

# La formación permanente del profesorado de Lengua y Literatura: Modelos teóricos y actuación del asesor

Luis González



## Rx

*En este artículo se reflexiona sobre el papel del educador y del asesor de formación, al que se propugna más activo y centrado en la disciplina. Desde esa base se pasa a una segunda reflexión centrada en el papel de las ciencias del lenguaje en la educación en que se trata de establecer un puente entre los requerimientos del saber disciplinar y teórico sobre el lenguaje y los de las situaciones, textos y contextos reales de uso del lenguaje. Se trata una vez más de la vieja necesidad de articular en la ciencia y en la educación el rigor y la relevancia.*

---

## LA FORMACION DE LOS PROFESORES

En uno de los últimos números de «Le Monde de l'Éducation» (1990, 1) se recogían las siguientes propuestas para la reforma del bachillerato francés:

- revisar los contenidos cada cinco años,
- diversificar los modos de enseñanza y, en concreto, primar los trabajos de los alumnos dirigidos por los profesores,
- promover el trabajo en equipo de los docentes.

Estas aparentemente simples conclusiones son el fruto del trabajo de nueve comisiones de expertos de campos científicos diversos, dirigidas por el sociólogo Pierre Bourdieu a instancias del ministerio francés de educación en 1988. Y no se refieren a una enseñanza obligatoria, sino a los niveles equivalentes a nuestro ciclo superior de bachillerato.

El informe Lundgren presentado en 1987 ante la Conferencia Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa formulaba el siguiente deseo:

«... la combinación de *más conocimientos teóricos* sobre las asignaturas, un mayor *conocimiento pedagógico*, asimismo teórico, y la elaboración de libros

de texto y *materiales de enseñanza* creará una nueva competencia profesional de los docentes visible en la sociedad».

Estas referencias permiten ver formulados de forma concisa conceptos como los utilizados en los documentos de la reforma en vigor en nuestro país cuando se describe un modelo de profesor deseable o cuando se definen las funciones de un asesor de formación permanente (Diseño Curricular Base; Educación Secundaria Obligatoria 1988; Plan de Investigación Educativa y de Formación del Profesorado 1989). Puede además darnos bastante seguridad contemplar las coincidencias de otros ámbitos cercanos al nuestro.

De todo lo anterior, parece deducirse que los sistemas educativos de las sociedades avanzadas, entre otras cualidades, exigen a los profesores

- conocimientos teóricos acerca de la disciplina que imparten que les permitan una adecuada selección de contenidos,

- conocimientos pedagógicos que les permitan organizar la actividad educativa,

- capacidad de trabajo en equipo,

- capacidad de elaboración de materiales de clase.

Parece, por tanto, que a un asesor de formación se le pide que sea capaz de generar procesos que faciliten esas cualidades que, en conjunto, definen un profesor tal ideal que difícilmente lo encontraremos. Esta puede ser una primera razón para proponer el trabajo en equipo.

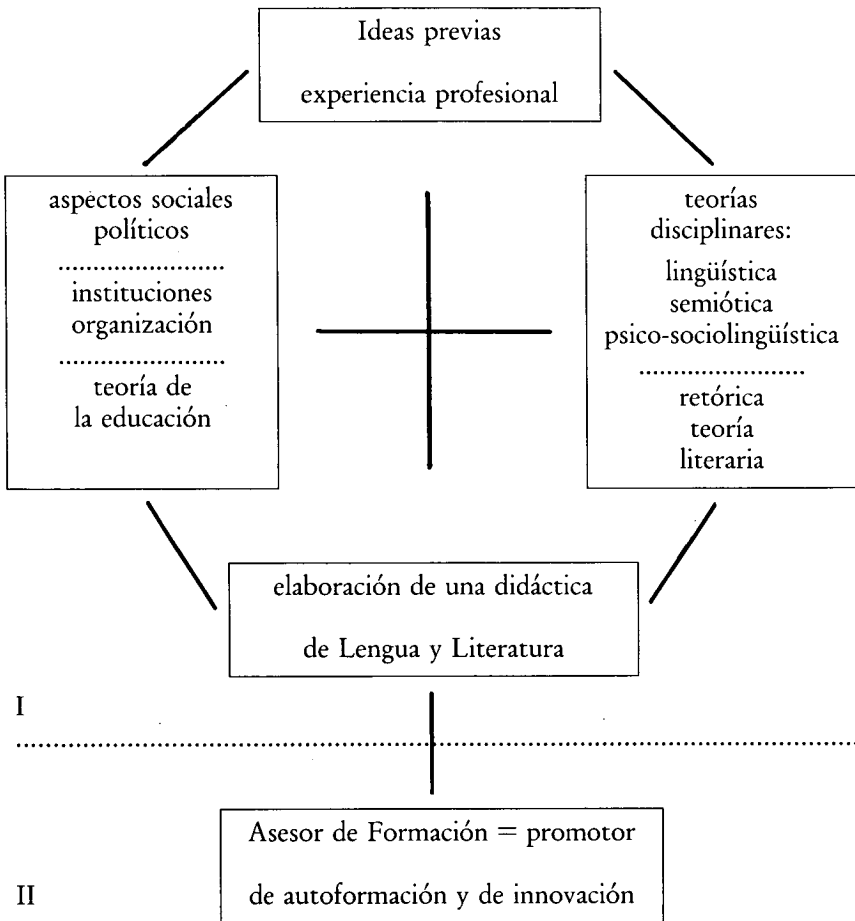
Pero el trabajo en equipo es una necesidad justificable no sólo por razones prácticas. Todas las líneas teóricas que han formulado los conceptos de interacción social y de construcción social del conocimiento desde distintas perspectivas (p. ej., Wells, 1986; Wertsch, 1985), ponen de manifiesto esta necesidad. Y en este campo hablamos también por la experiencia de los últimos años en actividades de formación. Todo grupo de trabajo genera, o debe generar, una dialéctica de cooperación y de confrontación, de discusión y de colaboración, y esa dinámica, entre profesionales con distinta formación teórica y experiencial, si sabe aprovecharse, produce los mejores frutos.

