

La construcción de secuencias didácticas. Habilidades profesionales y dificultades en los procesos de formación del profesorado

(Designing language projects. Difficulties observed in training programmes for the development of the teaching skills involved)

Anakabe Onaindia, M^a Jesus¹; Mielgo Merino, Roberto²;
Ocio Endaya, Begoña

Escuela Universitaria de Magisterio. Begoñako Andra Mari.

Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Barrainkua, 2. 48009 Bilbao

¹mjanakabe@bam.edu.es ; ²mielgo@bam.edu.es

Recep.: 15.01.2013

BIBLID [ISSN: 1137-4446, eISSN: 2255-1069 (2013), 19; 221-237] Acep.: 09.10.2013

En el marco de la actividad del Área de Didáctica de la Lengua de la Escuela Universitaria de Magisterio "Begoñako Andra Mari" de Bilbao (BAM), el equipo de profesores que trabajan en este departamento ha desarrollado, a lo largo de la última década, una serie de propuestas en la formación permanente del profesorado y en el asesoramiento de proyectos de diseño curricular en diferentes centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco. A lo largo de esta experiencia se ha ido diseñando un modelo de intervención que ha dado sus resultados y también ha mostrado sus limitaciones. El objetivo del presente artículo es, precisamente, mostrar algunas de las dificultades que se han venido observando en este proceso.

Palabras Clave: Formación permanente del profesorado. Modelos de intervención. Habilidades docentes. Representaciones previas del profesorado. Secuencias didáctica. Constructivismo social. Funcionamiento socio-discursivo del texto.

Bilboko "Begoñako Andra Mari" Irakasleen Unibertsitate Eskolak (BAM) dituen jardueren artean Hizkuntzaren eta Literaturaren Didaktika arloa dago. Eremu horretan diharduten irakasleek azken hamarkadan hainbat proposamen garatu dituzte, bai irakasleen prestakuntzan, bai Euskal Autonomi Erkidegoko hainbat ikastetxetan curriculum diseinuaren aholkularitzan aritu direnean. Esperientzia luze horren ondorioz esku-hartze eredu bat egituratu da, bere emaitzak eman dituen, eta baita bere mugak agertu ere. Artikulu honen helburua da, hain zuzen ere, prozesu horretan zehar agertu izan diren zailtasunak azaltzea.

Giltza-Hitzak: Irakasleen etengabeko formakuntza. Esku-hartze ereduak. Irakaskuntza abileziak. Irakasleen aurreiritziak. Sekuentzia didaktikoak. Konstruktibismo sozial. Testuaren funtzionamendu sozio-diskurtsiboa.

L'équipe de professeurs du Département de Didactique de la Langue de L'École Universitaire de l'Enseignement "Begoñako Andra Mari", travaillant pendant une dizaine d'années, aussi bien la formation permanente des professeurs en actif que le conseil professionnel pour le dessin de projets éducatifs dans plusieurs centres de la Communauté Autonome du Pays Basque, a abouti à certaines propositions didactiques. Ces expériences ont permis au Département de concevoir un modèle d'intervention qui a donné des résultats positifs mais qui a aussi montré ses limites. L'objectif du présent article est de montrer quelques unes des difficultés observées dans le processus.

Mots-Clés : Formation continue des enseignants. Modèles d'intervention. Compétences enseignants. Idées préconçues des professeurs. Séquence didactique. Constructivisme sociale. Fonctionnement socio-discursif du texte.

1. INTRODUCCIÓN

Las reflexiones que presentamos a continuación son el fruto de la observación de las dificultades recogidas en el transcurso de diferentes experiencias realizadas en el campo de la formación permanente del profesorado. La introducción del enfoque comunicativo en el currículum de las lenguas del País Vasco y la posterior difusión de los principios de la pedagogía del texto (Bain, 1987) a través del Departamento de Lingüística y Estudios Vascos de la Universidad del País Vasco, las escuelas de Magisterio y algunos Centros de Apoyo al profesorado (Beritzegune-s) en particular, impulsó una demanda relativamente extensa de formación del profesorado en los centros con el objetivo de redactar su Proyecto Lingüístico y, al mismo tiempo, actualizar la formación de los profesores de las distintas lenguas.

La capacitación de los profesores para planificar los contenidos curriculares desde la perspectiva del uso comunicativo de los textos y su aplicación al aula mediante la construcción de secuencias didácticas supuso la iniciación simultánea a tres teorías de referencia: de un lado, el análisis del funcionamiento de los discursos para la selección de los contenidos de aprendizaje, y de otro, el constructivismo social junto con la evaluación formativa para la selección y secuenciación de las actividades de aprendizaje.

En las líneas que vienen a continuación ofrecemos una breve descripción del diseño de las intervenciones realizadas, para que el lector pueda establecer las relaciones entre dicho diseño y los posibles motivos de las dificultades que se expondrán más adelante. Por nuestra parte nos hemos limitado a describir dichas dificultades con el fin de poner en evidencia el gran obstáculo que representa la falta de habilidades en el análisis socio-discursivo del funcionamiento de los textos para poder aplicar coherentemente la metodología constructivista.

2. DESCRIPCIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN

En nuestra experiencia, los modelos de intervención han ido por dos caminos distintos: por un lado la formación permanente en el marco de los planes de formación orientados desde la administración educativa, y por otro lado, la formación diseñada a demanda de los propios centros o redes de centros.

