

IDIOMAS

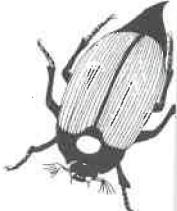
Un estadio central en la programación didáctica de los idiomas lo constituye la selección y ordenación de los objetivos y contenidos de enseñanza, partiendo de los objetivos y contenidos mínimos publicados

en el Currículo Oficial.

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

LOS “PROCEDIMIENTOS” EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

MIGUEL A. MURCIA*



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

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

Definiciones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

a) Formulación de cuestiones:

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



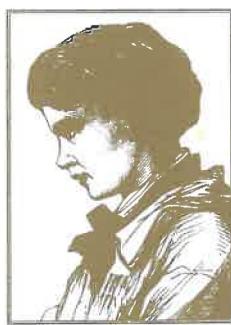
b) Planificación:

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



c) Control:

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



SIENA

d) Comprobación:

Verificar de modo preliminar la realización y los resultados.

e) Revisión:

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

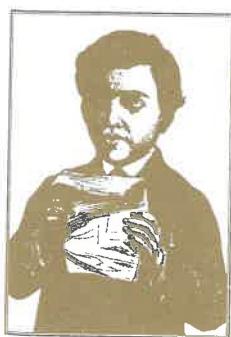
f) Autoevaluación:

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

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

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

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



SIENA

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

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

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

Importancia para la programación

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

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

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

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

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

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

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

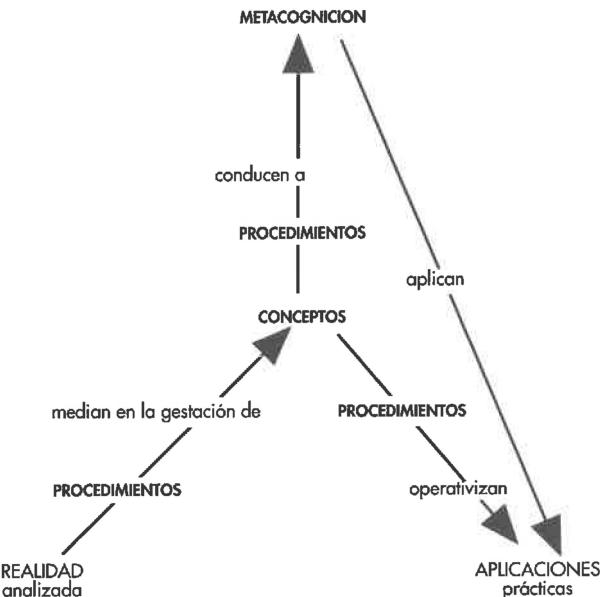


Figura I: Relación dinámica en los procedimientos y conceptos
también la discusión contenida en el apartado anterior (definiciones).

