

Hablar y escribir para aprender

Uso de la lengua en situación de enseñanza-aprendizaje
desde las áreas curriculares

Editores: Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat



Universitat Autònoma de Barcelona

Institut de Ciències
de l'Educació



HABLAR Y ESCRIBIR PARA APRENDER

USO DE LA LENGUA EN SITUACIÓN
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DESDE LAS ÁREAS CURRICULARES

371-333
H11

HABLAR Y ESCRIBIR PARA APRENDER

USO DE LA LENGUA EN SITUACIÓN
DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
DESDE LAS ÁREAS CURRICULARES

ADJ

Editores:

Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat

Pilar Benejam, Marisa Domínguez, Josep Lluís Estaña, Mercè Izquierdo,
Núria López, Carles Lladó, Cristóbal Martínez,
Teresa Mauri, Boris Mir, Juli Palou, Dolors Quinquer,
Albert Rigol, Asun Rodríguez, Neus Sanmartí y Marga Teixidor

Die 09/02

690859

UAB
Universitat Autònoma de Barcelona
Institut de Ciències
de l'Educació


**EDITORIAL
SÍNTESIS**

XHN/7024

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito de Editorial Síntesis, S. A.

© Jaume Jorba, Isabel Gómez, Àngels Prat, Pilar Benejam, Marisa Domínguez, Josep Lluís Estaña, Mercè Izquierdo, Núria López, Carles Lladó, Cristóbal Martínez, Teresa Mauri, Boris Mir, Juli Palou, Dolors Quinquer, Albert Rigol, Asun Rodríguez, Neus Sanmartí, Marga Teixidor.

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.

Vallehermoso, 34 - 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98

Depósito legal: M-380-2000
ISBN: 84-7738-621-8

Impreso en España - Printed in Spain

ÍNDICE

A JAUME JORBA. <i>Pilar Benejam</i>	9
INTRODUCCIÓN	11
<i>Isabel Gómez Alemany y Àngels Prat</i>	
CAPÍTULO 1: BASES TEÓRICAS DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FAVORECER LA COMUNICACIÓN EN EL AULA.....	19
<i>Isabel Gómez Alemany</i>	
1.1. El marco teórico cognitivo constructivista	19
1.2. La visión sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza	20
1.3. La mediación de los signos	21
1.4. La relevancia del lenguaje verbal en la educación escolar	22
1.5. El desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en el contexto escolar.....	24
1.6. La comunicación en el aula	25
1.7. La regulación y autorregulación de los procesos de aprendizaje	27
CAPÍTULO 2: LA COMUNICACIÓN Y LAS HABILIDADES COGNITIVOLINGÜÍSTICAS	29
<i>Jaume Jorba</i>	
2.1. Las habilidades cognitivolingüísticas	31
2.2. ¿Qué significado tienen los términos que designan las diferentes habilidades cognitivolingüísticas?	33
2.3. ¿Cuál es el objetivo principal que se pretende que alcancen los alumnos?.....	44
2.4. ¿Cómo han de orientarse y evaluar las producciones de los alumnos?.....	45
CAPÍTULO 3: HABILIDADES COGNITIVOLINGÜÍSTICAS Y TIPOLOGÍA TEXTUAL.....	51
<i>Àngels Prat</i>	
3.1. Tipo de textos de uso más habitual en las áreas curriculares	52
3.2. Organización de los textos: macro-, micro- y superestructura	54
3.3. Descripción de los modelos textuales más habituales en los textos didácticos	56
3.4. Habilidades cognitivolingüísticas implicadas en la comprensión y producción de los diferentes modelos contextuales	70
3.5. De las producciones espontáneas a las escolares	71
CAPÍTULO 4: FUNCIÓN DEL TEXTO ESCRITO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS Y EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES	73
<i>Àngels Prat y Mercè Izquierdo</i>	
4.1. El texto didáctico	73
4.2. Leer textos para aprender	82

4.2.1. El proceso lector: cómo leemos.....	84
4.2.2. Enseñar a comprender los textos didácticos.....	86
4.2.3. Leer en el aula: una actividad de enseñanza-aprendizaje.....	86
4.3. Escribir, una actividad de comunicación social.....	99
4.3.1. Enseñar y aprender a escribir textos didácticos.....	100
4.3.2. Gestión del texto escrito en el aula.....	104
4.3.3. La regulación y autorregulación de los textos.....	109
 CAPÍTULO 5: ESTRATEGIAS DE APLICACIÓN EN EL AULA.....	113
<i>Teresa Mauri y Neus Sanmartí</i>	
5.1. La construcción de conocimiento en el aula: las estructuras de participación, las formas de comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas.....	113
5.2. Diseño de las condiciones de aprendizaje y desarrollo de las habilidades.....	116
5.3. Negociación del significado de la actividad en el aula y gestión de la inte- racción a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.....	121
5.4. Enseñar a aprender a autoevaluar y autorregular los aprendizajes.....	125
 CAPÍTULO 6: APLICACIÓN DE LA PROPUESTA EN ÁREAS CURRICULARES.....	133
6.1. Lengua y aprendizaje en la etapa de Educación Primaria.....	135
<i>Equipo de formadores y formadoras de Primaria del ICE de la UAB</i>	
6.1.1. Las habilidades cognitivolingüísticas en el desarrollo del currícu- lum de Primaria.....	135
6.1.2. El aula como espacio para la reconstrucción del conocimiento.....	139
6.1.3. Las secuencias didácticas y las habilidades cognitivolingüísticas.....	141
6.2. Las habilidades cognitivolingüísticas en el área de Música.....	156
<i>Boris Mir</i>	
6.2.1. La descripción.....	156
6.2.2. La definición.....	159
6.2.3. La explicación, la demostración y la argumentación.....	162
6.3. La actividad lingüística y las habilidades cognitivolingüísticas.....	166
<i>Juli Palou y Àngels Prat</i>	
6.3.1. La lengua como competencia comunicativa.....	167
6.3.2. Enfoque comunicativo y enseñanza de la Lengua.....	168
6.3.3. Las habilidades cognitivolingüísticas en el currículum de Lengua.....	171
6.4. Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias de la Naturaleza.....	181
<i>Mercè Izquierdo y Neus Sanmartí</i>	
6.4.1. Una nueva manera de conceptualizar qué es la Ciencia.....	181
6.4.2. Necesidad de una mayor coherencia entre la visión de la ciencia y la manera de enseñarla: importancia del lenguaje.....	182
6.4.3. Aprender a escribir y hablar el lenguaje científico.....	183

6.4.4. "Explicar": la actividad más importante en la ciencia escolar.....	184
6.4.5. Enseñar a elaborar textos para escribir, definir, explicar, justificar y argumentar	186
6.4.6. Ejemplo de una actividad diseñada para enseñar al alumnado a argumentar científicamente	193
6.5. La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas	201
<i>Pilar Benejam y Dolors Quíquer</i>	
6.5.1. El concepto de ciencia y el discurso de las Ciencias Sociales.....	201
6.5.2. El discurso de las Ciencias Sociales en el aula: ¿pensamiento reproductivo o pensamiento crítico y creativo?.....	203
6.5.3. El aprendizaje del discurso de las Ciencias Sociales.....	204
6.6. La actividad matemática y las habilidades cognitivolingüísticas	219
<i>Carles Lladó y Jaume Jorba</i>	
6.6.1. Modelos de enseñanza de las Matemáticas	219
6.6.2. Las Matemáticas como actividad humana: sus características	221
6.6.3. La enseñanza de la actividad matemática como inserción en una cultura	223
6.6.4. El lenguaje en la actividad matemática: su función comunicativa	224
6.6.5. El lenguaje en la actividad matemática: su función cognitiva	225
6.6.6. La elaboración y gestión de hipótesis. La demostración	233
6.6.7. Las habilidades cognitivolingüísticas y su pragmática en la actividad matemática.....	238
CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE UNA EXPERIENCIA DE REGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES DEL ÁREA DE CIENCIAS FUNDAMENTADA EN EL USO DE LA LENGUA	
<i>Isabel Gómez, Marisa Domínguez y Cristóbal Martínez</i>	
7.1. Presentación de la experiencia	243
7.2. Principios psicopedagógicos y didácticos en que se basa la enseñanza en la práctica analizada	246
7.3. Actividades e intervenciones específicas para el trabajo de las habilidades relacionadas con el uso de la Lengua	254
7.4. Evolución en la producción de textos escritos a lo largo de la secuencia	272
7.5. Análisis de la evolución del grupo en el aprendizaje de la regulación y del uso de la lengua para aprender Ciencias	275
7.6. Valoración final	277
7.7. Anexos.....	280
Referencias bibliográficas	299

