

Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores

Antonio MENDOZA FILLOLA
Universidad de Barcelona

Resumen

En el momento actual de consolidación y perfilación del área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, la concreción de un marco actualizado para la formación del profesorado especialista se ha de basar en los siguientes aspectos: formación de un docente profesionalizado y potenciación de la competencia docente; vinculación de la formación docente con la concepción de la materia y de la metodología según criterios de transposición teórico-práctica y de orientación pragmático-comunicativa; caracterización de los roles del docente en el aula de lengua y literatura; y funcionalidad de los contenidos de la formación para su proyección en los procesos de aprendizaje según supuestos cognitivos y constructivistas.

PALABRAS CLAVE: Formación docente, Formación específica, Profesionalización, Metodología e investigación, Roles del docente.

Abstract

At present the consolidation and outline of the area of methodology in language and literature and the concretion of an updated frame for the training of specialized teachers should be based upon the following aspects: training of specialized teachers and development of teaching competence; linking teacher training with the conception of subject matter and methodology following criteria of theory-

practice transposition and pragmatic-communicative orientation; characterization of teacher roles in the classroom of language and literature; and functionality of the contents of training for their projection in the learning process following cognitive and constructivist assumptions.

KEY WORDS: Teacher training, Specialized training, Professionalization, Methodology and research, Teacher roles.

Résumé

En ce moment de consolidation et de définition du champ de la Didactique de la langue et de la littérature, la concrétisation d'un cadre actualisé pour la formation de professeurs spécialisés doit avoir pour base les points suivants: former un enseignant professionnel et renforcer la compétence d'enseignement; lier la méthodologie selon des critères de transposition théorico-pratique; donner une orientation pragmatique-communicative, caractériser les rôles de l'enseignant dans la classe de langue et de littérature, et veiller au caractère fonctionnel des contenus de formation en vue de leur insertion dans les processus d'apprentissage selon des présupposés cognitifs et constructivistes.

MOTS-CLÉS: Formation des enseignants, Formation spécifique, Professionnalisme, Méthodologie et recherche, Rôles de l'enseignant.

1. Introducción

We need studies of what actually happens, not just of what recognizable teaching methods, strategies or techniques are employed by the teacher, but of what really happens between teacher and class.

R.L. Allwright, *Observation in the language Classroom*, 1988.

En el ejercicio de nuestra actividad docente y con frecuencia en algunos momentos de reflexión, nos *resistimos* a ser tan sólo *transmisores* y *jueces* de la asimilación y valoración de unos saberes. Si efectivamente estamos convencidos de que la función del profesor es la de potenciar en cada uno de sus alumnos sus cualidades y aptitudes y facilitarles los medios para que puedan desenvolver una labor profesional óptima, las aportaciones de la disciplina científica que denominamos Didáctica de la lengua y la Literatura (DLL) son claves para la formación. La DLL se convierte en el canal por el que las aportaciones lingüístico-literarias y

pedagógicas, a través de adaptaciones metodológicas, construyen la base esencial de la enseñanza/aprendizaje lingüísticos y aportan los componentes de la formación (especializada o generalista) inicial¹ del profesorado y de la preparación para su intervención concreta en el aula; y se constituye en la disciplina que aporta las referencias de valoración crítica para la posterior reflexión sobre la problemática que el área suscita. Consolidado el concepto y delimitado el campo de intervención de la DLL —aunque éste sigue en constante actualización—, el reto que actualmente tenemos planteado es el de elaborar respuestas a las cuestiones surgidas de la interacción entre las necesidades y las propuestas didácticas concretas. De este modo se establece un continuo *feedback* entre carencias y nuevos estudios, entre innovaciones y valoraciones (de lo científico y de lo aplicado), según las pautas de una rigurosa investigación de orientación tecnológica con base en marcos reales y prácticos. Para lograr esta proyección, Galisson, además de centrar sus trabajos en la justificación de la autonomía de la disciplina de la DLL, destacó la necesidad de hacer coherentes las propuestas de formación del profesorado con las aportaciones de las Ciencias del Lenguaje, que no siempre le resultan familiares². La formación del profesorado está vinculada a la investigación de aula, como señala Ellis (1990: 5): «classroom research should be directed at buil-

¹ «La preparación metodológica es un proceso que pretende obtener una serie de resultados específicos previamente concretados. (...) La preparación metodológica pretende proporcionar soluciones a un conjunto de problemas previsibles y valora la experiencia técnica asumida sin reflexión.» (...) «La formación, por otra parte, no se define en función de esa previsibilidad. Pretende resolver situaciones que no se acomoden a modelos preconcebidos de respuesta, sino que requieren una reformulación de las ideas y una modificación del procedimiento habitual de formulación. Se centra, por tanto, no en la aplicación de técnicas resolutivas automáticas, sino en la apreciación crítica de la relación entre los problemas y las soluciones entendida como estudio permanente y como práctica adaptable (...). «La formación de los maestros, pues, permite efectuar la apreciación de las ideas y hacerlas más eficaces en términos prácticos, porque la comprensión de los conceptos abstractos y sus relaciones hacen posible una aplicación versátil. De esto se desprende que esta visión pedagógica de la preparación de los maestros no niega la importancia de las técnicas prácticas concretas.» H. G. Widdowson, (1988./ 1990 «Fonaments per a la formació del professorat de Llengües», *Temps d'Educació*, 3. Universidad de Barcelona, pp. 129-130). Por su parte, J. M. Álvarez Méndez (1987:33) ha señalado: «Las Didácticas aplicadas o especiales son unas ciencias jóvenes, de historia reciente. Por lo general siempre van ligadas a la formación y perfeccionamiento del profesorado, razón por la que en principio deberían contribuir de modo especial a la organización de esta formación y de este perfeccionamiento no sólo desde un sentido práctico, utilitario e inmediato, sino también como contribución importante para su propia formación científica.»

² Dice R. Galisson (1982:14): «Mais depuis que l'enseignement des langues s'est donné un statut et un nom (aujourd'hui la *didactique des langues*), depuis qu'il interroge la psychologie, la linguistique, la psycho-linguistique, la socio-linguistique, la pragmatolinguistique, l'ethnographie de la communication (ou plutôt d'autres discours) que les enseignants ne son pas prêts à entendre, parce que leur formation les y predispose pas».

ding a theory of language learning. The theory can then serve as basis for pedagogical advice. The piecemeal application of the results of classroom research should be avoided.»

La DLL es un área de conocimiento reciente, aunque su consolidación se esté llevando a cabo desde hace ya más de dos décadas. Todas las disciplinas científicas tienen marcos con límites de interferencia; nuestra disciplina, que se ubica dentro del ámbito de las Ciencias Sociales, es un área en la que se producen interferencias significativas con otras disciplinas. Como indicara Kuhn, en las ciencias hay momentos de crisis, que se producen cuando aparecen nuevas teorías que desplazan espacios o creencias asumidas hasta ese momento por una comunidad científica. La apreciación de nuevos fenómenos es una de las condiciones del progreso científico, lo que conduce a una progresiva diferenciación de ámbitos de investigación. Esas crisis de conocimiento son condición previa para la aparición de nuevas teorías y, en su caso, de nuevas disciplinas que aportan nuevos paradigmas. La progresividad no supone acumulación, sino diferenciación. En el caso de nuestra disciplina puede considerarse la década de los 70 como fase clave, a partir de la cual la reorientación de la actividad de enseñanza/aprendizaje de Lenguas ha adquirido entidad propia. La argumentación expuesta por Kuhn es válida para justificar la aparición y la especificidad científica de una disciplina como la DLL, surgida de la diferenciación y de lo que denominaríamos la *crisis selectiva* de conocimientos que le son necesarios.

Para delimitar su estatus, la DLL ha establecido con rigor sus fundamentos teóricos, sus relaciones con otras disciplinas ya consolidadas y sus modelos de trabajo científico (Lehmann, 1988:15). En la concepción de nuestra didáctica específica, el conjunto de aspectos que se sintetizan en la propuesta del *modelo Speaking* de Dell Hymes (1971) ha servido para plantear la autonomía de la disciplina, alejada de la mera consideración de disciplina aplicada o dependiente: «No es cuestión de que haya un marco de teoría lingüística al que la investigación práctica se remita y, meramente, tenga que aplicar; se trata, por el contrario de que los estudios motivados por las necesidades prácticas ayuden a la construcción de la teoría que nos es necesaria. En gran medida, los programas destinados a cambiar el estado del lenguaje de los niños son intentos de aplicación de una ciencia básica que todavía no ha llegado a existir». En 1971, D. Hymes con esta reflexión se avanzaba en el proceso de delimitación del ámbito y función epistemológicas, ampliando el marco de referencia lingüística y sugiriendo la necesidad de construir un marco propio, que progresivamente, en los últimos años ha adquirido validez. En este caso, pretendemos comentar un marco de la DLL organizado desde la perspectiva de la formación del profesorado. Ello conlleva que tengamos en consideración múltiples aspectos, que a continuación paso a comentar.

1.1. Algunas ideas preliminares

Aunque pueda parecer una obviedad, al centrar el marco de la DLL en función de la formación del profesorado, considero preciso recordar una humilde idea básica: la razón de ser de la DLL está en que hay alumnos que requieren una formación lingüística que les permita desarrollar su potencialidad expresivo-comunicativa y que les permita interactuar con adecuación, coherencia y precisión en diversidad de situaciones, distintas de las propiamente escolares y de aprendizaje. Y en que también hay profesores encargados de llevar a cabo esa formación. Paralelamente, hay responsables de aproximar la concepción y aplicabilidad de la materia a los profesores de los niveles educativos, con el fin de facilitar su tarea y no con el objeto de mantener trayectorias de «investigación» y de «actuación» divergentes.

Propongo inicialmente una doble consideración genérica. Por una parte es de destacar el hecho de que en el discurso didáctico, y especialmente en la vertiente de la formación del profesorado, es manifiesta la tendencia a elaborar estudios de reflexión sobre las orientaciones según las que ha de desarrollarse la actividad del docente (tanto desde el campo de la psico-pedagogía, cuanto del de las Ciencias del Lenguaje que se consideran «aplicadas» a la DLL). La exposición de supuestos teóricos se apoya de manera continua en una desafortunada muletilla de obligatoriedad: «*el profesor ha de...*», «*el profesor debe...*», «*corresponde al profesor...*», «*el currículum ha de contener, incluir, contemplar...*». «*la metodología necesariamente ha de...*». La intención de este tipo de trabajos parece no ser otra que la de destacar que pocas de las condiciones que se señalan se cumplen (por no decir directamente que ninguna) y supone que las actuaciones del profesor suelen ser inadecuadas; tal actitud acaba por producir cierto recelo entre los destinatarios, los profesores, quienes ven constantemente enjuiciada su función y su tarea, condicionada por una preconcepción reglamentada por unos principios de formulación dogmática (aunque están apoyadas en una sólida referencia teórica), que no siempre resultan suficientemente explícitos ni ubicados en un marco o contexto concreto, desde el que pudiera comprobarse su funcionalidad didáctica.

