

La enseñanza de la lengua

Innovación y reforma

Felipe Zayas
Anna Camps

En un discurso acerca de la innovación en la enseñanza de la lengua y de la literatura, no se puede obviar la referencia al nuevo marco curricular establecido en la reforma de la enseñanza. Un cambio curricular implica el propósito de modificar una situación insatisfactoria -en relación con los fines sociales que se asignan a la institución escolar- mediante la revisión de los objetivos, los contenidos y los procedimientos de evaluación. En efecto, el nuevo currículum del área de Lengua y Literatura adopta un enfoque comunicativo y funcional y establece como intenciones educativas el desarrollo de las capacidades de comprensión, de expresión y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos de la sociedad. De acuerdo con estos fines, se fijan unos bloques de contenidos que tienen como eje los saberes de tipo procedimental. La orientación de los nuevos currícula supone, de este modo, un cambio de enfoque evidente respecto del modelo educativo anterior, centrado básicamente en la descripción gramatical y en el estudio de la historia literaria. Este cambio de enfoque, unido a la autonomía que se le reconoce al profesorado para desarrollar el currículum de acuerdo con los supuestos del contexto educativo, parece que puede configurar, en principio, un marco favorable para la innovación. Sin embargo, como es bien sabido, no es suficiente que se decrete un cambio curricular para que se produzca la renovación en la práctica pedagógica. En efecto, los nuevos currícula plantean una serie de problemas cuya resolución requiere instrumentos didácticos que en buena parte están todavía por elaborar.

En este artículo haremos un recorrido por los problemas que nos parecen más significativos en el nuevo contexto educativo, y que situaremos en tres planos, correspondientes a otros tantos niveles del desarrollo curricular: a) la concreción de los contenidos, b) la secuenciación de estos contenidos a lo largo de los ciclos y niveles de cada etapa, y c) la planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, incluidas las actividades de evaluación. Como conclusión del artículo, nos referiremos a las relaciones entre innovación, investigación y formación del profesorado. Los trabajos que componen la sección "Monográfico" de este número de *Aula* abordan cuestiones que atañen de un modo o de otro a los tres niveles señalados.

Concreción de los contenidos

Los contenidos, tal como aparecen formulados en el currículum básico -los saberes implicados en los diversos usos sociales de la lengua-, necesitan mayor grado de concreción a la hora de planificar los proyectos de centro y de programar las actividades para el aula. Ello requiere que el profesorado tenga una representación precisa de la naturaleza de estos saberes, por lo que habrá de acudir a una de las fuentes que contribuyen a la definición del objeto de aprendizaje: las ciencias del lenguaje. Pero el paradigma teórico que ha sustentado en general la formación inicial del profesorado no es congruente con el enfoque comunicativo y funcional del nuevo currículum, ya que lo constituyen disciplinas que no tienen como objeto el análisis de las prácticas discursivas, sino la descripción del sistema abstracto de la lengua o la construcción de un modelo formal que dé cuenta de la competencia lingüística del *hablante/oyente ideal*. En consecuencia, habrá que ampliar el campo de referencia a disciplinas de enfoque pragmático, sociolingüístico, textual y discursivo, ya que son éstas las que se preguntan por los usos lingüísticos, objeto de enseñanza-aprendizaje del área de Lengua y Literatura (Lomas, Osoro y Tusón, 1992). Necesitamos dirigirnos a estas disciplinas, por ejemplo, para conocer los diferentes planos de organización del texto, así como las relaciones entre las estructuras textuales, los factores del contexto y las estructuras lingüísticas (Bronckart, Brun y Roulet, 1991). Es necesario, igualmente, partir de un modelo de funcionamiento del discurso que explique las relaciones y diferencias entre los usos orales y escritos. Necesitamos, además, contar con modelos explicativos de los procesos de comprensión y producción de textos y de los saberes implicados en dichos procesos. Y todo ello se ha de poner en relación no con un único modelo discursivo, sino que ha de contemplar la diversidad de los usos sociales -entre ellos el discurso literario- que los alumnos han de aprender -como lectores/ escritores/hablantes/oyentes- a lo largo de la educación obligatoria.

