.

- Efectos en la construcción social: estructura social, relaciones de producción, valores y hábitos. Las concepciones del mundo. Influencia en la vida cotidiana.

- Impacto directo en el medio ambiente: vertidos, calentamiento, agotamiento de recursos y de la biodiversidad. Efectos indirectos: riesgos, subproductos y residuos. Valoración de casos significativos.

#### 4. El control social de la actividad científica y tecnológica.

- Prioridades sociales de investigación científica y desarrollo tecnológico. Modelos de desarrollo.

- Evaluación de la tecnología: alcance y limitaciones.

- El control del mercado y del Estado sobre la tecnología: su dimensión supranacional.

- Desarrollo científico y técnico y poder político. Información y participación ciudadanas en la toma de decisiones.

#### 5. El desarrollo científico y tecnológico: reflexiones filosóficas.

- Los mitos del progreso científico y técnico. Las dimensiones del progreso personal y social.

- El problema de la racionalidad tecnológica. La correspondencia entre el fin y los medios. Crítica de la razón instrumental.

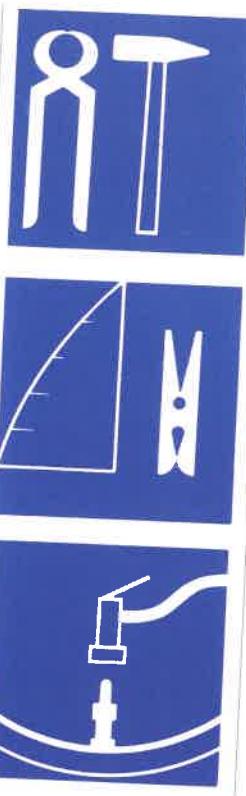
- Desarrollo tecnológico y responsabilidad moral. El problema de la neutralidad científica y técnica.

- La dimensión estética de la actividad tecnológica.

(\*) José López Cerezo pertenece al Departamento de Filosofía de la Universidad de Oviedo (Teléfono de contacto: 98-510 43 69).