A Jaume Jorba

El Institut de Ciències de l'Educació de la UAB se ocupa de la formación permanente del profesorado y para poder atender adecuadamente esta tarea precisa potenciar la investigación y mantener grupos de innovación que alimenten y actualicen los contenidos de sus propuestas de actividades. El libro que presentamos trata de la integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñar y aprender y es el resultado de un seminario de investigación. Jaume Jorba, Isabel Gómez y Àngels Prat han coordinado este trabajo en el que ha colaborado un equipo interdisciplinar, formado por personas de diversas áreas de conocimiento y niveles de enseñanza, que abarca la mayoría de didácticas específicas y la psicopedagogía.

Poco antes de concluir la redacción de este libro, Jaume Jorba Bisbal murió en Barcelona. Esta obra recoge la reflexión hecha en el seminario de investigación que él dirigió. Los autores reconocen su magisterio y la dedican a su memoria.

Jaume Jorba fue una de esas personas que, a lo largo de la vida, resulta esencial haber conocido, porque sin ellas los trabajos, las personas e incluso las instituciones no serían lo que son.

En el terreno científico, Jaume Jorba sabía mantener el rigor del conocimiento y la exigencia en el trabajo y al mismo tiempo lograr la aceptación y la amistad de sus colaboradores. Esto era posible porque entendía que el cuestionamiento y la construcción del conocimiento es una tarea que ha de hacerse conjuntamente. Compartir dudas y reflexiones, llegar juntos al convencimiento y saber llevar los resultados a la acción hacía que todos nos sintiésemos aprendices, enseñantes y compañeros. Ésta es la actitud propia del maestro; crece gracias a los alumnos al mismo tiempo que los ayuda a crecer: enseña y aprende, dirige y escucha. Era un científico y un maestro.

Jaume Jorba era un hombre bueno, coherente, tenaz, con la fortaleza de quien acepta la responsabilidad derivada de las propias convicciones. Los alumnos recuerdan su exigencia en un contexto lleno de apoyo, confianza y afecto. Los compañeros son testimonios de su compromiso con la formación de profesorado como vía para mejorar la sociedad y, como Jaume, han entendido que las cosas importantes se hacen sumando potencialidades, aunando esfuerzos sin ahorrar trabajo.

Lo recordaremos y lo encontraremos a faltar siempre que pensemos en la gestión educativa bien hecha. Lo recordaremos y lo encontraremos a faltar como formador de formadores. Lo recordaremos y lo encontraremos a faltar como enseñante de Matemáticas y de Física que comparte su reflexión con las otras materias. Lo recordaremos y encontraremos a faltar como amigo y compañero.

PILAR BENEJAM
Directora del Institut de Ciències de l'Educació
de la Universitat Autònoma de Barcelona
Bellaterra, julio de 1998

INTRODUCCIÓN

Objeto e historia del trabajo

La historia de este libro tiene unas características especiales que queremos destacar. El tema ha ido surgiendo como un proceso lógico, como una necesidad inevitable de las personas que formaban el seminario que antes citaba P. Benejam. En un primer momento, el grupo se planteó cómo había que secuenciar los contenidos para facilitar la tarea de enseñar y aprender. Resultado de este trabajo fue la aplicación de la teoría de la elaboración en la mayoría de áreas curriculares para diseñar secuencias didácticas. La misma dinámica del grupo llevó a profundizar más tarde en la regulación continua de los aprendizajes y de los elementos que la configuran, la evaluación, la interacción social y la autorregulación. El proceso lógico era plantear el sentido de la integración del trabajo lingüístico en los procesos de enseñar y aprender; y así se hizo, partiendo del marco socioconstructivista y de la autorregulación de los aprendizajes en función del cual la comunicación en el aula se considera el elemento esencial. Esta opción obtuvo consenso inmediato porque, entre otras razones, había profesores y profesoras del grupo que ya habían trabajado en el tema desde Ciencias Experimentales y desde Matemáticas.

Por la experiencia docente de las personas del seminario se tenía buen conocimiento de las dificultades de los estudiantes para expresar verbalmente o por escrito sus ideas, explicitar los procesos y resultados de su aprendizaje, y para elaborar el significado de los contenidos de cualquiera de las áreas curriculares.

Cada vez más, se constataba que la tarea de mejora de las habilidades lingüísticas de los alumnos debía ser responsabilidad de todo el profesorado y no exclusivamente del área de Lengua. Pero había que determinar el enfoque que se le tenía que dar, a partir de qué bases teóricas lingüísticas, comunicativas o cognitivas debía plantearse.

En una primera fase se analizaron las dificultades que presentaban los escritos de los alumnos. Se comprobó que la tendencia general era producir escritos con estructura de texto descriptivo y narrativo, más que explicativo o argumentativo, que justamente son las estructuras que más se ajustan al discurso solicitado en la mayoría de áreas. Por otro lado, pudimos comprobar que en los textos que se dirigían a los estudiantes también predominaban estructuras de tipo descriptivo, narrativo o expositivo; no se daban, o se daban en contadas ocasiones, modelos que incluyeran las habilidades de justificar o argumentar. Pudimos constatar, además, que en los libros de texto las demandas del tipo *justifica, argumenta, sintetiza, interpreta, resume, expón un*

proceso... eran frecuentes, pero en ningún caso se acompañaba esta demanda con orientaciones para el alumno que le facilitasen las operaciones cognitivas implicadas.

Para avanzar en la propuesta, para determinar el alcance de la tarea, analizamos el conjunto de aspectos que influyen en el proceso de enseñar y aprender, que creemos que se relacionaban directamente con el uso de la lengua oral y escrita de los estudiantes. Se trabajó en las direcciones siguientes:

- El tipo y la calidad de los materiales didácticos, sobre todo de los escritos que se utilizan como base de trabajo en la mayoría de áreas.
- La manera de presentar los textos en el aula. Cómo se podría facilitar la lectura en los casos en que por dificultad del texto o del lector no se consigue captar el contenido.
- La producción de materiales de trabajo escritos por los alumnos. Cómo orientar las fases de un proceso que intuíamos difícil pero esencial para progresar en los diferentes aprendizajes escolares.
- Las concepciones del profesorado sobre cómo se aprende, sobre los procesos que pone en funcionamiento el alumno cuando aprende y la influencia de estas concepciones en todo el proceso.
- Las concepciones epistemológicas sobre el área o materia y la orientación que, en consecuencia, adquieren los aprendizajes.
- La comunicación en el aula, la explicitación de significados y la negociación conjunta entre profesorado y alumnado.

Entendíamos que todas estas cuestiones eran relevantes para la tarea que nos proponíamos, porque incidían directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero decidimos centrarnos en el análisis de lo escrito en el aula, siendo muy conscientes de la interconexión entre lo oral y lo escrito. Además, no es posible analizar lo escrito sin tener en cuenta el proceso de comunicación oral que lo ha precedido y lo prepara, y que, una vez realizado el texto, ha de continuarse el proceso de comunicación oral en la etapa de revisión, reestructuración y superación de errores. La decisión de partir de lo escrito también se adoptó por cuestiones pragmáticas, es decir por la facilidad de acceso en un momento dado a las producciones de todos los alumnos del grupo: a partir de un escrito es más fácil la tarea de análisis y evaluación y permite ir ajustando y modificando las ayudas de manera progresiva y más inmediata.

