

# La educación lingüística y literaria en Secundaria

## Introducción metodológica

### Diseño dialógico del método de investigación-acción

La razón de ser de este libro es la provisión de materiales de actualización científica y didáctica en el área de Lengua Castellana y Literatura destinados a superar aquellos errores docentes que proceden de metodologías de formación desfasadas con respecto a las carencias educativas que hoy se detectan en los Centros de Enseñanza y a proporcionar nuevos recursos adecuados a las demandas de formación del profesorado en relación con los cambios sociales y avances tecnológicos que acontecen en el siglo XXI.

En este sentido, todos los materiales recogidos en este manual coinciden en el propósito de superar los inconvenientes educativos propios de las tradicionales lingüísticas *aplicadas* axiológicamente a las aulas de modo atomista, conceptual y mecánico, obviamente desvinculadas de los procesos reales del pensamiento social. En cambio, todos ellos reorientan el interés docente hacia novedosas lingüísticas *implicadas* dialógicamente con la vida en las aulas desde iniciativas procedimentales que podríamos denominar “holísticas”. “Vida” que se educa con tareas reflexivas para la emancipación comunicativa de los alumnos y de las alumnas, el afán ético de convertir el idioma en herramientas de convivencia entre las personas y entre los pueblos, y una alfabetización orientada a enseñar los útiles de la cultura que favorecen una lectura crítica de los códigos del mundo que nos ha tocado vivir.<sup>1</sup>

El siguiente esquema discierne los parámetros de actuación didáctica de ambas posiciones:

---

<sup>1</sup> Vd. Lomas, C., y Osoro, A., “De la lingüística aplicada a una educación lingüística implicada. Formación del profesorado y cambios en las aulas de lengua”, en *Textos*, nº 27, año VII, abril 2001, pp. 8-27, op. cit. p. 22.

Visión “atomista” del área (tradicional)	Visión “holística” del área (innovadora)
Programas proposicionales	Programas procesuales basados en tareas
Uso mecánico del idioma	Uso personal del idioma
Aprender a escribir y a leer	Escribir y leer para aprender
Adquisición de conceptos metalingüísticos (gramática, ortografía, puntuación) y enciclopédicos (el conocimiento objetivo de las materias escolares)	Adquisición de procedimientos que activan los procesos del pensamiento (verbalizar y visualizar, aprender, descubrir, comunicar y comprender) para comunicarse en redes de solidaridad, enriquecerse entre textos y personas diferentes

Por tanto, y de modo diáfano, se subraya que el objetivo básico de estos materiales es mejorar la calidad de la formación permanente del profesorado en atención tanto a sus demandas y necesidades educativas actuales como a la propuesta de una dinámica innovadora que conecte ideas y acciones en atención a *contextos democráticos* de modo coherente, escalonado e innovador; de forma que el conjunto de módulos formativos que lo integran garantizan:

- ↪ Su validez en las aulas:
  - Efectivamente, la utilidad reflexiva de tales trabajos ha sido configurada a partir de la prueba de las experiencias educativas.
- ↪ La preparación del profesorado como mediador de la orientación del alumno e investigador en didáctica en el aula:
  - para comprender, explicar, diseñar y desarrollar tanto el currículo como las estrategias de enseñanza-aprendizaje acordes con los objetivos propuestos.
  - para diseñar, desarrollar y evaluar su propia práctica docente,<sup>2</sup> ya que así se evitará así caer en la simple ejecución técnica de los planes de la Administración o de los teóricos del saber.
  - El ofrecimiento de pautas relativas a la toma de decisiones, trabajo en equipo, incorporación de innovaciones técnicas y metodológicas, así como de tareas de investigación.
- ↪ La constitución de los materiales didácticos como corpus de criterios abiertos a la innovación para el desarrollo adecuado, coherente e innovador de las diversas unidades de formación especializada del profesorado.

En las unidades temáticas que integran cada módulo formativo se estudiarán tanto las teorías científicas lingüística y psicopedagógica y la reflexión sobre las mismas a la luz de la práctica, como las estrategias de su experimentación en el aula adecuadas al contexto de aprendizaje; para lo cual se ofrecerá en cada caso una gama funcional de recursos y técnicas de aplicación didáctica.

Por el hecho de implicarse con la vida democrática de las aulas, todas las unidades temáticas contempladas se aúnan en un enfoque semiótico socializador adecuado al objetivo básico del área: educar significativamente en el cultivo de la comunicación humana. Tanto desde la oralidad, como desde la lectura y la escritura y desde la interacción entre sistemas de comunicación verbal y no verbal, lo que más importa es el espacio de foro para generar texturas culturales de convivencia cooperativa.

