
3. *Comprensió de la informació i coneixement des de la perspectiva constructivista*

Consol Aguilar Ródenas

1. **Per què l'opció crítica**

Per a realitzar una aproximació constructivista a la didàctica de la llengua, considerem que la nostra opció curricular ha d'anar unida a la perspectiva de l'opció crítica, on el currículum s'entén com una construcció històrica i social.

Aquest enfocament del procés d'ensenyament-aprenentatge implica un aprenentatge significatiu que connecte amb el que els estudiants i les estudiants ja saben, amb les seues hipòtesis, que fomenti una interacció dels nous aprenentatges amb el seu coneixement previ per tal d'evitar l'acumulació d'informació sense cap altre sentit, que ajude a crear problemes i a donar solucions partint d'una trajectòria que va del real fins al possible, afavorint un canvi d'actitud.

Aquesta opció curricular implica l'anàlisi dels processos ideològics clau presents en la nostra societat, els quals, segons Kemmis (1988), són els següents: els processos de discurs (llenguatge i comunicació), relacions socials (organització i presa de decisions) i acció social (i pràctiques). Mitjançant aquests processos la vida social pot ésser reproduïda i transformada.

Des d'aquesta aproximació a la didàctica de la llengua i la literatura, escoltar, parlar, llegir i escriure apareixen com a elements a tenir en compte en els processos de resolució de problemes. Cal remarcar que actualment l'estudi dels continguts al voltant de la producció de textos proporciona importants elements al voltant de l'expressió oral i la lectoescriptura, i les estratègies per a treballar la comprensió, per a poder analitzar les condicions dels processos de comprensió, de processament de la informació i de comunicació en el marc del discurs i en el procés lectoescriptor. Així podem esmentar tot el treball al voltant de la pragmàtica textual (recordem les diverses tipologies textuais).

Henry Giroux (1990), des del pensament crític, ens demostra que existeix una relació entre la teoria i els fets. Exposa que els marcs teòrics actuen com un conjunt de filtres que condicionen la visió de la «realitat», donat que, el mateix llenguatge, està constituït parcialment del que en la nostra societat es considera «real».

Tanmateix, Giroux (1992a: 9) assenyala que la pedagogia crítica, com a forma de crítica educacional, ha estat massa influïda pel discurs de la modernitat. Atés que s'ha trobat cada vegada més reduïda a l'interès modernista en la tècnica i el procediment, algunes versions d'aquesta opció crítica limiten les seues possibilitats alliberadores, per a centrar-se quasi exclusivament en els aspectes del diàleg, el procés i l'intercanvi. Així, emula perillosament la tradició progressista-liberal on l'ensenyament es redueix a fer que els alumnes simplement expressen o avaluen les pròpies experiències. Conseqüentment, l'experiència dels estudiants i de les estudiants origina formes de comprensió que defugen les contradiccions que s'originen en el procés. Per tant, no es contempla entendre els límits d'una posició concreta, captar els missatges contradictoris o estendre les idees més enllà dels límits d'experiències concretes.

La pedagogia crítica s'entén com una forma de pràctica compromesa que iguala l'aprenentatge i la creació de ciutadans crítics, i no pas simplement bons. Aquesta pedagogia, també anomenada fronterera, respecta el concepte de diferència com a part d'una lluita comuna per estendre la qualitat de la vida pública, oferint als estudiants i a les estudiants l'oportunitat de llegir críticament els diferents codis, experiències i llenguatges culturals, i a més, aprendre a trobar els seus límits descobrint les absències que existeixen entre el currículum oficial i les autorepresentacions de grups subordinats. Es tracta, doncs, d'una pedagogia que mira de lligar el concepte emancipatori de la modernitat amb el postmodern de resistència, redefinint la nostra visió tradicional de comunitat, llenguatge, espai i possibilitat.

La pedagogia fronterera presenta, a més, una correcció teòrica i política de la defensa, dins de la teoria social crítica, que el coneixement i el poder estan relacionats. Aquesta correcció no abandona la crítica, sinó que n'amplia les possibilitats. La correcció, remarca Giroux (1990: 10-11), es fa canviant la importància de la relació coneixement-poder, donant importància a més del tema de la dominació, "al tema políticament estratègic de captar les maneres en què el coneixement es pot reconfigurar, reterritorialitzar i descentrar per tal de reesciure les fronteres i les coordenades d'una política cultural d'oposició". Així, la pedagogia fronterera a més d'incorporar la crítica de textos oficials i l'ús de formes alternatives de representació (barrejant el vídeo, la fotografia i la premsa), el que fa és incorporar la cultura popular com un objecte seriós de política i anàlisi, i fa centre del seu projecte la recuperació d'aquelles altres formes de coneixement i història. També demostren com es poden adaptar aquestes pràctiques culturals a pràctiques pedagògiques.

Giroux presenta, com a exemple, el treball de Robert Scholes (1985), on es proposen elements d'una pedagogia fronterera sobre el concepte de poder textual. Scholes defensa que cal veure els textos en termes històrics i temporals, i afirma que els professors, en lloc de donar simplement informació als alumnes, haurien d'ensenyar textos i posar-se a ensenyar «textualitat».

Giroux (1992: 11-12) concreta aquesta idea de la manera següent:

Pedagògicament això es refereix a un procés d'estudi textual que pot ésser identificat amb tres formes de pràctica: lectura, interpretació i crítica, que corresponen exactament al que Scholes anomena lectura dins, sobre i contra un text. En dos mots, llegir dins d'un text vol dir identificar els codis culturals que estructuraven l'obra d'un autor. Però també té el valor pedagògic de palesar com funcionen aquells codis com a part de l'intent propi d'un alumne de produir textos escrits que són dins del món que han construït amb llurs lectures.

Scholes hi afegeix que és especialment important donar als alumnes l'oportunitat de «recontar la història, resumir-la i allargar-la». Interpretació vol dir llegir un text juntament amb una sèrie d'interpretacions diferents que representen un segon comentari del text. Ací tenim la tasca pedagògica d'ajudar els alumnes a analitzar textos «dins d'una xarxa de relacions amb altres textos i pràctiques institucionals» (...) per tal de proveir els alumnes de «tot el sistema intertextual de relacions que connecten un text a altres –un sistema que, finalment, inclourà la redacció de l'alumne mateix».

Giroux assenyala la importància dels dos primers estadis de la pràctica pedagògica defensada per Scholes, atès que demostren la necessitat dels alumnes de captar el text i trencar-lo suficientment. Així, insisteix en la idea que aquest autor vol que els alumnes llegesquen el text segons el que haja volgut dir l'autor a fi d'assegurar que el text no és merament una imatge d'espill de la posició subjectiva de l'alumne; però també vol que els alumnes obrin el text a una gran varietat de lectures per tal que pugui ésser «suficientment altre perquè l'interpretem i sobretot, perquè el critiquegem (...)». Finalment, Scholes vol que els alumnes refuten els codis culturals del text mitjançant la reivindicació del poder textual del lector i que analitzin el text en funció de les seues absències, a fi que puguin desenvolupar una posició fora de les assumpcions que concerneixen el text.

2. La necessitat d'un aprenentatge reflexiu

Molts i moltes ensenyants, en aquest moment d'implantació de currícula nacionals, es plantegen com aplicar en la pràctica tot aquest cúmulo d'informació, quasi sempre teòrica, que forma part del seu bagatge professional. A més, a molts d'aquests ensenyants, el mot «didàctica» els produeix una sensació comuna: la «didàctica» no aprofita per a res. No és estrany aquest efecte si analitzem els continguts teòrico-pràctics d'aquests docents en els seus anys de formació professional i el nombre d'hores dedicades a la seua formació docent.

