

# EL ENFOQUE COMUNICATIVO E INTERACTIVO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

*Francisco Galera Noguera*

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

*María Isabel Galera Fuentes*

Universidad de Almería

**RESUMEN:** En la concepción de la Didáctica de la Lengua, nos inclinamos por el modelo comunicacional (interactivo, multidireccional), que parte de unos supuestos pragmáticos que enlazan la enseñanza de la Lengua con todo acto de enseñanza y comunicación, dado que el dominio lingüístico excede los límites de una materia curricular. De ahí, la prioridad de este modelo sobre el tecnológico. Estudiamos aquí el paralelismo entre acto didáctico y acto comunicativo. Como consecuencia, el docente se convierte en animador y orientador de los alumnos, constructores de su aprendizaje significativo.

**ABSTRACT:** Among the different possible perceptions of the Didactic of Language, we defend the communicative model (interactive and multidirectional), which lies in some pragmatic assumptions that connect the teaching of Language with any act on teaching and communication; since it is clear that the linguistic command exceeds the limits of any curricular subject. And so we give priority to the communicative model over the technological one.

In this paper we study the parallelism between a didactic act and a communicative one; and, as a consequence, the fact of teachers becoming those who encourage and direct their pupils in building up their own meaningful learning.

## EL CARÁCTER COMUNICATIVO DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

Comunicar es una experiencia en la que los interlocutores (emisor y receptor) ponen en interacción todos sus conocimientos, experiencias, condicionantes, etc. en el proceso discursivo, en la construcción del significado (Mendoza et al., 1996: 53 ss.). De ahí que, con frecuencia, muchos errores de comprensión se deban no tanto al desconocimiento del sistema lingüístico, cuanto a carencias de referencias socio-culturales, que dificultan captar la situación.

Sin embargo, debemos reconocer, con el profesor Vez (1988: 44), antes de desarrollar este primer apartado, "que la simple presentación de una lengua como comunicación no desencadena automáticamente su uso para la comunicación, por lo que resulta imprescindible una interrelación activa entre el componente gramatical de la lengua, el sociolingüístico, el discursivo y las estrategias comunicativas".

Widdowson y Richterich han definido los contenidos de la Didáctica de Lengua (DL) desde la *perspectiva de la funcionalidad comunicativa y pragmática*, frente a su definición como sistema, de lo que se ocupa la lingüística, es decir, la entidad de nuestra disciplina radica en la concreción de su contenido *de aprendizaje como medio de comunicación*. Además, tengamos en cuenta que, en el área de lenguaje, la misma lengua es a la vez contenido, mensaje, código, método y objetivo final. Los documentos curriculares, en esta misma línea, han priorizado el desarrollo de destrezas para que el estudio de la lengua tenga un carácter menos normativo y más comunicativo. La escuela, en palabras de A. Camps (1998: 44), "además de ser un espacio de aprendizaje es para los chicos y chicas un espacio donde se expresan, donde debaten y contrastan opiniones, puntos de vista, donde se crean y resuelven conflictos, se organizan actividades; en fin, un espacio donde la lengua se utiliza para la interrelación social".

Observamos que de estas destrezas, cobran especial relevancia las referidas a la comunicación oral, especialmente "desde que D. Hymes (1972) hiciera su propuesta de aproximación comunicativa a partir del *modelo speaking* y se considerase la necesidad de desplazar el centro de atención hacia el estudio del discurso oral espontáneo e intercomunicativo" (Mendoza, 1996: 169). En dicho modelo, donde expone su concepción metodológica de la enseñanza de la lengua extranjera, recoge los componentes y factores que intervienen en el acto de comunicación, cuyas iniciales forman el acrónimo *speaking*.

Desde el punto de vista de la DL, el tratamiento del lenguaje –sistema y comportamiento lingüístico– nos ofrece una triple perspectiva: como medio, en cuanto transmisor de conocimientos externos al propio lenguaje; como método, en cuanto ayuda para la reflexión sobre la realidad; y como objeto de conoci-

miento, es decir, como fin en sí mismo, en cuanto al análisis de su propia estructura y características.