En algunos centros se llevan a cabo actividades de aprendizaje lingüístico, con el objetivo de adquirir instrumentos necesarios para la mejora de la comprensión y producción de textos, pensando que las estrategias y habilidades que se adquieren se pueden transferir a cualquier otra área de conocimiento. En un primer momento, y a partir del análisis de textos producidos según nuestros planteamientos, el equipo de trabajo consideró que el resultado no era totalmente satisfactorio. Los alumnos podían producir textos con una estructura formal mejor configurada, sobre todo por el uso de conectores, pero no reflejaban progreso en el aprendizaje del tema o contenido en cuestión. Se constataba que para aprender a escribir era prioritario aprender a pensar en clave del área correspondiente y que escribir no podía reducirse a la aplicación de algunas técnicas, a la copia de algunos modelos. Este resultado nos animó a continuar en la línea de considerar que el trabajo lingüístico, el del conteni-

do de las áreas y la comunicación en el aula eran inseparables; debían considerarse de manera conjunta si se quería conseguir algún tipo de progreso en la expresión de chicas y chicos.

A lo largo del proceso fuimos compartiendo la siguiente idea: aprender presupone construir conocimiento, construir criterios sobre la validez de este conocimiento y apropiarse de un lenguaje para expresarlo y construirlo. Para hacerlo posible se ha de aprender a hablar sobre los significados que se elaboran.

Para profundizar en el tema, paralelamente recurrimos a una bibliografía específica en la que profesores de didáctica (sobre todo de las Ciencias Experimentales y Matemáticas) hacían propuestas sobre cómo enseñar a los alumnos a utilizar un determinado tipo de discurso, con la convicción de que incidiría en los aprendizajes del área. Todos coincidían en la importancia de que los alumnos adquiriesen las habilidades de explicar, justificar, argumentar como condiciones necesarias para aprender a razonar en un área determinada. Pero los diferentes autores consultados no coincidían totalmente en el significado atribuido a cada una de estas habilidades, aunque se aproximaban. A partir de sus definiciones llegamos a una propuesta consensuada, base del trabajo posterior.

Si se quería tomar como punto de partida el texto escrito, había que analizar los textos didácticos habitualmente utilizados en el aula, como libros de texto y materiales curriculares de las diferentes áreas. Un análisis que, aunque no muy profundo, nos indicó que la tendencia era que la mayoría toman la forma de textos descriptivos, es decir, que tratan de caracterizar un aspecto del conocimiento situándolo en su ámbito, enumerando sus rasgos característicos, relacionándolo con otros aspectos próximos. Una estructura ideal para memorizar. Es el caso de un buen número de textos de Ciencias Naturales y Experimentales. En cambio, en Ciencias Sociales predominan textos de estructura narrativa, para mostrar hechos, con algunas secuencias explicativas o justificativas. Son menos frecuentes los textos explicativos, en los que la información se organiza a partir de las relaciones de causa-efecto o las relaciones que se pueden hallar entre factores y fenómenos. Contrariamente, a los alumnos se les hacen demandas mucho más complejas.

Finalmente, se definieron una serie de habilidades que se denominaron *cognitolingüísticas* porque se consideraron habilidades transversales sobre la base de operaciones cognitivas que se activan constantemente en el proceso de enseñar y aprender. Las lecturas mencionadas anteriormente, referenciadas en la bibliografía, constituyeron una guía para encontrar la definición que más se ajustase a los objetivos del planteamiento del seminario. Llegar a acuerdos en el contenido semántico de cada una de las habilidades nos parecía ineludible para traspasar la propuesta al aula y negociar y compartir el significado con los estudiantes.

El contenido de la propuesta, con un componente lingüístico importante, requería dedicar una parte del trabajo a explicitar aquellos elementos, lingüísticos teóricos y también de aplicación, que debían facilitar las tareas al profesorado de las áreas no lingüísticas. Concretamente se creyó que algunas orientaciones para valorar los materiales de trabajo, como también para la producción y comprensión de los textos didácticos por parte del alumnado, podían ser de gran utilidad.

Como ya se ha venido exponiendo, el trabajo que presentamos tiene los siguientes objetivos:

- Mejorar la comprensión y la producción oral y escrita de los alumnos, entendiendo esta producción como medio de comunicación y de aprendizaje. De comunicación, porque la construcción del conocimiento escolar es compartida en el contexto de una actividad social —el estudio o las actividades de aprendizaje— y de una institución —la escuela.
- Facilitar la apropiación de instrumentos culturales, como hacer un uso determinado del lenguaje, que es una construcción social y personal a la vez. Se trata de un proceso de aprendizaje complejo que habría que asegurar a todos los alumnos durante el período de escolaridad obligatoria.

Consensuar el tema y alcanzar acuerdos sobre cómo plantearlo era un objetivo desde el principio del proceso, ya que teníamos muy presente que la integración del trabajo lingüístico en las áreas de conocimiento tenía posibilidades de ser efectiva si era comprendida, asumida, compartida y coordinada por los equipos docentes. Por lo tanto, debía elaborarse un marco teórico, definir unos objetivos y unas habilidades fundamentadas con acuerdos tan amplios como fuese posible.

No podemos dejar de explicar de qué manera la metodología que proponemos en este trabajo se asemeja, como una gota de agua a otra, a la que hemos llevado a cabo el grupo del seminario. Se propone la comunicación y en nuestro grupo hemos pasado horas y horas hablando, discutiendo, intercambiando... Frecuentemente se pide compartir el conocimiento, y es cierto que lo hemos intentado personas de diferentes áreas y diferentes concepciones. Se insiste en la relación teoría-práctica y a lo largo de todo el trabajo se ha intentado contrastar las propuestas a partir de la experimentación en el aula. Se da una gran relevancia a las reelaboraciones de los trabajos y hemos reelaborado los nuestros tantas veces como lo hemos creído conveniente.

Un proceso que no sólo ha sido interesante y fructífero, sino que podríamos afirmar que ha sido todo un placer. Un proceso que sólo podía conducirlo una persona como Jaume Jorba.

El resultado es el trabajo que os presentamos.

Estructura del libro

Los tres primeros capítulos construyen el soporte teórico del trabajo: el primero contiene las bases de la experiencia, las ideas psicopedagógicas enmarcadas en opciones teóricas y concretadas en criterios. El segundo está dedicado al análisis y descripción de cada una de las habilidades objeto de estudio y sitúa la finalidad de su trabajo en el aula. El tercero aporta el análisis lingüístico necesario para llevar a cabo la propuesta: la descripción de las características de los textos con la intención de facilitar elementos lingüísticos al profesorado de las áreas no lingüísticas.

El capítulo 4, *Función del texto escrito en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades*, recoge en su primera parte las reflexiones y el análisis del grupo sobre los textos didácticos en el proceso de enseñar y aprender en las áreas de conocimiento: su importancia, uso, funciones y cualidades. También se propone una pauta para orientar su valoración. La segunda parte está dedicada a leer y escribir en el aula como medio insustituible para aprender. Ofrece ideas y recursos para la ense-

ñanza de estas habilidades y procedimientos e incluye pautas de ayuda, tanto para el profesorado como para el alumnado, para orientar, analizar y valorar las producciones de aula.