Por otra parte, nuestra Área es la de mayor repercusión en el contexto del sistema educativo y en el ámbito social, porque se centra en el tratamiento didáctico del empleo y del uso de la lengua, es decir la forma de enseñar/aprender a servirse de ella, y porque la lengua misma es el recurso vehicular básico para la enseñanza y transmisión de todo tipo de ideas y de contenidos que integran cualquier currículum escolar. De ello podría deducirse que el éxito o fracaso de los diversos aprendizajes será responsabilidad de la actividad del profesor del área de lengua. Es cierto que el aprendizaje y dominio lingüísticos (habilidades de comprensión y de expresión) tienen la peculiaridad de ser la base para construir el saber instru-

mental básico y común para todos los aprendizajes; pero también es cierto que la lengua se adquiere en situaciones informales, además de aprenderla en contextos escolares.

La DLL profundiza, teórica y metodológicamente, en el análisis de interacciones, orales o escritas, cotidianas o especializadas, como condición previa e indispensable para el logro de sus objetivos esenciales (Roulet, 1994). La especificidad de esta tarea tiene el objeto de mejorar la capacidad discursiva y comunicativa del alumno y, para ello reorienta, si es necesario, el tratamiento y la comprensión de las formas-funciones lingüísticas que confieren cohesión al discurso; en otros casos, su objeto es el de sustituir/innovar los supuestos metodológicos y conceptuales (cambio de un enfoque gramático-estructural, por otros de perspectiva pragmática e interactiva; centrar la actividad de aprendizaje en el seguimiento de los procesos en lugar de control de los productos, renovación o adecuación de los instrumentos de evaluación, etc...). La evolución y la orientación de los enfoques de la DLL y la difusión de los principios curriculares asignan una mayor participación del profesorado en la definición y previsión de metodologías, así como en la revisión de los planteamientos pedagógicos generales y didácticos específicos.

Éstas son cuestiones que, indudablemente, dejan sentir sus consecuencias no sólo en la definición del currículum y en el proceso de enseñanza/aprendizaje, sino también en la caracterización de la formación del profesorado. En el preliminar del DCB (1989) se indica que *el papel reservado al profesor del futuro es el de organizador de la interacción de cada alumno con el objeto del conocimiento*. Es decir, se potencia la responsabilidad del docente en la innovación y adaptación a la realidad escolar de los enfoques, modelos, métodos y contenidos que en cada momento deba emplear en su labor profesional. Efectivamente, *la enseñanza también es un proceso de aprendizaje que no tiene, precisamente, una privilegiada posición*, como señala H. G. Widdowson, quien nos recuerda que: «The development of pragmatic accounts of language use has not only influenced conceptions of course content, of what is to be mediated in the teaching/learning process, but also conceptions of how that mediation is to be defined» (Widdowson, 1992: 260-262).

Por otra parte, la DLL desdobra su perspectiva específica en los ámbitos de *investigación* (teórica, descriptiva y/o experimental), en el de *intervención* en la práctica de aula y en el de la *formación del profesorado*. De esta reflexión básica y obvia, surgen tres niveles paralelos de intervención de la DLL: una primera faceta de valoración conceptual, revisión de teoría, adaptación de contenidos y adaptación de modelos para la intervención en el aula; una segunda relacionada con la especificación metodológica y de intervención curricular con incidencia en la práctica del aula; y una última vertiente de investigación, que enlaza a las ante-

riores, y en la que se proyectan los rasgos que configuran la formación del profesorado.

A partir de esta triple referencia, se delimitan y diferencian las tareas y funciones que corresponden a los lingüistas, a los pedagogos y a los profesores especialista en DLL. Idealmente, de la interrelación de estos tres niveles debiera surgir la interacción o *feedback* entre las orientaciones sugeridas por la investigación específica y las necesidades detectadas en el aula, para repercutir en la formación inicial y permanente del profesorado. Esa interacción entre los especialistas en cada nivel motivó, como sugiriera Widdowson, la inoportuna diferenciación entre investigadores-teorizadores y maestros-aplicadores, que no puede aceptarse como pauta de actuación habitual.

(...) It is not only in respect to curriculum and course design that teachers are traditionally cast in a dependent role: they are also seen to be dependent in respect to research. This is generally held to be a domain of expertise reserved for theorists and closed off from teachers. The teachers are practitioners and as such are supposed, therefore, to put things into practice, to implement proposals which emerge from the findings of others: They are not meant to come up with any findings of their own. (Widdowson, 1992: 262)

Por ello, la actividad del profesor o del especialista del área comienza por la definición de las necesidades de los aprendices y los contenidos correspondientes y prosigue, a partir de ese diagnóstico inicial, por el diseño y elaboración de específicos programas de la materia, cuyos contenidos organiza, secuencia y articula según la diversa funcionalidad de los constituyentes discursivos y de la adecuación cognitiva (metacognitiva) de su aprendizaje. Una didáctica específica integra en su espacio de investigación y de intervención a los docentes de todos los niveles educativos, en igualdad de jerarquía. De este modo, el dogmatismo teorizador del *debe*, que caracteriza la formulación de supuestos de intervención se relativiza ante las dificultades o la eficacia que su aplicación supone en el aula.

1.2. *Docente aplicador o docente profesionalizado*

Estas ideas hacen suponer la pertinencia de dotar al docente de una formación capacitadora para la actualización técnico-profesional y la potenciación de su capacidad crítica para evaluar y revisar la efectividad de su tarea, que se concibe como una mediación de la actividad del alumno para que ésta resulte siempre significativa y le estimule en el trabajo personal y colaborativo. Y a la vez, como transmisor de factores culturales, presentados y justificados de manera interdisciplinar y socializadora.

Santos Guerra (1993) ha elaborado una contrastada revisión crítica de las perspectivas técnica y práctica de la formación del profesorado. Desde la perspectiva técnica, la didáctica se concibe como ciencia de aplicación, en la cual el profesor se considera como un técnico y la didáctica como una ciencia aplicada; *los maestros hacen de meros instrumentos de aplicación*. H. G. Widdowson (1990, 1992) ha destacado esta idea, criticando que se les ha pedido que hicieran uso de unos determinados recursos pedagógicos y didácticos, pero que no se les ha formado para la reflexión sobre la base teórica que los respalda, ni se les ha formado para evaluar la idoneidad de las propuestas en el ámbito de la propia experiencia didáctica³. En la formación práctica del docente también ha sido habitual que los recursos didácticos se presentaran con pocas referencias explícitas respecto a los fundamentos pedagógicos que los justifican, cuyo conocimiento permitiría a los docentes modificarlos, si la práctica lo requiriera, a partir de los criterios teóricos de los que derivan.

Frente a esta perspectiva, conviene insistir en los componentes de un marco en el que se defina al profesor como un profesional que reflexiona, diagnostica, investiga y actúa de forma autónoma y crítica. Por ello concluye Santos Guerra que, «si concebimos al profesional como un investigador que es capaz de diagnosticar y de comprender su práctica, la formación tendrá que sustentarse sobre un componente práctico de importancia decisiva» (1993: 52). En este sentido, las tendencias de la investigación-acción, y la investigación⁴ en el aula, implican formar un profesor conocedor de unos principios básicos que le permitan desarrollar su potencial investigador (observar, obtener datos y explicar causas...) sobre su propia actividad, para decidir con rigurosidad la toma de decisiones pedagógicas y para incorporar las innovaciones teórico-metodológicas que crea más oportunas al contexto escolar en el que actúa (Vid. Elliott, 1990 y 1993, Kemmis, 1987, H. G. Widdowson, 1990 y H. Besse, 1984).

³ «Con demasiada frecuencia se considera que la investigación es algo que los profesores realizan ahora acerca de su práctica, fuera de su rol pedagógico. La enseñanza y la investigación se plantean como actividades independientes, mientras que, desde el punto de vista del práctico, la reflexión y la acción no son sino dos aspectos de un mismo proceso. Al traducir "reflexión" o "autoevaluación" como "investigación", el académico corre el riesgo de interpretar la metodología como una serie de procedimientos mecánicos y técnicas normalizadas en vez de como un conjunto de ideas y principios dinámicos que estructuran, pero no determinan, la búsqueda de la comprensión dentro del proceso pedagógico. La separación de la "investigación" de la "enseñanza" implica una separación entre enseñanza y desarrollo del curriculum» (J. Elliot, *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid, Morata, 1993: 27).

⁴ «La idea de que los maestros habrían de adoptar una perspectiva científica próxima a la investigación, en el ejercicio de la docencia, ha estado presente en el mundo de la didáctica (por lo menos en Gran Bretaña), asociada particularmente con la obra de Stenhouse y de Elliot y con la investigación activa». (Widdowson, 1987/1990: 127).

1.3. Aspectos de la competencia docente

La competencia docente hace referencia al conjunto de saberes, habilidades y conductas del docente que parecen motivar un mejor rendimiento del alumno. Es difícil concretar los rasgos o cualidades específicos que conforman dicha competencia. La competencia profesional del profesor está determinada por la formación específica que ha recibido y por la forma en que ésta haya sido asimilada y matizada según la propia capacidad de autoformación (creencias). Es evidente que, por encima de otros factores como los planteamientos metodológicos, los recursos, los materiales e, incluso, el contexto escolar, la actividad del profesor es determinante en el éxito o fracaso del aprendizaje. Widdowson (1991) ha insistido en la conveniencia de que la formación del docente no se limite a la resolución de problemas previsibles (?), sino en una verdadera capacitación pedagógica y didáctica. Por ello se presta mayor atención a *cómo los profesores elaboran la información pedagógica de que disponen y los datos que perciben en las situaciones de enseñanza y en cómo esa elaboración o procesamiento de información se proyecta en los planes de acción de enseñanza y en su desarrollo práctico* (Gimeno y Pérez, 1983: 353).

Entiendo que la formación docente tiene carácter de *meta-formación*, como proceso y como *objeto de auto-aprendizaje*, con proyección crítica orientada a valorar la labor de mediación y la de asimilación/elaboración/aprendizaje de los diversos tipos de contenidos. Según esta concepción, se trata menos de formar a partir de la transmisión de conocimientos de orden teórico sobre la materia, que de presentar y justificar la funcionalidad didáctica, la aplicabilidad y la eficacia de esos y otros conocimientos que hayan de ser útiles para la formación y adquisición de hábitos y técnicas docentes.

Una formación psicopedagógica de tipo general capacita también de manera general al docente, pero sin darle claves específicas para la efectividad de la enseñanza. Es función de cada didáctica específica el establecimiento de las redefiniciones de su proyección según los condicionantes de la materia y según las necesidades de los alumnos. De ahí que la formación del profesorado no sólo atienda a aspectos y conocimientos específicos de pedagogía y didáctica general (aspectos que constituyen el fondo de la proyección docente), sino que cuente siempre con el específico carácter de la materia, en cuyo contexto epistemológico se define la adaptación metodológica y la adecuación de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje de la misma.

El proceso de formación se centra en la *apreciación crítica de la relación entre los problemas y las soluciones*; según este criterio, la formación se entiende como observación y valoración permanente y como pragmática pedagógica, cuya finalidad no es la de formar para la aplicación de técnicas resolutivas automáticas

que supuestamente faciliten soluciones a un conjunto de problemas previsibles, ni se base en una formación técnica asumida sin reflexión. Como observador-investigador de la propia actividad, la formación le habrá enseñado a organizar sistemáticamente las informaciones, datos, observaciones, propuestas, etc. que sean válidos para la construcción personal de un modelo de didáctica de la lengua. Y, en una proyección aún más ideal, le capacitará para desarrollar nuevas líneas de investigación y aplicación didáctica, de acuerdo con la trayectoria de la renovación de enfoques psico-pedagógicos.