En cuanto al proceso de comunicación lingüística, Juan Mayor (1988: 75) afirma que "sin una comunicación adecuada, el proceso didáctico o no existe o no es eficaz". La palabra es el factor organizante y reforzable del aprendizaje, pero en la comunicación didáctica atenderemos a cualquier tipo de lenguaje que complete el proceso educativo. La lingüística es una ciencia que se ocupa de la lengua como algo hecho (*actum*), pero la lingüística también se interesa por la lengua como algo que todavía está por hacer (*agendum*), que se va formando. En este caso se trata de la lingüística aplicada cuyo objetivo es mejorar los medios lingüísticos (orales y escritos) de comunicación entre emisor (docente) y receptor (discente) (Mendoza et al., 1996: 64 y 67).

Para Renzo Titone (1986: 11) actualmente se perciben dos modelos didácticos: "Tengo la impresión de que en la actualidad predominan entre los didactas españoles dos modelos preferentes de aproximación y análisis de la realidad 'enseñanza': el modelo tecnológico y el modelo comunicacional".

Nos referiremos al modelo comunicativo, en donde el lenguaje adquiere mayor importancia, porque nuestra concepción de la DL parte de unos supuestos pragmáticos que enlazan la enseñanza de la lengua con todo acto de enseñanza y de comunicación. A este respecto, Carlos Rosales puntualiza (1984:15) que "la actividad didáctica, como relación interpersonal intencional, se realiza a través de un proceso de comunicación, que desde una perspectiva estructural se podría conceptualizar como un intercambio de mensajes significativos entre un conjunto de personas que actúan alternativamente como emisores o receptores y utilizan diversos lenguajes. Y esta interpretación nos lleva al estudio más pormenorizado de los principales componentes y funciones de la comunicación didáctica, entre los cuales parece necesario mencionar al emisor y receptor, el contenido, el contexto psicosocial, el nivel de formalización y el lenguaje utilizado". Partiendo de este enfoque, como didactas, deberíamos reflexionar dentro de la DL, de acuerdo con la especificación de Mendoza et al. (1996: 55), sobre los siguientes aspectos:

- Diferencias entre el papel del emisor y del receptor según el modelo didáctico escogido (tradicional o renovado) para la comunicación.
- Interacción óptima entre contenidos dentro de la comunicación didáctica.
- Relación entre contenidos informativos y motivadores.
- Factores de carácter interpersonal que influyen en la comunicación didáctica.
- Ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de comunicación didáctica (espontánea, formalizada, etc.) según la situación comunicativa.

- Necesidad de la utilización de los distintos lenguajes en la comunicación didáctica.

Añaden estos autores que "el modelo de aprendizaje es, en sí mismo, similar o equivalente al modelo de comunicación" (Berlo, D.K., 1984: 57). Así, el proceso de comunicación abarca seis componentes básicos: una fuente, un codificador, un mensaje, un canal, un decodificador y un receptor. Por su parte, el proceso educativo requiere, según el propio Berlo, una fuente, la percepción de ésta por el organismo, su interpretación, una respuesta de prueba y una consecuencia recompensatoria de la respuesta de prueba. Para él: "El organismo recibe un estímulo; éste al ser percibido, es interpretado por aquél. Se da una respuesta, que es percibida como si tuviera consecuencias. Si éstas son recompensatorias, el organismo conserva la respuesta. A medida que éste se acostumbra a emitir la misma respuesta al estímulo, desarrolla una relación E-R".

Si nos fijamos, ambos procesos siguen un camino muy similar, casi idéntico. Si a esto le sumamos que la lengua es algo que está presente en todo el proceso educativo y que todas las materias se transmiten y aprenden a través de la comunicación lingüística, llegaremos a darnos cuenta de la importancia de tales paralelismos en el proceso educativo. Lázaro Carreter (1985: 5) así lo corroboraba cuando decía: "A la par, el profesor de lengua española, en EGB., ha de estar convencido de que el país le confía la misión más delicada y trascendental de cuantas puede asumir un docente. Y ha de ser capaz de afrontarla sin desmayo, imbuyendo en los escolares una convicción paralela: estudiar lengua española no es estudiar una disciplina más. No es una 'asignatura', con la que se cumple recorriendo un programa teórico y práctico, sino un saber que no acaba de completarse nunca y que se integra en la personalidad, la fortalece, la configura y la capacita y perfecciona progresivamente".