Uno de los aprendizajes más importantes para mí en estos dos años ha sido precisamente el logrado a través del análisis de debates, seminarios y, en general, de los procesos de trabajo en grupo en que he participado. La fuerza de las ideas previas, el brote de los conflictos cognitivos, la significatividad del conocimiento, la búsqueda o el rechazo de los consensos, dejan de ser conceptos psicopedagógicos en los que se cree para convertirse en realidades palpables que permiten al asesor obtener información muy valiosa para tomar decisiones en su actuación. En definitiva, los procesos sociales de formación del conocimiento, exceptuando los procesos de maduración característicos de la niñez y la adolescencia, son los mismos entre los profesores que entre los alumnos (Wertsch, 1985; Coll, 1984).

Por eso parto de la hipótesis de que la actuación de un asesor debe basarse en estrategias de interacción grupal, que no se oponen a actividades puntuales de información —cursos, ponencias, etc.—, sino que pueden y deben intentar integrarlas.

El esquema que se presenta en la página siguiente, diseñado por Socorro Pérez y por mí para un curso de formación de asesores (Universidad de Málaga, 1989), pretende simplemente visualizar todos los aspectos a los que nos referimos al principio.

Concibe la didáctica como algo que debe ser elaborado por los profesores de forma continuada, dinámica, en un entorno sociocultural determinado, no fijada en clichés ni recetas. Pues, si los procesos de aprendizaje y enseñanza, el currículum, no pueden ser concebidos como una simple acción técnica de aplicación de unas instrucciones emanadas de la administración, sino que exigen *tomar decisiones autónomas sobre el qué y el cómo enseñar* (Contreras, 1988), en un momento determinado, con unos determinados alumnos, el profesor necesita unos conocimientos profesionales multidisciplinares, unos determinados hábitos y una actitud crítica, de reflexión, sobre su práctica. Se trata de partir de lo que la literatura pedagógica llama *fundamentos del currículum* —teoría, sociología y psicología de la educación; conocimientos del área o asignatura que se imparte...—, y de una actitud de *investigación en la acción*, en un continuo ir y venir de la teoría a la práctica del aula.



Es de esta forma como el profesor podrá actuar como mediador entre los conocimientos de su disciplina y sus alumnos, como organizador de las actividades de sus alumnos para que ellos construyan sus conocimientos y no como simple transmisor de unos conocimientos (Wells, 1986, pp. 263-64).

Otra cosa son las dificultades para la realización de esta idea. Ya hemos reconocido que se trata de un modelo ideal que difícilmente puede llevar a cabo un solo profesor; teniendo en cuenta el tipo de formación inicial recibido, los hábitos y las condiciones de trabajo.

Nuestra tradición docente ha sido en el pasado centralista y dirigida. El profesor está habituado a «obedecer» a unos planes de estudio y a unos modelos teóricos, los adquiridos en su formación inicial. Mucha seguridad en la importancia de determinados conocimientos gramaticales, tanto como el rechazo de determinadas técnicas —el comentario de textos, por ejemplo—, pueden explicarse así.

La experiencia profesional puede haber modificado o reforzado estos hábitos. Por un lado, en amplios sectores del profesorado de EGB, ha ido adquiriendo fuerza una concepción de *la educación centrada en el alumno*, que antepone las preocupaciones pedagógicas a las disciplinares, que llegan a carecer de importancia. Centra su interés en el aprendizaje por descubrimiento y el activismo, a partir de una interpretación exagerada de las tesis piagetianas —«Que el alumno se exprese, que se habitúe a la lectura, eso es lo que importa»—. Por otro, fundamentalmente entre el profesorado de enseñanza media, se pone *énfasis en la asignatura*, en la transmisión de unos conocimientos disciplinares —«¡Cómo no van a saber analizar!, ¡Cómo van a ignorar quién era Quevedo!».