En el primer caso, nuestra tarea ha estado integrada dentro de los planes de formación desarrollados por la Consejería de Educación del Gobierno Autónomo del País Vasco, como Hobetuz o Garatu. Estos respondían a un diseño de cursos modulares, con un número de horas reducido, que planteaban la extensión, entre el profesorado en ejercicio, de ciertos principios teóricos y metodológicos comunes. Son modelos fundamentalmente dirigistas, siguiendo la descripción de Imbernón (1994, 68), sobre todo fruto de la institucionalización de la formación que se ha dado en la primera década del presente siglo, y en los que se potencia “un modelo de entrenamiento mediante cursos estándar que aún perdura” (Imbernón: 2001, 62).

En el segundo caso, la formación respondía fundamentalmente a una demanda directa de los centros, y para ello se analizaban los objetivos y se acordaba un itinerario. El presente artículo se refiere únicamente a este tipo de formación, en cuanto que se aproxima de forma más clara a las características que debe tener la formación permanente, en contraste con la formación inicial y la formación novel (Pellejero & Zufiaurre: 2010).

En este sentido, podemos decir que nuestro punto de partida coincidía, en sus premisas fundamentales, con las hipótesis de partida propuestas por Imbernón para la planificación de una actividad formativa (1994, 80):

- El profesorado posee importantes conocimientos subjetivos y objetivos sobre su práctica.
- La adquisición de conocimientos por parte del profesorado es un proceso complejo, adaptativo e investigativo, además de largo y no lineal.
- La adquisición de los conocimientos debe estar unida a la práctica de los centros.
- La adquisición de los conocimientos está muy influenciada por factores de organización del centro.

2.1. Contexto y objetivos de las experiencias

En este apartado se pretende describir el modelo de intervención formativa que desde el Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Escuela Universitaria de Magisterio “Begoñako Andra Mari” (BAM) se ha venido ofreciendo durante algo más de una década.

Todos los proyectos de formación de los que se ha nutrido nuestra experiencia, y a través de los cuales hemos llegado a las conclusiones que se describen en el presente artículo, han nacido, como ya se indicaba anteriormente, de la demanda directa de los centros o incluso de redes escolares. Estas experiencias se han venido desarrollado en diferentes centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco desde el año 2000 hasta la actualidad. Sin embargo, a partir del año 2011, y como fruto precisamente del análisis de los resultados obtenidos y de las dificultades observadas durante la última década, se han introducido algunas modificaciones en el modelo de formación, como se mostrará al final de este trabajo.

El modelo que se describe a continuación recoge, por tanto, los proyectos de formación realizados entre los años 2000 y 2011 en, al menos, una docena de centros y redes diferentes.

La descripción más detallada de estas experiencias y de los resultados obtenidos en las mismas ya fue objeto de un artículo publicado anteriormente (Mielgo, Ocio & Ocerinjauregui: 2012), por lo que en el presente trabajo tan solo se ofrecen brevemente los aspectos más relevantes de las mismas, y una descripción esquemática del proceso formativo, que es en el que surgieron las dificultades que se pretenden detallar en el este artículo.

Estas experiencias fueron realizadas en momentos distintos y, como ya hemos mencionado, en centros diferentes. Sin embargo, todas ellas respondieron a necesidades similares y en todas se siguió fundamentalmente el mismo procedimiento, con algunas adaptaciones según las particularidades de cada centro.

En todos los casos recibimos una demanda por parte de los centros, en la que se nos exponía la existencia de una inquietud creciente por el Tratamiento Integrado de las Lenguas, y se hacía patente la necesidad de formación del profesorado en relación a los criterios que ayudasen a tomar las decisiones oportunas para reelaborar el currículo de lenguas de los centros. Sin duda, esta inquietud ha venido motivada por las últimas reformas educativas, y en el caso de la C.A.P.V., por el interés de la propia administración en la extensión de un modelo educativo plurilingüe y, en los últimos años, en la enseñanza integrada de los contenidos a través de las diferentes áreas.

En este marco curricular, nuestra propuesta bebía directamente del modelo de análisis socio-discursivo de Jean-Paul Bronckart para la descripción de los textos (Bronckart, 1997) como herramienta para el establecimiento de los ejes sobre los que elaborar el diseño curricular, así como el modelo de secuencia didáctica de la Universidad de Ginebra para la didáctica textual (Bain: 1987; Pasquier: 1992; Dolz & Schneuwly: 1997).

2.2. Objetivos y diseño marco

El objetivo principal del proceso formativo era la elaboración del mapa de contenidos de lengua del centro, teniendo en cuenta todas las etapas y todas las lenguas, e incluso las otras áreas curriculares, en función del proyecto del centro, para posteriormente diseñar la didáctica basándose en el modelo de secuencia propuesto por la Universidad de Ginebra.

En relación con lo que ya anunciábamos al inicio de este apartado, tres fueron los *principios metodológicos* fundamentales que guiaron el proceso formativo:

- Partir de la propia experiencia del profesorado.
- Cambiar su representación del objeto de enseñanza-aprendizaje mediante el entrenamiento en el análisis del funcionamiento de los discursos.
- Experimentar en el aula los materiales diseñados por ellos mismos para comprobar la mejora de resultados alcanzada.