La orientación profesionalizadora desde la perspectiva curricular proyecta la importancia de la intervención personal del docente y de su capacidad para organizar, actuar y tomar decisiones sobre la situación pragmática de su materia y de su aula. *La formación del profesorado es una especialísima meta-auto-formación con unos fines específicos.* Este cambio terminológico lleva implícita la sustitución del objetivo didáctico: ya no se forma para aplicar una metodología concreta (cuestión que efectivamente sólo requeriría una práctica), sino que se pretende dotar al profesor de una formación que le capacite para actuar con autonomía, a partir del establecimiento de los fines y los objetivos de enseñanza con una proyección de futuro, es constante la preocupación por la utilidad y efectividad de los contenidos de formación para la docencia y para la investigación pedagógico-didáctica.

1.4. *La formación del especialista en Lengua y Literatura*

Los contenidos de una formación didáctico-lingüística del docente se perfilan según la concepción pragmático-pedagógica que potencien el dominio real y válido de los usos lingüísticos. Al igual que los recientes teorizadores del enfoque Curricular, Denis Girard, en su obra *Linguistique Appliquée et didactique des Langues* opinaba que la problemática de la formación del profesorado se centra en mostrar cómo se debe dar respuesta a tres preguntas claves: 1. Conocer a quien se va a enseñar. 2. Conocer lo que se va a enseñar. 3. Saber cómo se va a enseñar. Como señala M. Dabène (1994:202), la formación didáctica de los docentes y la formación lingüística ha de ser común y no contradictoria con los objetivos educativos⁵.

⁵ «La formation des enseignants de langue ne saurait être pensée en termes seulement disciplinaire, fussent-ils de nature didactique: les enseignants défilent dans la classe, l'apprenant y demeure, exposé à des enseignements qui, au-delà de leurs spécificités, doivent avoir en commun un certain nombre d'objectifs éducatifs et des orientations didactiques non contradictoires. Ces exigences sont particulièrement importantes dans les domaines d'apprentissage qui mettent en jeu les compétences

La formación de los maestros y profesores de lengua⁶ se basa en contenidos teórico-prácticos referidos a la materia de Lengua y Literatura, presentados en función de los condicionantes de los propios procesos de enseñanza/aprendizaje y los procesos de actuación que requieren las distintas habilidades lingüísticas, y desde determinadas opciones de propuestas metodológicas, válidas para la enseñanza de las habilidades lingüísticas. Paralelamente, la formación desarrolla actitudes para la reflexión crítica y personal sobre la actividad docente, sobre la problemática de la materia y de la utilización de modelos de enseñanza/aprendizaje así como para inferir estrategias para futuras intervenciones.

La concepción lingüística que posea el profesor condiciona su enfoque y su metodología, lo que se entiende por lengua depende evidentemente de las teorías lingüísticas, ya que cada teoría lingüística puede considerarse como un sistema de hipótesis sobre la forma de las lenguas. Exactamente igual sucede también en el ámbito de la enseñanza; y de ahí la conveniencia de desarrollar y justificar, en el marco teórico y epistemológico de nuestra materia para la formación del profesorado, la proyección didáctica de una determinada teoría concreta.

Las corrientes lingüísticas de este siglo incluyen perspectivas descriptivas, analíticas e interpretativas que son esenciales para cimentar las nuevas orientaciones didácticas y para consolidar la didáctica específica como una disciplina autónoma. Conviene reflexionar sobre el siguiente hecho: aunque la realidad del lenguaje es genérica, su estudio, dada la complejidad de facetas que presenta, está en constante desarrollo y renovación. Esto motiva el sucesivo enriquecimiento renovador de los supuestos teóricos de los que partimos en nuestra área. También es cierto, sin embargo, que el cúmulo de avances en las distintas ciencias y su rápida difusión ha sido causa de que sus nuevas aportaciones (de interés teórico pero de

langagières: il est urgent, par exemple, que les didactiques des langues maternelles des apprenants et des langues étrangères qu'on leur enseigne cessent de s'ignorer. Ce qui ne signifie évidemment pas que les contenus des formations concernés doivent être identiques mais que soit prise en compte la nécessaire harmonisation d'apprentissages langagiers succesifs ou parallèles.» (M. Dabène, 1994: 202).

⁶ La UNESCO (en el seminario organizado en 1953, sobre «La enseñanza de las lenguas vivas» (*The teaching of Modern Languages*), revalidado después en 1964 por el Consejo de Europa, y aún vigente con nuevas matizaciones), dictaminó a propósito de la formación *ideal* de los profesores de lengua que se debía tener en cuenta los aspectos siguientes: 1.- Dominio de la lengua enseñada (expresión oral y escrita, pronunciación, gramática, etc.). 2.- Buen conocimiento lingüístico y científico de los rasgos característicos de la lengua enseñada (sistema fonológico, estructuras gramaticales, formación de palabras, normas de conexión, etc.) y capacidad de poner en práctica en la clase esos conocimientos. 3.- Conocimiento extenso y profundo de la literatura y la cultura de la nación. 4.- Introducción a la psicopedagogía, como aporte de base para hallar soluciones a los problemas técnicos y prácticos de la enseñanza, en particular por lo que respecta a los métodos y técnicas de la enseñanza de la lengua y la utilización de los recursos adecuados.

inadecuada pertinencia didáctica) hayan sido incluidas como «contenidos» en los programas de enseñanza, como si se pretendiera cierta especialización lingüística desde etapas escolares muy tempranas. Este hecho comporta el riesgo de que, con cierta frecuencia, parte del profesorado y de los investigadores caigan en el error de *tomar por contenido curricular definitivo aquello que no es sino un planteamiento teórico* —sin advertir que si bien se trata de contenido relevante para la exposición científica, no lo es tanto para transformarlo en materia de aprendizaje escolar—. Incluso en ocasiones, los profesores hemos aceptado como *dogmas definitivos* (cuando en realidad no pasaban de ser ensayos interpretativos o de erudición, faltos de una evaluación pedagógica y de la adecuación a su correspondencia curricular) algunas de las recientes interpretaciones en el orden teórico y en la metodología práctica. Con ello se corre el riesgo de transmitir un conjunto de saberes poco pertinentes para los objetivos de formación lingüística y comunicativa.

Señalada esta cuestión, lo cierto es que las innovaciones pedagógicas deben tener en cuenta *la especificidad y las renovaciones científicas de la materia objeto de estudio*, bajo el filtro de la pertinencia formadora y los objetivos curriculares. Desde esta perspectiva, es evidente que los análisis literarios, el análisis del discurso, la pragmática y la denominada «gramática pedagógica» son aportaciones base que han sugerido reorientaciones didácticas en los dominios de habla y en el desarrollo de la interacción comunicativa y en la recepción estética.

1.5. *Formación específica, concepción de la materia y metodología*

El desarrollo, la amplitud de los conocimientos en los últimos años ha motivado la necesidad de conocer las diversas teorías (el estructuralismo, el generativismo después y, más recientemente, la lingüística textual y la pragmática) que han repercutido en la actualización de conocimientos, en la revisión de las perspectivas didácticas y, particularmente, en la elaboración de nuevos enfoques metodológicos. Toda innovación metodológica tiende a la mejora de la enseñanza/aprendizaje, por ello la formación y el perfeccionamiento de los profesores está en constante desarrollo e innovación; consecuentemente, cuanto más se trata de perfeccionar la actividad escolar, más técnica y laboriosa es la tarea del profesor y que cuanto más se atienda a métodos basados en el seguimiento y valoración procesual, más compleja resulta su aplicación.

Los contenidos del área de DLL se concretan a partir de la adaptación, selección y derivación de saberes lingüísticos y literarios y del establecimiento de correlaciones con aquellas teorías del aprendizaje y del desarrollo psico-cognitivo que repercuten en las habilidades de comprensión-recepción y producción-trans-

misión comunicativas. El *qué* (*además del cómo enseñar*) sigue siendo la clave de la investigación educativa en didácticas específicas, porque la variación del contenido condiciona el enfoque metodológico.

Estas cuestiones promueve la concienciación de los futuros profesores del área de lenguaje de que las orientaciones lingüísticas, las innovaciones teóricas, el avance de conocimientos, la modificación de contenidos de programas, la puesta al día constante de enfoques, contenidos, propuestas, etc. no deben interpretarse como pautas de fijación o estabilización de los currícula ni como conocimientos que predeterminen el estancamiento de la formación continuada del profesor. Por su parte, el dominio de 'buenas metodologías (aun cuando se trate de metodologías *validadas empíricamente*) tampoco resuelve por sí mismo la cuestión de la idónea actividad de enseñanza/aprendizaje en relación con los objetivos y los contenidos a aprender. No obstante, parece que la confianza en la decisiva efectividad centrada en un método es una idea ya en descrédito. La valoración metodológica se establece mediante la complementaria valoración entre criterios de coherencia y de adecuación didáctica referidos a la selección de los supuestos teóricos y al modo en que se desarrolla su posterior transposición al currículo. Douglas Brown (1987) advierte que ninguna combinación de supuestos y teorías llegan a conformar un método excelente o ideal⁷.

Por otra parte, cabe considerar la confusión entre didáctica específica y «metodología», «lingüística aplicada», «psicolingüística aplicada» o «pedagogía aplicada» denominaciones que han persistido confundidas como sinónimos de didáctica de la(-s) lengua(-s), según el matiz o la intención de dependencia epistemológica considerado con respecto a cada una de estas disciplinas. Incluso aún se habla de didáctica cuando simplemente se establecen o sugieren 'procedimientos y técnicas a emplear en el aula. Hasta hace poco tiempo se han usado, con imprecisión e indistintamente, los términos didáctica, método y enfoque como sinónimos. La *diferenciación conceptual y la valoración relativa de lo que se ha venido entendiendo por método*, queda expuesta en la puntualización formulada por J.C. Richards (1990: 42):

Una buena enseñanza no se considera resultado del empleo de un método X o de un método Y, ni algo resultante de la modificación de los hábitos de enseñanza en el aspecto externo de las reglas y principios. Más bien es el *resultado del activo*

⁷ Vid. E. Martín Peris (1998): «El profesor de lenguas: papel y funciones», en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona. ICE/Horsori/SEDLL. En su artículo cita a D. Brown (1987): «Cada profesor tiene que adoptar un proceso en cierta medio intuitivo en el que discierna la mejor síntesis teórica conducente al análisis más ilustrativo de su particular contexto. Esta intuición se alimentará de una comprensión integrada de la adecuación de cada teoría de aprendizaje así como de sus puntos fuertes y sus puntos débiles.»

control y de la gestión de los procesos de enseñanza, aprendizaje y comunicación en la clase y de la comprensión de estos procesos por parte del docente. La clase es entendida como un lugar en el que se desarrollan y dinamizan interacciones entre los objetivos de instrucción del profesor, los intereses de los alumnos, las tareas y actividades de aula, las actividades y hábitos de instrucción del profesor, las habilidades de los alumnos para desarrollar las tareas y la finalidad del aprendizaje.

En realidad, la concreción de un método incluye la copresencia de tres componentes: la delimitación de un *enfoque*, la proyección de éste en un *diseño curricular de área* (contenidos y secuenciación de los mismos) y la elección de los *procedimientos* adecuados a los dos componentes anteriores.