De acuerdo con lo expuesto, entendemos que tiene especial interés señalar *el doble paralelismo existente entre el acto didáctico y los actos comunicativos. Las correspondencias entre acto comunicativo y acto docente* son muy evidentes en el caso de la enseñanza-aprendizaje lingüístico. En ambos casos se producen; tomamos de Mendoza et al., los siguientes procesos y efectos:

- a) Organización interior del signo depositario del conocimiento objeto de la enseñanza. Por lo que respecta al acto comunicativo, en paralelo con el acto y proceso didáctico, se pueden señalar los siguientes puntos comunes: determinación del núcleo temático, elección del procedimiento, estructuración del mensaje y planificación de la intervención.
- b) Selección del medio de exposición de los contenidos: en esta fase, el lenguaje, por su capacidad de adaptación y riqueza de recursos, tiene un papel esencial en la concreción del *modo* (verbal, escrito, gráfico, etc.);

didácticamente, la elección de métodos, recursos y actividades de transferencia implica cierta actividad analítica de codificación en el paradigma de enseñanza-aprendizaje elegido.

- c) Asimilación del signo del conocimiento en el receptor (alumno) y construcción de nuevos saberes (recepción, comprensión, integración de lo transmitido)".

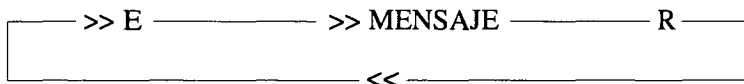
La conjunción del proceso comunicativo y didáctico se produce en la intersección de la elección de medio, canal y método para configurar el mensaje/contenido de la transmisión en función de una intencionalidad específica (comunicativa o didáctica). El enfoque comunicativo requiere destacar los *aspectos de instrumentalidad, enfoque holístico, propósito, elección expresiva e interacción*, que confieren el carácter comunicativo del diseño de una unidad, que pretenda recrear en el aula la *realidad de las situaciones y necesidades comunicativas*.

Recogemos las reflexiones que, respecto a los roles en el acto docente, realizan Mendoza et al. (1996: 57-60). El papel del emisor en la comunicación didáctica tradicional ha estado siempre asumido por el profesor a través del uso, casi exclusivo, de las clases en forma magistral. La misión del profesor, como depositario de los conocimientos, era transferirlos a sus alumnos, los niños. El profesor se convertía así en el protagonista central del acto educativo:



El esquema que surge en este tipo de comunicación didáctica es unidireccional, (cadena directa), fomenta la pasividad e indiferencia del alumno. Con este estilo sobresalía en el proceso el alumno callado y aplicado, que además era capaz de retener y memorizar los datos aportados por el profesor, aunque no llegase a comprenderlos.

Junto a este esquema, existe otro, el de la comunicación didáctica renovada, donde cambian los papeles ya que el protagonismo está compartido entre emisor y receptor, es decir profesor y alumno, que son agentes activos, produciéndose retroalimentación. El receptor puede convertirse en emisor, y viceversa, apareciendo así una cadena bidireccional o refleja.



Estas nuevas directrices que cambian el clásico cuadro comunicativo de Jakobson, aplicado a la educación, exigen al profesor que deje de ser la figura central del proceso educativo, y que se dedique más a ayudar y animar a los alumnos, en un proceso de acción-motivación, para que sean ellos mismos los constructores de sus conocimientos. Esta acción se verá favorecida si el número de alumnos es reducido y los profesores han recibido una formación adecuada. En relación con este aspecto, existen diversas propuestas teóricas para cambiar radicalmente las funciones del profesor y del alumno pertenecientes a la comunicación tradicional. Uno de estos partidarios es Carls Rogers, recogido por D. Hargreaves (1977: 200-202), quien propone la no directividad del profesor, asignándole un papel casi pasivo en el proceso educativo y propugnando que sean los alumnos los propios hacedores de su aprendizaje. En esta misma línea, el profesor López Valero (1983: 7-8) afirma: "La interacción lingüística entre alumnos y profesor lleva a su vez a un perfeccionamiento mutuo en el dominio y uso de la lengua, lo cual requiere que el coloquio sea el punto de partida no sólo de la clase de lengua castellana sino de todas las demás". Así se favorece también la perfección del lenguaje con ayuda del resto de los compañeros: "el maestro no es la única persona influyente de la clase. En general, cuanto más tiempo esté un niño en la escuela, mayor será la influencia de sus camaradas y menor la de sus padres y maestros" (May, 1975: 75). En este sentido será el maestro el gran animador de la educación lingüística en el aula y dará un papel esencial a las relaciones afectivo-sociales para que conduzcan la educación más allá de la instrucción, surgiendo junto a los contenidos meramente informativos, otros de carácter metodológico y motivadores. El profesor, a través de la interacción de todos ellos, conseguirá no sólo una correcta utilización idiomática sino una educación integral, porque la lengua no ha de entenderse como un objeto de análisis estático, sino como un proceso dinámico y creativo. Las orientaciones didácticas han de centrarse en los intereses de los alumnos, y el papel del profesor ha de enfocarse hacia la creación de condiciones adecuadas para el aprendizaje, la planificación de objetivos y actividades.

