

LOS PROCEDIMIENTOS: SUS CLASES Y SU PRESENCIA EN EL ÁREA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

FRANCISCA ZARAGOZA CANALES
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presenta una breve exposición sobre la naturaleza y el concepto de procedimiento, el lugar que ocupan como contenidos en el área de lengua y literatura, con el propósito de mostrar como su inclusión es acorde con la nueva concepción de la enseñanza y aprendizaje de la lengua, y con el cambio de orientación en los fines, enfoques y métodos de la educación lingüística y literaria en el actual sistema educativo, por lo que la Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante DLL) como ciencia que se ocupa de la investigación y de las orientaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje de estas disciplinas, ha de proporcionar las vías para acometer estos contenidos en las aulas.

1. LOS PROCEDIMIENTOS COMO CONTENIDOS CURRICULARES

Desde la implantación de la Reforma Educativa, los contenidos de las diferentes áreas curriculares se contemplan desde una triple perspectiva: conceptual, procedimental y actitudinal, no con una óptica clasificatoria, sino con la de considerarlos como integrantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar; no constituyen un catálogo cerrado para cada curso, sino que se citan —con un criterio temático de agrupación que no prefigura su organización didáctica— aquellos aspectos más relevantes de cada uno de esos bloques temáticos, que luego deberán ser desarrollados y concretados en los sucesivos niveles de planificación que la propia norma legal prevé: los Proyectos Curriculares y las Programaciones de Área. Estos bloques de contenidos deben abordarse simultáneamente en la planificación didáctica, en el proceso educativo; es obvio que puede y/o debe haber en determinados momentos del currículum una prioridad o énfasis en uno de los bloques que en otros (MEC: 1992).

La idea principal que subyace en este nuevo planteamiento es la de concebir el aprendizaje como una secuencia de acciones encaminada a la construcción del conocimiento, al desarrollo de habilidades y estrategias y a la formación de actitudes que, en el contexto escolar, se relacionan con los objetivos educativos en las diferentes etapas para la inserción del individuo en la sociedad y la planificación de las acciones para conseguir tales fines los diversos agentes implicados¹.

(1) El auge de la Psicología cognitiva y su interés por el estudio de las formas complejas de la actividad intelectual lleva a la Psicología de la Educación a centrarse en los procesos de cambio provocados por las situaciones de enseñanza-aprendizaje en contextos escolares. Esto implica que el aprendizaje va a depender tanto de las características de los docentes (actitudes y conocimiento sobre la enseñanza, los temas y las estrategias de aprendizaje oportunas) y el alumnado (conocimientos previos, dominio de diferentes estrategias y/o habilidades que deben poner en práctica en el proceso de aprendizaje, tanto las más generales como las relacionadas con técnicas de aprendizaje o estrategias cognitivas, etc.) como de las estrategias que ambos apliquen, en el momento de la enseñanza (presentación de la información) y del aprendizaje (conductas que inciden sobre el procesamiento de la información, tanto en el nivel afectivo como en el cognitivo) (Weinstein y Mayer, 1986: *The Teaching of Learning Strategies*. En M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, 3ª Ed. New York: MacMillan Publishing Company).

Para Coll (1992: 16), la distinción entre los tres tipos de contenidos encierra un mensaje pedagógico relevante. Por un lado, supone un intento de romper con la práctica habitual, denunciada en numerosas ocasiones, de la enseñanza centrada en exceso de memorización más o menos repetitiva de hechos y en la asimilación más o menos comprensiva de conceptos y sistemas conceptuales. Pero, por otra, supone también, un intento de acabar con una cierta tradición pedagógica que, de forma totalmente injustificada, excluye de la enseñanza sistemática un determinado tipo de formas y saberes culturales de gran importancia y cuya asimilación se dejaba por entero a la única y exclusiva responsabilidad de los alumnos.