## Referencias bibliográficas

- AGAZZI, E. (1992/1996): *El bien, el mal y la ciencia. Las dimensiones éticas de la empresa científico-tecnológica*, edición de R. Queraltó. Madrid. Tecnos, 1996.
- ALONSO, A., I. AYESTARAN y N. URSSUA (1996): *Para comprender Ciencia, Tecnología y Sociedad*. Estella. EVD.
- ALVAREZ REVILLA, A., A. MARTINEZ MARQUEZ y R. MÉNDEZ (1993): *Tecnología en acción*. Barcelona. Rap.
- BARNES, B. (1982): *Kuhn y las ciencias sociales*. México. FCE, 1986.
- BARNES, B. (1985): *Sobre ciencia*. Barcelona. Labor, 1987.
- BASALLA, G. (1988): *La evolución de la tecnología*. Barcelona. Crítica, 1991.
- BRAUN, E. (1984): *Tecnología rebelde*. Madrid. Tecnos/Fundesco, 1986.
- BUSTAMANTE, J. (1993): *Sociedad informatizada, ¿sociedad deshumanizada?* Madrid. Gaia.
- CARDWELL, D. (1994): *Historia de la tecnología*. Madrid. Alianza, 1996.
- COLLINS, H. y T. PINCH (1993): *El gólem: lo que todos deberíamos saber acerca de la ciencia*. Barcelona. Crítica, 1996.
- CORIAT, B. (1979): *El taller y el cronómetro: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa*. Madrid. Siglo XXI, 1991.
- DERRY, T.K. y T.I. WILLIAMS (1960-1982): *Historia de la tecnología*, 5 vols., Madrid. Siglo XXI, 1977-1987.
- DICKSON, D. (1973): *Tecnología alternativa*. Barcelona. Orbis, 1985.
- ECHEVERRIA, J. (1994): *Telépolis*. Destino.
- ECHEVERRIA, J. (1995): *Filosofía de la ciencia*. Madrid. Akal.
- ELLIOT, D. y R. ELLIOT (1976): *El control popular de la tecnología*. Barcelona. Gustavo Gili, 1980.
- ELLUL, J. (1954): *El siglo XX y la técnica*. Barcelona. Labor.
- ELSTER, J. (1983): *El cambio tecnológico*. Barcelona. Gedisa, 1990.
- GONZALEZ GARCIA, M., J.A. LOPEZ CEREZO y J.L. LUJAN (1996): *Ciencia, Tecnología y Sociedad: una introducción al estudio social de la ciencia y la tecnología*. Madrid. Tecnos.
- GONZALEZ GARCIA, M., J.A. LOPEZ CEREZO y J.L. LUJAN (eds.) (1997): *Ciencia, Tecnología y Sociedad: lecturas seleccionadas*. Barcelona. Ariel.
- HIMMELSTEIN, C.U. et al. (1986): *Ciencia y tecnología*. Madrid. Revolución, 1990.
- ILLICH, I. (1973): *La convivencialidad*. Barcelona. Barral, 1974.
- IRANZO, J. M. et al. (eds.) (1995): *Sociología de la ciencia y la tecnología*. Madrid. CSIC.
- KRANZBERG, M. y W. DAVENPORT (eds.) (1972): *Tecnología y cultura*. Barcelona. Gustavo Gili, 1978.
- LAMO DE ESPINOSA, E., J.M. GONZALEZ GARCIA y C. TORRES ALBERO (1994): *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid. Alianza.
- LATOUR, B. (1987): *Ciencia en acción*. Barcelona. Labor, 1992.
- LATOUR, B. y S. WOOLGAR (1979/1986): *La vida en el laboratorio. La construcción de los hechos científicos*. Madrid. Alianza Universidad, 1995.
- LEWONTIN, R. C., S. ROSE Y L. J. KAMIN (1984): *No está en los genes*. Barcelona. Crítica, 1987.
- LOPEZ CEREZO, J.A. y J.L. LUJAN LOPEZ (1989): *El artefacto de la inteligencia*. Barcelona. Anthropos.
- MARCUSE, H. (1954): *El hombre unidimensional*. Barcelona. Ariel, 1981.
- MEDINA, M. (1985): *De la techne a la tecnología*. Valencia. Tirant lo Blanch.
- MEDINA, M. y J. SANMARTIN (eds.) (1990): *Ciencia, tecnología y sociedad: estudios interdisciplinares en la universidad, en la educación y en la gestión pública*. Barcelona. Anthropos.
- MOKYR, J. (1990): *La palanca de la riqueza: creatividad tecnológica y progreso económico*. Madrid. Alianza, 1993.
- MORENO, L., L. LEMKOV y A. LIZON (1992): *Biotecnología y sociedad: percepción y actitudes públicas*. Madrid. MOPT.
- MUÑOZ, E. (1992): *Genes para cenar*. Madrid. Temas de Hoy.
- NELKIN, D. (1987): *La ciencia en el escaparate*. Madrid. Fundesco.
- PACEY, A. (1974): *El laberinto del ingenio*. Barcelona. Gustavo Gili, 1980.
- PACEY, A. (1983): *La cultura de la tecnología*. México. FCE, 1990.
- POSTMAN, N. (1992): *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*. Barcelona. Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, 1994.
- PUIG, J. y J. COROMINAS (1990): *La ruta de la energía*. Barcelona. Anthropos.
- QUINTANILLA, M.A. (1988): *Tecnología: un enfoque filosófico*. Madrid. Fundesco.
- QUINTANILLA, M.A. (1989): *Evaluación parlamentaria de las opciones científicas y tecnológicas*. Madrid. Centro de Estudios Constitucionales.
- ROSE, H. y S. ROSE (1976): *La radicalización de la ciencia*. México. Nueva Imagen, 1980.
- ROSZAK, T. (1986): *El culto a la información*. Barcelona. Crítica, 1988.
- SANCHEZ RON, J.M. (1992): *El poder de la ciencia*. Madrid. Alianza.
- SANMARTIN, J. (1987): *Los nuevos redentores*. Barcelona. Anthropos.
- SANMARTIN, J. (1990): *Tecnología y futuro humano*. Barcelona. Anthropos.
- SANMARTIN, J. et al. (1992): *Estudios sobre sociedad y tecnología*. Barcelona. Anthropos.
- SANMARTIN, J. e I. HRONSZKY (eds.) (1994): *Superando fronteras: estudios europeos de Ciencia-Tecnología-Sociedad y evaluación de tecnologías*. Barcelona. Anthropos.
- SCHUMACHER, E.F. (1973): *Lo pequeño es hermoso*. Madrid. Hermann Blume, 1978.
- SHRADER-FRECHETTE, K. (1980): *Energía nuclear y bienestar público*. Madrid. Alianza.
- SMITH, M.R. y L. MARX (eds.) (1994): *Historia y determinismo tecnológico*. Madrid. Alianza, 1996.
- SOLIS, C. (1994): *Razones e intereses*. Barcelona. Paidós.
- SORELL, T. (1991): *La cultura científica: mito y realidad*. Barcelona. Península.
- TESTART, J. (1986): *El embrión transparente*. Barcelona. Gránica, 1988.
- TORRES ALBERO, C. (1994): *Sociología política de la ciencia*. Madrid. CIS/Siglo XXI.
- VV.AA. (1977): *The Ann Arbor Science for the People. La biología como arma social*. Madrid. Alhambra, 1982.
- VV.AA. (1991): *Genética: implicaciones sociales de la ingeniería genética humana*, número monográfico de *Arbor* (CSIC), edición de J. Sanmartín, abril 1991.
- WHITE, L. (1962): *Tecnología medieval y cambio social*. Barcelona. Paidós, 1990.
- WINNER, L. (1977): *Tecnología autónoma*. Barcelona. Gustavo Gili, 1979.
- WINNER, L. (1986): *La ballena y el reactor*. Barcelona. Gedisa, 1987.
- WOOLGAR, S. (1988): *Ciencia: abriendo la caja negra*. Barcelona. Anthropos, 1991.
- ZIMAN, J. (1984): *Introducción al estudio de las ciencias*. Barcelona. Ariel, 1986.