Pero el recurso a las disciplinas que tienen como objeto el estudio de los usos lingüísticos no es suficiente; incluso, en determinadas condiciones, entraña graves peligros, puesto que estas disciplinas no proporcionan todavía un marco teórico coherente, sus resultados son necesariamente provisionales y no tienen como finalidad proporcionar los contenidos y los instrumentos para la intervención didáctica. Por ello, sus aportaciones han de ser reelaboradas a partir de objetivos pedagógicos y con métodos e instrumentos de investigación específicos del campo disciplinar de la didáctica de la lengua y de la literatura. Por ejemplo, las disciplinas que concurren en el análisis del discurso nos proporcionan criterios para determinar qué unidades lingüísticas están implicadas en diferentes planos del texto en diferentes modalidades discursivas (Zayas y Rodríguez, 1992). Pero será la investigación didáctica la que determine qué contenidos lingüísticos se han de incorporar al currículum porque pueden ser reutilizados eficazmente en las actividades que tienen como finalidad el dominio de las diferentes modalidades del discurso (Bronckart, 1989). En definitiva, para que haya verdadera innovación en el terreno de los contenidos, no basta con su renovación a partir de las ciencias del lenguaje, sino que será necesario "transponer" los conocimientos teóricos en contenidos enseñables, lo que supone modificar los primeros en cuanto a su organización, su importancia relativa y su presentación (Chevallard, 1985).

Secuenciación de los contenidos

La secuenciación de los contenidos del currículum es competencia de los profesores en el marco del proyecto curricular de centro. En el área de Lengua y Literatura, esta tarea es particularmente complicada por una serie de razones. De

acuerdo con los fines educativos asignados al área, el eje de la secuenciación lo han de constituir los contenidos referidos a los procedimientos implicados en los usos de la lengua y no un sistema de conceptos ya organizados por las disciplinas de referencia. Para poder secuenciar estos contenidos desde la perspectiva del "saber hacer" consciente -y, en relación con ellos, los contenidos que se refieren a los saberes declarativos implicados en este "saber hacer" (Halté, 1989; Millán, Guasch, Camps, 1990)-, la secuenciación se habrá de ocupar de las *prácticas comunicativas* que van a ser objeto de enseñanza y aprendizaje a lo largo de los ciclos y niveles de una etapa educativa. Estas prácticas comunicativas aluden -de acuerdo con los objetivos de la educación primaria y secundaria- a modelos discursivos muy diferentes, ya que obedecen a una diversidad de ámbitos de uso, de géneros de texto, de esquemas textuales convencionales... Por todo ello, para planificar la secuenciación de los contenidos es necesario manejar criterios que permitan controlar la heterogeneidad de las prácticas discursivas, pero también de las regularidades dentro de esta diversidad. Estos criterios nos los pueden proporcionar los estudios sobre tipologías textuales. Pero de nuevo nos encontramos ante la necesidad de una "transposición" didáctica de los conocimientos teóricos disponibles, pues las tipologías textuales corresponden a un propósito de investigación particular, son objetos de conocimiento que tienen como finalidad la comprensión de determinados fenómenos precisos y limitados, se contradicen parcialmente, cambian muy rápidamente, y a menudo plantean problemas insolubles de clasificación (Schneuwly, 1991). Así, lejos de la adscripción acrítica a un modelo tipológico determinado, el recurso a las tipologías textuales nos puede proporcionar criterios para determinar en cada nivel educativo, dentro del proyecto curricular de centro, cuestiones como las siguientes (Rodríguez y Zayas, 1993): los *ámbitos de uso* en los que se van a situar preferentemente las prácticas discursivas: académico, literario, medios de comunicación social...; las *finalidades* que van a caracterizar preferentemente los discursos que vayan a ser objeto de aprendizaje: contar para informar de hechos, para inventar mundos y divertir...; informar para enseñar, para prescribir o regular la conducta...; las *relaciones sociales* que se van a instaurar preferentemente en los textos que se van a producir: periodista, narrador literario, "yo" poético, especialista en un tema, escolar que ha de justificar una opinión...; los *modos enunciativos* o tipos de anclaje con el contexto que se van a privilegiar: dominio de la temporalidad en el eje de pasado, discurso anclado en la situación y discurso descontextualizado...; los *géneros de textos* (clases de escritos y géneros orales) que se van a utilizar preferentemente como material de base para las actividades de comprensión y producción; las *secuencias textuales* (narrativas, descriptivas, expositivas, argumentativas...) que van a ser objeto preferente de aprendizaje en relación con la planificación de los textos, así como la relación entre diferentes tipos de secuencias dentro de un género de texto; las *unidades lingüísticas* que van a ser objeto de atención especial, de acuerdo con las variables que se han ido reseñando en las líneas anteriores: eje temporal, modalización, tipos de verbos (de cambio/de estado), conectores, procedimientos de sustitución...