Si nos centramos en los contenidos procedimentales, lo que en principio parecía una novedad, parte del consenso que se establece al entender el aprendizaje y, por lo tanto, de una forma determinada de concebir la enseñanza, basado en las teorías y explicaciones psicopedagógicas, desde el enfoque cognitivo, con las concepciones constructivistas e interaccionales que destacan la importancia y significación de los contenidos; concretamente: el “aprendizaje por descubrimiento” de Bruner (1979); el modelo de Ausubel (1976), del “aprendizaje significativo”, que propugna un análisis de los contenidos para descubrir los conceptos básicos y sus interrelaciones, como punto de partida para posteriormente construir el significado psicológico; la interrelación entre la teoría y la práctica con el principio pedagógico de aprender mediante la acción (Dewey, 1933) como ejes vertebradores de la planificación educativa así como las aportaciones de los enfoques del procesamiento de la información (Gagné, Flavell, Nevell, Simon, Mayer, Nisbet, Shucksmith, etc)² y las teorías de la Instrucción cuyo objetivo es la búsqueda de nexos significativos entre la enseñanza y el aprendizaje: de todo ello se deduce la necesidad de la inclusión de los procedimientos en los contenidos; es decir, al no sólo (saber), sino también, a la manera de hacer algo, al (saber hacer).

Se aborda así el aprendizaje de procedimientos entendiéndolo en sentido amplio (es decir, desde las estrategias cognitivas a la utilización de técnicas e instrumentos) con el aumento de posibilidades de aprendizaje y de capacidades para el aprendizaje autónomo; sin duda importante objetivo de la educación cuya enseñanza pretenderá facilitar la actuación, aumentar su eficacia y la adaptación a situaciones nuevas, en las que el alumnado pueda aplicar sus conocimientos y habilidades, mostrar y aumentar su competencia en dominios específicos... (Gómez, I., 1996: 55).

2. CONCEPTO Y CLASES DE PROCEDIMIENTOS

Según la definición que aparece en los documentos curriculares: “*Un procedimiento es un conjunto de acciones ordenadas, orientadas a la consecución de una meta*” (DCB, pp. 41-42); los requisitos para que ello se produzca son: que se refieren a una actuación, que no es una actuación cualquiera, sino ordenada, que la actuación es la orientación hacia una meta. Por tanto, los procedimientos pueden ser muy diversos y su complejidad variable según el número de acciones o pasos empleados en la realización; en este sentido debemos destacar el grado de libertad en el orden de sucesión de las acciones o pasos, y la naturaleza de la meta hacia cuya consecución están orientados.

Es necesario reseñar que, a pesar de que en algunos casos sean similares, aquí nos referimos a los procedimientos como contenidos escolares; es decir, el uso y dominio por parte del alumnado del conjunto de procedimientos que puede emplear para saber actuar de mane-

(2) Para una visión amplia de las principales Teorías del aprendizaje y sus implicaciones para la Didáctica, véase Pérez Gómez, A. (1989).

ra eficaz, adquiridos significativamente y no de forma espontánea sino mediante la ayuda específica del profesor, diferenciándolos de los procedimientos empleados como estrategias didácticas para que el alumno adquiera determinados contenidos o conceptos. Coll, C., y Valls, E. (1992: 97) nos alertan sobre esta confusión, y en el Diseño Curricular Base (p. 42) se dice: “No debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología. El procedimiento es la destreza que queremos ayudar a que el alumno construya. Es, por tanto, un contenido escolar objeto de planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos”.

También el DCB llama la atención sobre la importancia de no confundir los procedimientos con el conjunto de actividades que realizan los alumnos con tal de llegar a obtener algún conocimiento específico; y Coll, y otros, (1992: 98-101), añaden: “por el hecho de proponer muchos ejercicios, muchas actividades prácticas, no quiere decir, de entrada, que ya se estén trabajando procedimientos”. Pero, quizá, la dificultad mayor consiste en la diferenciación entre contenidos conceptuales y procedimentales, puesto que en la práctica se trabajan muy a menudo de forma conjunta. Sabemos que no todo lo que se aprende es de la misma naturaleza: mientras los hechos, conceptos y principios designan conjuntos de objetos, sucesos, símbolos, con características comunes, o definen relaciones entre conceptos, propios del saber *declarativo*, porque pueden formularse enumerando los aspectos que integran y definen los objetos o fenómenos sobre los que versan, gran parte del conocimiento que se aplica cotidianamente, es menos explícito y está ligado al desarrollo de actividades. Este conocimiento de tipo *procedimental* está relacionado tanto con la ejecución de rutinas, como con la aplicación de reglas y estrategias resolutorias: los contenidos procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas (con las cosas o sobre las cosas, las personas, la información, las ideas, los números, la naturaleza, los símbolos, los objetos, etc.)