Trobem diverses reflexions al voltant d'aquest problema, així com de la necessitat de fomentar una visió de l'aprenentatge com a conducta reflexiva.¹ Gi-

1. Entre altres estudis, centrats en la didàctica de la llengua, al voltant de la necessitat de fomentar una visió de l'aprenentatge com a conducta reflexiva, en destaquem els següents: AADD (1992),

meno Sacristán (1993: 62-68) comenta que el mateix concepte de reforma planteja un problema semàntic, en introduir-nos en un món de significats molt variats, en la mesura que el terme s'utilitza per a propòsits molt diferents, i cobreix programes d'actuació molt diversos políticament i pedagògicament. Igualment opina que no n'hi ha prou de canviar els pronunciaments pedagògics, per a modificar la realitat del currículum a les aules i els comportaments del professorat. En aquest sentit, diu:

Les pràctiques entorn als materials, les formes d'usar-los, els mecanismes de consum i renovació d'aquests constitueixen pràctiques en les quals s'expressen les condicions dominants del sistema educatiu, el que és l'educació (...). L'homogeneïtzació, estabilització i pervivència de certs materials com a dominants en els sistemes d'ensenyament no pot entendre's sense descobrir-hi la capacitat de control que tenen per a imposar en el sistema escolar una certa estandardització de la cultura i unes determinades visions de la realitat. (Gimeno, 1991: 11-12)

La formació del professorat és, doncs, un problema fonamental, donat que «materials innovadors requereixen professors que els usen adequadament i professors innovadors exigeixen materials diferents als dominants».

Altres autors, es manifesten en una línia semblant. Així, Ángel Pérez (1993: 42-53) defensa la necessitat de recrear la pràctica a través de la reconstrucció del pensament pedagògic com a eix de la formació de professors, a través d'un procés de deconstrucció dels esquemes de pensament i d'acció crítica, consolidats empíricament. És necessari, doncs, estimular en la formació dels futurs docents conjuntament la reflexió teòrica i l'experimentació pràctica, l'experimentació reflexiva i la reflexió sobre la pràctica.

D'altra banda, Jurjo Torres (1991) opina que un professional reflexiu haurà d'explicitar les seues creences i teories en la mesura que aquestes influeixen en el seu treball, condicionant els processos de pensament dels seus estudiants. Ens demostra que el currículum ocult és molt important en la perpetuació del discurs ideològic educatiu «legítimat», i que les dimensions classe social, gènere i raça influeixen en la formació de la identitat cultural dels estudiants i de les estudiants.

Aquest coneixement «legítimat» es correspon amb el discurs oficial dels grups que controlen el poder i tracten de vendre les seues propostes curriculars com les úniques valuoses, interessants i rigoroses. Torres assenyalava que oblidar-se de reflexionar des de la història és un perill que transporta d'una manera oculta el missatge de la inevitabilitat i la impossibilitat de transformar la realitat.

L'alternativa de treball proposada va encaminada, per tant, al següent objectiu: que els estudiants i les estudiants descobresquen que un docent, a més d'un tècnic eficaç, ha d'ésser un agent crític, reflexiu, analític i actiu quant al seu paper professional i social.

AADD (1993), Allen & Wright & Laminack (1989), Breen (1990), Candlin (1990), Cassany, Luna & Sanz (1993), Cuenca (1992), González Nieto (1990), Lomas & Osoro (1992), Lomas, Osoro & Tusón (1992), Miret (1993), Nussbaum (1993), Osoro (1991).

Aquesta aproximació parteix d'una concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge on s'entenen les estratègies didàctiques com a estratègies indagatives. Aquestes estratègies reformulen l'habit indagador del pensament, i es basen en el fet que si l'aprenentatge s'enfoca com un procés de descobriment, l'ensenyament s'ha de plantejar com una tasca constant de solució de problemes, de co-resolució de contradiccions o conflictes cognitius. Per això, objectius, mètode, material, mitjans tècnics, continguts i avaluació es dirigeixen a estratègies didàctiques basades en actituds constructivistes, interactives. A més, aquesta alternativa posa l'atenció en els processos més que no en els productes observables que s'obtenen com a resultats atenent i estimulant els components idiosincràsics i creatius de l'aprenentatge.

3. La naturalesa del coneixement

Cal tenir en compte que el coneixement no és neutral ni objectiu, és una construcció social que emmarca determinats interessos i supòsits. En conseqüència, exigeix una recerca constant. El coneixement, consegüentment, s'ha de posar en relació amb el tema del poder i, de com aquest influeix en la producció, assimilació i transformació del coneixement dins de contextos socials i històrics específics.

Appel (1986: 50) opina que l'escola processa les persones i els coneixements «legitimats» per grups i classes socials específiques i en moments històrics específics. Cal, així doncs, tenir en compte que en la reordenació del coneixement hi ha implícits determinats supòsits ideològics quant a la visió personal del món.

Des de la pedagogia crítica es defensa una ètica on els estudiants i les estudiantants puguen concebre relacions socials alternatives, on prevalga la dignitat humana i en les quals la violència, tant real com simbòlica, estiga menys present. Des d'aquesta opció educativa diversos autors exposen que educar per a la democràcia i per a la responsabilitat ètica no significa crear ciutadans passius sinó que, des del que Henry Giroux (1992b: 77-80) denomina pedagogia del risc i de la solidaritat, professors i estudiants treballarien les múltiples referències que estructurarien els diversos codis culturals, experiències i històries. S'hauria de donar als estudiants i a les estudiantants l'oportunitat de rescriure el discurs de la diferència travessant distintes zones culturals. Això suposaria una font de crítica que els faria replantejar-se i pensar les relacions entre grups dominants i grups subordinats, grups on ells mateixos estan implicats, i reflexionar sobre què caldria canviar en aquestes relacions per tal de fomentar una societat justa i democràtica. Aquest aprenentatge connectaria la vida escolar amb la dinàmica de tota la societat. Convé recordar que als centres educatius es produeixen subjectivitats, es conformen veus i es constreueixen identitats socials.

Jurjo Torres (1991: 121-134) seguint la investigació etnogràfica d'Everhart (1983), remarca que el fet que el coneixement siga definit, conservat i alterat dins de contextos col·lectius (més que no a nivell individual) fa molt important comprendre els orígens, els processos i els usos del coneixement en els centres escolars.

Aquest autor defensa que és necessari establir una distinció entre el coneixement reïficat i el regenerador:

- a) El coneixement *reïficat* remarca fets o fenòmens aïllats i sense problematitzar, ocultant la seua forma d'obtenció, les seues interrelacions i el seu significat més profund. Acostumen a ésser informacions estàtiques que serveixen per a solucionar problemes predefinitos, per a resoldre exercicis que el professorat ja té previstos. És un coneixement que només aprofita per a manipular informació de forma predeterminada i per a fins prefixats. S'utilitza per a reproduir, per exemple, amb preguntes tancades. Només interessa a l'alumnat en quant que, reproduint-lo fidelment, pot «passar» o seguir endavant en el sistema educatiu. Per tant, l'estudiant desenvolupa formes conductuals passives. Això implica que la preocupació principal de les alumnes i dels alumnes és la d'elaborar estratègies per a superar les avaluacions i controls d'una manera mínimament satisfactòria i amb el mínim esforç, per obtenir títols o certificats.
- b) El coneixement *regenerador* està més preocupat per la creació i clarificació de significats, duta a terme mitjançant la comunicació i la interacció grupal. El seu significat no és estàtic, sinó que es genera de manera continuada en contextos on les persones comparteixen interpretacions de la realitat. Les tasques són lliurement elegides i compartides, i els continguts curriculars estan més connectats amb els interessos i les necessitats dels estudiants i de les estudiants, els quals poden intervenir en la seua selecció, organització i seqüenciació, junt amb el professorat.