Se trata de dos casos extremos, pero reales. Y no ignoramos que la ampliación de la EGB en los años setenta hizo que, en bastantes aulas de 7.º y 8.º, e incluso antes, se reprodujeran modelos «academicistas», propios del bachillerato tradicional. No ignoramos que también en algunas aulas de bachillerato se han empezado a replantear críticamente los programas y las formas de trabajo.

En síntesis, la heterogeneidad de la formación inicial y los hábitos centralistas a que aludimos antes constituyen los dos principales problemas que deben tenerse en cuenta para establecer unas líneas de actuación. El primero, por la heterogeneidad de demandas que provoca; el segundo, por las dificultades que encierra asumir una mayor autonomía profesional.

## EL PAPEL DEL ASESOR DE FORMACION

Pero no se trata aquí de las ideas previas y los hábitos de los profesores de lengua y literatura, sino de asesores de formación, es decir del nivel II del esquema propuesto.

Al asesor le corresponde tener en cuenta la realidad del profesorado para partir de ella; pero debe poseer una visión amplia y crítica de lo que se llaman las bases o fuentes del curriculum, los otros recuadros que presentamos en nuestro esquema, para saber cómo y hacia dónde dirigirla. Le importa también desarrollar, mediante la metodología aplicada, la confrontación entre la realidad y esas fuentes y la emergencia de unos hábitos profesionales de autocrítica.

Hay que añadir que, en cualquier caso, este modelo profesional no va a ser fácilmente asumido en su integridad por todos los profesores. Pocos van a plantearse permanentemente la reelaboración de unos materiales. Pero los que se lo propongan deben gozar del máximo apoyo nuestro y, por supuesto, de la administración educativa, pues con su trabajo se convierten también en agentes de innovación.

Consecuentemente, hay que pensar en dos tipos extremos de profesores que provocarán dos estrategias diferentes, dentro del esquema propuesto. Si es verdad que ciertos profesores aceptan partir de la idea de que una buena teoría es la mejor de las prácticas y están dispuestos a una explicitación de los fundamentos psicopedagógicos y disciplinares y, además, a elaborar a partir de ellos unos «productos didácticos», y a experimentarlos en el aula, no es menor cierto que muchos otros preferirán partir del estudio y aplicación de esos productos. La tarea del asesor, en este caso, consistirá en promover la explicitación y discusión de los fundamentos subyacentes.

Porque lo que suele ocurrir es todo lo contrario. Cualquier material impreso, multicopiado o fotocopiado que cae en manos de la mayor parte del profesorado, corre el grave peligro de ser convertido no en ejemplo o modelo discutible, sino en documento prescriptivo, para ser inmediatamente obedecido y aplicado. Como hoy ocurre con los libros de texto.

En síntesis, concebimos la actuación del asesor, como regida por los siguientes principios:

a) *Explicitar las teorías implícitas de los profesores*, confrontándolas con su práctica y suscitar la necesidad de actualización, disciplinar o pedagógica, cuando sea necesaria. Puede ser el punto de partida más general y es el mejor campo de observación para el propio asesor. Si unos profesores defienden la importancia de la gramática y otros la niegan; si unos valoran positivamente el comentario de textos y otros la animación a la lectura, habrá que conseguir que digan por qué. Lo que sucede más a menudo es que se atacan determinados métodos y procedimientos desde «seguridades» epistemológicas o pedagógicas que no se justifican o que, si se tratan de justificar, muestran su falta de consistencia. Se atacan fantasmas que son molinos de viento porque es duro reconocer la inconsistencia de ciertas seguridades. También hay que contar con profesores que, realizando una práctica adecuada, no conceden importancia a la explicitación de sus fundamentos.

b) *Atender a la heterogeneidad*, adoptando estrategias diversas en la actividad de formación. A los diferentes profesores pueden atraerles especialmente determinados aspectos de los que inciden en la educación, pero se ha de tratar de que lleguen a valorar el conjunto. Esto, muchas veces, no es posible de entrada; en tal caso el asesor debe trazarse caminos que partan de sus intereses, pero debe intentar reorientarlos.

c) *Promover el análisis de documentos y materiales de trabajo* (programaciones, unidades didácticas...) entre los profesores de lengua y literatura para discutir y valorar sus fundamentos psicopedagógicos, disciplinares y las finalidades implícitas.