Las fases previstas para el proceso de formación eran las siguientes:

- a) Breve formación en torno a la relación entre la actividad comunicativa y los tipos de texto, que permitiera al profesorado reformular la perspectiva del “qué enseñar”, desde una concepción fundamentalmente gramaticalista hacia la perspectiva comunicativa y socio-discursiva.

- b) Descripción de los ejes discursivos, basada en el análisis de los tipos de texto de Bronckart.
- c) Vaciado de textos para obtener el mapa de contenidos, en clave de tipos de texto, por etapas y para todas las lenguas.
- d) Diseño o adaptación de secuencias didácticas.

El recorrido de este itinerario estaba previsto para un período de tres años, aproximadamente, y un posterior desarrollo para la elaboración y revisión/adaptación de los materiales didácticos en años posteriores.

Precisamente por su extensión en el tiempo, desde las primeras experiencias, se consideró de gran importancia que dicha formación tuviera un enfoque práctico que promoviese la implicación del profesorado y le permitiera, a su vez, valorar el interés del proceso formativo desde la propia experiencia.

Como consecuencia, para la segunda fase del proceso, se tomó un único eje discursivo como objeto de análisis para identificar las habilidades discursivas implicadas en los textos, y a partir de aquí, el proceso se reorganizó según la siguiente secuencia:

- a) Análisis de producciones de los alumnos para hacer un diagnóstico de los conocimientos previos, lo que permitiría adecuar posteriormente la selección de contenidos a las necesidades reales del alumnado.
- b) Diseño de una secuencia didáctica por ciclo.

Finalmente, tras el período de formación inicial en el modelo socio-discursivo de análisis textual y en el modelo didáctico de secuencias didácticas, la experiencia consistiría en la experimentación de las secuencias didácticas y la evaluación de los resultados y del diseño.

El hecho de llevar a las aulas secuencias didácticas en tres lenguas diferentes (euskara, español e inglés) nos permitiría introducir al profesorado en dos de los conceptos fundamentales implicados en la propuesta de didáctica del texto de la Universidad de Ginebra y en el tratamiento integrado de las lenguas, como son la competencia discursiva, y la interdependencia lingüística y su relación directa con la transferencia de conocimientos entre lenguas (Cummins, 1979; 2003).

2.3. Formación del profesorado para la práctica

Para llevar a cabo la experimentación, y tras las fases anteriores, se dedicaron una serie de sesiones de formación del profesorado en la aplicación de las secuencias didácticas (entre cuatro y cinco sesiones). Para ello se organizaron los grupos a modo de seminario, por lenguas y por etapas, y se trabajó directamente con las secuencias didácticas que cada uno de ellos iba a llevar al aula. En estas sesiones se explicó la estructura del modelo de secuencia didáctica, y se focalizó sobre cada una de las fases en que están articuladas:

- Presentación del proyecto en términos de situación comunicativa y activación de conocimientos previos.
- Producción inicial (P1).
- Los talleres y su relación con los distintos niveles de articulación del texto (contextualización, planificación, textualización), así como de la relación de cada taller con un contenido concreto.
- Principios del tipo de actividad: observación y análisis de modelos, manipulación, elaboraciones parciales, reformulaciones, importancia de las constataciones.
- Recapitulación final y elaboración de la lista de control.
- Producción final (P2).

En todos los grupos quedó totalmente definido qué unidades didácticas se iban a trabajar en cada curso, según las particularidades de cada lengua, así como los contenidos a trabajar en cada taller. Así mismo, se dieron ejemplificaciones atendiendo a los textos de muestra, estableciendo la relación con las constataciones que debían hacerse al final del taller y reflexionando sobre la forma de utilizar los ejercicios y las explicaciones teóricas, con el fin de favorecer una dinámica más inductiva.

Para las experimentaciones se utilizaron materiales didácticos de diferentes editoriales en el mercado que ya incorporaban de algún modo la metodología de secuencia didáctica, y se reelaboraron con el profesorado para ajustarlas al modelo de Ginebra, y también se utilizaron algunas secuencias diseñadas *ex profeso*.

2.4. Materiales de apoyo para el profesorado

Dado que la formación previa en el análisis textual no era suficiente para que el profesorado manejase con destreza los criterios necesarios para la selección y secuenciación de los contenidos, resultaba imprescindible ofrecer al profesorado diferentes herramientas que permitieran que la interacción en el aula fuera lo más homogénea posible y reducir al máximo la incidencia de esta variable en los resultados de los alumnos.

Así, los docentes recibieron los siguientes materiales junto con la formación para su utilización:

- *La secuencia didáctica*: ésta se reelaboraba con el profesorado, y se analizaban los principios metodológicos en que se inspiran sus diferentes fases.
- *Registro de Control*: una tabla en la que se recogían los ítems de evaluación correspondientes a los contenidos de la secuencia didáctica que se iban a trabajar en los distintos talleres.
- Pautas para la utilización del Registro de Control.

- Un modelo orientativo para la temporalización de cada secuencia didáctica, en el que se recogían el posible número de sesiones, los contenidos a trabajar en cada una de ellas, y algunas orientaciones específicas para los talleres que recordasen los acuerdos establecidos en las sesiones de formación.

Los *Registros de Control* fueron elaborados de forma específica para cada una de las secuencias didácticas y fueron trabajados previamente con el profesorado, para aclarar dudas y poner en común los criterios que debían conducir las intervenciones en el aula.