L'opció curricular constructivista recull una concepció del procés d'ensenyament-aprenentatge basada en l'aprenentatge significatiu.

Atès que l'aprenentatge consisteix en un procés de reorganització interna des que es rep una informació fins que s'assimila completament els estudiants i les estudiants passen una sèrie de fases on han anat modificant els seus successius esquemes fins a comprendre plenament aquella informació, interaccionant-la, establint-ne connexions a partir dels coneixements que ja posseeixen.

Els estudiants i les estudiants, a partir d'una tasca constant de solució de problemes, extrauen la seua informació personal i conformen la seua actitud docent.

4. La formació dels coneixements previs

Richard E. Mayer (1986: 21) exposa que una definició general del pensament inclou tres idees bàsiques:

- a) El pensament és *cognitiu* però s'infereix de la conducta. Es dona internament, en la ment o el sistema cognitiu, i ha d'ésser inferit directament.
- b) El pensament és un *procés* que implica alguna manipulació, o estableix un conjunt d'operacions sobre el coneixement en el sistema cognitiu.

- c) El pensament és *dirigit* i té com a resultat la «resolució» de problemes o es dirigeix cap a una solució.

Mayer (1986: 22) estableix un seguit de processos cognitius bàsics, i recorda que encara que estan estretament relacionats, els psicòlegs els han separat i estudiat individualment:

Aquests processos cognitius inclouen: sensació i percepció (recepció i reconeixement d'estímul), aprenentatge (codificació de l'*input* d'informació), memòria (recuperació de l'*input* d'informació) i pensament (manipulació de la informació percebuda, apresada i recordada). Aquests tòpics formen el nucli del que s'ha denominat *psicologia cognitiva* i en la mesura en què cadascun inclou una manipulació activa d'informació, cadascun implica pensament. Bruner (1973) va emfasitzar el rol de la resolució de problemes en la memòria i l'aprenentatge i va suggerir que la percepció implica «anar més enllà de la informació donada». Bartlett (1932) va subratllar el paper de la resolució de problemes en la memòria i l'aprenentatge i va suggerir que aprendre i recordar requereixen un «esforç en favor del significat».

J. L. Pozo, M. Limón, A. Sanz & M. A. Gómez (1991) opinen que, si entenem l'aprenentatge com un procés basat, almenys parcialment, en el canvi i l'evolució dels coneixements previs dels estudiants, és necessari tenir en compte com s'han format aquests coneixements:

Entendre l'aprenentatge com un procés de canvi conceptual —a més de metodològic i actitudinal— comporta vincular explícitament deliberadament ambdós tipus de coneixements per mitjà de tècniques i recursos didàctics. Es tracta de partir dels coneixements dels alumnes per modificar-los mitjançant la presentació i l'anàlisi d'un coneixement científic més elaborat. Però això només serà possible si aquest coneixement científic es presenta de manera que faci referència al món quotidià de l'alumne, que és on s'han originat els seus coneixements previs. Així, el «canvi conceptual» no ha d'entendre's com un procés de substitució d'uns coneixements per uns altres, sinó més aviat com un procés d'evolució —que no és instantani sinó que requereix temps— de les idees dels alumnes. L'aprenentatge significatiu és sempre el producte de la interacció entre un coneixement previ activat i una informació nova. Entre les condicions necessàries per aconseguir aquest aprenentatge, (...) un requisit essencial és disposar de tècniques i recursos que permetesquen activar els coneixements previs dels alumnes per confrontar-los amb la nova informació. (J. L. Pozo, M. Limón, A. Sanz & M. A. Gómez, 1991: 13-14)

Els coneixements previs dels estudiants, presenten les següents característiques:

- a) Són construccions personals elaborades de manera més o menys espontània en la interacció quotidiana amb el món.

- b) Són prou estables i resistents al canvi, per la qual cosa moltes vegades persisteixen a pesar de molts anys d'instrucció científica.
- c) Tenen caràcter implícit, enfront dels conceptes explícits de la ciència. Seguint Moreno & Pozo (1989), assenyalen com aquest fet condiciona la metodologia que es pot utilitzar per a estudiar els coneixements previs o per a tractar-los didàcticament a l'aula, donat que, encara que en alguns casos s'identifiquen a través del llenguatge, quasi sempre es descobreixen implícits en les activitats o prediccions dels estudiants, de manera que constitueixen teories o idees «en acció», que els alumnes no poden verbalitzar. Per tant, un dels factors que cal tenir en compte serà fomentar, en primer lloc, la presa de consciència dels alumnes pel que fa a les seues pròpies idees, perquè només fent-les explícites i essent-ne conscients, les podran modificar.
- d) Cerquen la utilitat més que no la «veritat», com suposadament farien les teories científiques. Aquests autors defensen que malgrat haver rebut molta instrucció en sentit contrari, els alumnes solen persistir força temps en els seus coneixements previs intuïtius. Aquesta persistència de les idees prèvies s'explica en part perquè el seu domini d'aplicació no es correspon amb el dels coneixements adquirits mitjançant l'aprenentatge escolar. A l'aula es proporcionen coneixements generals, mentre que les seues idees i coneixements previs són específics, i es refereixen moltes vegades a realitats pròximes i concretes a les quals l'alumne no sap aplicar les lleis generals que se li expliquen a classe.

A partir dels processos cognitius de l'alumne que són a la base dels seus coneixements previs, es poden classificar tres tipus de concepcions diferenciades, però en continua interacció. Aquest diferent origen d'un o un altre tipus de coneixement, exposen els estudiosos, n'afecta l'organització i el grau de consistència o coherència i, conseqüentment, el grau de facilitat per a lograr un canvi o evolució en les idees dels estudiants:

- a) Concepcions *espontànies*: es formen en l'intent de donar significat a les activitats quotidianes i es basen essencialment en l'ús de regles d'inferència causal aplicades a dades recollides –en el cas del món natural– mitjançant processos sensorials i perceptius.
- b) Concepcions *induídes*: l'origen d'aquestes concepcions no estarà tant dins de l'alumne com en el seu entorn social. Els estudiants accedeixen a les aules amb creences socialment induïdes sobre nombrosos fets i fenòmens.
- c) Concepcions *analògiques*: existeixen algunes àrees de coneixement, respecte de les quals els alumnes manquen d'idees específiques, ja siguin espontànies o induïdes; per això, per tal de poder-les comprendre, es troben obligats a activar, per analogia, una concepció potencialment útil per a donar significat a aquell domini.

5. La presentació de la matèria

Respecte a l'ordre de presentació de la matèria, Ausubel (1976: 189-190) opina, que els conceptes més generals i inclusivius de la disciplina s'han de presentar en primer terme i, en acabant, són progressivament diferenciats en termes de detall i especificitat.

Aquest ordre de presentació correspon a la manera en què es postula que el coneixement es representa, organitza i emmagatzema en el sistema nerviós humà, i reconeix que els nous conceptes i informacions poden ésser apresos i retinguts significativament sols en la mesura que ja es dispose de conceptes més inclusivius i apropiadament rellevants en l'estructura cognoscitiva. Aquests conceptes juguen un paper inclusiu o subministren un ancoratge conceptual. Ausubel explica que en absència de conceptes clars i estables que puguin servir com a punts d'ancoratge i focus organitzadors per a la incorporació de nou material, potencialment significatiu, els estudiants tenen poca opció, llevat de memoritzar tasques d'aprenentatge per a propòsits d'examen.