© PICTOGRAMAS

**"La contextualización social del conocimiento experto y la consecuente promoción de la participación pública en la toma de decisiones relacionadas con la ciencia y la tecnología implica el abandono del papel del profesor como mediador autorizado y privilegiado del conocimiento experto"**

Luis del Carmen: *El análisis y secuenciación de contenidos educativos*. ICE de la Universidad de Barcelona. Horson Editorial. Barcelona, 1996.

La actual reforma educativa ha destacado la importancia del análisis, selección y secuenciación de contenidos para la mejora de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, estas cuestiones representan una novedad en las tareas de los docentes, cuyas preocupaciones habituales han estado más relacionadas con aspectos metodológicos y con el diseño de actividades, considerándose los contenidos algo fijo y determinado por la administración educativa.

Con la presente obra se pretende proporcionar fundamentos y criterios que ayuden al profesorado y a los diseñadores de currículos y materiales curriculares a abordar las tareas mencionadas. En la primera parte, de carácter teórico, se revisan críticamente las diferentes aportaciones al análisis y secuenciación de los contenidos educativos. Esta revisión da paso a una segunda parte, de carácter más práctico, en las que se realiza una propuesta global de criterios de secuenciación y sugerencias para su uso. Para facilitar su claridad y utilidad, todos los capítulos se han ilustrado con numerosos ejemplos.

M. W. Apple: *Política cultural y educación*. Morata. Madrid, 1996.

Esta obra supone una importante contribución para entender las interacciones complejas entre cultura y poder en educación. Michael W. Apple presenta las tramas más invisibles que subyacen a las políticas, reformas y prácticas educativas contemporáneas,

ayudando a esclarecer aspectos que en educación acostumbran a pasar desapercibidos. En un momento en que las políticas conservadoras están en auge (algo que explica los ataques continuos a que está sometida la educación pública), Apple ofrecen un convincente análisis de los debates actuales y una sólida valoración de las propuestas de la derecha para el cambio. Con un exquisito dominio de las pers-

la voluntad de cada profesor y profesora (y de cada departamento didáctico) de tender puentes entre los objetivos de la educación lingüística (el desarrollo y la mejora de las capacidades comunicativas del alumnado) y lo que en consecuencia va a hacerse en las aulas.