Un factor que puede ensombrecer la comunicación lingüístico-didáctica es la distorsión (Rosales, C.: 1984). Para evitarla, el profesor debería escuchar al niño, ser dialogante y comprensivo, adaptarse a su lenguaje, expresar el mensaje con claridad, repetir cuantas veces sea necesario, utilizar varios tipos de lenguaje: enactivo (acción), icónico (imagen) y verbal (palabra), establecer un clima de empatía al actuar siempre con naturalidad y autenticidad.

López Valero y Guerrero Ruiz (1989: 64-65) señalan, en este sentido, las ventajas e inconvenientes que puede conllevar la utilización del monólogo frente al coloquio-diálogo, como procedimientos de comunicación en el aula o en la comunicación didáctica:

### *Monólogo:*

*Ventajas:* Transmisión de contenidos informativos, aumento de vocabulario, rapidez en la transmisión, exige mayor preparación, estilo indirecto.

*Inconvenientes:* Manipulativo, pasivo, aburrido y monótono, mecanizado, impersonal y cerrado.

### *Coloquio-diálogo:*

*Ventajas:* Participativo, riqueza de contenidos, diversidad de opiniones, libre y democrático, socializado, permite la crítica, espontáneo y directo.

*Inconvenientes:* Permite la divagación, pérdidas de tiempo necesarias para los ajustes, necesita más de una persona para un control efectivo.

De estas metodologías lingüísticas, prosiguen los profesores López Valero y Guerrero Ruiz (1989: 65), surgen, en consecuencia, dos tipos de comunicación: formal e informal. La formal se produce cuando los procedimientos educativos están subordinados a una intención educativa determinada. Sus características: institucionalizada, metódica, temporal, objetiva, sistemática, impersonal, cerrada, impositiva, monótona y colectiva. La informal, sin embargo, aunque se puede identificar con cualquier proceso cultural o informativo que ejerce algún efecto educativo, también puede ser sistematizada, surgiendo así una comunicación participativa, motivadora, libre y afectiva. En algunos casos, si no se utiliza correctamente, puede ser desordenada y divagadora. En el proceso educativo, deben unirse los dos tipos de comunicación lingüística ya que cada uno aporta elementos necesarios para lograr una formación integral del alumno.

El profesor deberá adecuarse, sin infantilizarse, al lenguaje que el niño comprende y asimila. Por esta razón necesita conocer las características de cada etapa psicológica del lenguaje (Piaget y Vygotsky).

Cuando nos referimos a la comunicación parece que la orientamos al lenguaje verbal, ya sea oral o escrito; pero si tenemos en cuenta que el niño domina el lenguaje de la acción y de la imagen antes que el verbal, la utilización exclusiva del lenguaje verbal podría provocar una desnaturalización o descontextualización del aprendizaje, que se agravaría aún más en los primeros niveles, llegando a tener en ocasiones consecuencias irreversibles tales como el fracaso escolar. La palabra, por lo tanto, será el factor organizador y reforzante del aprendizaje, pero en la comunicación didáctica daremos cabida a cualquier otro tipo de lenguaje que nos pueda ayudar a completar el proceso educativo, insistiendo en el papel de mediador que juega el profesor entre los recursos lingüísticos del alumno y los nuevos aspectos de la comunicación, como fundamento del proceso en la tarea de la DL.

Por tanto, la proyección pragmática de los dominios lingüísticos excede los límites de una materia curricular, en cuanto a la actividad didáctica. Esta consideración implicaría un tratamiento transversal de la materia con un enfoque interactivo en la línea de lo que venimos exponiendo. La lengua –oral y escrita en estrecha interrelación– es para A. Camps (1998: 44) instrumento de aprendizaje; y no sólo de los aprendizajes de nuestra área, sino de los de todas las materias; y por ello los currículos actuales hablan de la lengua como un contenido transversal. Relegamos, pues, de acuerdo con Mendoza et al. (1996:62), el concepto de asignatura, o de estudio de aspectos normativos y ejercicios descontextualizados, evitando el riesgo de convertirla en una clase de gramática porque, para crear un ambiente propicio a la interacción en la clase de lengua, se necesita una concepción innovadora de la organización de la clase y de las funciones del profesor, que requiere un dominio de técnicas de comunicación. Crear *genuinas situaciones de comunicación* exige una metodología por tareas comunicativas que impliquen a los alumnos en la interacción y manipulación de la lengua (comprensión y expresión, tanto oral como escrita), destacando el discurso generado en el aula por la interacción de los alumnos entre ellos o de los propios alumnos con el profesor (Llobera, 1995).