El capítulo 5, *Estrategias de aplicación en el aula*, es fruto de las reflexiones sobre cómo llevar a cabo la propuesta didáctica, sobre los requisitos y factores que pueden ayudar a hacer efectivos sus planteamientos. Es fruto de la experiencia pedagógica de las autoras y también de los análisis de todo el grupo sobre las aplicaciones didácticas concretas llevadas a cabo en diversas etapas y áreas en el transcurso del trabajo del seminario.

El enfoque del trabajo lingüístico debía plasmarse en cada una de las áreas y niveles de enseñanza. La preocupación era saber qué aspectos eran comunes y cuáles específicos en las diferentes áreas y niveles. Por otro lado, había que dar modelos para orientar el trabajo de aula. Por eso se concibió el capítulo 6 como el de aplicación en las diferentes áreas y niveles, un capítulo en el que se concreta la manera de desplegar la propuesta didáctica. Cada una aporta, desde su marco epistemológico, aplicaciones a partir de experiencias prácticas analizadas minuciosamente. Abre el capítulo el apartado dedicado a la Educación Primaria, donde se revisan los principales criterios que hay que tener en cuenta y se analizan ejemplos variados, de diferentes áreas. Continúan los apartados correspondientes de las áreas con un contenido similar: marco epistemológico y propuestas —a partir de integrar contenidos lingüísticos y los propios del área— válidas para la enseñanza obligatoria, para facilitar y mejorar el proceso de construcción de conocimientos. Cada apartado está basado en el análisis de experiencias de aula e incluye ejemplos que provienen de secuencias didácticas experimentadas por profesores que trabajan con las orientaciones de esta propuesta.

El grupo de trabajo tuvo interés en hacer el seguimiento de una secuencia completa con profesorado que hubiese asistido a sesiones de formación a partir de la propuesta del uso de la lengua en las áreas curriculares. El último capítulo presenta una experiencia con un grupo de alumnos de ESO, grabada y analizada, que muestra estrategias posibles de aplicación en el aula a lo largo de una secuencia didáctica.

Sugerencias de itinerarios de lectura del libro

La profesora o el profesor interesados en la función de la lengua en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escolaridad obligatoria, que busca orientaciones sobre cómo utilizar textos para optimizar los procesos de aprendizaje o bien que está preocupado por la calidad y funcionalidad de los textos de sus alumnos, seguramente hallará en este libro ideas, reflexiones y sugerencias.

El lector que se dispone a leer un libro tiene varias motivaciones, intereses e incluso necesidades; por eso pensamos que puede ser útil sugerir varios itinerarios de lectura. Es lógico que cada profesor, cada profesora, según su especialidad, tienda a empezar por el contenido específico correspondiente a su área, que hallará en el capítulo 6. Es una buena elección, sin duda, pero posiblemente necesitará, para poder abarcar el conjunto de la propuesta, leer el capítulo 2, *La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas*, que podrá serle de utilidad para aclarar la terminología y las finalidades del trabajo. Si el lector se cuestiona sobre los principios teóricos psicopedagógi-

cos que sustentan la propuesta, deberá ir al capítulo 1, *Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula*. Si su interés se centra, en cambio, en los principios lingüísticos deberá ir a buscar información al capítulo 3, *Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual*. Y si quiere conocer cómo se articula una secuencia a partir de estos planteamientos, deberá ir al capítulo 7, *Análisis de una experiencia de regulación del aprendizaje del área de Ciencias fundamentada en el uso de la lengua*.

Una vez entendido el planteamiento general puede volver a la etapa o área específica para releerla, reinterpretarla y evaluar sus sugerencias. Cuando el lector se planteé cómo llevar o desarrollar en la propia aula aquellas sugerencias será el momento adecuado para ir a los capítulos 4, *Función del texto escrito en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades*, y 5, *Estrategias de aplicación en el aula*, donde encontrará ayuda y elementos de contraste de la propia práctica.

Otra estrategia posible para intentar captar el alcance de la propuesta sería leer los tres primeros capítulos marco y a continuación el 7, *Análisis de una experiencia de regulación del aprendizaje del área de Ciencias fundamentada en el uso de la lengua*, que constituye una aplicación práctica. Se puede ir, según intereses o especialidad, a un apartado del capítulo 6, para completar a continuación la lectura, en el caso que el interés se mantenga vivo, con los capítulos 4 y 5.

Finalmente, proponemos leer un área diferente de la propia, la más contrastada. Una manera de ver diferentes aplicaciones de una propuesta.

Quisiéramos que este diálogo, producido en la mente del lector, con los autores del trabajo, no quede silenciado sino que podamos entrar en contacto para contrastar ideas y experiencias.

Los autores

Pese a que cada capítulo se asigna a personas concretas, todos han sido discutidos, profundamente discutidos, de tal manera que incluso para los que hemos intervenido a menudo no sabemos dónde empieza o acaba la autoría de algunos capítulos. Todos fueron presentados a discusión, debatidos, corregidos y reescritos más de dos y tres veces, especialmente los primeros, en los que se define el marco teórico. El hecho de ser un equipo de profesionales de diferentes áreas ha favorecido discusiones variadas, profundas, interesantes en definitiva, que han determinado la orientación también interdisciplinar del trabajo.

Estos análisis no se han circunscrito sólo al marco del seminario. A medida que el trabajo se iba gestando y adquiriendo consistencia se hacía extensivo a otras personas y a otros núcleos: a menudo en forma de sesiones de trabajo con profesorado de Primaria y Secundaria, incorporando equipos ICE de formadores en tareas de experimentación, y solicitando la participación a diversos colectivos para implementar la propuesta. No todos los resultados de experimentación han tenido cabida en este libro; posiblemente se editarán otros que podrán darlos a conocer. Todas estas personas también han participado en la confección del trabajo aportando ideas y sugerencias. Todos nos podemos sentir partícipes, autores.

Específicamente, en lo que se refiere a la primera parte o marco general, que incluye los capítulos 1, 2 y 3 del libro, la redacción del primero, *Bases teóricas de una propuesta didáctica para favorecer la comunicación en el aula*, es responsabilidad de Isabel Gómez Alemany; la del segundo, *La comunicación y las habilidades cognitivolingüísticas*, de Jaume Jorba, y la del tercero, *Habilidades cognitivolingüísticas y tipología textual*, de Àngels Prat.

Los mapas conceptuales que figuran en esta primera parte, revisados y discutidos en el seminario, son fruto del ingenio y de la colaboración de Jaume Jorba y Àngels Prat.

El capítulo 4, *Función del texto escrito en la construcción del conocimiento y en el desarrollo de habilidades*, ha sido redactado por Àngels Prat y Mercè Izquierdo ha participado en la primera parte, referida a los textos didácticos.

El capítulo 5, *Estrategias de aplicación en el aula*, ha sido redactado por Teresa Mauri y Neus Sanmartí.

Las autorías del capítulo 6, *La aplicación en las áreas curriculares*, corresponden a las personas siguientes:

Lengua y aprendizaje en la etapa de Educación Primaria, Núria López, Asun Rodríguez, Albert Rigol y Marga Teixidor, coordinados por Juli Palou. Además de los autores, han aportado ideas y revisado el trabajo otros miembros del equipo de formadores y formadoras de Primaria del ICE: Jaume Cela, Quim Lázaro, Tana Serra, Josep Lluís Estaña y Carme Riera.

Las habilidades coognitivolingüísticas en el área de Música, Boris Mir.

La actividad lingüística y las habilidades cognitivolingüísticas, Juli Palou y Àngels Prat.

Enseñar a leer y escribir textos de Ciencias de la Naturaleza, Mercè Izquierdo y Neus Sanmartí.

La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas, Carles Lladó y Jaume Jorba.