2.5. La experimentación de la secuencia didáctica

Para la experimentación de las secuencias didácticas, se estableció un desglose por etapas en base a las características del desarrollo evolutivo del alumnado, de la siguiente forma:

Primera Etapa: Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria.

Segunda Etapa: Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria.

Tercera Etapa: Educación Secundaria.

Posteriormente se decidió en qué nivel de cada etapa se realizarían las experiencias, seleccionando para cada caso un grupo piloto y una lengua, así como grupos y lenguas de control. Los niveles y las lenguas fueron diferentes en función de las opciones de cada centro.

3. COMPETENCIAS Y HABILIDADES PROFESIONALES TRABAJADAS

Tal y como se desprende del diseño de programa que acabamos de presentar, los contenidos del itinerario previsto estuvieron orientados a desarrollar principalmente dos de las competencias básicas de la profesión docente: organizar y animar situaciones de aprendizaje y gestionar la progresión de los aprendizajes (Perrenoud: 1999). Indirectamente, debido al modelo de intervención elegido, hay otras cuatro o cinco competencias más en las que se incide parcialmente, pero el desarrollo de nuestro análisis va a estar centrado en las que constituyen el objeto de estudio hacia el que estuvieron focalizadas nuestras propuestas.

Las habilidades profesionales trabajadas en torno a estas competencias no son neutras. Es decir las tomas de decisión en las que los profesores van a ser iniciados responden a las necesidades derivadas de un modelo concreto. Este modelo pretende fomentar prácticas democratizadoras, inclusivas, innovadoras y claramente activas, desde el punto de vista de la implicación y autonomía de los alumnos. Estamos hablando de las propuestas de secuencias didácticas diseñadas según los principios del constructivismo social y ya citadas en el apartado anterior (Bain: 1987; Pasquier: 1992; Dolz & Schneuwly: 1997).

Desde esta perspectiva, la movilización de los conocimientos previos de los alumnos para favorecer el aprendizaje autónomo exige que el profesor sea capaz de elegir un repertorio variado y rico de situaciones comunicativas y de ofrecer un corpus igualmente rico y variado de modelos de texto adecuados a dichas situaciones.

Así mismo, para que el alumno alcance la transformación significativa de esos conocimientos previos el profesor deberá ofrecerle una serie de actividades de manipulación y situaciones de observación de textos y fragmentos de texto, cuya interpretación y reformulación le permitan acceder al enriquecimiento de sus estrategias comunicativas a través de la apropiación significativa del manejo de nuevos recursos lingüísticos.

Tal y como decíamos en la introducción, articular una secuencia didáctica según esta concepción constructivista del proceso de aprendizaje exige, paralelamente, iniciar al profesor en el entrenamiento para el análisis del funcionamiento discursivo de los textos. Desde esta perspectiva, las competencias básicas mencionadas se concretan, en parte, en la adquisición de criterios teóricos y el entrenamiento práctico suficiente para ser capaz de adoptar autónomamente una serie de decisiones complejas del tipo de las que expondrán más adelante.

En cuanto a la gestión de la progresión de los aprendizajes es necesario que el profesor sepa seleccionar textos diferenciada y homogéneamente y organizar su progresión en razón de los conocimientos previos de los alumnos. Esto exige a su vez ser capaz de identificar las habilidades discursivas que requiere cada tipo de texto y su complejidad creciente a través de los diferentes géneros que se pueden agrupar dentro de un mismo tipo. Estas habilidades del profesor condicionarán igualmente su capacidad para interpretar el motivo de los errores de los alumnos y, desde ahí, ayudarles en el proceso de construcción y diferenciación de criterios de evaluación.

En cuanto a la organización y animación de situaciones de aprendizaje, el punto de partida ineludible es la capacitación de los profesores para crear situaciones comunicativas adecuadas a los géneros textuales que se pretende trabajar en cada caso. A continuación, el diseño de talleres articulados según una progresión de contenidos coherente y ofreciendo una selección de actividades adecuada, para que tal y como hemos descrito anteriormente, el alumno sea el protagonista activo de la transformación significativa de sus conocimientos previos.

Así pues, a continuación nos ocuparemos expresamente de algunas de las dificultades que, a lo largo de las experiencias desarrolladas, se fueron observando durante el proceso de adquisición por parte del profesorado de este nuevo modelo de intervención.

4. DIFICULTADES OBSERVADAS

Dado que el presente número de *Ikastaria* está dedicado a las experiencias de formación permanente del profesorado, cabría esperar que al hablar de dificultades nos ocupáramos de los interesantes problemas de implantación, aplicación al aula, o respuesta e implicación del profesorado. Sin embargo, tal y como ha quedado anunciado en el título, esta descripción de dificultades va a estar centrada en las que están relacionadas con el aprendizaje propiamente dicho. Se trata de poner de manifiesto las dificultades en la apropiación de los contenidos ofrecidos, entendidos éstos justamente como la capacitación teórica y práctica de los profesores para tomar las decisiones requeridas por la aplicación del constructivismo social al aula, según el modelo que acabamos de describir en el apartado anterior.