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

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

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

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

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

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

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

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

Clasificación y ordenación de los procedimientos lingüísticos

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

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

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

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

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

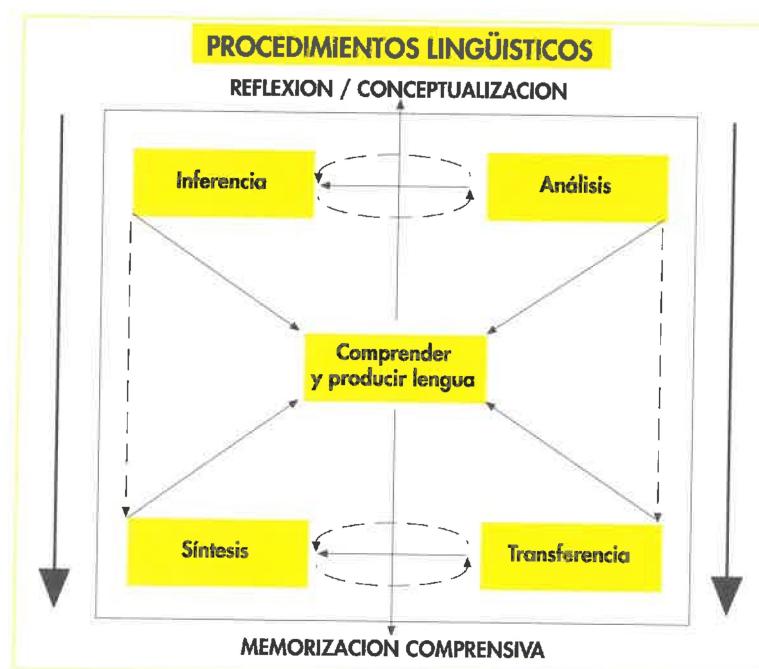


Figura II: Esquema básico de los procedimientos lingüísticos para el aprendizaje de idiomas

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

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

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

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

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

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

operaciones menores dentro de cada uno de estos bloques.

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

Análisis → interpretación/inferencia
→ conceptualización/memorización provisional

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

La enseñanza de los procedimientos

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

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

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

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

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

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

Comunicación



AKAL

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

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

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

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

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

La evaluación de los procedimientos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Notas

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

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



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

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

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

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

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

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

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

(9) Ibid., p. 50.

(10) Ibid., p. 54.

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

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

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

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

(15) Ibid., p. 391.

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

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

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

CUADRO I: Listado sinóptico de procedimientos lingüísticos: Análisis.

ANALISIS

(Lenguaje oral o escrito)

- a Reconocimiento del contexto o la situación de comunicación: Identificar los elementos que definen la situación (quién habla o escribe, por qué, sobre qué, cuándo, con qué intención, así como el rol que cada cual ha de ejecutar).
- b Captación o identificación de elementos paralingüísticos (gestos), no lingüísticos (íconicos, efectos sonoros) y mecánicos (tono de voz, grafía, puntuación) que acompañan a una expresión.
- c Identificación de elementos lingüísticos (fonológico-prosódicos, semánticos, morfosintácticos, funcionales) que aparecen reiteradamente en los actos de habla más frecuentes, así como los indicadores más usuales que regulan el turno de palabra.
- d Reconocimiento de los elementos formales de distintos códigos (verbales, gestuales y gráficos) para expresar información.
- e Aproximación global a un texto oral, discriminando e identificando elementos como pautas entonativas, palabras, frases, etc. Del mismo modo, percepción, a través de un primer contacto con un determinado texto escrito, de elementos íconicos, paratextuales y textuales: imágenes, títulos, grafías, disposición del texto, expresiones, etc., que orienten sobre su contenido.
- f Identificación del tipo de texto y los aspectos más importantes del mismo que han de ser abordados para su comprensión.
- g Escucha o lectura selectivas, identificando palabras y otros rasgos claves para el significado del texto.
- h Recorrido superficial de un texto para identificar su contenido general o las ideas principales.
- i Percepción o localización en un texto de los elementos requeridos o la confirmación o no de hipótesis anticipadas.
- j Identificación de los elementos formales concretos que configuran un discurso: elementos morfo-sintácticos (cantidad, definición/indefinición, comparación, grado, tiempo, modalidad, localización, dirección, etc.), y en particular los que le dan cohesión (concordancia, anáforas, conectores lógicos —causa, finalidad, etc.—). Del mismo modo, identificar los principales elementos léxicos que le dan concordancia.
- k Identificación de las partes principales de un discurso (presentación, desarrollo, síntesis/conclusión), así como las marcas orientativas que señalan el recorrido en cada parte y el turno de palabra, interrupción, cambio de tema, resumen, terminación, etc.
- l Localización de la información solicitada, obviando otros detalles que sean superfluos.
- m Reconocimiento de la existencia de expresiones y frases que presentan ideas diferenciadas, o que desarrollan el tema central, y de otras que transmiten ideas redundantes.
- n Discriminación de las distintas modalidades de expresión: Acentos, registros (oral) y estilos retóricos (escrito).
- o Reconocimiento de las características esenciales de distintos tipos de documentos y esquemas retóricos.
- p Identificación de indicadores de los rasgos y los implícitos culturales más frecuentes impresos en el discurso (ironía, humor, emoción, afecto, muletillas o frases hechas, expresiones idiomáticas, juegos de palabras, etc.).