---

<sup>2</sup> L. Stenhouse ha sintetizado la actitud del profesor en la investigación-acción como una capacidad para el autodesarrollo profesional autónomo que, a su juicio, se consigue con tres iniciativas: autoanalizarse de modo sistemático, estudiar la labor de otros profesores, y comprobar las ideas generadas mediante procedimientos de investigación en el aula. (Vd. Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Morata, 1984, p. 197)

A la aportación indispensable de la Semiótica para innovar el método, ya que concibe la cultura como un texto global que permite la multidisciplinariedad y la integración, se articula la contribución científica de diversos campos disciplinarios vinculados entre sí y válidos para preparar los criterios de organización y evaluación de actividades con los alumnos:

- La Sociolingüística.- proporciona el conocimiento de las condiciones socioculturales de los usos comunicativos.
- La Lingüística del Texto, la Gramática y la Pragmática.- proporcionan el estudio de las tipologías textuales, de las reglas gramaticales y de la consideración de los actos de habla en diversos registros dentro de su contexto de producción, a fin de incrementar en los alumnos sus habilidades lingüísticas, estilísticas y comunicativas.
- La Psicolingüística.- proporciona el estudio del contexto psicológico-cognitivo de los alumnos para que el proceso cíclico de enseñanza contemple el uso de la lengua y de la imaginación como factores interactivos de construcción del pensamiento y de socialización de los individuos en conexión con la tendencia afectivo-volitiva que los motiva (aprendizaje significativo).
- La Teoría Literaria y la Neorretórica.- proporcionan la trascendencia textual y el poder artifice de la imaginación que se alimenta de la recursividad que los escritos estéticos tienen para dialogar con la vida de los lectores. Entre las teorías literarias, la Estética de la Recepción muestra la incidencia del texto en los receptores situados en su contexto histórico, lo cual hace evolucionar la didáctica desde el inmanentismo filológico hacia planteamientos procesuales dialógicos.

Quien busque en este manual una miscelánea enciclopédica se equivoca, pues su perfil educativo plantea el área de Lengua Castellana y Literatura como un espacio comunicacional perfectible a través de investigaciones de incidencia social, pues busca convergencias interdisciplinarias contrastadas con la realidad de las aulas. Y en consecuencia convierte la formación del profesorado en una labor metaprogramadora que por medio de la colaboración en los CPR le educa en tareas aprovechables en su relación con los alumnos y con los compañeros. Actitud didáctica responsable con respecto a los próximos avatares de lo que está por venir en el espacio europeo de educación, con métodos novedosos de evaluación reflexiva y continua como el portafolio de las lenguas y otras iniciativas que traen a esa nueva realidad cotidiana que es la mundialización, la “ONU en el aula”, propuestas de integración de psicologías y culturas múltiples. En todo caso, el modelo del profesorado que demanda la Didáctica de la Lengua y la Literatura ha de ser mediador del aprendizaje significativo del alumno en un clima democrático y de dinamización sociocultural, investigador en el aula por medio de la formulación de problemas e hipótesis, e investigador en la materia en la medida de que constituye su especialidad disciplinar.

## Objetivos profesionalizadores

De acuerdo con las señas de identidad referidas más arriba, así como con lo estipulado en el Plan de Investigación Educativa (MEC, 1989a)<sup>3</sup> y el Plan Marco para la Formación Permanente del Profesorado (MEC, 1989b)<sup>4</sup>, y dentro de éste último con atención especial a su anexo IX concerniente al “Programa de elaboración y difusión de publicaciones para la Formación del profesorado”<sup>5</sup>; se especifica como principio de actuación fundamental el objetivo básico del área: *mejorar la competencia comunicativa de los alumnos gracias a la formación teórico-práctica del profesorado en la investigación-acción*, es decir, en el desarrollo de reflexiones epistemológicas inherentes a experiencias didácticas innovadoras con las que ensayar metodologías responsables con respecto a las demandas educativas actuales y adaptables a las aulas.

Desde la perspectiva científico-didáctica que se propone en este método, se entiende la competencia comunicativa de los alumnos según la clarificante definición dada por Carlos Lomas: “el conjunto de procesos,

<sup>3</sup> Vid. MEC, *Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado*, MEC, 1989. La parte primera del libro recoge el “Plan de Investigación Educativa”, pp. 7-86.

<sup>4</sup> *Ibid.*, En la parte segunda del libro aparece el “Plan Marco de Formación Permanente del profesorado” (pp. 87-166).

<sup>5</sup> *Ibid.*, El “Programa de elaboración y difusión de publicaciones para la Formación del Profesorado” consta en las pp. 248-251. La temática de los materiales que aquí elaboramos está en estrecha conexión con las previsiones de los Planes provinciales de Formación; luego también nos atañe reseñar aquí el “Programa experimental de elaboración y desarrollo de los Planes Provinciales de Formación” (pp. 284-292).