2. Hacia la definición de un marco

A theory of classroom language needs to explain the respective contributions of form —focused instruction and meaning— focused instruction and to provide a principal basis for how can be combined. (Ellis, 1990, 17. *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford. Basil Blackwell)

La especificidad del objeto de la DLL se justifica precisamente por la relación y el contraste entre las aportaciones de los campos científicos inmediatos —ciencias del lenguaje, didáctica general, psicolingüística, sociolingüística, pragmática, etc...—. También cabe considerar, avanzando en la propia consolidación del área, que son ya los propios contenidos objeto de enseñanza/aprendizaje correspondientes a los distintos niveles curriculares —definidos según criterios de la misma didáctica específica— los que regulan la proyección de la DLL y los que inciden en la definición de las funciones (de investigación y de intervención metodológica, principalmente) del área. Paralelamente, también, a partir de las apreciaciones surgidas de la práctica docente, puede articularse el proceso de configuración de teorías y opciones didácticas, revisando las aportaciones de cada una de las disciplinas que, por cierto grado de afinidad con nuestro ámbito lingüístico-comunicativo, aportan referencias parciales ya validadas.

En su consolidación, la DLL ha establecido su estatus incluyendo (y en algunos casos sobrepasándolos) los exclusivos modelos lingüístico-filológicos, a los que ha mediatizado con las aportaciones de otros campos científicos que se ocupan de los diversos aspectos del desarrollo intelectual y de la educación del individuo. La DLL se presenta como una disciplina autónoma, precisamente por contar con un espacio científico y epistemológico específico y un ámbito propio de actuación (el aula de lenguaje, como espacio de concreción de niveles educativos y de las necesidades de desarrollo), que confluyen en el espacio compartido que

constituye el desarrollo del currículum y la concreción de objetivos de formación lingüístico-comunicativa y estético-valorativa del alumno. Ambos espacios, el científico y el conceptual junto al curricular, crean la relación teoría-práctica en la que se desarrolla la auto-formación didáctica del profesorado del área específica.

El espacio de intervención de la DLL (Cicurel, 1988, Bronckart y Schneuwly, 1991, Camps, 1993, Mendoza, López Valero y Martos, 1996) se circunscribe a la investigación, a los procesos de enseñanza/aprendizaje y la intervención práctica de la materia específica de lengua y literatura referida a las situaciones escolares (Coste, 1994) a las que el profesor aporta soluciones. Es también un espacio de integración e interrelación de disciplinas y saberes, cuyos referentes se *transforman* en nuevas aportaciones específicas. Por ello, la DLL se basa en el conjunto de investigaciones, estudios, observaciones y propuestas sobre: a) el análisis y valoración conceptual de las posibilidades de adaptación de supuestos teóricos de las Ciencias del Lenguaje y de las Ciencias de la Educación para elaborar modelos de aplicación; b) la concreción de enfoques metodológicos adecuados y coherentes; y c) el diseño y aplicación de recursos técnicos de intervención didáctica, derivados según los supuestos de los puntos anteriores. Así lo han entendido los teóricos que han fundamentado nuestro ámbito (H. G. Widdowson, Bronckart, Galisson, Besse, entre otros). Esta concepción es la que se evidencia como tendencia actual en la DLL en un marco de doble perspectiva pragmática: pedagógica y lingüística, cuya orientación recogemos en el marco genérico inicial (vid. figura 1), y cuya orientación recoge en parte las sugerencias de Widdowson⁸.

Me he referido a la actividad de valoración, adecuación de los supuestos teóricos a la práctica del aula como tarea representativa del grado de autonomía y eficacia en la formación profesional del docente. Efectivamente, el proceso de transposición o de evaluación conceptual es clave en la actividad de enseñanza/aprendizaje, porque su realización indica la capacitación para pasar de las teorías de las disciplinas generales a las necesidades del aula. Por ello, J. P. Bronckart (1994) ha insistido en la necesaria relación teórica de referencias lingüísticas para el marco de la enseñanza, a través de lo que él denomina «*transposition didactique*» (cfr. A. Mendoza, A. López Valero y E. Martos, 1996:8-11 y T. Álvarez, 1997). Véase el esquema de este proceso que represento integrado en relación paralela a los distintos niveles de intervención del profesor, como una síntesis de funciones y de las fases de intervención en la concreción curricular (figura 2). En

⁸ «Pragmatism, as I am using the term here, is a function of pedagogic mediation whereby the relationship between theory and practice, ideas and their actualization, can only be realized within the domain of application, that is, through the immediate activity of teaching.» (Widdowson, 1990: 30).

el proceso de transposición, obviamente, los avances de la investigación o de la teorización no quedan al margen de las valoraciones didácticas que los profesores puedan establecer para actuar en las aulas concretas. De ahí que en la formación del docente sea componente básico su capacitación como observador y seguidor de las aplicaciones, es decir su capacitación para ser un investigador en su propia aula, con las consiguientes consecuencias de autoformación y valoración crítica que de ello se deriven.

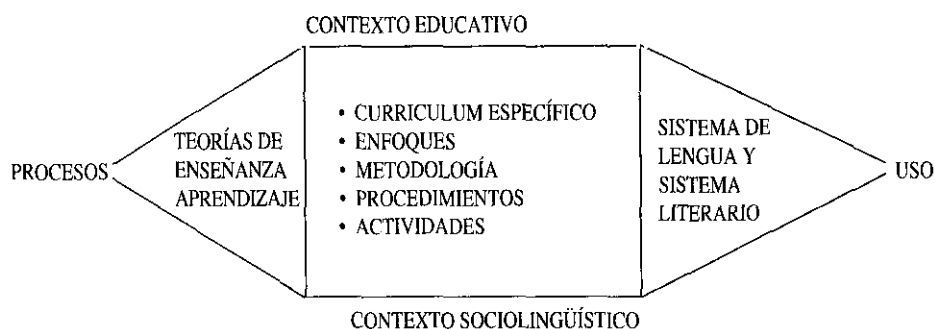
2.1. *Tres marcos para la definición*

Apprendre comment on mobilise les potentiels d'un système linguistique qu'on connaît (langue maternelle) ou qu'on est en train d'apprendre (langue étrangère) selon les contraintes sociales et culturelles de l'interaction verbale. Répondre à ces objectifs implique que l'on dispose de travaux qui décrivent avec précision les actualisations privilégiées des formes de langue, selon la diversité des situations rencontrées, dans un domaine particulier, à l'intérieur d'une culture donnée et/ou en comparaison avec d'autres cultures et d'autres systèmes linguistiques. (J. Peytard y S. Moirand, *Discours et enseignement du français*, 1992:54)

La selección valorativa, causa y efecto de la transposición didáctica, establece el equilibrio entre las posibilidades de aportación teórica de las ciencias del lenguaje y de las proyecciones de marcos psicopedagógicos referidos a la problemática de la enseñanza/aprendizaje, sin decantarse exclusivamente a la propuesta o diseño de actividades prácticas como finalidad simplificadora y formativamente inoperante. Consecuentemente, definir el marco para la didáctica específica de lengua y literatura es tomar en consideración el conjunto de facetas —condicionantes teóricos, rasgos, orientaciones, objetivos y funciones— que permitan la coherente y adecuada intervención en la formación lingüístico-comunicativa y estético-literaria de los alumnos de los distintos niveles escolares. Todo ello constituye a su vez, el conjunto de contenidos que conforman el eje de formación inicial —también permanente— del profesorado especialista.

En la delimitación del espacio y funciones de la DLL hay que destacar que el propio marco se construye con las líneas que delimitan el contorno de la disciplina y en su centro se crea el espacio específico para su intervención; y que las líneas de ese marco son justamente la franja compartida entre las disciplinas afines y próximas y lo esencial de la materia; las líneas señalan lo que queda fuera del ámbito de la didáctica, a la vez que su delimitación posibilita su existencia, viabilidad y especificidad. Los componentes del espacio central concretan el objetivo genérico, que es el de definir modelos y recursos para enseñar/aprender a usar las habilidades receptivas y productivas del sistema de lengua y, a analizar los recur-

sos comunicativos presentes dentro de su contexto comunicativo institucionalizado.



En la representación esquemática del marco se generan dos mitades complementarias que recogen los aspectos de una pragmática pedagógica (en la que se integran las Ciencias de la Educación y el conjunto de investigaciones sobre enfoques metodológicos y recursos técnico-pedagógicos) y una pragmática lingüística⁹ (en la que se integran las Ciencias del Lenguaje y el conjunto selectivo de investigaciones sobre teorías, enfoques y metodologías derivadas de las implicaciones didácticas de la materia, con una peculiar simetría en diagonal con un centro de común incidencia. En ese centro —surgido de la interacción de ambos aspectos— se halla la especificidad de la materia: el conjunto de componentes que facilitan a los educandos el aprendizaje de los procesos de la comprensión y de la producción de los diversos tipos de enunciados lingüísticos necesarios para transmitir conocimientos y experiencias, para potenciar el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de sus actitudes de relación verbo-social y para favorecer la construcción de dominios pragmáticos sobre el conocimiento reflexivo del propio sistema de lengua.

Consecuentemente, la relación entre aspectos de formación del profesorado y las orientaciones curriculares confluyen en la explicitación teórica y tecnológica

⁹ El marco de orientación pragmática se está mostrando como un referente de análisis lingüístico, que, junto con la incorporación de los enfoques de la etnografía de la comunicación, están incidiendo en la revisión del tratamiento didáctico de las distintas habilidades del lenguaje y en la elaboración de propuestas a partir del texto y del discurso como unidades de comunicación. El mismo desarrollo de la DLL ha servido para diferenciar los ámbitos de intervención de ambas: la Lingüística Aplicada sólo aporta datos y referencias del ámbito lingüístico que se han de valorar desde la amplia y compleja actividad centrada en la enseñanza/aprendizaje lingüístico-comunicativo a partir de la realidad escolar, para cuyo desarrollo y seguimiento de propuestas de innovación en los contenidos, formas y procesos de aprendizaje ha de establecer sus propios objetivos desde la base epistemológica de DLL.

del ámbito de la DLL; formar en la didáctica específica a los futuros docentes es enseñarles a dominar las técnicas, los métodos educativos para aprender a desarrollar aptitudes de los escolares; pero también es aprender a ser didacta, es decir, a ser *la mejor motivación para el alumno*. Estos aspectos de la formación del docente, que en la práctica seguramente pueden ser complementados por su propia creatividad docente, sirven para estimular la autocrítica profesional y la autovaloración de la actividad que se desempeñe en la clase.

A cada uno de los ámbitos diferenciados, corresponden específicos ámbitos de investigación dentro del corpus general de la DLL. Una de carácter más teórico, que, generalmente desde un punto de vista psicopedagógico, analiza los *problemas generales* del aprendizaje y/o los rasgos específicos del alumnado, así como los condicionantes epistemológicos propios de la materia, con el fin de desarrollar programas de investigación que redunden en la mejora de la actividad de enseñanza/aprendizaje y otra eminentemente práctica y destinada a proveer de metodologías innovadoras y de recursos. Los resultados de ambas orientaciones aportan bases, modelos y pautas de intervención con los que se suplan las carencias y las necesidades detectadas por el profesorado en ejercicio. Consideradas como saber científico, las investigaciones de la DLL asumen aportaciones de otras ciencias, cuyos contenidos revisa y valora según sus fines específicos, y que emplea en la (re)elaboración de teorías descriptivas o en propuestas de intervención/aplicación, según su proyección tecnológica. Con estos estudios, la didáctica específica tiende a formar un cuerpo creciente de conocimientos que se caracteriza por la sistematicidad, exactitud, verificabilidad y fiabilidad.