Teniendo en cuenta que la aplicación del constructivismo a la que nos referimos es la que se recoge en el modelo de secuencias didácticas de Ginebra ya citado en los apartados precedentes, para facilitar la presentación vamos a seguir el orden del proceso de creación de las propias secuencias. Así pues, el conjunto de tomas de decisión mencionadas en el apartado anterior en relación a las competencias básicas trabajadas, quedarán articuladas en torno a cuatro tareas básicas:

- Seleccionar textos y contenidos de aprendizaje.
- Diseñar consignas de producción.
- Proponer actividades para la apropiación de conocimientos nuevos.
- Construir criterios de evaluación.

4.1. Seleccionar textos y contenidos de aprendizaje

Esta tarea es especialmente importante para garantizar la coherencia de la progresión de los contenidos de aprendizaje a lo largo de todo el diseño curricular, al tiempo que se configura una diversificación suficientemente equilibrada de los distintos tipos de géneros. La tarea resulta más compleja y adquiere un valor mucho más decisivo cuando la coherencia curricular se pretende hacer extensiva a la complementación entre varias lenguas. También es necesaria cuando queremos articular los aprendizajes de las lenguas con los proyectos a realizar en las áreas no lingüísticas.

Por último, siempre desde la perspectiva de trabajar la complementación entre lenguas, la selección de textos condiciona la posibilidad de anticiparse de forma más o menos explícita, más o menos consciente por parte del profesor, a la transferencia de conocimientos entre lenguas: qué conocimientos no deben ser repetidos innecesariamente o qué aprendizajes adquiridos en lengua 2ª o 3ª pueden ser tomados como apoyo para enriquecer la lengua materna.

Para llevar a cabo de forma coherente todas estas tomas de decisión ligadas a la tarea de seleccionar textos es necesario un cierto entrenamiento en el análisis del funcionamiento de los discursos. Desde nuestro planteamiento, enten-

demos que este entrenamiento debe garantizar la adquisición de un mínimo de conocimientos para que los docentes puedan reconocer el género discursivo de cualquier texto y ser capaces de describir las estrategias y habilidades discursivas que contribuyen a la configuración de dicho género.

Normalmente, en este tipo de análisis, los profesores suelen tener dificultades para reagrupar de manera homogénea los textos con los que quieren trabajar. Al principio no orientan su selección atendiendo al formato discursivo del texto. Para ellos, casi todos los textos que hablan del mismo tema son del mismo tipo.

Por esta razón, en el proceso de una actividad compleja (desarrollo de un tema de física, por ejemplo) les resulta bastante difícil identificar los cambios de situación comunicativa que tienen lugar a lo largo de la aplicación al aula de cualquier unidad didáctica. Efectivamente, el profesorado no ve límites muy precisos entre exponer una teoría, hacer el relato del experimento que la soporta, esquematizarlo en un mural o argumentar por escrito en relación a las consecuencias prácticas de su aplicación. Frecuentemente en todos los casos consideran que se trata de una explicación de física en general.

En relación con esta cuestión, hay que mencionar los problemas para discernir las habilidades discursivas que constituyen los contenidos de aprendizaje específicos de cada género, pero en esta cuestión profundizaremos más adelante, en relación con las dificultades para planificar las actividades.

4.2. Diseñar consignas de producción

El diseño de la consigna de producción debe aportar a la secuencia didáctica el poder de motivación y la adecuación pertinente para que la situación–problema propuesta al comienzo de la secuencia pueda dar sentido al proyecto de lengua en su conjunto. Para conseguirlo es necesario que los profesores aprendan a caracterizar una situación comunicativa y que ellos mismos adquieran suficientes puntos de referencia como para poder prever de antemano el género de texto que se puede esperar que el alumno produzca en dicha situación. Pero esto no les resulta fácil.

Para adquirir el hábito de poner en relación texto y situación es necesario haber contrastado numerosos textos, de manera que esto permita construir puntos de referencia suficientes. De otro modo, no es fácil prever qué cambios de valor o posición de los factores contextuales van a influir en el desencadenamiento de una estrategia (acción) comunicativa diferente. Pero la precisión en este tipo de tomas de referencia no se alcanza únicamente con la comparación de los textos entre sí. También es necesario experimentar con los alumnos y observar las reacciones a los pequeños cambios de la consigna. Es muy fácil olvidar la alusión a uno de los factores significativos del contexto o bien añadir un elemento distorsionante para una situación comunicativa dada. Las reacciones inesperadas de los alumnos están llenas de ejemplos que ilustran estas disfunciones. Es preciso tener claro cuándo la responsabilidad del texto fallido le corresponde al alumno y cuándo es en realidad provocada por la propia redacción de la consigna.

Para que la consigna de producción produzca una rica movilización de conocimientos previos por parte de los alumnos es necesario tener en cuenta también la terminología empleada en su redacción. A menudo el profesorado tiene una cierta tendencia a servirse preferentemente de expresiones metalingüísticas con el afán de ser más precisos, sin atender a los diferentes niveles de los alumnos. Así, al referirse a unidades lingüísticas concretas o a habilidades discursivas, los docentes utilizan términos como "*recursos anafóricos*" o "*posicionamiento discursivo*", sin tener en cuenta que este tipo de formulaciones resulta poco significativo para los alumnos, especialmente para los de enseñanza elemental. Es muy importante centrar la atención en que los alumnos aprendan los usos textuales, sobre todo en la formación básica, y no tanto en el meta-discurso y su terminología técnica específica, y para ello, es necesario enseñar a los profesores a rescatar el lenguaje cotidiano, para revestir las consignas de los elementos vivenciales propios de la significación en la interacción real o, dicho de otro modo, darles las claves y la ejercitación necesaria para una adecuada transposición didáctica.