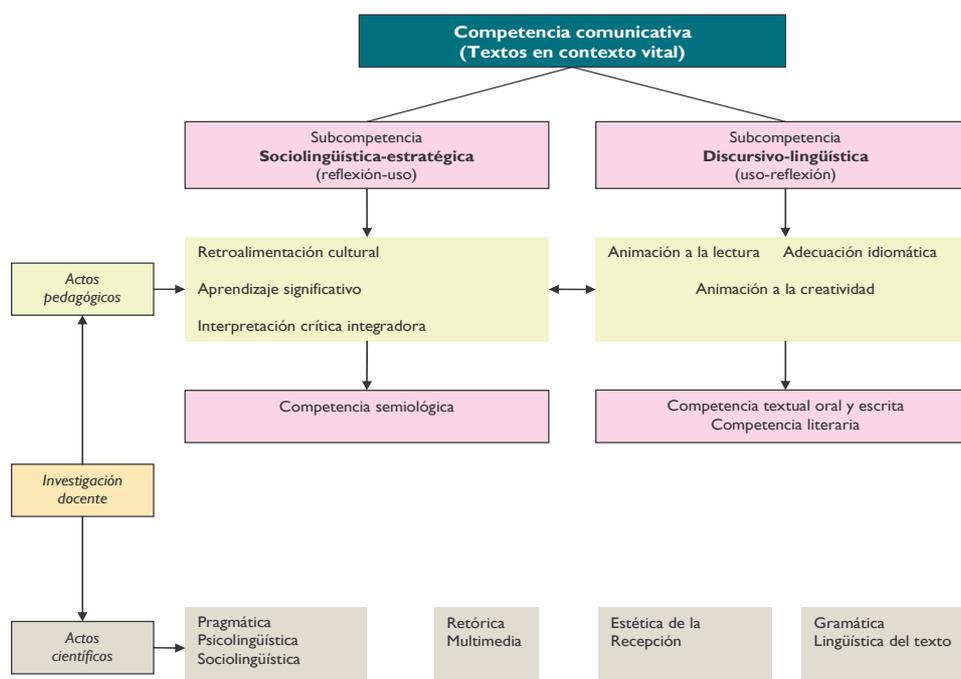
habilidades y conocimientos de diverso signo –lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos- que el hablante debe poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido”<sup>6</sup>.

A su consecución contribuye el acceso orgánico a una serie de objetivos operativos, los cuales formulamos de modo nominal, ya que son actitudes pedagógicas que van del uso a la reflexión a partir de textos atentos a los contextos de producción y recepción comunicativa:

- ⇒ La *retroalimentación cultural*, gracias a la función transversal del área de Lengua y Literatura en el proceso global de la enseñanza.
- ⇒ El *aprendizaje significativo*, gracias al replanteamiento docente de la materia para favorecer los usos comunicativos y al contexto educativo de construcción compartida por la comunidad escolar.
- ⇒ La *animación a la lectura y a la escritura* en correspondencia para que la comprensión receptiva en contextos individuales o colectivos y a través de medios analíticos y de soportes variados germine en un diálogo vital e imaginativo con las obras desde una poética abierta de la textualidad capaz de animar el desarrollo de habilidades expresivas como factor de transformación cultural consecuente con el desarrollo de la *creatividad*, de la *interpretación crítica integradora* y de la *adecuación idiomática*.

Este último objetivo debe desasirse de la manía obsesiva por sancionar errores aquilatada durante años en los métodos tradicionales, y abrazarse al logro de la competencia comunicativa a partir de la reparación de la oralidad y la escritura entendidas como habilidades lingüísticas, pues desde tal perspectiva la corrección idiomática asume la detección de errores como vía significativa de superación del alumnado.

En suma, conviene disponer de un esquema general del organigrama de los objetivos profesionalizadores contemplados, donde hacia la competencia fundamental apunten otros objetivos adyacentes constituidos como actos pedagógicos que, ligados a subcompetencias que van del uso a la reflexión y viceversa, sean indispensables para su consecución, a la vez que remitan la investigación docente hacia la necesidad de recurrir a los actos científicos del área donde madura el discernimiento profesional. De su comprensión global e interactiva proceden las propuestas de innovación viables para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.



<sup>6</sup> Cfr. C. Lomas (coor), *La educación lingüística y literaria en la Enseñanza Secundaria*, Barcelona, ICE-Horsori, 1996, p. 44.

Este planteamiento general ha sido articulado en el manual de acuerdo con los objetivos generales estipulados desde los CPR de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia para el programa de Lengua y Literatura, los cuales referimos a continuación:

1. Proponer métodos y materiales para ajustar la didáctica de la expresión y la comprensión oral y escrita a la realidad escolar de Secundaria.
2. Fomentar y contribuir al desarrollo de los planes de animación a la lectura desde los centros.
3. Proponer métodos y materiales para la enseñanza de la Literatura.
4. Dotar al profesorado de las estrategias metodológicas para la enseñanza de español como segunda lengua.
5. Incorporar las TIC y habilidades sociales a las actividades programadas.