La experiencia analizada en el capítulo 7 es fruto de la colaboración de Marisa Domínguez, Isabel Gómez y Cristóbal Martínez. Marisa es la responsable en primer término de la docencia del crédito impartido y Cristóbal el profesor de apoyo que colaboró a tiempo parcial. El diseño de la docencia del crédito corresponde a la profesora y al profesor de apoyo. Isabel Gómez actuó como observadora a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica y ha redactado el capítulo contando con su colaboración. Marisa Domínguez y Cristóbal Martínez enseñan en el IES Zafra de Barcelona y habían participado anteriormente en otros trabajos con Jaume Jorba y Neus Sanmartí. Blanca Cases transcribió con paciencia e interés las grabaciones de clase.

Jaume Jorba fue el alma del grupo durante todo el tiempo de trabajo conjunto, llevando a la práctica —con exigencia máxima— un proyecto que empezó como simple intuición y que, poco a poco, por su rigor en el trabajo, curiosidad intelectual y también por su capacidad de atracción, fue adquiriendo cuerpo hasta el punto de poder completar un trabajo como el que presentamos. Isabel Gómez y Àngels Prat colaboraron en la coordinación del trabajo y han tenido que afrontar la difícil tarea de suplirlo en los trabajos finales de preparación del libro.

BASES TEÓRICAS DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FAVORECER LA COMUNICACIÓN EN EL AULA

Isabel Gómez Alemany

Existen diferentes aproximaciones posibles a la comprensión de qué es el aprendizaje y la enseñanza en el contexto escolar. La propuesta didáctica que se presenta se inserta en un determinado marco psicológico explicativo: el cognitivoconstructivista y socio-cultural.

1.1. El marco teórico cognitivo constructivista

Se parte de considerar la escuela como el lugar donde se reelabora la experiencia personal, donde se construye el conocimiento y se organiza y estructura de manera que sea útil para la identificación e interpretación de los datos que nos llegan del mundo externo. La capacidad para representar es característica de los humanos, que pueden llegar a crear sistemas variados y sofisticados a partir de los cuales poder ver, simbolizar y pensar sobre el mundo.

La actividad mental del alumno juega un papel mediador en la construcción del conocimiento en el contexto escolar. El conocimiento construido por el alumnado no es pura repetición o reproducción del elaborado disciplinar, sino que es una reconstrucción de forma personal, un uso y elaboración específicos según las características de cada alumna o alumno, los esquemas de conocimiento de que dispone, el contexto social, las experiencias educativas anteriores, las vivencias personales, los hábitos adquiridos, las actitudes frente al aprendizaje. Esta reconstrucción está mediada por representaciones personales que evolucionan progresivamente a medida que avanza la escolarización. La capacidad de relacionar hechos y conceptos y de organizar el conocimiento que se elabora lo facilita. El factor que moviliza este proceso en el contexto escolar es la interacción con otros, que se concreta en diversas modalidades: la imitación, el intercambio y el contraste, la colaboración, el conflicto sociocognitivo y la controversia.

Si bien ésta parece una tarea cognitiva individual –las interpretaciones son personales, diferentes de una a otra persona–, las construcciones y reconstrucciones se llevan a cabo por influencia de los demás, con ojos, prismáticos o gafas prestadas o, lo que es lo mismo, con perspectivas, ideas, teorías y formas de ver que nos proporcionan los demás, los expertos o las personas que ejercen influencia sobre nosotros. La pretensión de la escuela es, precisamente, ejercer este tipo de influencia para acercar el conocimiento elaborado por el alumnado al conocimiento científico.

Pero el conocimiento científico no es único ni unívoco. Pueden coexistir diferentes visiones e interpretaciones. El profesorado ha de ser muy consciente de cuál es la teoría

desde la que interpreta y dota de sentido a los fenómenos del mundo y desde la que pretende facilitar su interpretación a sus alumnos.

1.2. La visión sociocultural del aprendizaje y de la enseñanza

El enfoque sociocultural, derivado de las teorías de Vigotski, proporciona una determinada visión y manera de entender la educación, la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo de las personas como procesos que se dan conjuntamente, de manera entrelazada, configurando el proceso socializador de los individuos.

La socialización consiste, según esta visión, en la integración activa de las personas en una comunidad y cultura concretas. Esta integración opera progresivamente mediante el aumento de las posibilidades de acción de los aprendices –y, por lo tanto, de contribución a la sociedad–, que es posible por la ayuda y la colaboración con otros, iguales o más expertos, que facilitan la cultura y sus principales instrumentos.

La mencionada integración puede explicarse como la *apropiación* de una amplia gama, rica y diversa, de instrumentos y contenidos culturales (la cuchara, el lápiz, el ordenador, los lenguajes artísticos, las herramientas profesionales, las teorías, los valores y un largo etcétera de variados ejemplos). La apropiación consiste en un proceso por el cual se entra, en primer término, en contacto con el uso de determinados instrumentos y contenidos en situación interactiva, gracias al contacto con otros que nos los facilitan y muestran (nos muestran el uso, por ejemplo, de la biblioteca, de una base de datos, del microscopio, de un instrumento musical, etc.). A continuación se familiariza con el uso, y por último se progresa gradualmente en su dominio, enfocado hacia un uso autónomo, en situaciones y contextos variados (pensemos, por ejemplo, en la adquisición del lenguaje, oral o escrito, principal instrumento de comunicación de que disponemos y la variabilidad de funciones, de registros y contextos sociales en los que tiene lugar esta adquisición y dominio progresivo).

Los otros –adultos, compañeros, amigos, educadores, expertos– juegan un papel primordial, pues muestran en primera instancia el objeto de apropiación, muestran el uso que hacen de él y facilitan la comprensión de su funcionamiento.

Mediante la interacción y la actividad compartida, el experto o el educador suple al aprendiz en sus primeros intentos de apropiación y estructura progresivamente el sistema de ayudas necesarias. Esta estructuración puede consistir en una intensificación de ayudas en la primera fase del proceso (mostrar modelos, proporcionar información introductoria y complementaria, guiar o suplir parcialmente la ejecución, reducir los grados de dificultad, proporcionar apoyo afectivo a los sucesivos intentos...) para disminuir progresivamente la cantidad de ayuda y sustituirla, simplemente, por la provisión de apoyos psicológicos (animar en el esfuerzo que se realiza, valorar positivamente la tarea realizada), es decir, por el seguimiento a distancia del incremento progresivo de competencia del aprendiz. El proceso así descrito asegura el traspaso del control del proceso de aprendizaje desde el adulto, experto o profesor al aprendiz.

La apropiación cultural consiste en la adquisición, por parte del individuo, no sólo del objeto cultural, sino también de las operaciones psíquicas implicadas en su uso (operaciones de discriminación, comparación, deducción, síntesis, etc.) en el contexto de actividades sociales específicas definidas y guiadas por motivos (actividad de trabajo, de estudio, de ocio, tareas domésticas...). Para llevar a cabo una actividad se realiza un con-

junto de acciones ejecutadas mediante operaciones, según los recursos de que se disponga en condiciones determinadas. Al ponerse en contacto con instrumentos culturales (herramientas, códigos, valores, teorías, etc.) se tiene ocasión de llevar a cabo las operaciones que los caracterizan, lo que permite la apropiación. Pero son los otros –adultos, educadores, personas más experimentadas– quienes facilitan este proceso mostrando las competencias necesarias de las que el aprendiz aún no dispone en grado suficiente. De esta manera se accede al patrimonio cultural socialmente organizado.

De la misma manera, para llevar a cabo una actividad de tipo escolar (escribir, estudiar, observar, explicar, dibujar, resolver un problema, realizar una reunión de clase, etc.) es necesario realizar una serie de acciones según unos patrones culturales definidos, mostrados y facilitados por el profesorado, que implican la puesta en marcha y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales por parte del alumnado a la vez que la asimilación de los contenidos culturales definidos por el currículum.

El desarrollo de habilidades concretas y los aprendizajes específicos son procesos paralelos e interdependientes ya que la apropiación cultural, o aprendizaje, constituye el motor del desarrollo de la persona (Vigotski, 1934 y 1979), visto este último como la aparición y consolidación de nuevas posibilidades de interpretación y de acción sobre el mundo.