Porque, aunque su fin obvio sea la organización de la práctica educativa (es decir, la selección de los objetivos de aprendizaje, la ordenación de los contenidos, el tipo de actividades escogidas y los criterios de evaluación), una programación didáctica no sólo es una herramienta técnica orientada a facilitar el trabajo docente y el aprendizaje de los alumnos sino también ese escenario en el que se refleja una determinada idea sobre los fines sociales de la educación, una determinada concepción sobre cómo se producen los procesos del aprendizaje y, en nuestro caso, un determinado enfoque de la enseñanza de la lengua y la literatura.

En este número *TEXTOS* ofrece colaboraciones sobre la planificación del aprendizaje lingüístico (Carmen Rodríguez), sobre las prácticas discursivas como eje para la secuencia de las habilidades lingüísticas (Felipe Zayas), sobre una posible secuencia de contenidos para la educación secundaria obligatoria (Luis González Nieto y otros autores), sobre la evaluación en el aula de lengua (Teresa Ribas), así como una guía de recursos (Carlos Lomas e Inés Mirét). Un texto de Joaquín Dolz y Bernard Schneuwly sobre géneros y progresión en expresión oral y escrita completa el conjunto de trabajos sobre la programación en el aula de lengua de esta entrega de *TEXTOS*.

#### Revistas

*TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 11 (Monografía "La programación en el aula de lengua y literatura"). Graó. Enero de 1997.

Programar la enseñanza de la lengua y de la literatura es algo más que distribuir a lo largo de un curso escolar los contenidos del área o de la materia. Programar es una tarea compleja en la que se expresa



M. CALES

#### Otros títulos recibidos

E. García y otros: *Aspectos didácticos de Ciencias de la Tierra y del Medio Ambiente*. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1996.

R. Cuesta y otros: *Aspectos didácticos de Geografía e Historia*. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1996.

N. Vidal y otros: *Aspectos didácticos de Inglés*. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1996.

P. Vallejo y otros: *Aspectos didácticos de Música*. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1996.

M. E. Rodríguez y otros: *Aspectos didácticos de Griego*. ICE de la Universidad de Zaragoza. 1996.

Juana M. Padilla Camillo: *Aprender le français en traduisant*. CPR de Ejea de los Caballeros. 1996.

Josefina Sánchez Rodríguez: *Jugando y aprendiendo juntos. Un modelo de intervención didáctica para favorecer el desarrollo de los niños y niñas con Síndrome de Down*. Aljibe. Málaga, 1996.

María José Martínez Pereda: *Roma, sus habitantes y su lengua*. CEPS de Aguilar de Campo, Guardo y Palencia. 1996.

Francisco Javier Frutos Esteban: *La fascinación de la mirada. Los aparatos cinematográficos y sus posibilidades expresivas*. Junta de Castilla y León. Valladolid, 1996.

Arcipreste de Hita: *Libro del Buen Amor (Guía de Lectura)*. Edición de Carmen Redondo. Akal. Madrid, 1997.

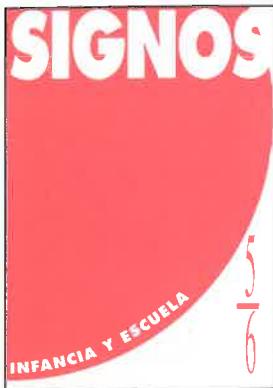
#### SIGNOS, EN INTERNET

Las personas interesadas en consultar distintas informaciones referidas a **SIGNOS** (objetivos de la publicación, índices de la revista, suscripciones y envío de números atrasados...) pueden hacerlo a través de Internet. **Aviso para navegantes:** tomad nota de la dirección de **SIGNOS** (y del CPR de Gijón).

<http://usuarios.airastur.es/cepgijon/index.htm>



M. CALES



**SIGNOS** es una revista de teoría y práctica de la educación editada por un centro público de formación del profesorado. Desde hace cinco años, **SIGNOS** se ha caracterizado por su compromiso con la renovación pedagógica y con la innovación didáctica en cada una de las etapas, áreas y materias educativas.