## Contenidos formativos

Puesto que es nuestro propósito que el acceso temático a los módulos didácticos de la competencia comunicativa desarrollados en este libro dote de eficacia a la transmisión de los contenidos establecidos por la administración educativa en correlación con el objetivo básico que pretendemos optimizar, en ellos se conjugan dos macrocontenidos de actuación didáctica de la Lengua y la Literatura, según un programa *procesual*<sup>7</sup> de la competencia comunicativa:

↪ Los *usos comunicativos*.- Registro pragmático de los contenidos procedimentales entendidos como competencia de uso de las diversas tipologías de discursos orales, escritos e iconográficos y de las convenciones socioculturales en la producción y recepción de tales discursos.

↪ La *reflexión sistemática sobre los usos comunicativos*.- Principios, conceptos, valores y normas como recursos de formalización para la emisión de juicios consistentes sobre las producciones concretas.

Los usos comunicativos se actualizan a través de una educación lingüística y literaria dinamizadora de los contenidos procedimentales en contextos pragmáticos por los que el sistema de la lengua -contenidos conceptuales de carácter lógico-gramatical- se aprehende.

Al compás de tal programa procesual de la competencia comunicativa han sido organizados los contenidos del manual *La Educación Lingüística y Literaria en Secundaria* en ocho módulos formativos repartidos equitativamente en dos grandes secciones temáticas: “La educación lingüística” y “La educación literaria”. A cada módulo se le ha asignado con regularidad tres unidades temáticas, veinticuatro en total, que abarcan de forma general las necesidades de formación determinadas en cada subprograma. Y cada unidad ha sido trabajada por un investigador especialista en el tema abordado, ya sean profesores universitarios y de Educación Secundaria o bien asesores de Centros de Formación del Profesorado.

En cada módulo se recogen materiales de índole diversa:

- Documentos científicos sobre el tema en cuestión, elaborados por investigadores cuyo prestigio teorizador ha sido probado en la práctica.
- Pautas didácticas concretas y tipología de actividades aplicables en clase, desde la ideación hasta la evaluación de alumnos.
- Relatos del profesorado innovador como modelos de actuación innovadora susceptibles de reflexión ulterior.

---

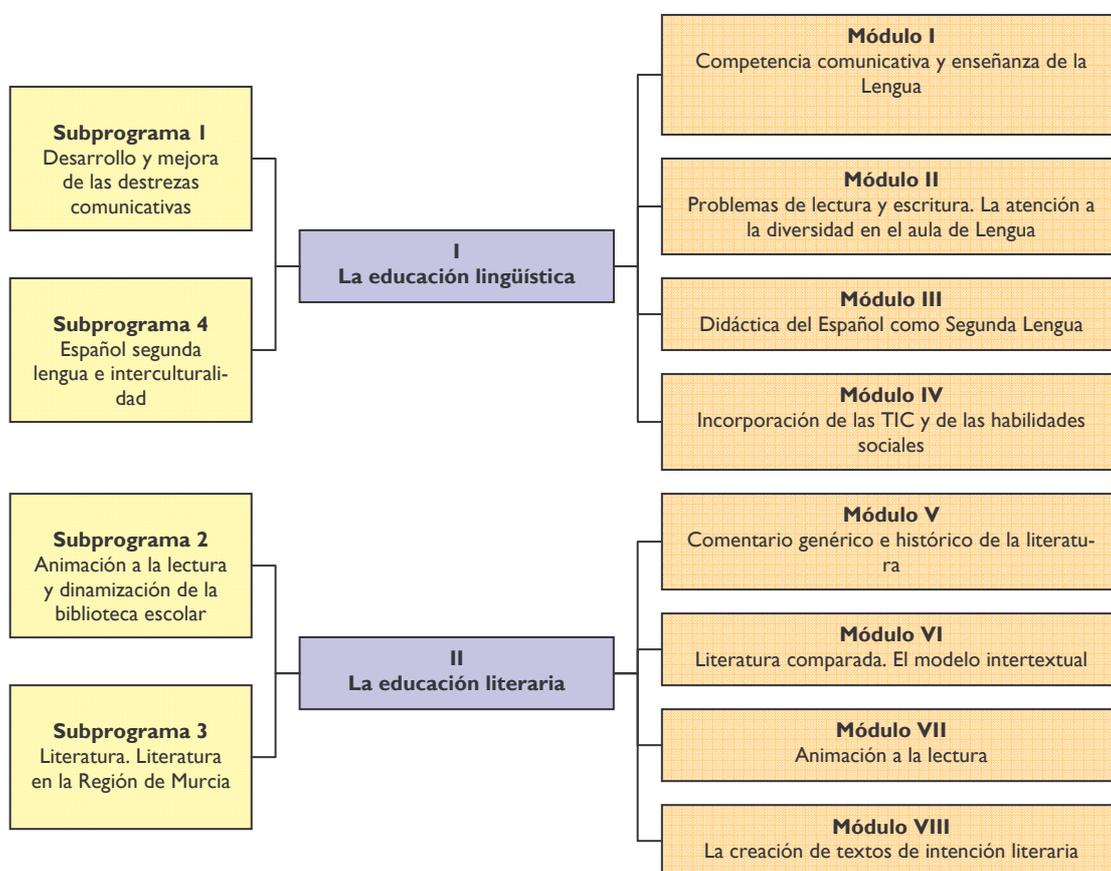
<sup>7</sup> Incorporamos los términos “programa procesual de la competencia comunicativa”, “usos comunicativos” y “reflexión sistemática sobre los usos”, de la teoría de los programas procesuales del estudio de M. Breen “Contemporary paradigms in syllabus design”, (en *Language Teaching*, 1987, 20/2 y 20/3. Traducción al castellano en los nº 19 y 20 de *SIGNOS, Teoría y práctica de la educación*).