d) *Promover la elaboración de documentos y materiales de trabajo* para el aula, que definan su fundamentación. Cabe una gran variedad de posibilidades, desde unidades didácticas a los aspectos metodológicos que atraviesan la enseñanza lingüística en todo momento (actividades de lectura, de escritura, sobre lengua oral).

e) *Promover actitudes de investigación educativa* —investigación en la acción— entre los grupos de profesores que asuman esta metodología y utilizar su trabajo como elemento de formación e innovación de otros profesores. Pero hay que ser conscientes de que esta actitud es minoritaria y probablemente lo será siempre. Es el horizonte utópico de la plena autonomía profesional.

f) *Mantener y ampliar la propia formación*, combinando la permanente actualización *teórica* y en la *praxis* con otros profesores.

g) *Evaluar los procesos* generados por las diversas actuaciones. Una evaluación centrada solamente en resultados dice muy poco de lo que sucede en todo un proceso. Es, tal vez, necesaria cuando se movilizan recursos cuantiosos y se precisa valorar los cambios observables al final. Pero esta cuestión atañe sobre todo a la administración. A un asesor, como a cualquier profesor, le corresponde crear las condiciones para que la evaluación sea un elemento más, integrado en el proceso de formación, para que los profesores adquieran los hábitos que caracterizan a la *evaluación participativa* (Woods, 1986; Pérez Gómez, 1983).

Como se desprende de lo anterior, el área, los contenidos en el sentido que se les da en la pedagogía más reciente (Coll, 1987; Contreras, 1988), debe ser el punto de partida para nuestra actuación. Eso no implica menosprecio de los aspectos psico y sociopedagógicos ni de enfoques inter o multidisciplinares. Al contrario; un enfoque interdisciplinar presupone haber dado respuesta previamente a los problemas de las diferentes disciplinas. En cuanto a los problemas de aprendizaje, sólo tienen sentido sobre aspectos concretos de una determinada área.

Hoy resulta difícilmente discutible que el conocimiento no consiste ni en la simple transmisión de unos conceptos (perspectiva tradicional, academicista), ni en la adquisición de unos métodos generales, válidos para cualquier campo (perspectiva psicologista), sino que se construye sobre unos determinados saberes. Para decirlo brevemente, todo proceso educativo formal consiste en la progresiva descontextualización del conocimiento, del saber mundano, ingenuo, concreto, del niño, para su recontextualización en un saber crítico, científico, fundamentado en el aparato formal de las distintas disciplinas (Luria, 1979 y, sobre todo, Wertsch, 1985, p. 47 y sig.). En estas edades, se trata solamente del inicio de un proceso que culminará en las fases postobligatorias. De ahí la conveniencia de plantear nuestra actuación anclada en los problemas específicos del área, de la misma forma que nos parece necesario elaborar unas didácticas específicas en las diferentes disciplinas. Por otra parte, de esta forma de proceder no se desprende inconveniente alguno, pues al plantear muchos aspectos de la actuación de un asesor de Lengua y Literatura, estaremos planteando aspectos comunes a la intervención de los asesores de otros ámbitos.

Y esto es especialmente necesario cuando se trata de profesores de educación secundaria. Una de las críticas que suelen realizarse de un enfoque comprensivo de esta etapa puede tener parte de su razón en cierto abuso de planteamientos de pedagogía y didáctica general. De la misma forma que el defecto fundamental de un bachillerato tradicional ha sido el descuido casi total de los aspectos pedagógicos. Uno de los fines de la etapa de educación secundaria es la iniciación de conocimientos diversificados de forma progresiva a lo largo de la misma (Libro Blanco para la Reforma, 1989).

## LOS FINES DE LA ENSEÑANZA LINGÜÍSTICA Y LITERARIA

En nuestro caso, se trata del área de saberes tradicionalmente conocidos como filología o, si se prefiere, de la comunicación humana. Pero esos saberes

no pueden plantearse de la misma forma en todas las etapas educativas.

Con todo, si en la educación obligatoria no debemos proponernos hacer buenos conocedores de teorías lingüísticas o eruditos de la literatura, esto no le exime al profesorado de conocer el panorama científico de nuestra área ni de ser un buen conocedor de la literatura.

Para «hacer un buen uso de las ciencias del lenguaje en la enseñanza» (Bronckart, 1985, cap. 8) y de los estudios literarios, no será necesario un profesor especialista en una determinada línea de investigación lingüística, pero tampoco es posible prescindir de los saberes lingüísticos y literarios. Lo que se requiere es un profesor que conozca como lector las obras significativas y modélicas, en el sentido de la semiótica de Lotman, de nuestra literatura y de la literatura universal, que posea una cultura filológica, que sepa encuadrar el sentido y la intención de las diferentes escuelas, de los distintos paradigmas teóricos, y atento a la psicología y a la sociología del lenguaje.