La DLL, como saber tecnológico, emplea resultados de diversos estudios científicos en la concreción de enfoques, modelos didácticos y diseños curriculares, de cuya evaluación de resultados y aplicabilidad resulta la continua interacción con la práctica y la realidad. *Tecnología*, en el contexto educativo, remite en muchos casos a *recursos y dispositivos*; pero procede adoptar un significado más riguroso, como el de *«aplicación sistemática del conocimiento científico»*. En este sentido, y a causa de la tendencia de la didáctica hacia la intervención activa y práctica —y en mayor medida en el caso de las didácticas específicas— éstas se conciben como *tecnologías*, así para J. P. Bronckart, para quien la didáctica de la lengua es una *tecnología cultural*¹⁰: La didáctica como hacer técnico se ocupa de

¹⁰ «Les didactiques des matières scolaires (...) visent à l'action et à la décision sur le plan des programmes et objectifs, des stratégies d'enseignement et des techniques d'évaluation. Pour ce faire, elles sont conduites à entreprendre des recherches centrées sur l'analyse des pratiques scolaires, l'analyse des processus mis en jeu par les élèves, et l'expérimentation de nouvelles modalités d'enseignement». Bronckart, et al. (1991: 119).

los aspectos prácticos de intervención en la actividad docente y se apoya en concreciones de recursos de aplicación, elaborados para la actividad del aula sobre pautas y normas o reglas derivadas del saber científico y tecnológico. Los rasgos de disciplina tecnológica remiten a su consideración como disciplina *aplicada*, como advierten Milian y Camps (1990); pero en realidad, suele ser una denominación que encubre la idea de subordinación hacia la disciplina de la ciencia objeto de enseñanza¹¹. Por su parte, E. Roulet (1988) matizó la aparente dicotomía entre ciencia y tecnología, y señala que las diferencias entre las concepciones epistemológicas y las metodologías usadas no hay diferencias fundamentales; en su opinión, la dimensión tecnológica de la didáctica es coherente y complementaria —en lugar de incompatible— con la dimensión científica. Así, el conocimiento científico aplicado pretende indicar lo que debemos hacer, los medios y las condiciones para planificar con efectividad las intervenciones en el proceso educativo, mientras que su carácter tecnológico permite la transformación de la realidad escolar mediante la acción.

2.2. *Un marco de desglose complementario*

Si el marco anterior sirve para ubicar y delimitar el espacio de intervención y las relaciones con las disciplinas implicadas, dicho marco puede ser complementado por otro en el que se desglosen los componentes de su espacio central, de modo que se perciba la progresiva gradación de los aspectos y funciones que corresponden a la actividad disciplinar.

En la esquematización de este segundo marco (Figura 2), sigo los planteamientos que ya nos son conocidos de los tres niveles de concreción curricular; así sugiero para esta exposición, un esquema paralelo a los niveles de concreción y a las fases de transposición, en el que se aprecien las funciones en las que, en cada momento, participa el profesorado. Con esta sucesión paralela de niveles del marco se destaca la proximidad de los distintos aspectos de la disciplina general con la incidencia del área en el contexto educativo concreto.

¹¹ «Entender la didáctica como una disciplina derivada de la ciencia que es objeto de enseñanza, es una situación de subordinación que se ha disfrazado con el nombre de aplicación. En el terreno de la didáctica de la lengua, la aplicación se ha entendido a menudo como la modificación de los modelos científicos de descripción del sistema lingüístico de acuerdo con las necesidades de la transmisión de conocimientos, y se han mezclado, para complicarlo más, criterios o exigencias de orden prescriptivo». Milian, M. y Camps, A. (1990: 22).

OBJETO TEÓRICO DEL SABER CIENTÍFICO

[Campos: Epistemológico, individual, educacional, sociocultural]

↓
Transformación 1

↓

↓

↓

↓

↓

↓

↓

↓

↓

↓

↓

PROYECCIÓN:

1 DIDÁCTICA ESPECÍFICA

2 MARCO CURRICULAR

3 DIDÁCTICA EXPERIMENTAL

4 INVESTIGACIÓN

↓

↓

↓

↓

↓

Objeto a enseñar
(tal como aparece en los textos
pedagógicos)

↓

↓

1 NIVEL. Marco epistemológico. De la teoría a la práctica.

- Delimitación teórico-epistemológica del área
- Aportación de bases y supuestos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos y didácticos que permitan fundamentar la enseñanza de la lengua para todo tipo de situaciones comunicativas.
- Concreción de enfoques y definición de metodologías
- Construcción de modelos de aplicación didáctica
- Determinación de los paradigmas de investigación y de la funcionalidad de la misma

2 NIVEL Pragmatización/contextualización. Procesos de transposición/evaluación conceptual de contenidos funcionales

- Selección y concreción de contenidos
- Revisión, análisis y valoración de contenidos y sugerencias estratégicas de intervención didáctica a partir de los supuestos de otras disciplinas (lingüística, sociolingüística, psicología, pedagogía...)
- Valoración formativa de las mismas: analizar y controlar la funcionalidad formativa entre los contenidos y métodos empleados.
- Coherencia entre objetivos de la formación lingüística y los contenidos seleccionados. Compensar las necesidades evidentes de actualización epistemológica del Área de Lengua y Literatura: planteamientos curriculares y especificidad del área de lengua (orientación comunicativa, perspectiva pragmática, aprendizaje no-cio-funcional de la lengua, enfoque constructivista ...)
- Determinación de tipo y procedimientos de evaluación
- Concreción de contenidos curriculares
- Comprender que los currículos oficiales son descriptivos y orientativo.
- Adoptar una actitud crítica ante las formulaciones y previsiones de carácter teórico-prescriptivo.
- Relacionar los tres niveles de concreción en su coherencia.
- Entender y relacionar los tres tipos de contenidos propios del Área en general, y en cada actividad, desde la programación hasta la evaluación.

3 NIVEL. La intervención y la aplicación. Elaboración y determinación del modelo de enseñanza/aprendizaje de lengua

- A)
- Concepción de la enseñanza-aprendizaje de la lengua desde.
 - la perspectiva comunicativa-funcional.
 - las aportaciones constructivistas del aprendizaje como proceso de reconstrucción interno, sobre conocimientos previos del alumno.
 - Potenciación del aprendizaje mediante la interacción, en situaciones comunicativas reales y contextualizadas.
- B) Planificación:
- Secuenciación según la opción metodológica determinada y desde los supuestos del aprendizaje funcional y significativo

↓	
Transformación 2	
↓	
↓	— Orientar el proceso de formación con intención de meta-aprendizaje didáctico, de manera que la metodología que desarrollemos a su vez sea un posible modelo de aplicación que nuestros alumnos deberán ejercer con los alumnos de infantil, primaria y/o secundaria.
↓	— Concreción de procedimientos, actividades, recursos... y de propuestas de observación y de evaluación
↓	C) REVISIÓN:
↓	— Reflexión y análisis de cada uno de los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: objeto de conocimiento, proceso de aprendizaje y proceso de enseñanza.
Objeto de enseñanza (Tal como funciona en la práctica pedagógica)	— Revisión de la realización de actividades y evaluación de las actuaciones en situaciones comunicativas, de conocimientos procedimentales y conceptuales o y de habilidades comunicativas en un todo globalizado.

2.3. El marco pragmático comunicativo de la concepción de la materia

La propia concepción de la materia, desde el enfoque comunicativo, tiene un marco genérico, el modelo Speaking, que propusiera D. Hymes (1971), cuyos componentes han ido enriqueciéndose a medida que las aportaciones de las distintas disciplinas han analizado la complejidad de los factores y elementos que en cada nivel se integran. Este modelo se considera una de las referencias de base para la actual concepción didáctica de lengua, puesto que en él se indican las claves, los componentes y los factores que intervienen en el acto de comunicación. Ciertamente, la pervivencia y efectividad de este modelo en la enseñanza de lenguas se debe a su carácter integrador y a la razonada funcionalidad de cada uno de los diversos componentes, que en parte satisface a cualquier planteamiento de DLL y de su investigación, sea cual sea la concreción metodológica comunicativa seguida.

Setting: situación (momento, lugar y condicionantes psicosociales de la situación)

Participants: participantes (emisor-es, receptor-es)

Ends: finalidades e intenciones del acto de comunicación.

Acts: actos de habla.

Key: clave, modo de realizar el acto de habla.

Instrumentalities: instrumentos (canal, registro, códigos...)

Norms: normas de interacción.

Genres: tipología textual utilizada

La sucesión de los tres marcos expuestos supone una gradación hacia lo concreto de la disciplina y el objeto de la enseñanza, desde los contornos de la materia hasta los aspectos concretos que intervienen en el acto de comunicación. A

partir de esta perspectiva general, pasaré a mencionar sucintamente, algunas de las características del área con relación a la concepción básica de la formación del docente.

3. Rasgos genéricos de la materia a partir de la integración de los tres marcos

A partir de esta triple propuesta genérica, es preciso señalar una serie de ideas muy concretas, pero necesarias para el docente. La DLL se considera un área prioritaria del sistema educativo, precisamente por ser el recurso genérico de formación y el medio de transmisión y de consolidación de todo tipo de conocimientos y aprendizajes. Los componentes de un acto docente y comunicativo se interrelacionan a través del objeto de estudio (lengua) y de la metodología usada (enfoque).

3.1. Rasgos generales:

3.1.1. La enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura es un proceso de comunicación. A través de este proceso (básico), se amplía el proceso (didáctico) de aprendizaje y desarrollo de la competencia comunicativa, cuya base pragmática permite especificar y proyectar muchas de las finalidades de formación lingüística previstas en el currículum y desarrolladas en las aplicaciones de aula.

La adecuación a los nuevos enfoques supone una nueva concepción de la *materia* de lengua y literatura, que ya no puede seguir siendo entendida como una serie de contenidos formales y descriptivos, establecidos desde programaciones preestablecidas centradas en lo normativo y descriptivo del sistema de lengua. Para ello, en el diseño curricular y didáctico, se asume el texto o discurso como unidad de comunicación a partir de una concepción unitaria y global de la funcionalidad comunicativa, porque la interacción natural siempre tiende al efectivo intercambio (obtención/transmisión) de información, de interés para los interlocutores; la proyección de la DLL en el aula busca una síntesis de las funciones de los que hemos denominado procesos *básico* y *didáctico*, de comunicación y de comunicación didáctica. Esta razón justifica que las actividades de comprensión/producción se realicen desde la concepción discursiva y del aprendizaje significativo.

- Nuestra área de conocimiento está definida por su predominante *carácter transversal* por dos razones. Primero por ser medio de transmisión en el contexto socio-educativo y también por el carácter funcional e instrumental de sus contenidos,

orientados a la comprensión y expresión. Y en segundo lugar porque las relaciones entre los contenidos curriculares y el sistema socio-cultural son un reflejo de la interacción socio-comunicativa entre personas y grupos. Nuestra área es el punto de formación y difusión de valores y componentes socio-culturales, a través de la lengua y de la literatura, en cuyas concreciones confluyen las convenciones, la creatividad y los valores comunicativos y estético culturales elaborados lingüísticamente.