## HACIA UN MODELO DIDÁCTICO INTERACTIVO

Las características de constructivismo, de aprendizaje significativo y de enfoque comunicativo e interactivo del modelo educativo que propugnamos, aparecen reflejadas en el apartado anterior. En principio, diremos que tiene sus bases, entre otros, en el propuesto por Gimeno Sacristán ya que es uno de los que conceden mayor importancia a las relaciones de comunicación. Y nuestra elección está justificada en sus mismas palabras, cuando nos dice que, en la relación de comunicación como elemento del sistema didáctico, se agrupa una serie de aspectos que creemos necesarios para poder explicar parte del fenómeno de enseñanza-aprendizaje. Es el elemento dinámico por excelencia de toda la estructura que acoge a la acción de la enseñanza misma. El proceso de enseñanza-aprendizaje supone una interacción entre la estructura psicológica que aprende y la estructura didáctica que despierta la dinámica psicológica. Esa interacción es un proceso de comunicación que hace posible la enseñanza y el aprendizaje y que conviene considerarlo como un elemento de vital importancia, puesto que, al poner en él en juego a todos los demás elementos de la pirámide didáctica, los condiciona de alguna manera. Para Charaudeau (Mendoza et al., 1996: 111), "la interacción es un fenómeno de intercambio entre interlocutores que alternan la función de emisor y receptor y que comparten cierta intención comunicativa". Vez Jeremías (1998: 76 ss.) habla del principio de roles interactivos, de manera que el profesor deja de ser un transmisor de conocimientos para



convertirse en un animador de la actividad lingüística (escucha y lee lo que sus alumnos tienen que decir para valorar el grado de significatividad que va marcando el progreso en sus procesos de activación de la lengua), y el alumno abandona las actitudes de aprendizaje conservadoras, participando de forma activa y colaborativa en la tarea de construcción interactiva del conocimiento lingüístico que se deriva de los nuevos enfoques procesuales mediante la indagación y el descubrimiento de nuevas formas de activación de los conocimientos previamente adquiridos. Este nuevo papel del profesor conduce al abandono progresivo de un paradigma de didáctica lingüística más descriptivista y centrado en el conocimiento de una lengua como sistema, y a la instalación en un nuevo modelo de didáctica de las lenguas, que apunta hacia el valor de la/s lengua/s como hecho social, como semiótica social.

En opinión del profesor Coll (1991: 8 y ss.), el desarrollo y el aprendizaje humanos son básicamente el resultado de un proceso de construcción. El hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa inscrito en el código genético ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias. De ahí, la adopción de este marco de referencia psicopedagógico, la concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la enseñanza como punto de partida para la elaboración de propuestas curriculares. La construcción afecta a la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, "si pensamos, siguiendo a Vygotski, que el alumno sólo construye conocimientos significativos en la medida en que aprende gracias al ajuste de la ayuda pedagógica del otro, las investigaciones sobre las estrategias didácticas de naturaleza constructivista son necesarias y relevantes para construir un modelo teórico de naturaleza constructivista de los procesos de enseñanza-aprendizaje" (Vila, 1993: 227). Los alumnos han de construir sus propios significados sobre los contenidos escolares con la ayuda del profesor, pero los profesores han de construir sus propias estrategias para ayudar a los alumnos. En esta dimensión didáctica del aula como espacio de interacción comunicativa, Cicurel (1997: 48) piensa que "l'apprentissage s'établit par l'échange et la co-construction du discours. Dès qu'on envisage la dimension dialogale, on entre dans l'étude de l'interaction pour laquelle se pose la question du système de l'alternance des tours de parole enseignant/apprenant. On en vient naturellement à se demander s'il existe une interaction apprenant/apprenant qui ne soit pas médiatisée par l'enseignant".