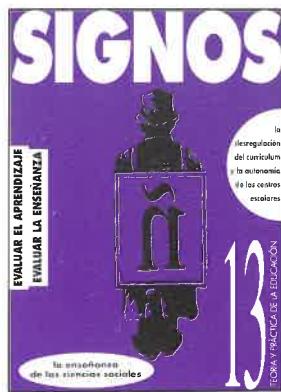


En las páginas de **SIGNOS** colaboran profesores y profesoras de educación infantil y primaria, de enseñanza secundaria y de universidad. Porque el saber en educación no es patrimonio de nadie sino algo que se construye día a día con el esfuerzo y con la reflexión de quienes trabajamos en la enseñanza.



De ahí que en **SIGNOS** hayamos intentado conjugar el rigor de la reflexión teórica con la utilidad práctica de las orientaciones didácticas. Porque estamos contra esa división tan habitual del trabajo escolar entre quienes "saben" y quienes "hacen", entre quienes "piensan" y quienes acuden a las aulas de lunes a viernes.

En cuanto a sus contenidos, en **SIGNOS** se han abordado desde temas de carácter general (aspectos psicopedagógicos del aprendizaje, función social de la enseñanza, el papel de los materiales curriculares...) hasta aspectos referidos de forma monográfica a las distintas etapas, ciclos y áreas.



Lengua y literatura, ciencias sociales, música, tecnología, filosofía, ciencias naturales, educación artística, matemáticas, lenguas extranjeras, educación física...

En las páginas de **SIGNOS** el lector encontrará algunas claves que le permitan conocer en profundidad los nuevos enfoques didácticos de las áreas educativas.



No nos anima ningún afán comercial ni detrás de **SIGNOS** está ninguna editorial. Sólo aspiramos a contribuir –con vuestra ayuda– a la reflexión de los enseñantes sobre sus propias prácticas educativas y a crear un espacio abierto y pluralista de intercambio de ideas y experiencias. Con esta intención solicitamos vuestro apoyo.



# SUSCRÍBETE!

FOTOCOPIA Y ENVÍA ESTE BOLETÍN A BTP, DISTRIBUCIONES (CORTIJO, 56 - 33212 GIJÓN) O LLAMA AL TELÉFONO (98) 531 48 97

Deseo suscribirme a la revista **SIGNOS** a partir del número ..... 20 .....

- Suscripción ANUAL al precio de 4.500 ptas.
- Envío contrareembolso de los números: 3, 4, 5/6, 7, 8/9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 (rodea con un círculo los que deseas). Precio: 1.600 ptas. cada uno más gastos de envío, salvo el número 8/9, cuyo precio es 3.000 ptas.
- Nombre ..... Apellidos ..... Domicilio .....
- Tel. ( ) ..... C. P. ..... Población ..... Provincia .....
- Domiciliación Bancaria: Banco/Caja ..... Agencia núm. ..... C/C. ....
- Libreta ..... Población ..... Titular.....
- (Rellenar y firmar la autorización adjunta)
- Cheque nominativo núm. .... a favor de BTP DISTRIBUCIONES
- Giro postal núm. .... dirigido a BTP DISTRIBUCIONES
- C/C. 0020957708 de la Caja Postal de Gijón (Oficina 5223)

## BOLETÍN DE DOMICILIACIÓN BANCARIA

Nombre y Apellidos ..... Código Cuenta Cliente. Entidad ..... Oficina ..... DC ..... Cuenta ..... Calle/Pza. ....

Banco/Caja ..... Agencia núm. ..... Titular de la Suscripción .....

Población ..... Provincia ..... (En el caso de que sea otro el de la cuenta)

Les ruego atiendan, con cargo a mi cuenta/libreta y hasta nueva orden, los recibos que periódicamente presentará BTP DISTRIBUCIONES para el pago de mi suscripción a la revista **SIGNOS**. Atentamente,

# SIGNOS

1600 peseta

LEER, ESCRIBIR, APRENDER

HACIA  
UNA PEDAGOGÍA DEL TEXTO

■ HABILIDADES DE APRENDIZAJE... ■ ENSENANZA DE LA ESCRITURA ■ ESTRATEGIAS DE REGLURA ■ COMPRENSIÓN RECTORA

20

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN

PARADIGMAS EN EL DISEÑO  
DE PROGRAMAS DE LENGUAS (y II)