- *La lengua* —en la diversidad de sus funciones— interviene como el instrumento esencial de la *comunicación-relación social* y como el *factor integrador de lo cultural*. El uso, la descripción y la normativa de la lengua, a través del tratamiento didáctico específico, se proyectan hacia la práctica y hacia la operatividad de los actos pragmáticos de relación y comunicación.

- Dada la espontaneidad del proceso comunicativo, su condicionante didáctico no ha de invalidar la libertad de elección del qué expresar ni del cómo elaborar los mensajes. Con ello se fomenta la asimilación y la transferencia de conocimientos y dominios sobre la normativa, los mecanismos y los recursos de la lengua. Atiende especialmente a los estudios sobre lo oral; esta reorientación ha sido causa de la mayor parte de las grandes transformaciones metodológicas del área, en opinión de D. Coste (1994: 7).

Incide en lo relacionado con la conversación, como forma clave de la modalidad oral de la comunicación verbal. Interrelaciona las propuestas de intervención oral y escrita. Por otra parte, se pone de manifiesto el rasgo de impredecibilidad de todo tipo de producción.

- La metodología, centrada en la producción y comprensión de mensajes completos y reales, trabaja con unidades lingüísticas discursivo-textuales, en los que se integran conjuntamente todos los niveles de la comunicación (morfológico, sintáctico, semántico-proposicional, pragmático, cinético).

3.1.2. La DLL es una *didáctica específica* —no una didáctica especial ni aplicada—. Las didácticas específicas se definen genéricamente por las particularidades de la materia objeto de estudio, las peculiaridades que requiere su aprendizaje y las características que muestran los alumnos en el proceso de adquisición/aprendizaje. La DLL justifica su funcionalidad en la investigación sobre la práctica educativa referida a un área de conocimiento perfilado por las aportaciones de ciencias y disciplinas distintas que se relacionan con las del bloque pedagógico. De este doble carácter surge su rasgo proyectivo, dinamizador, en el campo de la investigación y de la práctica, para renovar las propuestas didácticas y para orientar la formación del profesor y guiarle en la autoformación, siempre en proceso de renovación.

- La concepción de la materia es el condicionante de la metodología, puesto que la opción teórica y de enfoque determina el modo de presentar y tratar el con-

tenido del *mensaje didáctico*. En nuestra área (a diferencia de lo que sucede en otras materias) se da la peculiaridad de que es la misma materia de lengua el contenido que relaciona al *emisor-docente* con el *destinatario-discente*, la «materia» es a la vez *contenido conceptual y procedimental, además es el código y el objetivo final*. Tal coincidencia de funciones requiere que se cuide extremadamente la definición de los contenidos y de los objetivos en el aprendizaje lingüístico, puesto que el *recurso-medio* de transmisión es, a su vez, modelo del mismo contenido transmitido (no puede transmitirse un contenido lingüístico adecuado a través de un mensaje formal o normativa o pragmáticamente incorrecto).

3.1.3. De la pragmática del uso comunicativo al uso literario. A pesar de que de manera genérica sea frecuente hablar del tratamiento didáctico del empleo y del uso de la lengua, lo cierto es que la *interdependencia lengua-literatura* en la formación lingüístico-comunicativa del individuo es indisoluble. La literatura es un conjunto de producciones resultado del uso estético de la lengua; sus obras constituyen exponentes de aplicación o producción lingüística, según factores y convenciones culturales centrados en la combinación de aspectos de la lingüística textual J. M. Adam (1992 y 1997) y de las teorías de la recepción y de la intertextualidad (Mendoza, 1994, 1998). La didáctica del área actualmente trata de superar en sus planteamientos la dicotomía de los programas oficiales que establecía márgenes entre las manifestaciones lingüístico-comunicativas y las literarias. Se concibe, como ya señalara Peytard (1982), la amplia dimensión del texto literario, al tratarlo como *verdadero laboratorio del lenguaje, lugar de experiencia privilegiada del funcionamiento del discurso que puede jugar el texto literario en la enseñanza de la lengua materna o extranjera*. Incluye en sus propuestas la consideración de las dimensiones culturales en la enseñanza/aprendizaje de la lengua.

3.1.4. *El análisis del discurso didáctico* atiende a las correspondencias entre el análisis del discurso y el análisis didáctico, para construir un discurso reflexivo sobre la enseñanza/aprendizaje y discurso sistemático sobre las prácticas de la clase de lengua. Esto permite al docente conocer el metadesarrollo de la actividad lingüística en el aula y que, tanto el alumno como el profesor, vivan los procesos, desarrollen y apliquen estrategias y procedimientos que le sirvan de referencia para su espontánea actuación. Este análisis, presta especial atención a las diversas modalidades de interacción en la clase de lengua (Cicurel, 1985, 1997), destacando los aspectos pragmáticos de lo que se considera como muestras de conversaciones auténticas (cuestión de especial interés para LE).

3.1.5. La DLL sigue pautas del constructivismo y desplaza la descripción normativa/gramatical del centro de aprendizaje, para centrarse en las funciones,

saberes y estrategias comunicativas que garantizan la formación lingüística del alumno requerida para intervenir con eficacia en las diversas situaciones de comunicación. De modo que concibe la asimilación del saber lingüístico por inducción de las propiedades de las propias producciones del alumno (Bronckart, Brun, Roulet, 1991). El análisis cognitivo permite la observación de las características y la funcionalidad de los estadios de interlengua (en cuanto modalidad de competencia transitoria), según los diferentes momentos de aprendizaje, para mejor orientar las estrategias de aprendizaje y de comunicación.

- El *planteamiento procesual* favorece la *construcción de saberes significativos* en la adquisición y desarrollo de competencias, sub-competencias y habilidades. De ahí que, para comprender la funcionalidad de los nuevos contenidos, la DLL establece la propia funcionalidad y las pautas para distinguir las tres realidades de la lengua: como sistema, como práctica comunicativa y como objeto de enseñanza/aprendizaje. De ello resulta la opción entre el enfoque lingüístico o el enfoque comunicativo-discursivo, los cuales parten, respectivamente de las unidades de los niveles lingüísticos o bien de las situaciones...

- La teoría constructivista está muy ligada al desarrollo de las competencias lingüística y comunicativa y se halla, también en la base de la concepción curricular de nuestra disciplina. Los nuevos paradigmas, cognitivista y constructivista, desde los que se proyecta la actividad pedagógica, han determinado la orientación de nuestra área, tanto en la ampliación de sus bases y supuestos epistemológicos, cuanto en la orientación de los contenidos curriculares. Tanto la pedagogía como la lingüística centran actualmente su atención en el individuo, en sus capacidades cognitivas, creativas y en la realidad vivencial que le rodea. La misma confluencia de orientaciones es motivo de que los estudios y aportaciones lingüísticas hayan mediatizado su funcionalidad a través de enfoques —comunicativo, nocio-funcional...—, en los que reordenan las aportaciones de sus distintos campos de investigación y de que aporten orientaciones como el análisis del discurso o de la pragmática, por ejemplo. Tales son las causas de que, por ejemplo, entre los contenidos procedimentales, se insista en la interiorización y reconocimiento de las actividades metacognitivas.

3.1.6. *La Competencia Comunicativa es un cúmulo de subcompetencias.* Según las razones expuestas, puede elaborarse un conglomerado de la tríada competencia comunicativa, competencia textual y competencia estratégica, que nos muestre con claridad los límites del concepto y objeto de la DLL. La amplitud del concepto de competencia comunicativa y su funcionalidad, que tanto en el uso como en la enseñanza/aprendizaje ha supuesto su conceptualización, han hecho de ella la *competencia de competencias*. Tras la introducción del concepto de Competencia Comunicativa por Hymes, fue desarrollado y matizado en las pro-

puestas de Canale y Swain, Moirand, Coste, Widdowson, etc., quienes descomponen el conglomerado de competencia comunicativa en las diversas subcompetencias¹² que se precisan para desarrollar y cumplir su plena capacidad comunicativa, puesto que incluiría:

- La competencia discursiva (Canale), que se refiere a los conocimientos sobre la caracterización del discurso como secuencias organizadas; al dominio de la combinatoria de las formas lingüísticas (coherencia y cohesión textual); al establecimiento de relaciones conceptuales (léxicas y estructurales); y diferenciación de tipologías textuales y relaciones intratextuales; y a la elaboración de textos no sólo enlazando sintácticamente las frases (*usage*), sino semánticamente, en relación con situaciones pragmáticas (*use*).

- La competencia gramatical, referida a la capacidad de reconocer (aceptabilidad gramatical), así como a la capacidad de producir correctamente los enunciados discursivos¹³.

- La competencia sociolingüística, referida al condicionante de las modalizaciones de realización lingüística, en la que intervienen cuestiones culturales; permite formular/comprender adecuadamente los mensajes según convencionalismos, actitudes, normas... que requiere cada contexto y/o situación de relación e interacción.

- La competencia estratégica (Canale & Swain), referida a las capacidades concretas verbales y no verbales que regulan la actividad interactiva de la comunicación, según la intención y los roles de los interlocutores. Implica una selección de posibles producciones o elementos a utilizar.

- La competencia referencial o enciclopédica, relativa a los campos de conocimiento y experiencia.

¹² Siguiendo la organización esquematizada por Bachman (1990), la agrupación de las distintas competencias enumeradas vienen a incidir en el aprendizaje (y adquisición) de las competencias y habilidades productivas y receptivas: A) Competencia Lingüística, que incluye la Competencia Organizativa (y dentro de ella las Competencias gramatical y textual) y la Competencia pragmática (en la que se insertan las Competencias ilocutiva y sociolingüística, referidas a actos y registros y variedades de uso de lengua); B) Competencia estratégica: Estrategias retóricas, reparadoras, de aprendizaje. Y C) Competencias y habilidades: Productivas (orales y escritas) y Receptivas (auditivas y visuales). Bachman (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford, OUP.

¹³ D. Hymes (1971) establece una relación de paralelismo entre la adquisición/formación de una competencia de uso y otra gramatical: «La adquisición de la competencia de uso, de hecho se puede expresar en la misma forma que la adquisición de la competencia gramatical. Dentro de la matriz de desarrollo en la que se adquiere el conocimiento de las oraciones de una lengua, los niños también adquieren el conocimiento de un conjunto de formas en las que estas oraciones se utilizan. A partir de la experiencia infinita de los actos de habla y su interdependencia con las características socioculturales, aquéllos desarrollan una teoría general del habla que resulta apropiada». Citamos por la edición de M. Llobera (1995: 35).

- La competencia literaria, sobre cuya esencialidad hablaremos más adelante, dado su interés específico.

La eficaz utilización de la competencia comunicativa requiere que el hablante y el interlocutor conozcan o dominen diversos códigos y registros de la(-s) lengua(-s). El grado y matices cualitativos en el dominio y extensión de las diversas sub-competencias que integran la competencia comunicativa es causa de que ésta sea diferente en cada hablante; no obstante, el posible desequilibrio entre los referentes competenciales del emisor y el receptor sólo interfiere hasta cierto grado en la eficacia de la comunicación, porque los usuarios de una lengua perciben el grado de adecuación de los recursos del habla según las situaciones de comunicación del entorno social en que se producen.