1.3. La mediación de los signos

En las teorías socioculturales la relación entre la persona y el mundo exterior no es una relación directa sino que está mediada por los instrumentos y por los signos (producto específico humano). El uso y el dominio progresivo de los signos o de los códigos y lenguajes humanos permiten la transformación del mundo interno, es decir, la formación y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores (atención consciente, memoria voluntaria y estratégica, razonamiento, lenguaje...), a la vez que permite operar mentalmente con los datos de la realidad y sus representaciones para hacer construcciones nuevas de pensamiento. Más concretamente, el uso del lenguaje permite controlar y regular el propio comportamiento y realizarlo de forma consciente y adecuada, reaccionando no tanto a los estímulos externos como a los significados contenidos en estos instrumentos mediadores. El uso del lenguaje verbal permite planificar, es decir, decidir la secuencia de acciones a seguir para alcanzar un determinado objetivo, como hacer el índice de un trabajo escrito, preparar una intervención, una salida, etc.; el uso del lenguaje gráfico espacial permite hacer esquemas y proyectos, interpretar un espacio geográfico amplio, confeccionar un itinerario, etc.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen como función la apropiación del mundo externo, su representación y comprensión, están mediados también por signos. Los signos son producto de la función de la representación –o sustitución de la realidad por significantes que permiten la manipulación mental de datos de la realidad– y a la vez la posibilitan. Sirven para llevar a cabo actividades psíquicas determinadas como clasificar, comparar, distinguir, recordar, etc., y están dirigidos internamente, a diferencia del otro tipo de instrumento humano, la “herramienta” (martillo, cuchillo, bisturí, etc.) que está orientada hacia el exterior y cambia las condiciones y las propiedades del objeto de la actividad práctica.

Los signos son producto de una construcción social (representan convenciones sociales elaboradas que constituyen sistemas) y a la vez son objeto de una apropiación personal. Signos son todos los lenguajes y sistemas de códigos (gráficos o no), muchos de los cuales están representados en el currículum escolar en tanto que contenidos y en tanto que instrumentos para el aprendizaje (lenguajes gráficos como diagramas o mapas; artísticos como el lenguaje plástico, el de la imagen o el musical; el lenguaje matemático...). Pero el principal sistema de signos y el más generalizado es el lenguaje *verbal*, objeto de nuestro trabajo concretado en modalidades específicas de uso comunicativo.

El mapa de la figura 1.1 es una representación del papel de mediación de los signos en el proceso de apropiación de la cultura que la Educación intenta facilitar.

Según la perspectiva sociocultural, la educación es una actividad social y socializadora; se produce gracias a la comunicación, por medio del uso de signos. Tiene como función el desarrollo de capacidades de las personas y su integración en una cultura. La mediación en esta actividad se produce a través del triángulo interactivo: profesor-alumno-contenidos curriculares (figura 1.2), a través del cual la educación alcanza sus funciones en el aula.

Visto desde esta perspectiva, el desarrollo no se entiende como un proceso puramente biológico sino social: la apropiación de la cultura, la comprensión del funcionamiento del mundo, el progreso en el desarrollo de habilidades, la inserción social y cultural. Hay que añadir, en consecuencia, que la enseñanza es tan facilitadora de cultura como posibilitadora del desarrollo.

1.4. La relevancia del lenguaje verbal en la educación escolar

Las prácticas comunicativas se entienden como situaciones de interacción en las que los miembros más competentes ayudan a los aprendices a utilizar, de manera adecuada, los sistemas de signos con propósitos determinados.

En toda actividad social el lenguaje es imprescindible para comunicar y compartir objetivos y experiencias a la vez que actúa como regulador: puede dirigir, guiar, acompañar la acción; puede ayudar a explicitar y a hacer consciente el proceso, puede servir para analizarlo y valorarlo. El lenguaje de la profesora o del profesor cumple esta función reguladora pero también el lenguaje de la alumna o alumno cuando la acción es interiorizada, y el del compañero o la compañera cuando se trabaja en colaboración.

El lenguaje es utilizado por el profesorado para explicitar sus intenciones y objetivos, para introducir temas, para provocar y guiar las discusiones, para relacionar el pensamiento con la acción, para consolidar experiencias compartidas, para resolver malentendidos, para clarificar las reglas de participación, para ayudar a alumnos concretos, etc. El lenguaje es el medio de aprendizaje que utilizan chicos y chicas para comprender lo que se les presenta y relacionarlo con lo que ya saben, para expresar sus elaboraciones o pedir ayuda, entre otras cosas.

El lenguaje, justamente, permite construir y reestructurar el conocimiento organizándolo en esquemas de conocimiento elaborados alrededor de temas concretos. Cuando se pone nombre a las cosas, cuando se describen, definen o explican, se hace en función de teorías existentes sobre el mundo.

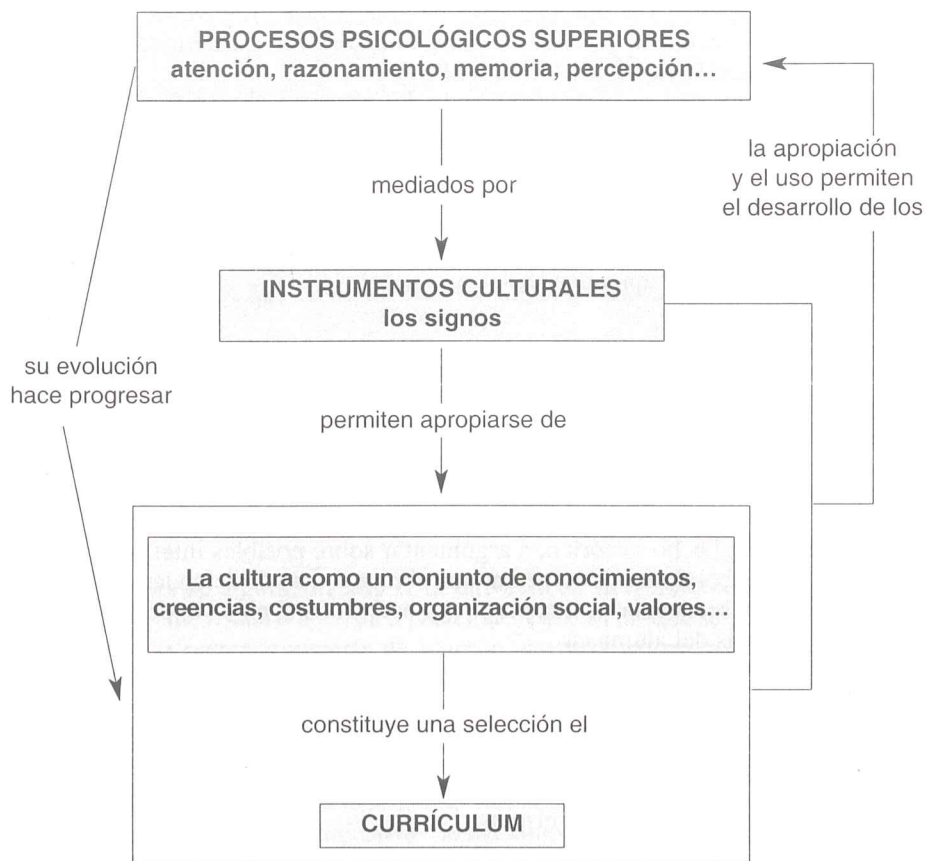


FIGURA 1.1.