Si en la educación primaria se trata fundamentalmente de dotar a los alumnos de las capacidades fundamentales y en la universitaria de transmitir los saberes y métodos actuales de la filología o, dicho de otra manera, si en la primaria la enseñanza debe estar centrada en el alumno y en la universitaria, en los paradigmas teóricos de las ciencias de la comunicación y en el corpus de textos que se definen como literarios, ¿cómo definir los fines de la enseñanza lingüística en la educación secundaria? ¿Dependen de una concepción elitista o comprensiva de la etapa o pueden definirse al margen de esa concepción?

Nuestra respuesta es que, cualquiera que sea el papel social, integrador o segregador en la terminología de Fernández Enguita (1986), que adjudiquemos a la enseñanza secundaria, esta tiene unos fines específicos, diferentes de los de los niveles primarios y de los universitarios. Los condicionamientos sociales son importantes, pero no modifican sustancialmente el planteamiento didáctico. El proceso de enseñanza y aprendizaje debe partir de los usos más conceptualizados, utilitarios, inmediatos, en que se encuentra el alumno, pero debe también ofrecer las diferentes posibilidades discursivas que las distintas situaciones de comunicación requieren; es decir, *no puede ignorar las capacidades lingüísticas reales de los alumnos, pero debe poner a su disposición las distintas posibilidades de uso más «descontextualizado» del idioma, según las diferentes necesidades —coloquial, escrita, «literaria», «científica»—, de la comunicación* (González Nieto, 1990).

Independientemente de su formación anterior y de sus actitudes ante la escuela, los alumnos de doce años conocen ya su lengua materna. La utilizan con soltura en su vida cotidiana y, salvo en casos marginales, han adquirido las técnicas básicas de lectura y escritura. Esto no significa que no cometan faltas de ortografía o de construcción sintáctica o que sus usos lingüísticos a veces se adecuen mal a la diversidad de situaciones comunicativas y, sobre todo, a aquellas situaciones más o menos codificadas culturalmente. Pero así y todo, con mayor o menor propiedad, saben «hablar», «leer» y «escribir».

En general los estudios sobre adquisición del lenguaje infantil parecen coincidir en que, desde los cuatro años, los niños poseen un lenguaje bien establecido en el uso oral cotidiano. Pero investigaciones recientes, como las de Karmiloff-Schmith y M. Hickmann han puesto de manifiesto que, más

allá de los siete años, quedan muchas cosas que aprender, si consideramos el lenguaje como un conjunto de habilidades para resolver problemas de comunicación en situaciones diversas; es decir, si nos planteamos el lenguaje, no sólo como el uso de unos significados tomados de una *langue*, sino como el uso de unas formas lingüísticas para funciones comunicativas distintas, en distintos contextos y situaciones. Estas investigaciones nos hacen ver que, en primer lugar, la adquisición de una forma se realiza para una función determinada y en una situación determinada; vendría luego el intento de usarla en otras situaciones —con otras funciones—, con los consiguientes errores y, finalmente, llegaría el dominio plurifuncional de cada forma lingüística, proceso que nos lleva más allá de los diez años. En el caso de la deixis interna y las correferencias de un determinado texto, el proceso de adquisición no está completo ni siquiera en la adolescencia (Hickmann, 1984).

Por todo lo anterior, aun aceptando cierta continuidad de métodos, no se pueden afrontar los problemas didácticos en la enseñanza secundaria exactamente con las mismas armas que en los niveles anteriores, como ha pretendido cierta pedagogía. Tampoco se trata de iniciar sistemáticamente una formación filológica o lingüística, sino de atender a la formación lingüística y literaria de todos, con independencia de lo que vayan a estudiar después. Esa formación lingüística no debe ser solamente instrumental, sino que debe permitir a los alumnos adquirir unos conocimientos sobre los fenómenos de todo tipo implicados en la comunicación. Pero es justamente aquí donde, a nuestro parecer, se sitúa el principal problema.

Es ya casi un tópico entre los profesores de nuestra área afirmar que el fin fundamental de la enseñanza de la lengua y la literatura es *mejorar las capacidades de comprensión y expresión de los alumnos*. Es otro tópico añadir que *la reflexión teórica debe realizarse* solamente a partir de cierta edad —en torno a los doce años— *y en la medida en que ayude facilitar las capacidades comunicativas*. Si leemos con detalle las orientaciones del DCB, veremos que se manifiestan así, casi literalmente.

Pero la afirmación de estos tópicos no resuelven los problemas y todavía resuelve menos la esquizofrenia en que se mueve la mayor parte de los profesores de secundaria, y algunos de primaria, entre teoría y práctica de la comunicación. Podemos aportar abundantes testimonios de lo que afirmamos. Para curar esta esquizofrenia, se opta por dos caminos opuestos. Algunos profesores rechazan cualquier reflexión acerca del lenguaje con sus alumnos, cualquier explicación teórica. Otros siguen trabajando fundamentalmente sobre una reflexión lingüística sin apenas trabajar sobre el uso. Los motivos de ambas actitudes tienen mucho que ver con lo expuesto acerca de la formación inicial y la ideología de cada profesor.