Otra dificultad radica en la misma naturaleza del concepto de procedimiento que engloba a un abanico amplio de aprendizajes diversos mecánicos e intelectuales, e incluso afectivos, difíciles de objetivar y de limitar porque forman parte de la actividad del sujeto, por lo que son de diferente grado, dificultad de aplicación, observación y evaluación. En la adquisición de estos saberes, el aprendiz puede saber cómo desarrollar una actividad, qué movimiento ejecutar, en qué secuencia, cuáles son las reglas más eficaces, aunque no sepa explicar cada uno de los pasos que siguen hasta la terminación de la actividad. Y esto es así, en parte, porque cuando una secuencia se automatiza, a las personas les es más fácil explicar el resultado, el producto de la actividad, que el proceso a través del cual se alcanza este resultado (Miller, 1991)³.

Los procedimientos, por tanto, engloban tanto técnicas, habilidades, rutinas y destrezas, como métodos o estrategias, que se refieren a tipos diferentes de contenidos, pero que tiene en común el hecho de ser acciones encaminadas a un objetivo.

Según Amorós y Llorens, (1989:36) de la gama de procedimientos, podemos destacar: *Las habilidades*, entendidas como potencialidades más o menos permanentes según el grado

(3) El aprendizaje entendido como proceso, serían las condiciones internas donde actividades diferentes (atención y selección; codificación y asimilación; almacenamiento organizado; recuperación constructivista; y utilización y transferencia) controlan el procesamiento de la información. Es decir, que en el aprendizaje el hombre activa tanto contenidos específicos como esquemas y/o estrategias, sin olvidar que cada uno de ellos cumple funciones específicas aunque complementarias. No se puede olvidar, por tanto esta diferenciación pues la regulación didáctica del aprendizaje debe discernir en cada momento qué aspectos conviene activar mediante la instrucción.

de estimulación y desarrollo efectivo; se convierten en el sustrato básico de los procedimientos. Serían, por lo tanto, las más básicas y que en gran parte dependen de las características biológicas del sujeto en interacción con los recursos ambientales. Las *técnicas* o conjunto de acciones ordenadas que se adquieren y que se pueden memorizar, facilitando así la obtención de unos resultados. Las técnicas se fundamentan en unas habilidades y, a su vez, potencian el desarrollo de éstas. El dominio de una técnica no puede quedar reducido a una simple mecanización de actuaciones. El dominio de una técnica supone la necesidad de variarla y de aplicarla en situaciones diferentes. Las *estrategias* que serían los procedimientos más complejos y susceptibles de admitir variaciones, para facilitar la resolución de problemas más diversos.

Aplicadas al aprendizaje las *estrategias* son las secuencias de procedimientos que se emplean para lograr aprender. Este término se relaciona con otros como “táctica”, “destreza”, “estilo”, “orientación” y “proceso”; el solapamiento, la distinción entre ellos, y sus relaciones dependen en gran medida de las definiciones convencionales entre los autores, sin que hasta la fecha se haya logrado un consenso (Mayor y otros, 1993: 29).

Nisbet y Shucksmith (1987: 50)⁴, revisando las diferentes denominaciones que recibe el término *estrategias*, llegan a la conclusión de que éstas son de una naturaleza más elevada y generales que las meras habilidades específicas, relacionadas de un modo más concreto con las tareas o prácticas, y proponen una lista no exhaustiva de tales superhabilidades:

—Formulación de cuestiones: establecer hipótesis, fijar objetivos y parámetros de una tarea, relacionar la tarea con trabajos anteriores, etc.