Tot això és molt important atès que, com recorda Michael Stubbs (1982: 135):

Un mestre que fa seqüències de preguntes tancades, un professor d'universitat que parla durant cinquanta minuts sense aturar-se o un mestre que tracta que els seus alumnes parlin més, estan tots mostrant en la forma i estructura de llur expressió teories implícites sobre la relació entre l'ensenyament i l'aprenentatge amb el llenguatge i sobre el que significa per als estudiants ser «intel·ligent»

Segons Lluís del Carmen (1991: 20-23), els criteris bàsics que s'han de tenir en compte en la seqüenciació i organització dels continguts són els següents:

- a) Pertinència en relació al desenvolupament evolutiu dels alumnes i de les alumnes.
- b) Coherència amb la lògica de les disciplines que es tracten d'ensenyar.
- c) Adequació dels nous continguts als coneixements previs dels alumnes i de les alumnes.
- c) Priorització d'un tipus de contingut a l'hora d'organitzar les seqüències (un contingut organitzador i uns altres d'estructurats en relació a aquest com a continguts de suport).
- e) Delimitació d'unes idees-eix que actuen com a eix de desenvolupament i sintetitzen els aspectes fonamentals que s'han d'ensenyar.
- f) Continuitat i progressió («curriculum en espiral» de Bruner).
- g) Integració i equilibri.
- h) Interacció.

L. del Carmen ens recorda que la planificació de l'ensenyament no és altra cosa que l'elaboració sistemàtica i reflexiva d'hipòtesis de treball que ens situa en millors condicions d'incidir en la pràctica; però en el procés d'aquesta, les

hipòtesis s'aniran modificant i enriquint de vegades a partir d'elements no previstos, o desintegrant-se degut a la seua inconsistència.

L'ordenació del contingut que ha d'ésser ensenyat condiona la seqüencialització del procés d'ensenyament-aprenentatge, passant a ésser una dimensió determinant de les estratègies metodològiques per la coherència en la resta dels elements didàctics que l'opció que es prenga exigirà.

Els aspectes a contemplar seran els següents:

- a) coherència temàtica,
- b) estructura formal,
- c) integració psicològica dels continguts que s'aprenen.

El coneixement esdevindrà instrument de comprensió i transformació del món en la mesura que passe a ésser un instrument de pensament, la qual cosa només és possible si és un coneixement significatiu. Cal, doncs, una connexió en l'individu, entre el seu àmbit de significats subjectius i el coneixement científic per a modificar-los i fonamentar una base cognoscitiva estable.

6. Les activitats intel·lectuals

Diversos autors, com Fernando Hernández (1988: 54-59), assenyalen que la globalització de l'aprenentatge no es fonamenta tant en allò que s'ensenya, com en el paper que s'atorga, a l'hora d'ensenyar, a tota la seqüència de l'aprenentatge i a les interrelacions entre el professor i l'estudiant. Per tant, incideix en l'activitat dels alumnes respecte al tractament de la informació com una de les funcions bàsiques dels projectes de treball: formes d'abordar i d'ordenar la informació; l'aprenentatge de procediments que permeten realitzar definicions, plantejar preguntes, establir prioritats i jerarquies en relació amb els continguts de la informació i la possibilitat de plantejar relacions causals que expliquen les diferents qüestions derivades del tractament de la informació.

Els detractors del model d'objectius defensen que el professor necessita estar preparat per a desenvolupar sistemes educatius oberts per mitjà de dissenys complexos i no per a la formulació d'objectius precisos. La seua funció és activa. El model de «projecte per objectius» (recordem les taxonomies de Bloom (1956) i Krathwol (1964) en la línia del mètode racional de Tyler), ha estat reformulat i criticat pels didactes, que l'han acusat d'ocupar-se més de la formulació d'objectius (el professor tecnifica i «racionalitza» el procés educatiu) que d'altres problemes, com són els criteris no tècnics de la decisió, per exemple. A més, pretenen ésser un model d'objectius, un enfocament psicològic centrat en l'aprenentatge, convertir-se en un reforçador de la pedagogia tradicional centrada en els continguts, tot ignorant el procés idiosincràsic de l'aprenentatge i la seua contextualització interpersonal i ambiental. Són continguts que s'imparteixen al marge de l'experiència personal i social.

En conseqüència, defensen que els projectes es formulen a través d'activitats i que, amb la seua realització, permetran d'aconseguir uns objectius, i no al·l'invés.

Considerem que aquestes seleccions són directament aplicables en el cas de la didàctica de la llengua.

Eisner (1983: 260-264) analitza les limitacions respecte de la teoria del currículum referides a les funcions que els objectius educatius han d'acomplir. Els inconvenients o punts crítics, de la teoria relativa als objectius, són els següents:

- a) El caràcter complex i dinàmic de la instrucció, de manera que s'obtenen resultats massa nombrosos per a ésser pre-especificats en termes de comportament i contingut (situació de tipus caleidoscòpic).
- b) No s'ha tingut en compte la relació particular que s'estableix entre la matèria que s'ensenya i el grau en què els objectius educatius es poden predir i especificar.
- c) La teoria del currículum, que veu els objectius educacionals com a «estàndards» mitjançant els quals mesurar el rendiment educatiu, passa per alt d'altres tipus de resultats que no es poden mesurar.
- d) Els objectius no necessiten precedir la selecció i organització del contingut, no és per força la forma més eficaç de procedir psicològicament parlant.

Des de l'alternativa curricular constructivista, els objectius s'entenen com a la fixació d'una sèrie d'activitats en el desenvolupament curricular que afavoresquen un procés d'ensenyament-aprenentatge actiu i significatiu.

D'Hainaut (1977) selecciona vint tipus d'activitats intel·lectuals que s'han de tenir en compte com a punt de partida del disseny o projecte (cfr. Gimeno Sacristán, 1982: 157):

1. Prendre i tractar els diferents tipus d'informació.
2. Trobar relacions que l'ambient pot no presentar de forma evident.
3. Comunicar missatges diferents per mitjans diversos.
4. Traduir missatges d'un codi a un altre distint.
5. Adaptar-se al medi (no sotmetre-s'hi).
6. Posar en funcionament models de pensament.
7. Resoldre problemes després d'identificar-los.
8. Inventar, imaginar o crear en àmbits diversos.
9. Jutjar o avaluar situacions diverses.
10. Triar seguint criteris de racionalitat.
11. Abstreure elements anàlegs en situacions diferents.
12. Explicar les relacions i causes dels fenòmens.
13. Demostrar seguint les regles lògiques.
14. Preveure d'acord amb lleis i models.
15. Aprendre allò desconegut, percebent-ne la necessitat i assimilant de forma ordenada i significativa.
16. Actuar racionalment.
17. Decidir segons un esquema racional.
18. Elaborar plans d'acció o estratègies.