A este respecto pueden considerarse las observaciones siguientes, tomadas del *Report of the Committee of Inquiry into the teaching English Language* (1988), leemos:

«Tiene que ser un objetivo primario del sistema educativo capacitar y animar a todos los jóvenes para que usen la lengua inglesa con la mayor eficacia al hablar, escribir, escuchar y leer. Puede argumentarse que tal maestría puede conseguirse sin un conocimiento explícito de la estructura de la lengua, pero no hay ventaja cierta en tal ignorancia. Y la peor razón para eludir una



enseñanza acerca del lenguaje es que los profesores no están seguros de su propio conocimiento.

Opinamos que es posible dar una descripción razonable y accesible de las estructuras y usos de la lengua inglesa y que todos los profesores deberían tener una familiaridad apropiada con tal descripción. En tal caso podrían ser capaces de *usar su juicio profesional sobre la extensión con que esa descripción debe ser explicitada a sus alumnos en los diferentes niveles de su educación.*» (Traducción y subrayador míos).

Si en todas las áreas es necesario distinguir cuáles son los paradigmas científicos, las teorías de referencia del profesor y lo que debe ser la didáctica, en nuestra área el problema es más arduo que en ninguna otra. Los paradigmas de las ciencias del lenguaje y de la comunicación son variados. Los enfoques que recibe el estudio del lenguaje en la lingüística estructural o generativa, ya divergentes entre sí, son, a su vez, muy distintos que los que recibe en el análisis del discurso, la semiótica, la psicolingüística o la sociolingüística. Y es necesario que los profesores se planteen explícitamente este problema. Sólo así pueden superarse las contradicciones entre una concepción más teórica y otra más instrumental de la asignatura.

A ello hay que añadir los problemas que encierra la enseñanza de la literatura. En el análisis literario conviven modelos formalistas, elaborados a partir del estructuralismo lingüístico, junto a modelos de semiótica cultural. En estos enfoques influye el concepto que de lo literario tienen los profesores y explican la diversidad de metodologías —comentario, explicación de textos, talleres, animación a la lectura...—, que normalmente se confrontan como alternativas. El problema, a nuestro modo de ver, no está en lo que se haga, en las técnicas concretas; todas pueden ser útiles en determinado momento. El problema radica en la concepción que el profesor tiene del fenómeno literario y de que lo reduzca a sus aspectos meramente formales, identificándolo con la «lengua literaria», o de que vea un fenómeno cultural y comunicativo, mucho más complejo que tenga en cuenta.

- el carácter histórico del producto literario como reflejo de los patrones culturales de una determinada época (Eagleton, 1983);
- el carácter autónomo de lo literario, de conocimiento metafórico del mundo, en la línea que desemboca en la más reciente semiótica (Lotman, 1982; Bajtin, 1979).

En el pasado existió un «modelo» organizador de la enseñanza lingüística y literaria. Ese modelo fue la retórica. Es verdad que en el pasado se trataba de «educar al delfín» en las artes reótricas; hoy se trata de educar a sectores socialmente amplios y diversos. Tal vez se trate simplemente de recuperar ese modelo a la luz de las más recientes aportaciones de las ciencias de la comunicación (Alcalde, 1986; Barthes, 1970). Las estrategias serán distintas, pero los actuales conocimientos en materia de comunicación nos ofrecen también nuevas vías de actuación.

Una educación selectiva se dirigía a un alumnado bien dispuesto inicialmente a aceptar lo que el profesor hacía en clase. *Una educación comprensiva debe tener en cuenta mucho más las expectativas de los alumnos y debe proponerse*

*la satisfacción de sus necesidades comunicativas; pero también tiene que provocar necesidades que ellos no sienten.* Olvidar cualquiera de ambos extremos es equivocarse. Y, como hemos adelantado, es precisamente en el ámbito de las situaciones formales, codificadas, de comunicación cultural en el que debe moverse la actividad didáctica, pues es en ese ámbito en el que los alumnos carecen de competencia lingüística y comunicativa (Hymes, 1984).

Lo que sucede es que el momento en que se instituye la enseñanza secundaria con personalidad propia y predomina un modelo vinculado estrechamente a la universidad, despreocupado de los problemas metodológicos, didácticos, es cuando se pierde el modelo retórico, cuando aparecen otros, como el historicista, y cuando empieza a discutirse el papel de «enseñar a leer y escribir correctamente» de la gramática. Por eso no es casual que sea a partir del siglo XIX, con Andrés Bello, y primeros del XX cuando cobra especial fuerza la discusión entre «enseñar a usar una lengua» y «enseñar gramática» (p. ej. Lenz, 1912; Castro, 1922).