3.1.7. Entender el *aula como un espacio en el que se crean situaciones de comunicación genuinas* implica proyectar, desde una metodología activa y global, tareas y unidades de trabajo que impliquen a los alumnos en la comprensión y expresión oral y escrita. De este modo, se entiende el aula de lengua como un contexto en el que la interacción y la manipulación de la lengua se centra en las finalidades y el significado de una actividad global e ininterrumpida de comunicación, en la que las distintas habilidades y saberes están interrelacionados al máximo. *El aula de lenguaje* es un concepto que resulta más dinámico que el de «materia», porque éste resulta excesivamente formalizado y limitado para una proyección basada en el uso interactivo; el aula de lenguaje es lugar de instrucción, de formación y, especialmente, de aplicación de los saberes operativos.

- La creación de un ambiente propicio a la interacción en la clase de lengua (indistintamente en L, L2 o LE) requiere, ante todo, un replanteamiento innovador de la organización de la clase, de manera que se favorezca el desarrollo de las distintas habilidades y se ejerza la diversidad de las diferentes funciones lingüísticas, así como su observación e intervención por parte del profesor.

- En el aula de lenguaje tienen lugar diversos tipos de comunicación: *comunicación simulada* (los alumnos como enunciadorees en una situación ficticia), *comunicación sobre la lengua* (ciertas formas de discurso metalingüístico) y *comunicación intergrupala*, que se produce siempre que haya negociación y actividades ante una tarea a cumplir. A su vez, en ese peculiar marco, se producen varios tipos de discurso: el denominado discurso constitutivo (que constituye el contenido de aprendizaje) y un discurso regulativo (que sirve para gestionar todas las acciones encaminadas a aprender los contenidos). El discurso del aula es un discurso polifónico, complejo y muy específico.

- Para optimizar la función formativa de estas modalidades interactivas, la concepción del aula de lengua requiere también el dominio de técnicas de comunicación y de animación de grupos que estimulen la producción/recepción de dis-

cursos con función comunicativa real, a la vez que se reduzca la reiteración de formas y fórmulas de discurso estereotipadas en ejercicios estructurales.

- La DLL se centra en la actividad de aula porque *una lengua es ante todo un repertorio de usos comunicativos que forman parte de la acción humana, por lo que comunicarse es hacer cosas con las palabras con determinadas intenciones* (Gumperz (1982); porque su objeto es tanto la formación lingüística para el desarrollo intelectual del individuo, cuanto su incidencia en la formación para la participación y la asimilación de relaciones y valores socio-culturales; y porque las diversas concepciones de la lengua según se atienda a unos u otros aspectos de su funcionalidad y de su descripción —que asume cada docente siguiendo unas determinadas propuestas teóricas, ya sea desde los supuestos de la lingüística, ya desde la concepción psico-pedagógica—, condicionan la elección de la metodología y de los procedimientos de intervención.

En suma, el conjunto de estas orientaciones de la DLL se encamina al objetivo de *definir una forma de enseñanza coherente y sistemática, fuertemente articulada con los objetivos sociales más democráticos y que potencia al máximo las capacidades psicológicas de los alumnos*, según Bronckart y Schneuwly (1991: 187). Nuestra disciplina, desde su proyección científica y tecnológica, tiene una predominante perspectiva dinámica, centrada en la elaboración de estudios y propuestas de intervención sobre los procesos, métodos y contenidos de la enseñanza, que subraya su carácter práctico-aplicativo y su proyección pragmática en contextos educativos.

4. Incidencia del marco en la formación del profesorado

La enunciación del planteamiento de los rasgos genéricos que aquí se han expuesto describe un espacio de un marco sugestivo para un tipo de formación didáctica, que busca alternativas a las bases del aprendizaje y a la presentación y definición de contenidos, puesto que se parte de la realidad y de la actividad de aula como referente pragmático y confiere especial atención a la interacción y al discurso del aula.

No puede establecerse o predefinirse un *perfil (ideal)*, de igual modo que no puede hablarse de un método de enseñanza ideal o perfecto; la actuación y la aplicación son factores decisivos sobre la eficacia de la actividad. Podemos hablar o referirnos a los aspectos de profesionalidad que manifiesta un profesor capaz de analizar el contexto en el que desarrolla su actividad, para planificarla, para hallar respuestas eficaces y adecuadas a las necesidades de los diversos escolares. Se concibe un tipo de formación docente que atiende a que sepan actuar como investigadores de aula, de manera que éstos (re)elaboren su propio modelo de descrip-

ción lingüístico-funcional en función de los objetivos didácticos que pretende y dispongan de instrumentos de observación que les hagan sentirse autónomos delante de los planteamientos, recursos, materiales, etc. que utiliza o que ha hecho producir.

4.1. *Formación docente y formación para la investigación*

En este sentido, las tendencias de la investigación-acción y la investigación en el aula, como ya han señalado Stenhouse, Elliott, Widdowson, o Besse implica formar un profesor dotado de unos principios básicos que le permitan desarrollar su potencial investigador, que sea capaz de trabajar en equipo, que asuma con rigurosidad la toma de decisiones pedagógicas y que sepa incorporar las innovaciones teórico-metodológicas que crea más oportunas al contexto escolar en el que actúa. Tal idea está corroborada por H. G. Widdowson, en su «Informe sobre los fundamentos para la formación del Profesorado de Lenguas» (1987/1990: 130):

La manera en que hay que considerar las técnicas en el ámbito de la formación, no como procedimientos que hay que aceptar a ciegas, sino como procedimientos que se han de explotar, parte de la multiplicidad de usos posibles de los recursos didácticos al alcance para la preparación de los maestros. Estos recursos didácticos responden a técnicas derivadas de opciones lingüísticas específicas, diseñadas y ordenadas como series de actividades o ejercicios pensados para una aplicación inmediata.

La complejidad de la definición del perfil parece centrarse en un problema que se intenta definir mediante la adición sucesiva de posibles objetivos y funciones, con el fin de completar exhaustivamente el modelo del profesor. La concreción de necesidades de formación puede prolongarse en una lista infinita de ítems; pero conviene ceñirse a aquellos con los que se supere el modelo de formación técnica, para llegar a la propuesta de formación profesional del docente reflexivo y crítico. Para establecer un posible perfil del profesor de primeras lenguas, según las indicaciones, que enlazan con los supuestos de la interacción comunicativa, del discurso en el aula y del desarrollo de modelos lingüísticos, los conocimientos que compongan el marco de formación han de permitir al docente saber adecuar los contenidos de Lengua y Literatura y comprender los procesos de enseñanza/aprendizaje; conocer y desarrollar criterios que le permitan decidir la elección de estrategias de enseñanza adecuadas; dominar y emplear técnicas didácticas que conduzcan a los alumnos al logro de los objetivos educativos propuestos; y desarrollar aptitudes y actitudes personales para desenvolverse en el

contexto escolar. Se exponen de modo sucinto tres bloques en los que se recogen los componentes básicos de formación:

1. Definir el marco científico de referencia desde el que se justifiquen los diferentes bloques de contenido que compondrán la formación inicial del profesor.

- Definir las necesidades de formación inicial y continuada del profesorado de Lengua y Literatura.
- Definir los objetivos de formación de profesores en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Fundamentar la enseñanza del área en sus aspectos comunicativos y receptivos
- Comprender la justificación de los enfoques propuestos
- Derivar las estrategias metodológicas funcionales correspondientes.

2. Conocer una serie de conceptualizaciones claves:

- diferenciación entre adquisición aprendizaje
- funcionalidad del input comprensible
- monitorización del aprendizaje lingüístico
- función del error en el proceso de aprendizaje
- estadios de interlengua
- peculiaridades de la adquisición/aprendizaje en L1, L2
- interferencias e interrelación de dominios entre L1, L2/LE
- evolución y desarrollo del lenguaje
- criterios para la adopción de modelos de formación lingüística
- programas de educación en lengua en contacto
 - función de la competencia literaria
 - aspectos de la recepción

3. Asumir las funciones del docente:

— *Estimulador del saber*: el profesor estimula constantemente la capacidad intelectual, cognitiva del alumno; posiblemente lo hace a través de la presentación de una selección de contenidos, que, como transmisor de información, ha previsto en su programación con relación a unos recursos y medios que permitan acceder a otras fuentes de información. Además, complementa esta función con la de **consultor**.

Podría incluirse en este punto su capacidad de *animador*, como recurso para la participación activa del alumnado en las actividades y en los procesos expositivos y receptivos propios de la clase. Este aspecto es, en el caso del profesor de Lengua, doblemente importante, puesto que con ella se estimula la interacción verbal, la comprensión y la expresión, en situaciones variadas y reales de comuni-

cación y de metaaprendizaje comunicativo. Y como gestor de la múltiple actividad de la clase.

— *Organizador* de la materia, de los medios, de las actividades y recursos, que dotan a la secuenciación de una coherente dinámica y organiza la materia en una adecuada distribución de tiempo y espacio. En este aspecto, su conocimiento de las estrategias de intervención didáctica y de su capacidad para disponer actividades de aula y distribuir responsabilidades entre el alumnado, adiestrarles en el ejercicio de su autonomía de trabajo, es el resultado de aspectos propios del programa de formación y las personales dotes de creatividad.

— *Observador y evaluador*. Atendiendo a las necesidades de control, la función de observador se manifestaría como muy relevante. La autoobservación (como indicamos en los apartados dedicados a investigación y evaluación), y la observación de los cambios, de las necesidades, de las reacciones, etc. que se dan en el aula serán datos o indicios para evaluar y/o tomar decisiones respecto a la ordenación de la actividad docente¹⁴. Como señala J. Elliot (1993: 54), «cuanto mayor sea la capacidad de los profesores para mantener la vigilancia sobre sus propias prácticas de aula, con mayor fuerza experimentarán el conflicto entre su responsabilidad como educadores respecto a la forma de aprender de sus alumnos (proceso) y la que tienen ante la sociedad sobre lo que realmente aprenden (en términos de resultados cognitivos).

— En dependencia con esta función, la de investigador interrelaciona las finalidades propias de la formación permanente y las concretas de intervención, aunando en ello su función de mediador en la innovación teoría-práctica.

4. Relacionar aspectos de la formación con la orientación curricular.

Atendiendo, por una parte, a objetivos y planteamientos de carácter técnico pedagógico, a los conocimientos implícitos para desarrollar la enseñanza, así como a las metodologías y, por otra, a la categorización que de ellos se hace en los Currículo oficiales y otras normativas institucionales, podríamos establecer, siguiendo la distribución del enfoque curricular oficial, capacidades u objetivos basados en *conceptos, procedimientos y actitudes*, que seguidamente enumeraremos.

A) Capacidades y saberes:

- Poseer una amplia competencia lingüística y literaria.
- Conocer las características sistemático-funcionales de su lengua.

¹⁴ «Los programas de formación del profesorado habrían de incluir las directrices para que los maestros pudieran hacer la evaluación empírica, la verificación del efecto de las técnicas didácticas sobre el comportamiento de los alumnos, saber modificar aquellos aspectos negativos o inoperantes, etc., inadecuación de un principio teórico determinado, etc.» (Widdowson, 1990: 120).

- Reconocer situaciones comunicativas, según funciones lingüísticas y actos de habla.

- Dominar una serie de conocimientos apropiados a su actividad, en relación con la lingüística, la psicolingüística, la sociolingüística, la didáctica general y la didáctica específica.

- Estar capacitado para traducir los objetivos en actividades de aprendizaje y actitudes que sean observables y evaluables.