En definitiva, una utilización prudente de los conocimientos disponibles sobre tipologías textuales nos puede servir de ayuda -junto con criterios estrictamente didácticos- para la secuenciación de los contenidos con criterios comunicativos y lingüísticos, independientemente de la metodología que se vaya a elegir más tarde para la presentación de las actividades de enseñanza y aprendizaje en unidades didácticas.

Planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Otros de los campos en los que se ha de situar la investigación didáctica y la innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura es el de la planificación de actividades y tareas, y su presentación en forma de secuencias de trabajo o unidades didácticas coherentes con los fines del nuevo currículum. Los problemas que se han de abordar en este terreno se refieren, en términos generales, a la elección del hilo conductor o eje de la unidad, a la presentación de las actividades de enseñanza-aprendizaje en forma de secuencia temporal y a la articulación, en esta secuencia, de contenidos de distinta naturaleza, pero que no pueden aparecer artificialmente parcelados.

Cualquiera que sea la opción metodológica que se tome para la programación de la unidad didáctica -globalización, centros de interés, proyectos de escritura...- ésta ha de tener como eje unos objetivos referidos a algún aspecto del uso de la lengua, como, por ejemplo, seleccionar y planificar adecuadamente las informaciones en una descripción técnica, utilizar correctamente los tiempos verbales en un relato, seleccionar y estructurar los argumentos relevantes para componer un artículo de carácter polémico, saber construir las "máscaras" o tipos de narradores que el escritor ha de inventar para contar una historia... El problema didáctico no es tanto la elección de estos objetivos para estructurar la unidad -que en buena medida vienen determinados por la secuenciación del curso de acuerdo con determinadas prácticas comunicativas, según ya se ha descrito- como el hecho de que estos objetivos se refieran necesariamente a aspectos parciales de una práctica comunicativa compleja, siendo así que el aprendizaje significativo en relación con estos objetivos parciales requiere que el trabajo en torno a ellos no se desgaje del conjunto del proceso comunicativo. Por ejemplo, "seleccionar y planificar las informaciones en una descripción técnica" es sólo un aspecto del proceso de producción de un determinado género textual, proceso que incluye también operaciones como la planificación del texto en relación con los parámetros del contexto, lo que obligará a seleccionar unas informaciones y no otras; la estructuración del texto de acuerdo con el esquema convencional apropiado al texto que se va a producir; la conversión del plan del texto en una sucesión de enunciados cohesionados, con la modalización exigida por los factores del contexto y mediante oraciones gramaticalmente aceptables; la revisión del texto, a lo largo de todo el proceso, para identificar y diagnosticar problemas y para hallar soluciones alternativas (Camps, 1990). Se trata, pues, de dilucidar si es conveniente desgajar algunos de los aspectos del proceso comunicativo para centrar en ellos el aprendizaje y cuáles son, en su caso, las condiciones que ha de cumplirla secuencia didáctica para que el aprendizaje de aspectos parciales sea significativo en cuanto al dominio del proceso comunicativo en su dimensión global.

La cuestión aquí planteada nos remite al problema de la planificación de la secuencia didáctica. Para que ésta se articule en torno a algún aspecto parcial de la práctica discursiva sin perder la perspectiva del proceso unitario, tal vez sería útil definir una tipología de actividades que configuren cualquiera de las unidades didácticas -con el predominio de un tipo de actividades u otro según los objetivos concretos de la unidad- y que garanticen la contextualización de los aprendizajes específicos dentro del proceso comunicativo global. Esta tipología debería incluir actividades como las siguientes (Bain-Schneuwly, 1987):

a) Observación en textos propios y ajenos para explorar y evaluar conocimientos previos, establecer los objetivos y planificar conjuntamente las tareas...;

b) Búsqueda y tratamiento de informaciones relacionadas con los objetivos establecidos para la unidad: búsqueda de la información por parte de los propios alumnos, recepción de la que procede del profesor...;

c) Manipulación de aspectos lingüísticos (oracionales, textuales y discursivos) relacionados con los objetivos de producción-comprensión propuestos en la unidad (actividades gramaticales);

d) Sistematización de los conocimientos adquiridos tanto en las actividades de búsqueda y tratamiento de la información como en las que se centran en la manipulación de los textos;

e) Aplicación consciente de los aprendizajes en actividades de producción: planificación, textualización y revisión, poniendo el acento en aquellos aspectos que hayan sido los objetivos de la unidad (y en otros que hayan sido establecidos como objetivos permanentes en unidades anteriores);

f) Evaluación del proceso de aprendizaje.