19. *Transformar.*

20. *Organitzar.*

Raths (1971) enumera dotze principis perquè el professor es guie en la selecció d'activitats en el desenvolupament curricular (cfr. Gimeno Sacristán, 1982: 166-68, i també Stenhouse, 1987a: 130-131 i Candlin, 1990: 33-53):

1. Que l'activitat permeta a l'alumne prendre decisions raonables respecte a com desenvolupar-la i veure les conseqüències de la seua elecció. És més important, per exemple, que l'alumne pugui triar fonts d'informació que no pas que se li permeta triar entre *ara* o *més tard*.
2. Una activitat és més substancial que una altra si permet aconseguir un paper actiu a l'alumne: investigar, exposar, observar, entrevistar, participar en simulacions, etc., en lloc d'escoltar, omplir fitxes o participar en discussions rutinàries amb el professor.
3. Una activitat que permeta a l'alumne o l'estimule a comprometre's en la investigació de les idees, en les aplicacions dels processos intel·lectuals o en problemes personals i socials, és més important que una altra que no ho faci.
4. Una activitat tindrà més valor pedagògic que una altra si implica a l'alumne amb la realitat (recopilar materials, per exemple, i no tan sols fer servir models).
5. Una activitat és més important que una altra si pot ésser aconseguida pels alumnes de diversos nivells de capacitat i amb interessos diferents. Tasques com imaginar, comparar, classificar o resumir no imposen normes de rendiment úniques sobre els resultats.
6. Les activitats que estimulen els estudiants a examinar idees o l'aplicació de processos intel·lectuals en noves situacions, contextos o matèries són més valuoses que les que no estableixen continuïtat entre allò estudiat prèviament i allò nou.
7. Les activitats tindran més valor educatiu si exigeixen que els estudiants examinen temes o aspectes en què no es deté un ciutadà normalment i que són ignorades pels mitjans de comunicació.
8. Les activitats que obliguen a acceptar un cert risc d'èxit, fracàs o crítica, que puguin suposar eixir-se de camins fressats i aprovats socialment, tenen major potencialitat que les que no inclouen aquest risc.
9. Una activitat és millor que una altra si exigeix que els estudiants escriguen de nou, revisen i perfeccionen els seus esforços inicials, en lloc d'aparèixer com a «tasques a completar» sense lloc per a la crítica ni el perfeccionament progressiu, efectuant-les d'una vegada per totes.
10. Les activitats que comprometen els estudiants en l'aplicació i domini de regles significatives, normes o disciplines, controlant el que es fa, sotmetent-lo a anàlisi d'estil i sintaxi, són més importants que les que ignoren la necessitat d'aquesta regulació.

11. Les activitats que donen als estudiants l'oportunitat de planificar amb altres i participar en el seu desenvolupament i resultats són més escaients que les que no es preocupen d'oferir les esmentades oportunitats.
12. Una activitat és més important si permet l'acollida dels interessos dels alumnes perquè es comprometen de forma personal.

Convé no oblidar, a més a més, que el conflicte que cal resoldre és de tipus socio-cognitiu, donat que la situació és de co-resolució. Segons Gilly, Blaye i Roux (1988: 141) trobem un desequilibri interindividual degut a les diferències de respostes dels subjectes i un desequilibri intraindividual pel fet que l'estudiant pren consciència que existeix una altra resposta plausible que és diferent de la seua, la qual cosa el fa dubtar de la seua pròpia. Per tant, cal coordinar els seus punts de vista dins d'un nou sistema que permeta un acord.

Aquests autors afirmen, doncs, que és mitjançant la recerca d'una superació del desequilibri cognitiu interindividual com els estudiants poden realitzar una superació del seu desequilibri cognitiu intraindividual.

D'altra banda, Lorenzo Vilchés (1988: 199) assenyalava la importància de les inferències. Comprendre no és només captar el contingut conceptual o perceptiu d'un missatge sinó també operar sobre aquest contingut i la seua forma extraent informació que no estava explicitada en el missatge. Comprendre significa reconstruir el contingut conceptual i confrontar-lo amb altres continguts al mateix temps que amb la pròpia competència enciclopèdica.

7. El paper del professor i alguns problemes de l'avaluació

El plantejament del paper del professor és vital en l'alternativa constructivista. Cal considerar que la relació personal que el professor manté amb els seus estudiants afecta el rendiment acadèmic, així com la relació intragrupal de la classe.

Juan Delval (1987: 2) opina que la funció del professor ha d'ésser la de fer possible el treball dels alumnes, plantejant-los problemes, no els del professor, encara que aquest pot ajudar a trobar nous aspectes en allò que els interessa. Aleshores un bon professor no és el que ensenya molt, sinó el que deixa treballar l'alumne i li ajuda quan no pot seguir progressant tot sol.

Jacques Natanson (1976: 73) remarca un fet evident, que moltes vegades els ensenyants obliden, però: l'ensenyant és un producte del sistema escolar, no pas eix d'aquest sistema, sinó que canvia en ell.

Aquesta afirmació ens duu a analitzar els criteris que el professor ha de seguir a l'hora d'establir l'instrument d'avaluació, vist que, com assenyalen diversos col·lectius d'ensenyants, en l'actualitat les assignatures de didàctica de les diferents matèries es limiten a oferir al futur mestre el conjunt dels continguts de cadascuna d'aquestes, no a ensenyar-les (cfr. Moratinos, 1986).

Per a Gimeno Sacristán i Pérez Gómez (1983: 422), tant en la pràctica com fins i tot en la teoria, el concepte d'avaluació ha sofert els rigors d'una interpretació estreta i simplista. L'avaluació es considera comunament com la valoració

dels resultats observables de l'aprenentatge acadèmic. Manifesta així un triple reduccionisme:

- a) L'èmfasi en els resultats amb l'oblit de l'anàlisi i valoració dels processos d'ensenyament.
- b) La primacia dels resultats observables, prèviament establerts com a objecte d'avaluació, desconsiderant la importància dels efectes secundaris i imprevists de tot procés d'ensenyament i els aspectes rellevants dels significats i processos cognoscitius interns, que més que observar és necessari inferir.
- c) La reducció de la responsabilitat i l'interès de l'avaluació als professors i autoritats acadèmiques, oblidant que són els alumnes qui major interès han de tenir a conèixer l'estat actual i l'evolució dels seus coneixements i dels seus mecanismes i instruments de processament i actuació.

Ángel Pérez Gómez (1983: 426-448) analitza el paradigma alternatiu dels models contemporanis d'avaluació:

- a) L'objectiu de l'avaluació no es restringeix a les conductes manifestes, ni als resultats a curt termini, ni als efectes previsibles o previstos en els objectius i en el programa. Els efectes secundaris i a llarg termini són tant o més significatius que els immediats i planificats.
- b) Si s'ha de comprendre la situació atenent als significats que s'intercanvien, els resultats d'aprenentatge a considerar no seran tant conductes, habilitats i coneixements observables, mesurables i quantificables, com processos de pensament, anàlisi i interpretació, capacitats complexes d'investigació, comprensió i solució de problemes. El camp dels productes de l'aprenentatge s'ha d'ampliar en lloc de restringir-se per exigències metodològiques.
- c) Un disseny estrictament estructurat per endavant no pot ésser un instrument adequat per a l'avaluació qualitativa. L'atenció a allò singular i als moviments previsibles o accidentals requereix un disseny flexible que permeti «l'enfocament progressiu» en àrees particulars que apareixen més significatives al llarg de la investigació. L'estudi s'orienta i es desenvolupa freqüentment cap a direccions que no han estat previstes ni fins i tot sospitades anteriorment. L'avaluació centrada en els processos evoluciona en virtut dels descobriments successius i de la transformació del context. Implica, doncs, un enfocament selectiu i progressiu.
- d) L'avaluador exerceix una funció d'orientació, de promoció, una tasca neutral que afavoreix el diàleg, la discussió, la recerca i l'anàlisi. Activa el pensament per comprendre i valorar el funcionament real del programa des de diferents interpretacions dels seus participants i provoca la iniciativa per a reformular i reconduir-ne el desenvolupament.