Los contenidos de formación se corresponden con los subprogramas estipulados por la Dirección General de Innovación y Atención a la Diversidad de la Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia para el programa de Lengua y Literatura, a saber:

1. Desarrollo y mejora de las habilidades comunicativas.
2. Animación a la lectura y dinamización de la biblioteca escolar.
3. Literatura. Literatura de la Región de Murcia.
4. Español segunda lengua e interculturalidad.

Los módulos de la sección sobre educación lingüística se ocupan de las necesidades de formación recogidas en los subprogramas 1 y 4 por entender que ambos apuntan a la mejora de tal habilidad. Los de la sección sobre educación literaria giran en torno a los subprogramas 2 y 3, por su evidente afinidad temática.

La correspondencia entre subprogramas y módulos formativos queda por tanto como sigue:



Por una parte, la atención a la educación lingüística se inicia con el módulo “Competencia comunicativa y enseñanza de la Lengua”, cuyas dos primeras unidades abordan reflexiones globales sobre la metodología didáctica del área: “Enseñar lengua y literatura para aprender a comunicar(se)”, redactada por Carlos Lomas; y “Ciencias del lenguaje y didáctica de la lengua”, orientada por Luis González Nieto hacia un ámbito científico interdisciplinar de la lingüística del texto. De la tercera unidad –“La reflexión gramatical en el aprendizaje del uso de la lengua”– es responsable Felipe Zayas Hernando, y le otorga un carácter eminentemente práctico e innovador a la adquisición de conocimientos metalingüísticos a través de actividades contrastivas que difieren sobremanera del consabido análisis gramatical.

El módulo II está dedicado a problemas de lectura y escritura que requieren considerar la atención a la diversidad. Pedro Guerrero Ruiz, autor de su primera unidad, analiza de modo diáfano la diagnosis de los tras-

tornos de la lengua oral y escrita y propone estrategias de reeducación para tales casos. Le sigue otra unidad construida por Ángel Sanz Moreno y dedicada a la importante tarea de mejorar la comprensión lectora a través de un amplio y útil elenco de técnicas conductivistas para el acercamiento a los textos. Y cierra el ciclo el trabajo de M<sup>a</sup> Pilar Núñez Delgado “La atención a la diversidad en el aula de Lengua y Literatura”, que recomienda el aprendizaje cooperativo para promover el uso de la lengua con fines de convivencia social.

El módulo III se reserva exclusivamente una de las preocupaciones educativas que más demanda de formación profesoral tienen hoy en día debido al aumento de la inmigración en nuestro país: la “Didáctica del español como segunda lengua”. Entre las correspondientes unidades didácticas, Rocío Lineros Quintero se hace cargo de las unidades “Enseñanza y aprendizaje de español segunda lengua en contextos escolares” y “Elaboración de unidades didácticas de aula para la clase de español segunda lengua en contextos escolares”, mientras que Pilar García García encamina el asunto “Hacia una pedagogía de la interculturalidad en la enseñanza de español segunda lengua” donde prima la consideración de los valores socializadores entre culturas.

Sin duda y propia de la renovación cibernética de los sistemas de comunicación del siglo XXI, otra de las preocupaciones educativas más demandadas en los Centros de Profesores y Recursos es la recogida en el módulo IV: “Incorporación transversal de las TIC y de las habilidades sociales a las actividades programadas”; motivo por el que, si bien se trata de un objetivo funcional implícito en el programa de Lengua, hemos decidido darle relevancia orgánica como contenido de formación. Está repartido en una unidad monográfica sobre habilidades tecnológicas, de Miguel Muñiz Cano; otra sobre habilidades sociales, de Jesús Moreno Ramos; y finalmente la que implica una propuesta concreta para las aulas: “La revista escolar digital: interactividad tecnológica y social”, de Rocío Lineros Quintero.