4.3. Proponer actividades de aprendizaje (estructuración comunicativa)

Proponer actividades de aprendizaje articuladas secuenciadamente es una tarea bastante compleja que implica otras subtareas y una diversidad importante de tomas de decisión.

En primer lugar, es preciso prever, identificar y evaluar la importancia relativa de las dificultades halladas en las producciones de los alumnos. Después, es necesario aportar un andamiaje adecuado para ayudar a los alumnos a superar sus dificultades por medio de la construcción progresiva de los conocimientos nuevos que tratamos de aportar. Pero la construcción progresiva de conocimientos nuevos requiere, a su vez, otras habilidades y tomas de decisión por parte del profesor tales como, la creación de condiciones de observación adecuadas al objeto a estudiar, la secuenciación de las actividades organizadas de forma significativa o la redacción orientativa de las consignas, entre otras.

Para conseguir desarrollar con éxito este complejo encadenamiento de tomas de decisión es necesario adquirir diferentes habilidades y conceptos propios del actuar didáctico. Pero también presupone la adquisición de otras habilidades complementarias, provenientes del entrenamiento en la práctica del análisis socio-discursivo para la descripción del funcionamiento interactivo de los textos. Por una parte, es necesario que el profesor principiante adquiera una cierta capacitación para identificar las habilidades discursivas características de cada género textual. Por otra, es igualmente imprescindible el hábito de describirlas, hablar de ellas, explicarlas de tal modo que sea posible compartir sus observaciones con sus compañeros.

La primera es la condición fundamental para poder prever, identificar y evaluar las dificultades de sus alumnos. La segunda habilidad condiciona todo lo que concierne a la organización significativa de la secuenciación de actividades.

Si el profesor tiene dudas o ideas confusas al reconocer las habilidades discursivas es difícil que consiga relacionar de forma pertinente las dificultades de los alumnos con los nuevos contenidos que pretende introducir. Difícilmente podrá juzgar con acierto si los contenidos previstos son adecuados a los fallos observados en los textos de los alumnos. Y es poco probable que sea capaz de interpretar cuál es el origen de las dudas, las dificultades y las resistencias de los alumnos ante la presentación de los nuevos contenidos.

Por una parte, si el profesor no es capaz de ver la relación entre la presencia de ciertas unidades lingüísticas en el texto-modelo y la elección de las habilidades discursivas que el emisor está poniendo en acción no será posible guiar la observación y reflexión del alumno sin caer en las explicaciones más o menos gramaticales y abandonando la perspectiva del uso comunicativo del texto.

Por otra parte, si se quiere trabajar de forma complementaria la producción textual en diferentes lenguas, esta deficiencia por parte del profesor hará desaparecer el soporte didáctico en el que se hubiera tenido que apoyar la comparación para hacer comprender a los alumnos la coincidencia entre lenguas a nivel de estrategias comunicativas (habilidades discursivas) más allá de la disparidad de los mecanismos gramaticales y el léxico (según qué lenguas).

Finalmente, la carencia de habilidades para reconocer y, sobre todo, explicar las interacciones entre los distintos planos de articulación del texto plantea dificultades a los profesores que se inician en la pedagogía del texto para planificar de forma significativa la secuencia de actividades de aprendizaje y redactar las consignas de estas actividades de manera que ayuden al alumno a poner en marcha de forma autónoma, sus estrategias de descubrimiento.

Hoy en día, a través de los materiales de las distintas editoriales y los bancos de documentos accesibles en Internet, es relativamente fácil acceder a un gran volumen de actividades creativas, ingeniosas y amenas. Pero para que su articulación en los distintos talleres a lo largo de la secuencia contribuya a facilitar la reformulación de las estrategias comunicativas de los alumnos, es necesario que el profesor sepa relacionar las unidades lingüísticas en juego con las habilidades discursivas propias de cada género textual y entender, por otra parte, cómo se interrelacionan estas habilidades desde que el emisor toma posición respecto al contexto hasta que decide presentar su enunciado con mayor o menor contundencia aseverativa, pasando por los distintos vericuetos que la planificación propia de cada género le permite.

Mientras los profesores de lenguas no tengamos a flor de piel el reconocimiento de las relaciones subyacentes a cada unidad lingüística con los diferentes niveles de articulación del texto, la apropiación de las estrategias comunicativas por parte del alumno seguirá siendo, preferentemente, el fruto de la intuición de cada uno. Difícilmente podremos demostrar que sea la mediación de los materiales didácticos la que contribuya expresamente a facilitar su construcción. Los alumnos seguirán aprendiendo "a pesar de". En este caso, a pesar de la arbitrariedad del orden de presentación de las actividades de aprendizaje.

4.4. Construir criterios de evaluación de forma compartida

Estamos totalmente de acuerdo con la opinión de Garcia-Debanco (1985) respecto a la evaluación formativa, en el sentido de que para poder compartir con los alumnos la construcción de los criterios de evaluación es absolutamente necesario que el profesor sea capaz de describir los comportamientos verbales de forma observable. Volvemos de nuevo sobre el problema que acabamos de comentar en relación a la habilidad de saber describir-explicar el funcionamiento socio-discursivo de los textos.