Por último, nos referiremos al problema de la articulación en la secuencia didáctica de contenidos de distinta naturaleza -comprensión/expresión, uso oral/uso escrito, saberes procedimentales/ saberes declarativos...-, que habitualmente aparecen separados, así como a la integración de las actividades de evaluación formativa como un componente de la secuencia didáctica. La investigación didáctica ha de proporcionar instrumentos que ayuden a interrelacionar el aprendizaje de la comprensión con las actividades de producción de textos. Esta imbricación es posible, por ejemplo, mediante actividades como la búsqueda de información para planificar los contenidos del texto que va a producir, el análisis de textos modelo, el uso de documentación, etc. Además, la didáctica de la lengua y de la literatura ha de orientar el modo de interrelacionar el aprendizaje de los usos orales y los escritos. Por ejemplo, se necesitan pautas para incluir dentro del proceso de composición de textos actividades orales de exploración de los conocimientos previos y determinación de objetivos, de planificación colectiva de los contenidos de un texto, de sistematización -mediante la puesta en común colectiva- de los aprendizajes, de revisión interactiva de los textos, de evaluación colectiva del proceso de aprendizaje... Todo ello supone concebir el aula como ámbito de comunicación (Tusón, 1991) y una gestión democrática del proceso de enseñanza y aprendizaje. De igual manera, la innovación en la enseñanza de la lengua requiere resolver el modo de integrar en la unidad didáctica la actividad metalingüística, de modo que los conocimientos sobre la lengua y el funcionamiento del discurso reviertan en el desarrollo de las capacidades discursivas. En efecto, si juzgamos importante la selección de los contenidos gramaticales pertinentes desde la perspectiva del aprendizaje del uso lingüístico -lo cual implica, entre otras cosas, la reorganización de los conocimientos gramaticales disponibles en una gramática de orientación didáctica (Bronckart, Brun y Roulet, 1991)-, tan decisivo como esto será el modo de presentar las actividades de manipulación y conceptualización de las unidades lingüísticas de manera que el aprendizaje en este terreno sea significativo. Parece difícil conseguir esta integración entre actividades de uso y actividades metalingüísticas al margen de las actividades de revisión de los textos producidos por los alumnos, orientadas a desarrollar la capacidad para detectar problemas, diagnosticarlos y recurrir a un uso alternativo. Es precisamente en el ámbito de la revisión donde se pueden integrar actividades de evaluación formativa como un componente de la secuencia didáctica (Bain-Schneuwly, 1987).

Innovación, investigación y formación permanente

Este recorrido por los problemas que consideramos más significativos en el campo de la enseñanza de la lengua referidos a la concreción de contenidos y a la planificación y evaluación de las actividades, pone de manifiesto la complejidad del panorama que tiene ante sí el profesor de lengua en el momento actual, pero al mismo tiempo abre un camino estimulante de trabajo. Parece claro que la orientación prescriptiva de la didáctica, que buscaba en las ciencias del lenguaje respuesta a las preguntas que se planteaban en el aula, es ahora imposible. La innovación didáctica que se plantea en las propuestas curriculares sólo será realmente tal si el profesor no espera respuestas acabadas, sino que las busca en su trabajo cotidiano. Se impone, pues, una actitud investigadora por parte de los profesores, que a través de su práctica reflexiva llevarán a cabo la innovación en didáctica de la lengua. La propuesta que a través de los diseños curriculares se hacen al conjunto del profesorado tienen sus fundamentos teóricos en ciencias muy recientes y los resultados de su aplicación a la enseñanza de la lengua tiene que ser objeto de investigación que se desarrolle en relación con las prácticas reales de enseñanza. Las investigaciones más recientes sugieren algunos caminos y al mismo tiempo abren muchos interrogantes ¿De qué forma se articulan contenidos específicos y prácticas globales? ¿Qué conocimientos se requieren para escribir determinados tipos de textos? ¿Qué tipo de intervención del profesor favorece la comprensión de distintos tipos de texto? ¿Qué función y qué incidencia tiene la lectura en la producción escrita y viceversa? son preguntas que podríamos formular y para las cuales no hay respuesta definitiva, sino aproximaciones que pueden ser útiles para diseñar las propuestas de enseñanza.