Por otra parte, la sección dedicada a la educación literaria comienza con el módulo “Comentario genérico e histórico de la literatura”, que recoge varios ámbitos de aplicación: “La Literatura General (española y universal)”, unidad trabajada por M<sup>a</sup> Antonia Montalbán y M<sup>a</sup> Ángeles Martínez Romero que ofrece propuestas de programación didáctica de dicha optativa de Bachillerato desde planteamientos significativos atentos a la interculturalidad y a los talleres que manejan textos creativamente; “La Literatura en la Región de Murcia”, de la que es responsable Santiago Delgado, en correspondencia a la inclusión de dicho tema en el currículo oficial; y “El valor literario y didáctico de la Literatura Juvenil en la Educación Secundaria Obligatoria”, oficiada por Julián Montesinos Ruiz, quien, además de reflexionar sobre su incidencia en la formación del hábito lector, proporciona una guía de autores y tendencias actuales del género.

El Módulo VI introduce el estudio de la literatura comparada desde la perspectiva del modelo intertextual. Y se cuenta en este sentido con la eficaz contribución de Antonio Mendoza Fillola en la unidad titulada “El intertexto lector”, concepto indispensable para dinamizar la educación literaria de los receptores a partir de la actividad conectiva de referentes múltiples. En esta línea de investigación Pedro Guerrero Ruiz expone la unidad “Literatura y artes plásticas” desde una interesante metodología de comprensión lectora realmente viable como modelo de análisis interactivo entre las artes icónico-verbales. Y se cierra el módulo con el estudio “Literatura y mass media” realizado por Pedro Andrés Vicente Ruiz, el cual apuesta por ampliar el canon literario hacia otras literaturas como la canción, el monólogo de humor o el “sketch” audiovisual, y suministra materiales didácticos amenos para promover la literatura en acción.

El módulo VII recoge propuestas para la “Animación a la lectura”. Las dos primeras, a cargo de Julián Montesinos, se centran respectivamente en el “Fomento de la lectura en la ESO” –donde contempla las posibilidades didácticas que ofrece la implantación de una nueva asignatura optativa sobre el caso y ofrece la explicación somera de un plan integral de lecturas en un IES– y en “La creación de Planes de Lectura” –donde analiza por extenso la metodología y la gestión educativa de un plan individual de lectura (PIL) para fomentar el hábito lector en Secundaria–. Y la última, a cargo de Kepa Osoro Iturbe, incide en la importancia de la educación documental a través de la biblioteca escolar y de aula con tecnologías tradicionales y avanzadas para el fomento del aprendizaje autónomo y también aporta numerosas estrategias prácticas para incentivar la experiencia de búsqueda informativa y apropiación intelectual y afectiva de los objetos de lectura.

Por último, la educación literaria repara en el goce y la necesidad de trabajar “La creación de textos de intención literaria”, módulo elaborado por María Teresa Caro Valverde en tres vertientes que abocan la correlación del texto con el contexto (correlación literatura-vida que implica la reflexión sobre el valor pedagógico de la imaginación para el cultivo del humanismo y el postulado de una semiótica de la creatividad), del texto con el hipertexto (invitación a producir libros desde la escuela a partir de la lectura de los clásicos por medio

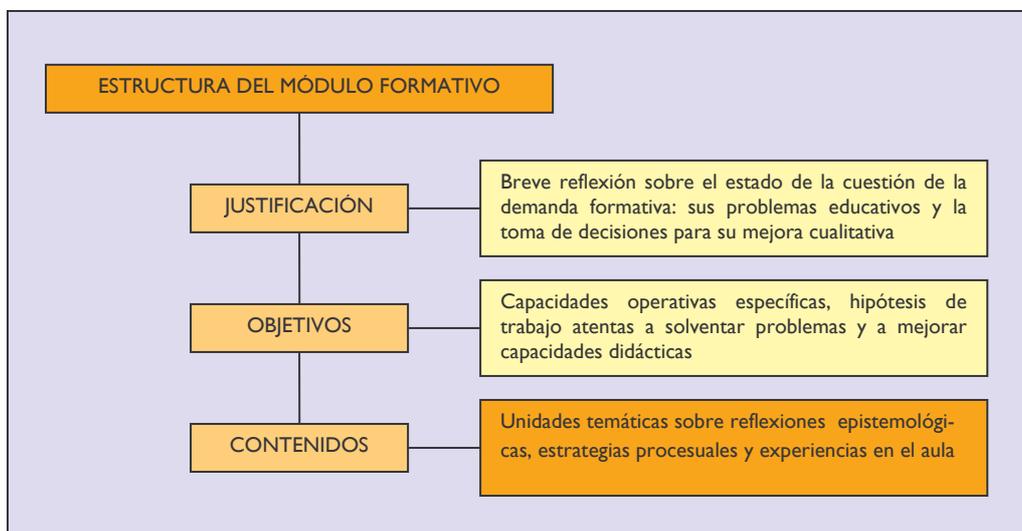
de una metodología de la creación literaria juvenil sistemáticamente delimitada en su estructura y programación), y del texto con el architexto (memoria de la investigación interdisciplinar e intercultural llevada a cabo desde diversas tipologías textuales en talleres de creación literaria con los clásicos hispánicos) para otorgar razón de ser a las significativas palabras del Decreto “el alumno es el protagonista activo en el proceso de comunicación lingüística en su doble dimensión: de recepción y de creación”.<sup>8</sup>