L'avaluació és en realitat una activitat d'anàlisi i valoració, i no l'expressió del judici d'aquells que directament desenvolupen i viuen el programa, siga o no unànime i uniforme. L'avaluador ofereix informació i procediments de recerca i contrastació, però no imposa el seu pensament.

e) Els models qualitatius, per la pluralitat, flexibilitat i profunditat de plantejaments que presenten, es mostren més adequats per a comprendre una realitat complexa, singular i canviant, definida per la construcció i l'intercanvi no sols de comportaments i coneixements, sinó principalment de significats, interessos i sentiments.

Gimeno (1981: 215-225), en analitzar l'avaluació del procés d'ensenyament-aprenentatge, indica que, des de la perspectiva científicodidàctica, l'avaluació hauria de tenir dues funcions:

- 1) una funció de comprovació d'estratègies metodològiques.
- 2) una funció d'informació que ajude a l'alumne a progressar fins l'autoaprenentatge.

L'avaluació, per tant, ens proporciona una informació sobre la realitat on hem d'actuar.

8. L'enfocament de l'aprenentatge i les estratègies dels estudiants

Noel Entwistle (1988: 75) parla de tres tipus d'enfocament de l'aprenentatge per part dels estudiants, segons la motivació:

- 1) Enfocament profund. La seua motivació és intrínseca; la seua intenció és comprendre i els processos que intervenen són relacionar amb l'experiència i els coneixements previs.
- 2) Enfocament superficial. La seua motivació és la por al fracàs; la seua intenció, complir els requisits de la tasca i els processos, memoritzar temes solts d'informació.
- 3) Enfocament estratègic. La seua motivació és la necessitat de rendiment; la seua intenció, obtenir qualificacions el més altes possibles; els processos, assignar temps, esforç i enfocaments segons la «rendibilitat».

D'altra banda, John Nisbet i Janet Schucksmith (1987: 21-24) creuen que un aprenentatge eficaç no depèn només de l'edat o dels anys d'experiència. En enfrontar-nos amb una tasca desconeguda, es tendeix a recórrer a procediments coneguts, però l'esforç està fora de lloc si l'estratègia és equivocada. El que sembla ésser la clau de la reacció de cada alumne enfront de la situació d'aprenentatge és la seua capacitat de captar (conscientment i inconscient) les exigències de la tasca i de respondre de manera adequada, és a dir, la capacitat de reconèixer i controlar coherentment la situació d'aprenentatge.

Aprendre a controlar el procés d'aprenentatge implica, adonar-se del que

s'està fent o ésser capaç de sotmetre els propis processos mentals a un examen conscient, per poder-los controlar més eficaçment.

Aquesta consciència dels propis processos mentals és la «metacognició»: la capacitat de reflexionar sobre la forma en que s'aprèn, sobre com enfortir la memòria, com resoldre sistemàticament els problemes. Reflexió, consciència, comprensió i tal vegada, finalment, control.

Aquests autors demostren que els estudiants que aprenen bé han desenvolupat un ampli repertori d'estratègies, entre les quals saben triar la més apropiada per a una situació específica, adaptant-la amb flexibilitat per fer front a les necessitats de cada cas; per a fer això, necessiten ésser conscients del que fan i del seu estil d'aprenentatge, així com controlar el seu aprenentatge, de manera que són capaços de prendre les decisions idònies i canviar la seua elecció si resulta ineficaç.

Les estratègies són, doncs, «seqüències integrades de procediments que es trien amb un determinat propòsit».

Nisbet i Shucksmith (1987: 51-53), seguint Kirby, estableixen una jerarquia d'estratègies:

- a) *Estratègia central* (estil, mètode d'aprenentatge). Té relació amb les actituds i motivacions. Exemple: Plantejament.
- b) *Macroestratègies* (processos executius estretament relacionats amb el coneixement metacognitiu). Són altament generalitzables i es perfeccionen amb l'edat i l'experiència. Poden perfeccionar-se, encara que difícilment, mitjançant l'ensenyament. Exemple: Control. Comprovació. Revisió. Autoavaluació.
- c) *Microestratègies* (processos executius). Són menys generalitzables i més fàcils d'ensenyar. Formen un «continu» amb les habilitats d'ordre superior i són específiques de cada tasca. Exemple: Formulació de qüestions. Planificació.

En opinió d'aquests autors (Nisbeti & Shucksmith, 1987: 58-59), si s'admet una certa jerarquia d'aquestes estratègies, interessen especialment les «macroestratègies», relacionades amb l'ús de la metacognició. Aquestes estratègies semblen constituir el fonament del procés d'aprenentatge, vist que controlen l'ús de les microestratègies i habilitats, i influeixen en l'estil o mètode general d'aprenentatge de l'alumne.

9. Alguns interrogants que cal plantejar

Pensem que als interrogants *què?*, *quan?* i *com?* ensenyar, hi hem d'afegir un altre de molt important *per què?* Tot aquest recull teòric que acabem d'exposar gira al voltant d'aquelles teories que defensen una visió de l'aprenentatge com a conducta reflexiva i incideixen en la necessitat d'una implicació dels ensenyants en l'elaboració d'estratègies de producció de materials. Si volem que el concepte d'ensenyant s'aproxime al «d'intel·lectual transformatiu», no hem d'oblidar que les

opinions dels ensenyants respecte dels continguts mai són ideològicament neutres i, consegüentment, cal reflexionar al voltant dels aspectes dels continguts de l'ensenyament capaços de condicionar el tipus d'ensenyament, segons les opcions que prenguem en funció d'ells. Cal reflexionar, així mateix, sobre la presentació de la matèria i la seqüenciació dels continguts (cfr. AADD, 1991, i Kemmis & Mac Taggart, 1988: 28-37).

Un altre aspecte sobre el qual hem de reflexionar està constituït per les característiques que condicionen la potencialitat de l'ús dels mitjans tècnics, entesos com a recursos instrumentals, incloent-hi tot tipus de material didàctic (cfr. Gimeno, 1981: 197-206) i l'avaluació del procés (cfr. Gimeno & Pérez Gómez, 1983: 260-264).

Tanmateix, no hem d'oblidar, com assenyala José Contreras (1983: 11-12), seguint Yínger (1982), que no hi ha límits clars entre planificació i ensenyament. Aquests són considerats com processos que s'influeixen mútuament. Contreras proposa un model de planificació que gira al voltant de les activitats (enteses com unitats estructurals bàsiques de planificació i acció). Aquest procés adoptarà diferents nivells de concreció, segons siga el tipus de planificació (annual, trimestral, pla per a una unitat, setmanal, diari) i es desenvolupa en tres estadis:

- a) *Descobriment del problema.* Descubriment d'una potencial idea instructiva que requereix una posterior planificació i elaboració. La concepció inicial serà producte de la incidència de diverses influències (ambient de l'ensenyament i organització de l'escola; currículum i recursos disponibles; característiques dels alumnes; coneixement i experiència del professor; concepció del professor al voltant de les mestres d'un ensenyament de qualitat), la integració de les quals es produirà en forma d'idees per a possibles activitats.
- b) *Formació i solució del problema.* Es descriu com un «cicle de disseny», és a dir, un disseny progressiu de plans que passa successivament per tres fases: elaboració, investigació i adaptació. Al llarg d'aquest cicle, la idea inicial s'elabora ràpidament i es comprova mentalment fins a trobar una solució satisfactòria.
- c) *Realització del pla, avaluació i eventual rutinització.* Encara que aquest estadi no es correspon amb l'ensenyament preactiu és, tanmateix, necessari perquè es centra en les contribucions de l'avaluació i la rutinització (si les activitats es mostren efectives), incorporant-se al repertori del coneixement i experiència del professor, i formant part de futures deliberacions de planificació.