Más recientemente, el modelo teórico en que han sido formados los profesores es el de la lingüística descriptiva y científica y ese modelo se sigue transmitiendo a las aulas del bachillerato, agravando el problema. La lingüística científica, estructural o generativa, con su preocupación por el sistema abstracto de las lenguas, no aporta ayudas importantes al enriquecimiento del uso, cosa que los lingüistas no pretenden (Chomsky, 1988, p. 146). Pero existen otros modelos, los que inicia, por ejemplo, K. Bühler centrados en el uso, en los hablantes que han tenido un desarrollo menor hasta fechas muy recientes y apenas han incidido en la enseñanza.

Sin embargo, el panorama está cambiando. Desde hace más de una década se está trabajando en la teoría con modelos más ricos y, desde nuestro punto de vista, más útiles para ser tenidos en cuenta por el profesor (Hymes, 1984; Bronckart, 1985; Hormann, 1976). Por un lado, se está dando una convergencia entre ciencias del lenguaje, psicología y sociología. Muchos problemas pedagógicos se están planteando en términos de comunicación. La recuperación de la psicología rusa de los años veinte no es ajena a esto. Los enfoques semantistas, pragmáticos y discursivos han modificado el paradigma del estudio de la comunicación. Tanto la gramática estructural como la generativa han tenido que renovar su modelo, introduciendo las nociones de *tema* (o tópico) y *rema* (o comentario) (Hernanz y Brucart, 1987; Rojo, 1983; Dik, 1978). Ha sido necesario romper con el marco de una gramática oracional y construir una gramática del texto (Van Dijk, 1977, 1978, 1987) que recoge los planteamientos de la pragmática y de los actos de habla (Austin, 1962; Levinson, 1983; Berrendoner, 1982). Es decir, el estudio del lenguaje hoy se preocupa del habla, de la actuación, del contexto, es decir, de todo aquello que estaba proscrito en la lingüística de la lengua. Se ha avanzado en el estudio de la conversación y se han replanteado profundamente los supuestos de la sociolingüística (Stubbs, 1983; Hudson, 1981).

Pues bien, a nuestro modo de ver, es desde estos paradigmas desde los que se debe dar respuesta profesional a los retos que plantea la enseñanza secundaria en la actualidad. Es a partir de aquí de donde, en parte, pueden salir, están comenzando a salir, unas hipótesis de actuación en la enseñanza de la lengua y una posibilidad de integrar reflexión y uso.

## A MODO DE CONCLUSION

Pero volvamos, para concluir, a la perspectiva del profesor. Las demandas de formación no coinciden con los problemas detectados. Muchas veces se insiste en la necesidad de «aprender métodos prácticos» por parte de quienes más tendrían que detenerse a pensar sobre sus propios conocimientos. Otras veces se denota una excesiva seguridad en los propios conocimientos recibidos en la universidad.

A partir de la identificación de estos problemas, la función básica del Asesor de Lengua y Literatura en un CEP es la de promover la confrontación abierta y distendida de las diferentes concepciones. Es lo que menos frecuentemente se hace en nuestro mundo profesional. Y solamente a partir de la clarificación de las diferentes concepciones y del análisis de la complementariedad de algunas de ellas y de la incompatibilidad de otras podrá plantearse el desarrollo de métodos y actividades didácticas.

Esta propuesta no invalida lo que dijimos más arriba, pues permite distintas estrategias. A los profesores a los que no interesan estos problemas, debemos intentar hacerles ver su necesidad, desde el análisis de las prácticas concretas, los métodos.

Así por ejemplo, no basta con estar seguro de que no es bueno ni necesario organizar la enseñanza desde un temario gramatical; habrá que intentar demostrar por qué no es bueno. Habrá que intentar justificar qué clase de aprendizajes sobre la comunicación debemos propiciar en los alumnos, qué tipos de análisis sintáctico, semántico o discursivo debemos fomentar; por qué debemos partir siempre de textos, de situaciones comunicativas reales; por qué pretender que el alumno hable o escriba debe implicar la creación de una situación. Habrá que decidir qué criterios debemos seguir para seleccionar lo que deben leer los alumnos y planificar sus producciones escritas. Habrá que convencerse de que corregir una redacción, tanto en sus aspectos generales como de detalle, hacer un resumen, describir la estructura de un texto, discutir la adecuación de una determinada expresión, también es «hacer gramática» y permite explicar y razonar sobre problemas de organización de la comunicación. Y hacerlo de forma mucho más productiva que si se hace casi exclusivamente a través de una presentación sistemática del sistema formal de la lengua.