A través de tales documentos para la investigación-acción en el aula se da relevancia a la organización de los contenidos *procedimentales* por el hecho de que la competencia comunicativa es, ante todo, competencia de uso y, por tanto, un saber hacer, que se desenvuelve en el eje expresión-comprensión de mensajes. Luego es razón pedagógica de nuestro método que el uso deba preceder a la reflexión sobre el mismo y que reflexión y práctica sean actividades interdependientes y reversibles. Congruentemente, la decisión sobre los usos lingüísticos (contenidos procedimentales) condiciona el tipo de reflexiones metalingüísticas (contenidos conceptuales y valorativos) abordadas en la práctica textual. Y las hipótesis suscitadas por tales reflexiones se perfilan y mejoran a través de nuevas experiencias didácticas.

### Conocimientos teórico-prácticos y módulos de trabajo formativo

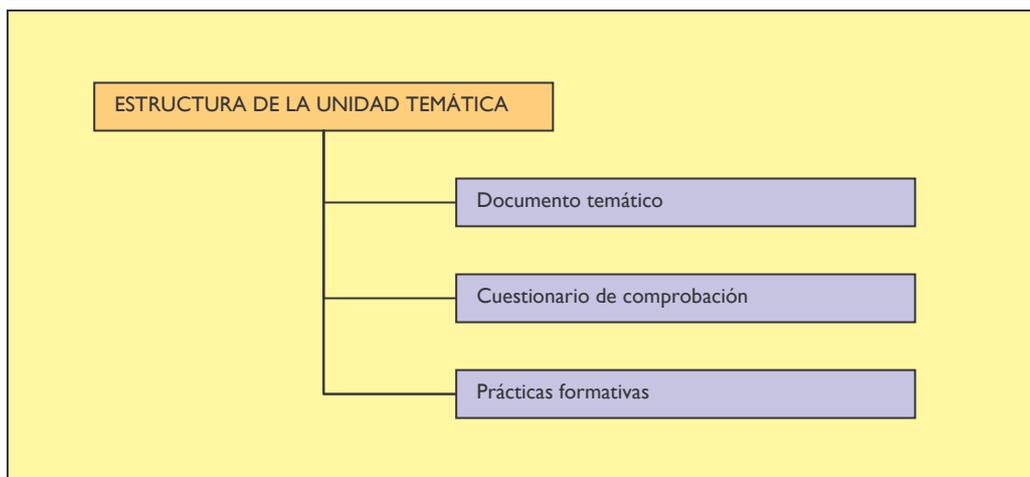
La estructura modular contribuye a flexibilizar la funcionalidad de los materiales, pues hace posible la recurrencia total o parcial de los contenidos en función de las necesidades y de las demandas específicas del profesorado en cada caso permitiendo el diseño de actividades especializadas dentro de un conjunto de posibilidades de formación cuya coherencia viene garantizada por principios de estructuración y objetivos comunes.

Por otro lado, obsérvese que en cada módulo hay una estructura fija, pues se inicia con un prólogo en el que se justifica la inclusión de los documentos para la investigación-acción de acuerdo con unos objetivos y capacidades operativas especificados en los subprogramas educativos del área, y se explica el tipo de documento que constituye cada unidad y se añade un resumen de su contenido.



Las unidades temáticas también muestran una construcción precisa, pues constan de tres apartados fijos: un documento base aportado por un especialista, que suele ir acompañado de referencias bibliográficas y de materiales de apoyo; un documento evaluador a modo de cuestionario de comprobación y una propuesta de prácticas formativas que centran la tarea en las condiciones reales de la actividad cotidiana escolar.

<sup>8</sup> Real Decreto 3473/2999 de 29 de diciembre, B.O.E. de 16-I-2001, p. 1826.



Con esta actitud de negociación con la situación educativa se quiere asegurar una conducta dialógica que procure el equilibrio entre teoría y práctica, la interrelación entre orientación formativa y experiencia con el fin de garantizar el aprendizaje y hacer posible una adecuada transposición didáctica.