El estudio del lenguaje no debe constituir un fin en sí mismo, sino un medio de formación que presta especial atención a la interacción y al discurso en el aula, en la que los diversos registros comunicativos (la palabra, el gesto...) se enriquecen cuando las relaciones entre el profesorado y el alumnado son democráticas; es decir, se crean estrategias para que los alumnos interaccionen con el profesor y entre ellos, y este clima de diálogo se extiende fuera del aula (en el

pasillo, en la tutoría) para conocer su manera de ser, sus problemas y sus inquietudes respecto a cuestiones relativas a la DLL. Gimeno Sacristán y Pérez Gómez –tomamos de Mendoza et al. (1996: 82)– señalan los aspectos, cuyos componentes constituyen la competencia del docente de un área específica:

- Concretar necesidades de formación, que superen el modelo de entrenamiento técnico; es decir, pasar del modelo del teacher training al modelo de teacher education (profesor reflexivo y crítico). Esto requiere el dominio de conocimientos, procedimientos y actitudes que permitan:
  - . Fundamentar la enseñanza del área en sus aspectos comunicativos y receptivos.
  - . Comprender la justificación de los enfoques propuestos.
  - . Derivar las estrategias metodológicas funcionales correspondientes.
  - . Conocer una serie de conceptualizaciones clave: diferenciación entre adquisición/aprendizaje, la función del error en el proceso de aprendizaje, la adecuación de criterios y enfoques en la adopción de modelos de formación lingüística, etc.
- Asumir las funciones del docente:
  - . Estimulador del saber.
  - . Organizador de la materia, medios, recursos.
  - . Organizador de estrategias de intervención didáctica.
  - . Observador/evaluador (de la actividad propia y del aula).
  - . Investigador, en pro de su mejora de la propia formación.

El modelo por el que optamos viene a ser una integración del modelo lineal o tecnicista con el modelo curricular basado en el proceso, tendencia educativa que se cristaliza en lo que se conoce por pedagogía operativa (Moreno, M. y equipo del IMIPAE, 1983), que se basa en la idea del individuo como "autor" de sus propios aprendizajes, a través de la actividad, el ensayo y el descubrimiento. El colegio o la universidad deberían estimular a los alumnos a formular hipótesis, aunque se equivoquen al hacerlo, establecer una metodología para su comprobación y verificar su confirmación o no. Nuestro papel como profesores será cooperar con el alumno en esta tarea, facilitarle instrumentos de trabajo, sugerirle situaciones y formas de verificar las hipótesis (Novak, 1982): "Para Allwright, no es el contenido de una lección lo que constituye la base del aprendizaje sino el proceso de interacción en el aula el que genera las oportunidades para aprender. Y se responderá a estas oportunidades de un modo selectivo, de forma que los distintos alumnos aprenden cosas diferentes de una misma lección" (Breen, 1997: 55). Las estrategias, basadas en el concepto constructivista de la educación, se proponen convertir al alumnado en sujeto activo y eje de todo

el proceso de enseñanza-aprendizaje, dándose él mismo cuenta y controlando sus errores y su propio progreso (López Valero, 1996: 220). Entendemos esta enseñanza activa, en la concepción constructivista, referida a los procesos intelectuales, como aquella que provoque conflictos al alumno independientemente de los métodos concretos mediante los cuales lo consiga. En otro lugar, el propio López Valero (1998: 216) resume que la DLL, en el momento presente, concibe el lenguaje desde un punto de vista funcional; se sitúa en la línea constructivista del aprendizaje; se define por el enfoque comunicativo en la enseñanza y se acerca al paradigma realista crítico, base fundamental de la educación interactiva. Y para Ana Camps (1993: 245), "es evidente que la formación del profesorado sólo puede ser tal si toma conciencia de sus objetivos: la formación para la acción reflexiva".