- Valorar críticamente los supuestos de diferentes metodologías, en función de la especificidad de los objetivos.

- Analizar las características de los diversos materiales (manuales, materiales didácticos comercializados, materiales complementarios, etc), en función de su adecuación a los objetivos generales.

- Conocer recursos de información y documentación.

B) Procedimientos:

- Usar adecuadamente los recursos lingüísticos, a manera de modelo.

- Establecer una comunicación clara, motivadora y eficaz.

- Presentar diversas situaciones de comunicación, en las que se haga efectiva la participación.

- Utilizar diversos modelos de usos lingüísticos y justificar en cada caso su funcionalidad.

- Facilitar la interpretación y comprensión de los alumnos a partir de los modelos y/o textos utilizados.

- Contemplar las formas de conceptualización que suponen los métodos, recursos y actividades que se emplearán.

- Diversificar y alternar los tipos de tareas y de recursos; variar los tipos de trabajo en la clase.

- Organizar tareas y proyectos de trabajo interdisciplinar.

- Seleccionar materiales y documentos motivadores que reflejen los diversos modos y contextos de comunicación.

- Analizar, según criterios pedagógicos y didácticos los materiales a emplear y el diseño de las actividades previstas.

- A partir de esos materiales, prever actividades y las fases correspondientes para su aplicación.

- Adecuar o adaptar los materiales y propuestas de actividades convencionales a las necesidades de la clase y/o de los alumnos.

- Elaborar sistemáticamente los esquemas de programación en los que se insertará cada uno de los procedimientos mencionados.

- Utilizar técnicas de animación (expresión oral) y organizar los procedimientos de participación según las normas de comportamiento socio-conversacional

- Utilizar técnicas de trabajo de grupo, responsabilizar a los individuos de cada grupo en las exigencias de su colaboración y aportaciones.
- Evaluar, mediante diversos procedimientos y perspectivas (observación, trabajo guiado, participación personal, pruebas de diverso tipo, actividades puntuales de control...) el progreso en las diferentes habilidades comunicativas.

C) Actitudes y rol(es) del profesor

- En la clase:
 - Presentarse como modelo, consultor, informador, participador.
 - Estimular a los alumnos y mostrar su interés por la propia materia.
 - Alternar la posición y rol en aquellas situaciones que lo requiera.
 - Mostrar empatía y adaptarse a las situaciones educativas.
- En la preparación de su actividad:
 - Interesarse por la materia que imparte
 - Seguir las innovaciones teórico-didácticas que puedan incidir en la mayor eficacia de su actuación docente.
- Interesarse por la búsqueda de informaciones, recursos, etc., propios de su objeto docente.
 - En lo personal:
 - Conocer la imagen que de sí mismo ofrece y tienen los alumnos.
 - Ser consciente de sus propias capacidades y limitaciones
 - Interesarse por hallar soluciones a la problemática del aula
 - Adaptarse al trabajo en colaboración y mostrarse cooperativo.

Consecuentemente, por lo que se refiere a la DL, opinamos que más que enseñar muchos conocimientos (dispares o de tipo prescriptivo o normativo), se trata de construir saberes pragmáticos, operativos, esto es, de enseñarlos a utilizar inteligentemente para construir una metodología cercana a la realidad de los alumnos, quienes pueden interesarse menos por la reflexión especulativa que por los problemas concretos del uso de la lengua o por la comprensión de un determinado texto. Con relación a los objetivos últimos para los que ha de servir en la formación lingüística del aprendiz, la formación del docente ha de permitirle *«diferenciar entre los componentes de la competencia lingüística y las funciones comunicativas que con ellos se realizan, desarrollar habilidades y estrategias a fin de usar la lengua para comunicar significados de un modo tan eficaz como sea posible y tener en cuenta el significado social de las formas lingüísticas»* (Littlewood, 1981/1996: 6).

Bibliografía

- ADAM, J. M. (1992): *Les textes: types et prototypes*. París. Nathan.
- (1997): «Los textos: heterogeneidad y complejidad», en F. CANTERO, A. MENDOZA y C. ROMEA, en *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona. SEDLL/Universitat de Barcelona. pp. 1-12.
- ALLWRIGHT, R. L. (1988): *Observation in the language Classroom*. London & New York. Longman.
- y BAILEY, K. (1991): *Focus on the language Classroom: An Introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.
- BESSE, H. et POQUIER, R. (1984): *Grammaire et didactique des langues*. Paris. Hatier. CREDIF.
- BREEN, M. (1987): «Contemporary Paradigms in Syllabus Design», *Language Teaching*, vol 20. 2 y 3. (1990): «Paradigmas actuales en el diseño de programas», *Comunicación, lenguaje y educación*, núm. 7-8, pp. 33-35. Madrid).
- BRONCKART, J. P. et al. y otros (1978): *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Madrid. Pablo del Río.
- y SCHNEUWL, Y, B. (1991): «La didactique de la langue maternelle. L'émergence d'une utopie indispensable», en *Éducation et Recherche*, 13, pp. 8-26 («La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable», en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 9, 1996, pp. 61-78).
- (1997): «Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature», en F. CANTERO, A. MENDOZA y C. ROMEA, en *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona. SEDLL/Universitat de Barcelona. pp. 12-20.
- BRUMFIT, C. J. (1985): *Language and Literature Teaching. From Practice to Principle*. London. Pergamon.
- CAMPS, A. y MILIAN, M. (1990): «L'espai de la Didàctica de la llengua i la literatura», *Interaula*, 11, pp. 22-24.
- et al. (1990): *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*, Barcelona. Barcanova.
- CANALE, M. (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy», en Richards & Smith (ed. 1983), *Language and communication*: Londres. Logman.
- and SWAIN, M. (1979): *Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Ontario: OISE.
- and SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing», en *Applied Linguistics* I, 1, Oxford. OUP.

- CARTER, R. (ed.) (1982): *Linguistics and the teacher*. Londres. Routledge and Kegan.
- CICUREL, F. (1988): «Didactique des langues et linguistique: propos sur un circularité». *Études de Linguistique Appliquée*, 72, pp. 15-23.
- COSERIU, E. (1987): «Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura», en *Innovación en la enseñanza de la lengua y la Literatura*. Madrid. MEC. pp. 25-56.
- COSTE, D. (1988): «Linguistique et enseignement du français langue maternelle. Sur quelques relations au début des années 70», en *ELA*, 72, pp. 67-81.
- (1994): *Vingt ans dans l'évolution de la didactiques des langues*. (1968-1988). Paris. Credif- Hatier.
- y GALISSON, R. (dirs.) (1976): *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris. Hachette.
- DABENE, M. (1994): «La formation au métier d'enseignement: l'enfant pauvre de la didactique des langues», en D. COSTE (1994), pp. 193-204.
- DALGALLIAN, LIEUTAUD, WEISS, (1981): *Pour un model enseignement des langues*. París. Clé International.
- ELLIOTT, J. (1987): «Teachers as Researchers», en J. DUNKIN (ed), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Trainig*. Sidney. Pergamon Press.
- (1990): *La investigación acción en educación*. Madrid. Morata.
- (1991): *Action Research for Educational Change*. Open University Press. Milton Keynes.
- (1993): *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.
- ELLIS, R. (1990): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford. Basil Blackwell. p. 5.
- ÉTUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE, 82, (1991): *État de la recherche en didactique du Français Langue Maternelle*. Oct.-Déc.
- GIRAD, D. (1988): *Selection and Distribution of Contents in Language Syllabuses*. Strasbourg. Council of Europe.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994): «La formación lingüística del profesorado de lenguas», en *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2.
- GONZÁLEZ, J. (1991): «La formación permanente del profesorado de lengua y literatura: Modelos teóricos y actuación del profesor», en *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, pp. 45-56.
- HALLIDAY, M. A. K. (1973): *Explorations in the Functions of language*. London. Edward Arnold.
- (1975): *Learning How to Mean*. London. Edward Arnold.
- (1978): *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. México FCE. (1982).
- and MCKINTOSCH, A. (1965): *The linguistics sciencies and language teaching*. Londres. Logman..
- and R. HASAN. 1985. *Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social- Semiotic Perspective*. Oxford. OUP.

- HYMES, D. H. (1971): *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press. (*Vers la compétence de communication*. París. Hatier-Crédif. 1984).
- (1974): *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. University Pennsylvania Press.
- KHUN, T. S. (1975): *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE.
- LIER, L. van (1988): «The classroom and the language learner», en *Ethnography and Second Language Classroom Research*. Logman. Londres. LITTLEWOOD, W. (1994): *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona. Paidós.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge U. Press. (La enseñanza comunicativa de idiomas, CUP, 1996).
- LOMAS, C. (coord.) (1996): *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona. ICE. UB-Horsori.
- LOBERA, M. et al. (1995): *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa.
- MENDOZA, A. (1994): *Literatura comparada e intertextualidad*. Madrid. La Muralla.
- MONTERO, L. y VEZ, J. M. (1994): *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela. Tórculo Eds.
- MORROW, K. (1981): «Principles of communicative methodology», en Johnson, K. y K. Morrow (eds.) *Communication in the Classroom*. Logman. Hong-Kong.
- OXFORD, R. L. (1990): *Language Learning Strategies What Every Teacher Should Know*. New York. Newbury House.
- PEYTARD, J. et al. (1982): *Littérature et classe de langue*. París. Hatier-CREDIF.
- REYZÁBAL, M. V. (1993): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid. La Muralla.
- y TENORIO, P. (1992): *El aprendizaje significativo de la Literatura*. Madrid. La Muralla.
- RICHARDS, J. C. (1992): *The Language teaching Matrix*. Cambridge. CUP.
- and ROGERS (1982): «Method: approach, desing and procedure», *TESOL Quarterly*, 16, 2, pp. 153-168.
- ROULET, E. (1981): *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. París. Crédif/Hatier.
- (1985): «Pragmatique et pédagogie: apprendre à communiquer, c'est apprendre à négocier», *Langues et Linguistique*, 11, pp. 37-57.
- (1988): «De la nécessité d'intégrer les pédagogies des langues maternelle et seconde», en *Langue maternelle et langues secondes*. París. Hatier Credif.
- (1991): «L'ensenyament-aprentisaje de la compétence discursive et l'analyse du discours», en *Revue de l'ACLA*, 13, 2.
- (1996): «La Grammaire et l'analyse du discours dans l'enseignement-aprentissage de la compétence discursive», en B. MANTECÓN y F. ZARAGOZA, *La gramática y su didáctica*. Málaga. Universidad de Málaga-SEDLL. pp. 53.

- SIGUÁN, M. (coord.) (1983): *Lenguas y educación en el ámbito del estado español*. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- (Coord.), (1991): *La enseñanza de la Lengua*, Barcelona. ICE/Horsori.
- y MACKAY, W. (1986): *Educación y bilingüismo*. Madrid. Santillana.
- (1994): *Las lenguas en la escuela*. ICE: Barcelona. Universitat de Barcelona.
- STUBBS, M. (1987): *Análisis del Discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid. Alianza.
- (1988): *Lenguaje y educación*, Madrid. Cincel.
- TARONE, E. (1988): *Variations in Interlanguage*. Londres. Arnold.
- WIDDOWSON, H. G. (1984): *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- (1989): «Knowledge of language and ability for use», en *Applied Linguistics*, vol. 10, 2.
- (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- (1992): «Innovation in Teacher Development», en *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 13. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 260-275.