A este respecto, el criterio de elaboración de las prácticas formativas se orienta en el marco que establecen los siguientes tipos:

- ⇒ Prácticas de **reflexión** que deriven en la aportación de una visión propia sobre los temas tratados.
- ⇒ Prácticas de **comprobación** que deriven en la revisión crítica de la propia tarea docente. El objetivo es revisar el grado de aplicación de actuaciones afines a las propuestas en los temas en el trabajo diario llevado a cabo individualmente o en el seno del departamento didáctico.
- ⇒ Prácticas de **análisis** que deriven en la aportación de propuestas contextualizadas. Se trata de analizar de forma contrastada lo aportado en las unidades con las características específicas del contexto de trabajo.
- ⇒ Prácticas de **aplicación** en el aula relacionadas con los contenidos y estrategias ofrecidos. Actividades cuya respuesta depende de la evaluación crítica de los resultados obtenidos en el aula en el ejercicio de actuaciones o materiales propuestos.
- ⇒ Prácticas de **creación** cuyo fin es la elaboración de materiales útiles para el aula.
- ⇒ Prácticas de **ampliación** para profundizar sobre el tema y/o buscar recursos en la web.

Las capacidades correspondientes a los actos científicos se pueden llegar a dominar de modo perfecto (capacidades cerradas). El profesorado puede conseguir un dominio teórico óptimo de las ciencias del lenguaje, de métodos y enfoques para la enseñanza de la lengua, de los procesos de aprendizaje... Sin embargo, las capacidades correspondientes a los actos pedagógicos (capacidades abiertas) nunca pueden ser dominadas de forma perfecta, cuanto más se avanza en ellas más opciones divergentes se ofrecen e implican ser más conscientes de lo que aún queda por saber<sup>9</sup>. Ambas son, por otra parte, en el caso que nos ocupa necesarias, pues el conocimiento pedagógico se obtiene indudablemente de una actitud reflexiva sobre un conocimiento científico-epistemológico bien fundamentado. La selección de actividades pretende desarrollar la capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la reflexión sobre la propia práctica a través del análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre la misma.

<sup>9</sup> En esa línea Joaquín Díaz-Corrales afirma en "Aportaciones de la didáctica de las lenguas y las culturas", *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, pág. 250, que la transposición didáctica como conjunto de procesos de las transformaciones teóricas en avatares didácticos "es una noción abstracta y un proceso que [...] resulta difícil de expresar, porque no puede concretarse, no hay un proceso determinado y ejemplos claros. Se podría decir que es casi obligatoriamente decepcionante, pues carece de soluciones dadas en cuanto que las respuestas deben adaptarse a cada contexto educativo y a cada situación de enseñanza-aprendizaje."

Siguiendo las líneas establecidas anteriormente, los autores Carlos Lomas, Ángel Sanz, M<sup>a</sup> Pilar Núñez, Rocío Lineros, Pilar García y Kepa Osoro elaboran también las tareas para la formación significativa del profesorado que acompañan a sus respectivas unidades. Para las unidades restantes, las actividades son propuestas desarrolladas por la coordinadora de este proyecto. En todo caso, los ejercicios pretenden ser funcionales, pues resultan prácticos y utilizables en las distintas actividades formativas; a la vez que abiertos y flexibles, pues pretenden servir de modelo para el desarrollo de propuestas similares cuya versatilidad venga dada por las iniciativas del asesor responsable de la evaluación del profesorado en cada ocasión. Del mismo modo y con el mismo afán, se recoge al final de alguno de los módulos una o varias propuestas para el diseño de actividades de formación a modo de proyección futura de trabajo.

El reto docente del nuevo milenio para el profesorado del área de Lengua Castellana y Literatura es, sin duda, cómo afrontar la realidad social del aula. Recordemos que los alumnos trabajan con la lengua y el maestro trabaja con los alumnos. Y que nuestro trabajo no es fácil, pero sí estimulante: si nos faltan tentáculos para atender a la diversidad sociocultural en clase, si la programática de los libros de texto resulta insuficiente para motivar a los alumnos... es necesario que funcionemos, no como funcionarios que imparten su programa sin importarle quien tenga delante, sino como investigadores en contextos prácticos, aquellos que replantean los documentos de trabajo con programaciones de aula de manera cercana a la realidad en que vivimos.

El hecho de haberse preparado durante periodos académicos en recursos metodológicos para la mediación pragmática requiere maduración formativa en una práctica docente investigadora, que combine teoría y práctica en atención a los contextos educativos. Como bien discierne H. G. Widdowson, la preparación metodológica otorga una pericia asumida, técnicas resolutivas que asumen que las situaciones futuras son esencialmente réplicas previsibles de las situaciones del pasado; mientras que la “formación” del profesorado otorga habilidad de eficacia ante lo imprevisible a través de “la apreciación crítica de las relaciones entre los problemas y las soluciones, entendida como un estudio permanente y una práctica adaptable”.<sup>10</sup>

*M<sup>a</sup> Teresa Caro Valverde, M<sup>a</sup> Estrella García Gutiérrez y Pedro Guerrero Ruiz*

---

<sup>10</sup> H. G. Widdowson, “Aspectos de la enseñanza del lenguaje”, en A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, SEDLL/ICE/HORSORI, 1998, pp. 1-22, p. 19.