Cuando se llega a la etapa final del diseño de la secuencia didáctica es necesario proponer actividades, preguntas, esquemas u otros recursos didácticos que ayuden a los alumnos a transformar los conocimientos adquiridos en pautas para la autoevaluación.

El hecho de idear estas nuevas situaciones de aprendizaje para guiar a los alumnos a hacer esta transformación encierra en sí dificultades propiamente didácticas que requieren de un entrenamiento expreso por parte de los profesores. Sin embargo, aquí queremos detenernos en una habilidad más directamente ligada a las representaciones que el profesor tiene del funcionamiento del lenguaje. Se trata del cambio en el modo de enunciación a la hora de formular las pautas de evaluación, y nuevamente guarda relación con lo ya expresado respecto a la trasposición en el caso de las consignas.

Con el fin de que las pautas de evaluación ayuden a los alumnos a la autoobservación, nosotros les proponemos a los profesores que hagan una redacción previa más o menos orientativa de lo que esperan obtener de los alumnos. Para ello, esta redacción se hace en primera persona.

Este pequeño cambio en el foco de la enunciación resulta notablemente sintomático en relación a las representaciones previas del propio profesor. Efectivamente, durante las actividades de aprendizaje el foco de la enunciación está orientado a la descripción-explicación del funcionamiento del texto como objeto de estudio pero para enunciar las orientaciones para la evaluación la formulación en primera persona obliga al profesor a hablar de las habilidades discursivas no como características del texto, sino como auténticas formas de actuación del enunciador.

Las dificultades observadas para que los profesores hagan este cambio en el modo de enunciación ponen de manifiesto si éstos han superado o no las representaciones del texto como un conjunto de palabras y frases ordenadas según normas abstractas y descontextualizadas. Cuando los profesores redactan por primera vez una lista de control, frecuentemente es necesario hacer con ellos un trabajo de reformulación. Esto pone de nuevo de manifiesto que el problema está habitualmente en las dificultades para ver las propiedades del texto como marcas de la manera de actuar del enunciador sobre la situación comunicativa, así como para relacionarlas con las consecuencias que esto acarrea sobre el plano de la articulación interna del texto.

5. NECESIDADES DE MEJORA

Llegados a este punto la conclusión general que nos parece más evidente es que, en el marco de un enfoque comunicativo, no es posible aplicar la pedagogía constructivista con verdadero rigor si no se tiene en cuenta, al mismo tiempo, un entrenamiento mínimo por parte de los profesores en el análisis socio-discursivo.

A través del recorrido que acabamos de hacer hemos tratado de poner en evidencia todos los momentos de la construcción de una secuencia que pueden resultar fallidos cuando no hay un entrenamiento suficiente en este tipo de análisis. Esto se aplica igualmente a los casos en los que los profesores utilizan materiales no elaborados por ellos mismos. Por muy bien concebidos que estos hayan podido estar, las decisiones que el profesor tiene que ir adoptando en el transcurso de su aplicación no les evita la necesidad de tener que aplicar de forma autónoma las habilidades procedentes de la práctica del análisis socio-discursivo.

Más allá de la falta de entrenamiento de los profesores principiantes en este tipo de análisis, también se detectan una serie de carencias a nivel de las investigaciones realizadas hasta el momento, tanto en el campo de la didáctica como en el del análisis de textos.

En el primero, sería una gran ayuda disponer de una clasificación de actividades organizadas atendiendo a los criterios que hay que tener en cuenta para organizar los distintos tipos de talleres de aprendizaje. Esto permitiría sustituir el esfuerzo que hacen los profesores por idear actividades reemplazándolo por una reflexión razonando el interés o las ventajas de unas actividades u otras en relación a cómo evolucionan las intenciones didácticas en el transcurso de la secuencia. Esta reflexión nos ayudaría a hacer aparecer de forma consciente, antes de intervenir en clase, las representaciones previas del profesor, al verse obligado a evaluar de forma explícita cómo y por qué él debe actuar de una forma u otra.

Otra práctica que sería interesante es la de utilizar como recurso didáctico el estudio de casos o la creación de situaciones-problema a partir del análisis de las dificultades de los alumnos de enseñanza elemental. Este recurso nos permitiría trabajar de una manera más interactiva la capacitación de los profesores en la toma de decisiones reales tal y como éstas se presentan en el transcurso de la aplicación de las secuencias al aula. Se trataría de reflexionar con ellos sobre cómo superar obstáculos.

Finalmente, desde el punto de vista del análisis de textos, en relación a su aplicación didáctica, sería de una gran ayuda que se continúen realizando análisis de caracterización de textos desde el punto de vista de las variaciones de los grandes géneros ya establecidos hasta el momento. Esto nos permitiría seguir avanzando hacia un mayor control sobre la relación existente entre la selección de unidades lingüísticas y las variaciones de estrategias posibles dentro de un mismo género (argumentaciones más o menos deliberativas, exposiciones más o menos explicativas, narraciones más o menos introspectivas, etc.).