INFERENCIA

(Lenguaje oral o escrito)

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

CUADRO II: Listado sinóptico de procedimientos lingüísticos: Inferencia.

- h Anticipación, a partir de lo identificado anteriormente, de la información que pueda aparecer a continuación en el texto: elementos léxicos o morfo-sintácticos, la posible localización de los datos que se desea extraer, los puntos de referencia a tener en cuenta, etc.
- i Contraste, comparación, cotejo o correlación de informaciones, detección de diferencias, etc., a fin de determinar el verdadero sentido de lo que se comunica.
- j Formulación de hipótesis más afinadas acerca del contenido de otras partes más concretas del texto a partir de un nuevo contacto con el mismo, tras el recurso a “estrategias de compensación” (preguntas, solicitud de ayuda, relectura), la utilización de nuevos medios (diccionario, informante), o la comprobación (por ejemplo, mediante la retroacción) de las primeras interpretaciones realizadas.
- k Localización y comprensión de la información deseada y discriminación de los datos contenidos en un texto, estableciendo relaciones y jerarquías entre ellos.
- l Atribución de significado a un discurso (contenido conceptual y funciones retóricas), teniendo presente la estructura del mismo, las fases en la interacción, el tipo de canal y de documento y los esquemas retóricos empleados, acudiendo para ello a conocimientos previos en este terreno.
- m Interpretación del tipo de discurso o las opiniones o intenciones de los hablantes o escritores: registro, rasgos de humor, ironía, etc., en función de conocimientos socio-lingüísticos y culturales asociados al idioma y al propio conocimiento del mundo.
- n Inferencia del significado (¿final?) explícito o implícito del texto a partir de todos los recursos puestos en juego en los pasos anteriores: contenido central del mensaje, implícitos culturales, rasgos de humor o de ironía, connotaciones sociales del registro o del acento, etc.

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

REFLEXION / CONCEPTUALIZACION

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

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

PROCEDIMIENTOS GENERALES

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

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

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

CUADRO IV: Listado sinóptico de procedimientos generales y operativos.

CUADRO V:

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

Utilización de recursos para-lingüísticos elementales:

Procedimientos:

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

Actividades:

- Representaciones de mimo, dibujo rápido.

Utilización de recursos lingüísticos básicos:

Procedimientos:

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

Actividades:

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

Construcción y producción de oraciones y frases sencillas:

Procedimientos:

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

Actividades:

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

- Construir redes o mapas semánticos.

Utilización de destrezas básicas y de "compensación":

Procedimientos:

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

Actividades:

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

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

Construcción y producción de párrafos y textos sencillos:

Procedimientos:

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

Actividades:

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

CUADRO V:

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

- Insertar la puntuación adecuada en un texto.

- Estructuración de un mensaje como una unidad retórica.

Organización de la información:

Procedimientos:

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

- Relato de acontecimientos, exposición de opiniones, descripción de datos, personas y cosas conocidas.

Actividades:

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

- Estructuración de un discurso breve según un determinado esquema retórico (instrucciones, diálogo, narración, opinión...), aplicando normas de coherencia (relaciones semánticas y de sentido).

- Narración, participación en un diálogo de manera sencilla pero creativa. Expresión de distintas funciones retóricas (argumentar, rogar, sugerir, informar, etc.).

- Desarrollo de destrezas elementales de interacción y aplicación de las reglas pragmáticas del discurso más usuales.

- Recurso a diversas fuentes de información para asegurar una producción correcta. Autocorrección. Reflexión sobre los procedimientos seguidos (uso de conocimientos de la lengua, recursos de “compensación” y “reparación”, ensayo de hipótesis, análisis de la retroacción, etc.).

Actividades:

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

Composición de discursos sencillos:

Procedimientos:

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

CUADRO V:

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

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

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

Actividades:

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

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

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

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

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

Actividades:

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

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

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