Estas rápidas indicaciones muestran que no se trata de hacer teoría por la teoría, ni de transmitirla a los alumnos, sino de acercarnos a un modelo de lenguaje que permita contextualizar y organizar la práctica profesional, de forma que podamos hacer compatible el aprendizaje instrumental con la reflexión sobre lo que se está haciendo.

## Referencias

- ALCALDE, L. (1986). *Sobre retórica y enseñanza*. *Patio Abierto*, núm. 17, ICE de Cádiz.
- ALVAREZ MÉNDEZ, J. M. (comp.) (1987). *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*, Madrid: Akal.
- AUSTIN, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*, Barcelona: Paidós.
- BAJTTIN, M. (1987). *La estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI.
- BARTHES, R. (1990). *La retórica antigua en La aventura semiológica*, Barcelona: Paidós.

- BERRENDONER, A. (1987). *Elementos de pragmática lingüística*, Gedisa, Buenos Aires.
- BRONCKART, J. P. (1988). *Las ciencias del lenguaje, ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco.
- COLL, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28.
- (1987). La importancia de los contenidos en la enseñanza. *Investigación y Escuela*, 3.
- CONTRERAS, J. (1988). *La formación del profesorado: ¿qué conceptos de profesor y qué conceptos de currículum?* sin publicar.
- CHOMSKY, N. (1988). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid: Visor.
- DIJK, T. van (1983). *La ciencia del texto*, Barcelona: Paidós.
- (1987). *Estructuras y funciones del discurso*, México: Siglo XXI.
- DIK, S. (1979). *Gramática funcional*, Madrid: SGLÉ.
- EAGLETON, T. (1988). *Una introducción a la teoría literaria*, México: FCE.
- FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (1986). *¿Integrar o segregar?* Barcelona: Laia.
- GIMENO SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ (ed.). (1983). *La educación, su teoría y su práctica*, Madrid: Akal.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1990). Lengua y Literatura en la Educación Secundaria. *Signos*, 1.
- HERNANZ, M. L. y BRUCART, J. M. (1987). *La sintaxis I: La oración simple*, Barcelona: Crítica.
- HICKMANN, M. (1984). Fonction et contexte dans le développement du langage. *Langage et communication a l'age préscolaire*, Presses Univ. de Rennes, 2.
- HÖRMANN, H. (1982). *Querer decir y entender*, Madrid: Gredos.
- HUDSON. (1981). *La sociolingüística*, Barcelona: Anagrama.
- HYMES, D. H. (1982). *Vers la competence de communication*, París: Hatier.
- LENZ, R. (1912). Para qué estudiamos gramática. En Alvarez Méndez, 1987.
- LOTMAN, Y. (1982). *La estructura del texto artístico*, Itsmo, Madrid.
- LUNDGREN, U. (1988). Nuevos desafíos para los profesores y para la formación del profesorado. *Revista de Educación*, núm. 285.
- LURIA, A. R. (1984). *Conciencia y lenguaje*, Madrid: Visor.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983.
- ROJO, G. (1979). *Aspectos básicos de sintaxis funcional*, Málaga: Agora.
- STUBBS, M. (1984). *Lenguaje y educación*, Madrid: Cincel-Kapelusz.
- WELLS, G. (1988). *Aprender a leer y a escribir*, Barcelona: Laia.
- WERTSCH, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1987). *La escuela por dentro*, Barcelona: Paidós/MEC.

La formación permanente del profesorado  
de Lengua y Literatura: Modelos teóricos  
y actuación del asesor. L. González.  
*CL&E*, 1991, 9, pp. 45-56

**Resumen:** Para construir una didáctica sólidamente fundamentada y concebida de forma dinámica, el asesor debe tener en cuenta la heterogeneidad de formación inicial, de hábitos y de actitudes de los profesores. Y, con diferente metodología en cada caso, debe fomentar la explicitación de sus teorías implícitas y contrastarlas, por un lado, con los fines sociales de la enseñanza lingüística y literaria, y, por otro, con las teorías más actuales —renovación de los modelos estructural y generativo, análisis del discurso, semiótica, psicolingüística, sociolingüística...—. Todo ello no para «hacer teoría por la teoría», sino para decidir críticamente cómo esa teoría puede orientar su práctica docente.

**Datos sobre el autor:** Luis González Nieto es catedrático de Instituto de Lengua y Literatura y desempeña la labor de asesor de Formación en el CEP de Santander.

**Dirección:** Centro de Profesores. Avda. del Deporte, s/n. 39012 Santander.

© de todos los artículos. Deberá solicitarse por escrito autorización de CL&E para el uso en forma de facsímil, fotocopia o cualquier otro medio de reproducción. CL&E se reserva el derecho de interponer las acciones legales necesarias en aquellos casos en que se contravenga la ley de derechos de autor.