Si l'estudi dels continguts al voltant de la producció de textos, el desenvolupament de l'expressió oral i la lectoescriptura i les estratègies per a treballar la comprensió, haurem de considerar l'anàlisi de les condicions dels processos de comprensió, de processament de la informació i de comunicació en el marc del discurs; haurem de reflexionar al voltant del paradigma interactiu sobre la lectura, model que concep la lectura com el procés a través del qual es comprèn un text,

entenent la lectura com una forma de resolució de problemes, i haurem de considerar les diverses anàlisis del procés de composició, format per un conjunt d'estratègies de composició bàsiques que utilitzem per a processar un text, per a produir un text escrit. De tots aquests aspectes s'ocupen, concretament, altres capítols d'aquest llibre.

Bibliografía

- AADD (1991) «Conocimientos previos y aprendizaje escolar». *Cuadernos de Pedagogía* 188, 12-18.
- AADD (1992) «Lengua y Literatura». *Cuadernos de Pedagogía* 209, 69-71.
- AADD (1993) «Leer y escribir». *Cuadernos de Pedagogía* 216, 7-104.
- ALLEN, E.G., WRIGHT, J. P. & L. L. LAMINACK (1989) «La experiencia lingüística como medio para activar (ALERT) las técnicas del pensamiento crítico del alumno». *CL&E* 2, 31-39.
- APPEL, M.W. (1986) *Ideología y currículo*. Madrid, Akal.
- AUSUBEL, D. P. (1976) *Psicología Educativa*. Buenos Aires, Trillas.
- BERNSTEIN, B. (1989) *Clases, códigos y control I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, Akal.
- (1990) «Poder, Control y Principios de Comunicación», dins *Poder, Educación y Ciencia. Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona, El Roure, 29-66.
- BREEN, M. P. (1990) «Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas». *CL&E* 7-8, 7-32.
- CANDLIN, C. N. (1990) «Hacia la enseñanza de lenguas basadas en tareas». *CL&E* 7-8, 33-53.
- CARMEN, L. del (1991) «Secuenciación de los contenidos educativos». *Cuadernos de Pedagogía* 188, 20-23.
- CASSANY, D., LUNA, M. & G. SANZ (1993) *Ensenyar Llengua*. Barcelona, Graó.
- CONTRERAS, J. (1983) «¿El pensamiento o el conocimiento del profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado». *Revista de Educación* 277, 11-12.
- CUENCA, M. J. (1992) *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València, Tàndem.
- DELVAL, J. (1987) «La función del profesor». *El País Educación*, 213, 2.
- EISNER, E.W. (1983) «Los objetivos educativos: ¿ayuda o estorbo?», dins Gimeno Sacristán, J. & A. Pérez Gómez, 1983, 260-264.
- ELLIOT, J. (1990) *La investigación-acción en educación*. Madrid, Morata.
- ENTWISTLE, N. (1988) *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona, Paidós / MEC.
- FEDERACIÓ DE MOVIMENTS DE RENOVACIÓ PEDAGÒGICA PAÍS VALENCIÀ (1992) *Cent Mesures Per Millorar l'Escola Pública*. València, M.R.P.P.V.

- GILLY, M., BLAYE, A. & J. P. ROUX (1988) «Elaboración de construcciones cognitivas en situaciones sociocognitivas de resolución de problemas», dins Mugny, G. & J. Pérez, *Psicología social del desarrollo cognitivo*. Barcelona, Anthropos.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1981) *Teoría de la Enseñanza y Desarrollo del Currículo*. Madrid, Anaya.
- (1982) *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid, Morata.
- (1986) «Formación de los Profesores e Innovación Curricular». *Cuadernos de Pedagogía* 139, 84-89.
- (1988) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid. Morata.
- (1989) «Proyectos curriculares ¿Posibilidad al alcance de los profesores?». *Cuadernos de Pedagogía* 172, 14-18.
- (1991) «Los materiales y la enseñanza». *Cuadernos de Pedagogía* 194, 10-15.
- (1993) «Reformas educativas. Utopía, retórica y práctica». *Cuadernos de Pedagogía* 209, 62-68.
- GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- (1992a) «La pedagogía fronterera en l'edat postmoderna», dins AADD.
- (1992) *Crítica de la Pedagogía i Pedagogía Crítica. Textos per al debat*. València, Galàxia.
- (1992b) «Educación y Ciudadanía para una Democracia Crítica. Más allá de la ética de lo trivial». *Aula de Innovación Educativa* 1, 77-80.
- GIROUX, H. & R. FLECHA (1992) *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona, El Roure.
- GIROUX, H. & P. McLAREN (1990) «La educación del profesorado como espacio contrapúblico: Apuntes para una redefinición», dins Popkewitz, T.S. *Formación de Profesorado. Tradición. Teoría. Práctica*. València, Universitat de València, 244 - 271.
- GONZÁLEZ NIETO, J. (1990) «Lengua y Literatura en la Educación Secundaria (Una fundamentación disciplinar)». *Signos* 1, 4-13.
- HERNÁNDEZ, F. (1988) «La globalización mediante proyectos de trabajo». *Cuadernos de Pedagogía*, 155, 54-59.
- KEMMIS, S. (1988) *El currículum más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, Morata.
- KEMMIS, S. & R. McTAGGART (1988) *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona, Laertes, 28-37.
- LOMAS, C. & A. OSORO (1992) «Modelos teóricos y enfoques didácticos en el currículum de Lengua». *Cuadernos de Pedagogía* 203, 64-67.
- LOMAS, C., OSORO A. & A. TUSON (1992) «Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua». *Signos* 7, 26-53.
- MARRERO, J. (1991) «Teorías implícitas del profesorado y currículum». *Cuadernos de Pedagogía* 198, 66-69.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1992) «¿Cómo analizar los materiales?». *Cuadernos de Pedagogía* 203, 14-18.
- MAYER, R. E. (1986) *Pensamiento, resolución de problemas y cognición*. Barcelona, Paidós, 21-22.
- MIRET, I. (1993) «La enseñanza de la lengua en la educación primaria. Notas para la reflexión». *Signos* 8-9, 54-61.
- MORATINOS, J. (1986) «Coordinación del Seminario Técnicas de estudio, trabajo intelectual y desarrollo de la memoria en EGB». *El País Educación* 211, 5.
- NATANSON, J. (1976) *La enseñanza imposible*. Madrid, Sociedad de Educación Atenas, 73.
- NISBET, J. & J. SHUCKSMITH (1987) *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- NUSSBAUM, L. (1993) «Aprender a Aprender Lenguas en la Educación Primaria». *Signos* 8-9, 62-71.
- OSORO, A. (1991) «Apuntes para un método en la enseñanza de la lengua y la literatura en Educación Secundaria». *Signos* 2, 20-36.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993) «La formación del docente como intelectual comprometido. La tarea de provocar la reconstrucción del conocimiento». *Signos*, 8-9, 42-53.
- POSTMAN, N. & C. WEINGARTNER (1975) *La enseñanza como actividad crítica*. Barcelona, Fontanella.
- POZO, J. I., LIMON, M., SANZ, A. & M.A. GÓMEZ (1991) «Conocimientos previos y aprendizaje escolar». *Cuadernos de Pedagogía* 188, 12-14.
- RÍO, P. del (1993) «La respuesta a la cultura de los múltiples lenguajes». *Cuadernos de Pedagogía* 216, 32-34.
- SCHOLES, R. (1985) *Textual Power: Literary Theory and The Teaching of English*. New Haven, Yale University Press.
- SCHÓN, D. A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.
- STENHOUSE, L. (1987a) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata.
- (1987b) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, Morata.
- STUBBS, M. (1982) *El llenguatge i l'escola. Cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en educació*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62.
- TORRES, J. (1991) *El currículum oculto*. Madrid, Morata.
- VILCHES, L. (1988) «Teoría de la imagen/pedagogía de la imagen», dins *Educación y Comunicación*. Barcelona, Paidós, 183-206.
- VON GLASEFERD, E. (1989) «Introducción al constructivismo radical», dins Watzlawick, P. (1989) *La realidad inventada*. Barcelona, Gedisa, 20-37.