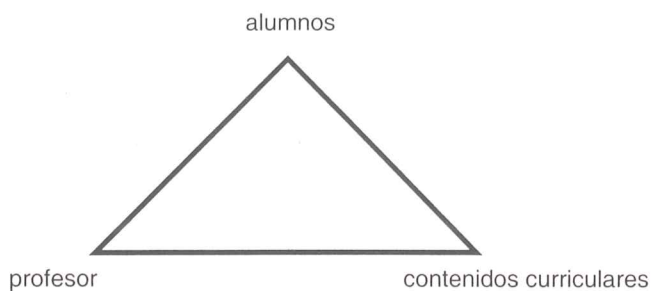


FIGURA 1.2.

Pero al mismo tiempo, el lenguaje verbal constituye uno de los principales instrumentos culturales objeto de apropiación y de aprendizaje progresivo; su dominio es el objetivo de la educación en general y el objetivo clave de la escolaridad porque posibilita la comunicación, la expresión y el aprendizaje.

Por currículum escolar se puede entender los sistemas de significado que están disponibles y que utilizan tanto los estudiantes como los enseñantes (Barnes, 1994). El lenguaje oral y el escrito que se produce en las aulas tienen un papel importante en la construcción en colaboración de estos significados.

El lenguaje forma parte del currículum: como sistema de comunicación en el aula y en la escuela; como medio de aprendizaje (aprender los conocimientos de las diferentes áreas) y como objeto de aprendizaje.

1.5. El desarrollo de habilidades cognitivas y comunicativas en el contexto escolar

Con el trabajo que presentamos se pretende el desarrollo de las habilidades implicadas en la comunicación que caracteriza el proceso de enseñar y aprender en el contexto de las diferentes áreas de conocimiento escolares: la comunicación que posibilita la negociación de significados y la elaboración de conocimiento. Se trata, por ejemplo, de aprender a justificar un hecho histórico, a argumentar sobre posibles interpretaciones de un experimento de laboratorio, de comentar una obra artística, de defender una idea, un proyecto, etc. En consecuencia, es una propuesta hecha con el objetivo de mejorar las habilidades lingüísticas del alumnado.

Cuanto más controle el alumnado sus propias estrategias de lenguaje, cuantas más oportunidades tenga de pensar en voz alta, más responsabilidad puede tener para formular hipótesis explicativas y evaluarlas (Barnes, 1994). Añadiríamos, también, que cuantas más oportunidades tenga de expresar su razonamiento a profesores y compañeros, ya sea oralmente o por escrito, más posibilidades tendrá de construir social y personalmente las explicaciones sobre el mundo y sobre ellos mismos.

Cada una de las habilidades escogidas para nuestro estudio –describir, explicar, justificar, argumentar– se desarrolla mediante su uso aplicado a contenidos variados que pueden ser más o menos sencillos, concretos, observables o complejos y abstractos. Pueden ser aplicadas a hechos concretos o a hechos complejos, a conceptos y principios de mayor o menor grado de generalización y abstracción; pueden implicar la elaboración de cantidades más o menos elevadas de datos o informaciones diversas, etc., en función de las características de las tareas escolares que se planteen. Los detalles y la finalidad de la propuesta didáctica están explicados en el capítulo siguiente.

La propuesta comporta, no obstante, un determinado enfoque del trabajo en el aula, una determinada visión sobre la elaboración del conocimiento escolar. No se trata de conocer para reproducir el conocimiento sino de conocer para dar cuenta, informar, explicar, interpretar, profundizar sobre la comprensión de los hechos y fenómenos del mundo; para poder defender la propia visión, cuando es profunda y documentada, sobre los hechos y fenómenos; para desarrollar actitudes y para actuar.

Las habilidades se desarrollan simultáneamente realizando aprendizajes y construyendo conocimiento, función primordial de la escolaridad. Podemos afirmar, por ejemplo, que se desarrollan las habilidades de explicación mientras se aprenden las diferentes explicaciones sobre los hechos y fenómenos del mundo y mientras se construyen las propias explicaciones e ideas. El esquema de la figura 1.3 lo ilustra.

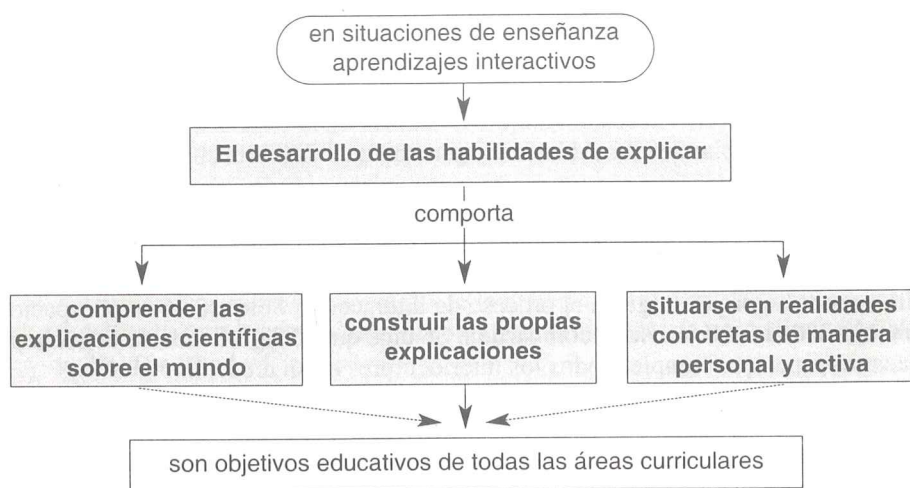


FIGURA 1.3.

Las habilidades de argumentación se desarrollan en situaciones interactivas, en las que aparecen diferentes puntos de vista o posiciones pero en las que se posibilita la comunicación; cuando se pretende ponerse de acuerdo con otro, hacerlo participar o convencerlo para compartir metas, ideas o actividades.

Las habilidades de demostración o de justificación se desarrollan cuando se recurre a un determinado cuerpo teórico que explica hechos y fenómenos de los que se quiere dar razón.

Por este motivo es importante el lenguaje verbal, y el objetivo de nuestro trabajo es incrementar las habilidades comunicativas de los alumnos, más concretamente las habilidades de describir, explicar, justificar y argumentar al mismo tiempo que facilitar la apropiación de instrumentos y contenidos culturales: el lenguaje verbal y los textos específicos (descriptivo, explicativo y argumentativo) mediante cuya construcción los alumnos progresan en los aprendizajes de las áreas curriculares.

De aquí se desprenden dos cuestiones: la necesidad de utilizar buenos textos didácticos escritos y la necesidad de producir buenos textos orales y escritos, pero sobre todo la necesidad de crear un clima que haga posible la comunicación y la producción de textos en el aula en el contexto del diálogo, la negociación y la elaboración conjunta de significados.

1.6. La comunicación en el aula

En función de lo que llevamos dicho, el proceso de aprendizaje se concibe como una construcción personal mediada por los signos y el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un proceso comunicativo, una construcción conjunta que implica la negociación de significados.

Según Edward y Mercer (1988) el desarrollo de las actividades que se suceden día a día en la escuela puede ser considerado como un proceso por el que el profesorado y el

alumnado van creando y desarrollando contextos mentales compartidos, es decir, formas comunes de conceptualizar los materiales, los contenidos y, en general, todos los elementos del proceso educativo. En cierta manera es conveniente que los alumnos realicen muchas actividades pero necesitan adquirir, además de la experiencia, una *manera de interpretarla*, de hablar de ella. Al hacerlo, generan una memoria colectiva y un conocimiento compartido.

El significado no es preexistente sino que es construido conjuntamente por los interlocutores en el acto mismo de la comunicación. Los interlocutores cooperan en su construcción, que no puede adjudicarse al emisor o al receptor sino que pertenece conjuntamente a ambos, porque surge en el proceso de interacción. Sólo existe en el espacio de intersubjetividad o subjetividad compartida. Se dice que el significado se negocia para destacar el papel que cumplen todos los interlocutores en su creación.