6. CAMINANDO HACIA OTRO MODELO DE INTERVENCIÓN

La demanda de formación de los centros está cambiando en estos últimos años. Los proyectos lingüísticos de centro ya han quedado finalizados y las evaluaciones externas van contribuyendo a focalizar el interés de la innovación, de una manera más concreta, hacia la mejora de resultados. En el caso de las lenguas esto está permitiendo liberarse de las tareas generales del diseño curricular en beneficio de las intervenciones concretas en el aula y los problemas prácticos e inmediatos del tratamiento diferenciado de las distintas dimensiones de la competencia comunicativa (comprender o producir textos de forma oral o escrita favoreciendo la reflexión metalingüística).

Desde el punto de vista de la intervención para la formación del profesorado, este cambio tiene unas consecuencias prácticas interesantes que, tal vez, redunden en la mejora de resultados y ayuden a superar muchas de las dificultades que acabamos de describir.

En este sentido, la nueva orientación nos permite prescindir de una buena parte de la formación extensiva sobre el funcionamiento socio-discursivo de los distintos tipos de texto, ya que ha desaparecido la necesidad inicial de tener una visión de conjunto para planificar y secuenciar los contenidos de las lenguas desde preescolar hasta el último curso de la enseñanza obligatoria.

El enfoque de la intervención actual está centrado en la aplicación al aula de las secuencias didácticas y busca dar respuesta a la problemática que plantea el trabajar las lenguas de forma integrada (complementariedad entre ellas) y de forma transversal en relación a los contenidos de las áreas. Así pues, en nuestras últimas experiencias, los contenidos de nuestra intervención se orientan más hacia la construcción progresiva de las distintas etapas de la secuencia didáctica, profundizando en los criterios que orientan las decisiones anteriormente comentadas y reduciendo la formación en el funcionamiento de los discursos *ad hoc*, según cuáles sean las habilidades discursivas que el texto meta exija poner en juego.

De esta manera, lo que se pretende es reducir el volumen de información nueva que el profesor necesita apropiarse en relación a la selección de contenidos, para favorecer así una dedicación mayor a la reflexión sobre las relaciones existentes entre las habilidades discursivas y las unidades lingüísticas por una parte y, por otra, sobre las condiciones que tiene que reunir la selección y planificación de actividades para que éstas favorezcan, por parte de los alumnos, la apropiación autónoma de las habilidades discursivas específicas del texto meta.

Para ello se ha diseñado un plan de intervención articulado en dos años:

1º año. Preparación previa:

- Breve introducción teórica.
- Acuerdos marco (Temas de áreas = contenido transversal + géneros textuales a trabajar según proyectos). Los profesores de cada lengua en-

tregan a los asesores muestras del texto meta que van a trabajar en su proyecto.

- Prueba de evaluación inicial con los alumnos que están cursando el grado escolar en el que al año siguiente se llevará a cabo la experimentación de los nuevos materiales. Esta prueba, servirá al año siguiente de grupo de control.

2º año

- Diseño, experimentación y evaluación de la nueva secuencia didáctica. La fase de diseño de la secuencia se articula en diferentes sesiones siguiendo las etapas de desarrollo de la propia secuencia didáctica. La evaluación de resultados se realiza comparativamente con los recogidos en el curso anterior para niños de la misma edad y sin la mediación de la nueva secuencia didáctica.

La aplicación de la primera experiencia de este nuevo plan de intervención está todavía en desarrollo, por ello resulta difícil hacer una evaluación comparativa. Por ahora lo que se observa es una gran dependencia del profesor en relación a las orientaciones concretas del asesor, pero también esto redundará en una mayor interacción en relación a los problemas concretos de aplicación al aula. Pensamos que a la larga esta focalización de la interacción, eminentemente práctica, deberá favorecer una mejor comprensión por parte de los profesores de las condiciones que exige aplicar la metodología constructivista a la adquisición del lenguaje.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAIN, D. (1987). "D'une typologie á une didactique du texte", *Enjeux*, 11, 49-68.
- BRONCKART, J.P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Neuchatel-Paris, Delachaux et Niestlé (Trad.: *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2004).
- CUMMINS, J. (1979). "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", *Review of Educational Research*, 49 (2), 222-251 (Trad.: "Interdependencia lingüística y desarrollo educativo en los niños bilingües", *Infancia y aprendizaje*, 21, 37-61, 1983).
- (2003): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Ministerio de Educación.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiations aux genres formels à l'école*. Paris : ESF Éditeur.
- GARCIA-DEBANC, C.; MAS, M. (1985). "Où en est la recherche-innovation?", *Rèperes*, 66, 3-10.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*: Barcelona: Graó.
- (2001). "Claves para una nueva formación del profesorado", *Investigación en la Escuela*, 43, 57-66.

- MIELGO MERINO, R.; OCIO ENDAYA, B.; OCERINJAUREGUI, J. (2012). "La Secuencia Didáctica recurso para la enseñanza plurilingüe: experiencias de centro para la formación continua", *Ikastaria. Cuadernos de Educación*, 18, 87-116.
- PASQUIER, A. (1992): "Une didactique du Français: ce qu'il faut savoir", in F. VODOF, Y. ZANONE: «*Un genre narratif: l'énigme*» *Séquence didactique 1-5P*, Cahier n°10, Enseignement Primaire, Genève, Département de L'Instruction Publique - Secteur des Langues.
- PELLEJERO, L.; ZUFIAURRE, B. (2010). *Formación didáctica para docentes: los proyectos como estrategias para trabajar la inclusión, la equidad y la participación*. Madrid: Ed. CCS.
- PERRENOUD, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris: ESF (Trad.: *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó, 2004).