Guia de recursos bibliogràfics per a la pràctica:

- ALVERMANN, D. E. & DILLON, D. R. & O'BRIEN, D. G. (1990) *Discutir para comprender. El uso de la discusión en el aula*. Madrid, Visor.
- ATWOOD, B.S. (1983) *Como desarrollar la lectura crítica*. Barcelona, Ceac.
- BADIA, D. & M. VILÀ (1984) *Jocs d'expressió oral y escrita*. Barcelona, Eumo.
- BADIA, D. & VILÀ, M. & N. VILÀ (1988) *Joc de ploma. Propostes per a l'expressió escrita*. Barcelona, Graó.
- CAIRNEY, H. (1992) *Enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid, Morata.
- CALSAMIGLIA, H. (1991) «El estudio del discurso oral». *Signos*, 2, 44-45.
- CAMPS, A. (1990) «Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza». *Infancia y Aprendizaje*, 49,4-19.
- (1991a) «Escriure és una tasca difícil i complexa». *Guix*, 140, 9-13.
- (1991b) «Models del procés i ensenyament de la redacció», a *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona, Barcanova, 11-29.
- (1993) «La enseñanza de la composición escrita». *Cuadernos de Pedagogía*, 216,19-21.
- CARRILLO, E., GONZÁLEZ, J., MOTOS, T. & F. TEJEDO (1987) *Dinamizar textos*. Madrid, Alhambra.
- CASSANY, D. (1988) *Descriure. Escriure. Com s'aprèn a escriure*. Barcelona, Empúries, 29-44.
- (1991) «Els mots i el text». *Guix*, 170, 49-53.
- CASSANY, D., FAULÍ, J., McDOWELL J. & O. ROCA (199) *Textos i exercicis per a la comprensió lectora i l'expressió escrita*. Barcelona, Edicions 62.
- CASSANY, D., LUNA, M. & G. SANZ (1991) *44 Exercicis per a un curs d'expressió escrita*. Barcelona, Graó.
- CAZDEN, C. C. (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.
- CHAMEAUX, E. (1992) *Cómo fomentar los hábitos de lectura*. Barcelona, Ceac.
- COLOMER, T. (1993) «La enseñanza de la lectura». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 15-18.
- COLOMER, T. & A. CAMPS (1991) *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Barcelona, Rosa Sensat/Edicions 62.
- COOPER, D. (1990) *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, Visor/MEC.
- COROMINA, E. (1989) «L'exposició com a iniciació als textos orals». *Guix*, 135, 19-23.
- (1990a) *Tècniques d'escriptura*. Barcelona, Teide.
- (1990b) «Reflexions sobre l'expressió escrita avui». *Guix*, 147, 4-8.
- (1991) Monogràfic: La narració. *Guix dos*, 4.
- DOLZ, J. (1993) «La argumentación». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 68-70.
- FOUCAMBERT, J. (1989) *Cómo ser lector*. Barcelona, Laia.
- FRANCO, A. (1988) *Escribir: un juego literario*. Madrid, Alhambra.
- GARCÍA-CAEIRO, I., VILÀ, M., BADIA D. & M. LLOBET (1986) *Expressió oral*. Madrid, Alhambra.

- GONZALEZ, J., MOTOS, T. & F. TEJEDO (1987) *Expresión escrita o estrategias para la escritura*. Barcelona, Alhambra.
- GRAFEIN (1981) *Teoría y práctica de un taller de escritura*. Madrid, Altalena.
- GRAVES, D. H. (1991) *Didáctica de la escritura*. Madrid, Morata.
- JOHNSTON, P. (1989) *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, Visor.
- KOHAN, S. & R. A. LUCAS (1991) *Taller de escritura*. Diedisa.
- KOHAN, S. & R. A. LUCAS (1992) *Consignas para un joven escritor*. Barcelona, Mirador.
- MARTÍNEZ, A. & C. RODRÍGUEZ (1989) «Sobre la didáctica del texto expositivo. Algunas propuestas para la clase de lengua». *CL&E*, 3-4, 77-87.
- MERLINO, M. (1981) *Cómo jugar y divertirse con PALABRAS*. Madrid, Altalena.
- NOGUEROL, A. (1988) «Models i funcions del text escrit». *Perspectiva Escolar*, 129, 14-19.
- (1991) «Els textos explicatius i argumentatius a la classe». *Perspectiva Escolar*, 153, 7-13.
- NOGUEROL, A. & RAMÍREZ (1990) «Llegir i explicar històries». *Guix*, 2.
- NOGUEROL, A., PRAT, A. & N. VILÀ (1991) «Tipologías y modelos textuales en la escuela». *Actas I Simposio Internacional de Didactica da Lingua e a Literatura 1989*, Universidade de Santiago de Compostela, 263-270.
- PITZORNO, B. (1988) *Snoopy, el manual del joven escritor creativo*. Madrid, Montena.
- PLEYAN, C. (1991) «La comprensió lectora dels llibres de text». *Guix*, 159, 21-25.
- PUIG, J. M. (1993) «Toma de conciencia de las habilidades para el diálogo». *Didácticas CL&E*, 1, 5-96.
- PUJOL, M. (1992) «Algunas reflexiones sobre la didáctica de la lengua oral». *CL&E*, 16, 119-126.
- QUENEAU, R. (1989) *Exercicis d'estil*. Barcelona, Quaderns Crema.
- RIBAS, T. (1993) «La evaluación de la composición escrita». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 28-30.
- RODARI, G. (1987) *Gramàtica de la fantasia*. Barcelona, Aliorna.
- SALÓ, N. (1990) *La parla a la classe*. Barcelona, Ceac.
- SAMOILOVICH (1979) *Cómo jugar y divertirse con escritores famoso*. Madrid, Altalena.
- SERRA, M. (1991) *Manual d'enigmística*. Barcelona, Columna.
- SOLÉ, I. (1987) *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona, Ceac.
- (1992) *Estrategias de lectura*. Barcelona, Graó.
- (1993) «Lectura y estrategias de aprendizaje». *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25-27.
- SMITH, C. B. & K. L. DAHL (1989) *La enseñanza de la lectoescritura. Un enfoque interactivo*. Madrid, Visor/MEC.
- SUNYOL, V. (1992) *Màquines per a escriure. Recursos per a l'animació de la creativitat escrita*. Vic, Eumo.

- TUSÓN, A. (1991a) «Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo». *Signos*, 2, 53-54.
- (1991b) «Las marcas de la oralidad en la escritura». *Signos*, 3, 14-19.
- VILÀ, N. (1989) «La lengua escrita en el Ciclo Medio I». *CL&E*, 3-4, 129-141.
- (1990) «La lengua escrita en el Ciclo Medio II». *CL&E*, 5, 81-103.
- (1991) «La expresión escrita en la escuela: cómo y por qué de la lengua escrita». *Actas I Congreso de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura 1990*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 289-293.
- WELLS (1988) *Aprender a leer y escribir*. Vic, Eumo.
- ZARAGOZA, V. (1987) *La gramática (h)echa poesia*. Madrid, Popular.