Las funciones del profesorado y del alumnado en el contexto comunicativo del aula son diferentes. Mantienen una relación asimétrica, pues la responsabilidad en la conducción del curso es diferente. El objetivo de la comunicación escolar es la creación de unos significados (conocimientos) que corresponden a una serie de materias específicas. El profesorado conoce en principio estos significados e intenta que el alumnado los comparta. Para conseguirlo, es necesario que chicos y chicas se vayan acercando progresivamente a estos significados, que vayan siendo más capaces de participar de manera cooperativa en situaciones de comunicación en las que se construyen los significados cada vez más próximos a los que constituyen los conceptos de la materia (De la Mata, 1993).

Las relaciones entre condiscípulos, compañeros de aprendizaje, sí que pueden ser calificadas de simétricas o de iguales, aunque las diferencias entre estilos de aprendizaje, de posibilidades, de intereses, siempre estén presentes. Justamente son estas diferencias las que pueden enriquecer las relaciones de colaboración y de ayuda entre compañeros. Por otro lado, el intercambio, el contraste entre maneras de hacer, conocimientos o perspectivas diferentes estimula a los alumnos para el autoanálisis, es decir, a tomar conciencia de los propios procesos, a contrastar las ideas, a examinar la fuerza de las propias opiniones o tomas de postura y a ser más objetivos analizando las diferencias entre las diversas posturas, ideas o soluciones.

Los actores que se implican conjuntamente en el desarrollo de una actividad y en la realización de tareas mantienen, según Werstch (1988), cada uno de su parte, una definición de la situación, es decir, se representan de una determinada manera la situación y las acciones que ejecutarán. La definición intrasubjetiva de la situación es probablemente diferente para ellos. Para que se pueda establecer la comunicación es necesario un cierto nivel de intersubjetividad. Profesor y alumnos, o alumnos entre sí cuando trabajan cooperativamente, han de compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la situación, sabiendo, además, que la comparten. En el caso que no se dé la comunicación, debería producirse una negociación que dé lugar a una nueva definición intersubjetiva de la situación. La negociación por parte del profesorado responde a una estrategia para lograr acercar al alumnado hacia su propia definición de la situación con finalidades educativas e instruccionales.

En el aula se comparte una serie de actividades por parte de los diferentes agentes implicados, cada uno desde su rol específico. Lo ideal es compartir metas y objetivos; por eso es tan importante comunicar y poder representarse la naturaleza y las características de la actividad y de las acciones, poder representarse los objetivos. La relación pro-

fesor-alumno es una relación asimétrica pero de interinfluencia mutua: es deseable poder compartir parcialmente la representación inicial y avanzar mediante la negociación de significados.

Esta definición y negociación de la situación comprende tres tipos de conocimientos, todos importantes y muy relacionados:

- El intercambio y los acuerdos sobre los objetivos de las tareas que se realizan y realizarán (acuerdos e intercambios más o menos explícitos y globales).
- El establecimiento de conocimiento compartido como resultado de los procesos comunicativos sobre el contenido de la materia de estudio, del tema que se esté trabajando (construcción de conceptos y de principios, de procedimientos, desarrollo de actitudes).
- El conocimiento y el establecimiento de las reglas de participación en la actividad (qué puede hacer y decir, cuándo, cómo y a quién cada uno de los actores e interlocutores del proceso).

La comunicación entre compañeros estimula el aprendizaje, pues posibilita compartir objetivos y actividades. La organización del trabajo en grupos pequeños o por parejas facilita la representación de los objetivos por parte de los alumnos y la ayuda mutua. En ocasiones, los alumnos más capaces o más expertos en determinados aprendizajes pueden comunicar más fácilmente que los mismos maestros o profesores con los compañeros menos expertos, pues les resulta más fácil colocarse en su lugar y representarse sus dificultades, porque la distancia en competencias no es tan fuerte entre iguales y sus avances en los aprendizajes son más recientes. Pueden llegar a ser más conscientes de los procedimientos que hay que seguir, de los pasos que se deben llevar a cabo, de los componentes del contenido haciéndolos explícitos para facilitarlos a los compañeros y pueden, de esta manera, estructurar sus conocimientos y consolidar los aprendizajes.

La posibilidad de establecer el clima comunicativo y la dinámica que permita la explicitación y la negociación depende de muchos factores, pero entre ellos están las creencias del profesor o profesora sobre la naturaleza de la actividad de enseñar y aprender, su conocimiento sobre los procesos que pone en marcha o activa el alumnado cuando aprende, su creencia sobre las posibilidades de un uso dialógico del lenguaje en clase y de la voluntad de instaurar este uso, así como de las creencias sobre la conveniencia o no del trabajo cooperativo. La sociolingüística y la antropología analizan las características del lenguaje en el aula y proporcionan elementos para su análisis. La investigación educativa sobre la interactividad en el aula debería aportar luz sobre los procesos mencionados.

1.7. La regulación y la autorregulación de los procesos de aprendizaje

La comunicación descrita hasta aquí permite la regulación de los procesos de enseñar y aprender. La colaboración entre compañeros favorece también la regulación porque ayuda a tomar conciencia de los procesos que se llevan a cabo, porque la intervención de uno puede servir de guía a otro u otros; en definitiva, puede servir de mentor o de crítico de su trabajo.

El profesor ha de conocer el proceso de elaboración y la dinámica del proceso de los alumnos, y el diálogo es el principal instrumento para conseguirlo. El diálogo, la observación y el análisis de la actividad de los alumnos, de sus posibilidades y dificultades permite situar la intervención pedagógica y didáctica al nivel adecuado. Los avances posibles para esta intervención marcan el ritmo de la actividad conjunta y la dinámica del proceso de enseñar y aprender en el aula. A partir del análisis de esta dinámica se puede trazar un plan de acción ajustado. Pero la orientación que se dé al alumno o alumna no ha de ser ni demasiada ni escasa, sino ajustada de manera que no los suplante ni bloquee. La ayuda ha de ir disminuyendo progresivamente a medida que crece su competencia en la tarea, pues lo que pretende la intervención es el aumento progresivo de su autonomía en los procesos de aprendizaje o el "traspaso del control y de la responsabilidad del proceso de aprendizaje del profesor al alumno", mecanismo de influencia educativa que define C. Coll (1992).

Tomar conciencia de los propios procesos de elaboración del conocimiento y de apropiación de la cultura facilita el progreso porque permite situarse de manera activa delimitando los objetivos, pidiendo ayuda si es necesario y estudiando las estrategias y los procedimientos más adecuados para conseguir las metas de aprendizaje y los resultados esperados. Hace posible, por tanto, la autorregulación. Metacognición y autorregulación incrementan la eficacia de los aprendizajes y el progreso en el desarrollo para la toma de conciencia.

Para acabar estas primeras reflexiones, los chicos y las chicas no sólo han de representarse el mundo externo para comprender cómo funciona y para prepararse para actuar en él, sino que también han de llegar a representarse ellos mismos como sujetos de aprendizaje y aprender a actuar sobre sí mismos para transformarse y mejorar los procesos de aprendizaje. La enseñanza tiene como objetivo facilitar la apropiación de la regulación del proceso y en este sentido el proceso de enseñanza-aprendizaje también es visto como un proceso de evaluación formadora (véanse estrategias y dispositivos para la evaluación formativa y formadora en Jorba y Sanmartí, 1994, y en Jorba y Casellas, 1996).

En este capítulo hemos mostrado la necesidad de que la enseñanza incorpore en sus finalidades el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas y lingüísticas para mejorar los aprendizajes en las diferentes áreas curriculares. En los capítulos 2 y 3 se presentan los principales componentes de la propuesta didáctica, los tipos de habilidades y de textos que ha de construir el alumnado durante la escolaridad; en los capítulos 4, 5 y 6 se hallan los criterios y estrategias que hay que tener en cuenta para llevarla a cabo.