Desde esta perspectiva, las secuencias didácticas que se elaboran pueden ser consideradas hipótesis que serán analizadas en el proceso de realización y en sus resultados y que a buen seguro plantearán nuevos problemas nuevas preguntas. Sólo así es posible la innovación en el campo de la didáctica de la lengua. Las ciencias del lenguaje, las ciencias psicológicas, sociales y pedagógicas son marcos teóricos de referencia, pero también lo son los conocimientos que se elaboran en la práctica de enseñanza de la lengua.

La innovación parte, pues, de la práctica reflexiva que busca respuestas en las investigaciones de las distintas ciencias implicadas y en la reformulación de propuestas prácticas como respuesta a los problemas detectados. Desde este punto de vista, enseñanza e innovación son inseparables y ésta es la auténtica formación permanente. Saber actuar en situaciones prácticas de manera reflexiva no se adquiere por la suma de conocimientos teóricos por pertinentes que éstos sean, sino que será la práctica la que permitirá seleccionar y dar sentido a la teoría, que a su vez se enriquecerá con los resultados de la acción. Así, teoría y práctica se hacen interdependientes, no pueden ir una sin la otra si queremos elaborar un conocimiento didáctico que sirva de instrumento para mejorar los conocimientos y las habilidades lingüísticas de los alumnos.

La consciencia de los problemas que la enseñanza de la lengua tiene planteados es el punto de partida de la Didáctica de la Lengua, que tiene por objeto conocer de qué forma esta enseñanza permite a los alumnos construir su conocimiento lingüístico-comunicativo, entendido como la capacidad de llevar a término actividades comunicativas significativas.

Muchos de los artículos de este monográfico ofrecen ejemplos de innovación en la enseñanza de la lengua fundamentados en los planteamientos recientes en los distintos campos científicos implicados en ella, y pretenden mostrar de qué manera teoría y práctica se entrelazan para innovar reflexivamente en el aula.

Hem parlat de:

Educación
Lengua
Enseñanza de la lengua
Lingüística
Reforma educativa
Secuenciación de los contenidos
Formación permanente

Bibliografia

Bain, D., Schneuwl, B.: "Vers une pédagogie du texte". En *Le Français Aujourd'hui*, 17, 1987.

Bronckart, J-P.: "Du statut des didactiques des matières scolaires". En *Langue Française*, 82, 1989.

Bronckart, J-P., Brun, J. y Roulet, E.: "Quelles directions du recherche pour la didactique du FLM?". En *Études de Linguistique Appliquée*, 84, 1991.

Camps, A.: "Models del procés i ensenyament de la redacció". En Camps, A. y cols., *Text i ensenyament* Barcelona, Barcanova, 1990.

Camps, A.: "Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. Infancia y Aprendizaje. (En prensa.)

Chevallard, Y. (1985): *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné*. París. La Pensée Sauvage.

Haltéje: "Savoir écrire-savoir faire". En *Pratiques*, 61, 1989.

Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A.: "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". En *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 7, 1992.

Milian, M., Guasch, O, y Camps, A.: "Els objectius de l'escola en l'ordre lingüístic". En Camps, A.y cols, *Text i ensenyament*. Barcelona. Barcanova, 1990.

Rodríguez Gonzalo, C., y Zayas, F.: "El uso como eje organizador de la enseñanzaaprendizaje de la lengua". En *Actas de jornadas d' Ensenyament/aprenentatge de Llengües, Castellón, abril 1992* (En prensa.)

Schneuwl, B.: "Diversification et progression en DFLM: l'aport des typologies". En *Études de Linguistique Appliquée*, 83, 1991.

Schón, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós/MEC.

Tuson, A.: "Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". En *Signos. Teoría y Práctica de la educación*, 2, 1991.

Zayas, F. y Rodríguez, C.: "Composición escrita y contenidos gramaticales". En *Aula de Innovación Educativa*, 2, 1992.

Direcció de contacte

Felipe Zayas

Anna Camps

-
1. Cuando hablamos de currículum, en su nivel prescriptivo, nos referimos al establecido en el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 152, 26-VI1991), que afecta al conjunto del Estado.