Lo importante es el proceso, no tanto el producto. Se debe observar el punto del proceso donde se falla, para rectificar. Se trata de proponer, no de imponer, respetando el ritmo de aprendizaje. El profesor, en su papel de animador, lejos de la directividad, procurará que sus alumnos, por ejemplo, descubran las características de un texto, no las dictará él. De ser quien enseña, pasa a desarrollar el papel de quien ayuda a aprender. Antes creíamos que el buen profesor era aquel que enseñaba muchas cosas. Hoy, buen profesor es aquel que logra que sus alumnos aprendan mucho. Los métodos pedagógicos tradicionales se inspiran en el concepto de enseñanza y están muy alejados del concepto del aprendizaje autónomo o autoaprendizaje, e incluso de una enseñanza interactiva apoyada en el diálogo (Díez Hochleitner, 1998: 31). Los alumnos poseen muchos saberes y nosotros debemos organizárselos, siendo mediadores entre el alumno y sus conocimientos. Así lo entiende el profesor Mendoza (1997: 87): "El interés que hoy suscita el tema de la evaluación debe ser tomado como un síntoma de profesionalidad responsable que pone de manifiesto el cambio de actitud del profesorado que ya no actúa como mero transmisor de saberes, sino mediador y facilitador del proceso de aprendizaje de su alumnado". Pero, curiosamente, Bruner (1996: 9) cree que "las escuelas no siempre han resultado ser así. Éstas buscan evaluar a las personas, determinar quién logra notable, sobresaliente o matrícula, y quién se queda sólo con un aprobado. Esto supone clasificar a la sociedad, lo que provoca una actitud cautelosa por parte de las personas que asisten a ellas, en lugar de estimular la zona de desarrollo próximo como la denominaba Vygotsky. Si la escuela no es la principal creadora y estimuladora de esta zona, entonces, ¿quién lo será? Todo esto es un aspecto que tiene que ver con la motivación y la estimulación, y lo mucho que tenemos que aprender respecto a su organización". Por tanto, estamos de acuerdo con la afirmación de Álvarez Méndez (1987: 234-235): "La función del maestro es garantizar que el alumno realice su propio aprendizaje, lo que lleva a un entendimiento de la enseñanza y del aprendizaje como procesos activos recíprocamente interactuantes, concep-

ción que lleva aparejada un cambio de actitud y de funciones del docente: de la instrucción-transmisión de conocimientos propiamente dichos se pasa a la investigación y a la discusión".

Nos colocamos, siguiendo a Bronckart y Scheneuwly (1996: 70 ss.), en una perspectiva claramente interactiva y que tenga en cuenta los tres polos del sistema didáctico: admitir, primero, que cada objeto de enseñanza tiene un significado, que el aprendizaje consiste en una reconstrucción por parte del alumno de este significado y, por tanto, en una apropiación y, finalmente, que esta apropiación es facilitada por el hecho de poner a la disposición del alumno unas informaciones organizadas en "tramas conceptuales" (Astolfi y Develay, 1989) y susceptibles de ahora en adelante de ser tratadas en su "zona de desarrollo próximo". En lo que acabamos de decir, aparecen los ingredientes principales de la concepción vigotskiana del desarrollo, cuya adopción implicaría la elaboración de currículos contextualizados y diferenciados.

De acuerdo con Bronckart y Schneuwly, en nuestros días el objetivo preferente de la enseñanza de la lengua materna es del orden de las habilidades (comunicar, expresarse oralmente, entender e interpretar los discursos de otros, etc.). Los otros objetivos (en principio secundarios) se distribuyen en tres grupos. Primero, los objetivos relacionados con los saberes (conocimiento "meta-lingüístico", o gramática en el sentido amplio de este término), que basculan entre el saber en sí mismo o como instrumento al servicio de las habilidades. Segundo, los objetivos relacionados con las normas, es decir, con las necesidades de clasificar, de jerarquizar las diferentes formas de habilidades y, por tanto, de excluir a algunas. Tercero, los objetivos más directamente culturales, en particular los que conciernen a la transmisión del patrimonio que constituye la literatura.

Compartimos, igualmente, la preocupación de los autores citados, sobre una enseñanza de la lengua materna dividida en compartimentos estancos (vocabulario, conjugación, expresión, etc.), que la tradición nos ha legado y que tanto los didactas como los enseñantes hace mucho tiempo cuestionamos, inclinándonos por una globalización racional; así como la necesidad de construir una terminología escolar más unificada que acerque la polisemia y la diversidad de fuentes diferentes y a veces opuestas.

En resumen y en consonancia con el espíritu de la Reforma, nuestro modelo gira en torno a tres ejes:

- Psicológico: Teorías cognitivistas: constructivismo.
- Didáctico: Aprendizaje significativo (motivación, ideas previas, trabajo en grupo, evaluación formativa).
- Epistemológico: Enfoque comunicativo, lingüística y literatura del texto.

## BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J.M. (coord.) (1987): *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid, Akal.
- ASTOLFI, J.P. y DEVELAY, M. (1989): *La didactique des sciences*, Paris, PUF.
- BERLO, D.K. (1984): *El proceso de la comunicación*, Buenos Aires, Ed. El Ateneo.
- BREEN, M.P. (1997): "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas (II)", *Signos*, 20, pp. 52-73.
- BRONCKART, J.P. y SCHNEUWLY, B. (1996): "La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable", *Textos*, 9, pp. 61-78.
- BRUNER, J.S. (1996): "La pasión por renovar el conocimiento" (entrevista), en *Cuadernos de Pedagogía*, 243, pp. 8-13.
- CAMPS, A. (1993): "El lugar de la didáctica de la lengua en relación con el marco curricular", en Montero Mesa, L. y Vez Jeremías, J.M. (eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (I), Santiago, Universidad y Tórculo Ediciones, pp. 241-248.
- CAMPS, A. (1998): "La especificidad del área de la Didáctica de la Lengua. Una visión sobre la delimitación de los contenidos de la enseñanza de la lengua y la literatura", en Mendoza, A. (coord.): *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE/Horsori, pp. 33-47.
- CICUREL, F. (1997): "La classe de langue: un objet de recherche et de réflexion", en Cantero, F.J.; Mendoza, A. y Romea, C. (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universidad de Barcelona/SEDLL, pp. 47-54.
- COLL, C. (1991): "Concepción constructivista y planteamiento curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, 188, pp. 8-11.
- DÍEZ HOCHLEITNER, R. (1998): "El profesorado ante el futuro", *El País*, 18 de noviembre, p. 31.
- HARGREAVES, D. (1977): *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea.
- HYMES, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life", en J.J. Gumperz & D. Hymes (eds.), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- LÁZARO CARRETER, F. (1985): "Introducción al área de Lenguaje", en *Programas Renovados de la Educación General Básica (Ciclo Superior)*, Madrid, Escuela Española.
- LLOBERA, M. (1995): "Discurso aportado y discurso generado en la clase de lengua extranjera", en Siguán, M. (coord.): *Enseñanza por tareas*, Barcelona, ICE/Horsori.
- LÓPEZ VALERO, A. (1983): "El coloquio como alternativa a la clase de lengua", en *Apuntes de Educación*, Revista de Lengua y Literatura, 9, pp. 7-8.
- LÓPEZ VALERO, A. (1996): "Estrategias didácticas para la producción de textos", en Mantecón, B. y Zaragoza, F. (eds.): *La gramática y su didáctica*, Universidad de Málaga, Ediciones Miguel Gómez/SEDLL, pp. 218-225.
- LÓPEZ VALERO, A. (1997): "La Didáctica de la Lengua y la Literatura: estado de la cuestión", en Cantero, F.J.; Mendoza, A. y Romea, C. (eds.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, Universidad de Barcelona/SEDLL, pp. 525-527.
- LÓPEZ VALERO, A. (1998): "Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura", *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, pp. 215-231.

- LÓPEZ VALERO, A. y GUERRERO RUIZ, P. (1989): "La comunicación lingüística como fundamento del proceso educativo", en Marco, A. y Rodríguez, A. (eds.): *Actas I Simposio de Didáctica da Lingua e a Literatura*, Santiago de Compostela, Universidad, pp. 61-65.
- MAY, F.B. (1975): *La enseñanza del lenguaje como comunicación*, Buenos Aires, Paidós.
- MAYOR, J. (1988): "Presupuestos psicológicos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura", en García-Padrino, J. y Medina A. (dirs.): *Didáctica de la lengua y la literatura*, Madrid, Anaya, pp. 52-77.
- MENDOZA, A. (1997): "La evaluación en el área del lenguaje: modelo para un proceso formativo", en Cantero, F.J.; Mendoza, A. y Romea, C. (eds.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, SEDLL/Universidad de Barcelona, pp. 87-104.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ, A. y MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*, Madrid, Akal.
- MORENO, M. y equipo del IMIPAE (1983): *La pedagogía operativa. Un enfoque constructivista de la educación*, Barcelona, Laia.
- NOVAK, J.D. (1982): *Teoría y práctica de la educación*, Madrid, Alianza.
- ROSALES, C. (1984): *Didáctica de la comunicación verbal*, Madrid, Narcea.
- TITONE, R. (1986): *El lenguaje en la interacción didáctica*, Madrid, Narcea.
- VEZ, J.M. (1988): "Aprendizaje y enseñanza de la lengua según las ciencias del lenguaje", en García Padrino, J. y Medina, A. (dirs.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Madrid, Anaya, pp. 32-51.
- VILA, I. (1993): "Psicología y enseñanza de la lengua", *Infancia y aprendizaje*, 62-63, pp. 219-229.