—Planificación: Determinar tácticas y calendario, reducir la tarea o problema a sus partes integrantes, decidir qué habilidades físicas o mentales son necesarias.

—Control: Intentar continuamente adecuar los esfuerzos, respuestas y descubrimientos a las cuestiones o propósitos iniciales.

—Comprobación: Verificar preliminarmente la realización y los resultados.

—Revisión: Rehacer o modificar los objetivos o incluso señalar nuevos.

—Autoevaluación: Valorar finalmente tanto los resultados como la ejecución de la tarea.

Los procedimientos son también aprendizajes que, por el hecho de ser significativos, necesitan, especialmente, ser aplicados. Son aprendizajes funcionales por excelencia, ya que contribuyen al aumento de las capacidades para el aprendizaje autónomo, sobre todo al entender que en la enseñanza y aprendizaje de cualquier procedimiento lo que se propone al alumno es la adquisición de un doble objetivo: el conocimiento o la representación mental de las acciones precisas para dominar la tarea (aspectos propiamente ejecutivos (por ejemplo heurísticos) y aspectos relacionados con el conocimiento que sirve de base a esos aspectos ejecutivos (conocimiento metacognitivo) (saber como se ha de hacer algo) y la propia realización del procedimiento, su puesta en práctica, dándose cuenta de la efectividad de las estrategias (cómo se aprende) y actuar consecuentemente (Moreno, 1989; Valls, 1993).

De ahí la importancia de que los docentes conozcan qué tipo de intervención y qué métodos facilitan su adquisición, desarrollo y puesta en práctica, sobre todo teniendo en cuenta la clarificación de qué pasos; la decisión sobre qué proceso metodológico se ha de realizar para conseguir una meta; el tipo de situaciones que se debe provocar para el ejercicio de deter-

(4) Véase Cano García, F.: Estrategias, metaestrategias y estilos de aprendizaje. En Trianes, M^a V. (coord.) (1992): *Psicología de la educación para profesores*. Málaga: Secretariado de publicaciones. U. de Málaga. P. 327-358.

minadas estrategias; el papel de la interacción, etc., facilita la planificación de pautas y ayudas que pueden ser tanto más necesarias y convenientes cuanto menor sea la capacidad y las posibilidades del alumno, así como su estilo de aprendizaje⁵.

La dificultad radica, pues, en la elección y el orden de los procedimientos, qué criterios seguir para ello, en relación con qué contenidos, en su significatividad y generalización a otras situaciones y en su valoración. Lo que lleva al riesgo de la adopción de una relativa funcionalidad metodológica, por parte de los docentes, y no la búsqueda de lo que el alumno puede aprender o saber-hacer⁶.

Mientras que las técnicas y habilidades tienen una correspondencia significativa con lo que los docentes sabían y utilizaban durante años en la previsión de actividades escolares (como las técnicas de estudio relacionadas con las conductas externas que sirven para dominar el material que se ha de aprender, o las habilidades relacionadas con las aptitudes y que se extiende desde las habilidades de acción, (por ejemplo el dominio motor de la escritura), a las de conocimiento específico (por ejemplo el dominio de las reglas ortográficas..., etc.), la inclusión de estrategias que relacionan en la práctica el desarrollo de estructuras cognitivas que se encuentran vinculadas a procesos más complejos de desarrollo de los alumnos, ponen en juego mecanismos más difíciles de conocer y evaluar⁷.

Aún así, hoy día nadie pone en duda que toda intervención didáctica requiere apoyarse en el conocimiento teórico y práctico que ofrecen las disciplinas que investigan la naturaleza de los procesos implicados en la enseñanza-aprendizaje. Por ello, desde la introducción de los enfoques cognitivos del aprendizaje en lo instruccional, se reclama mayor atención a los procesos mentales, a la actividad cognoscitiva interna y a las estrategias y habilidades mentales. Es decir, el metaconocimiento de los propios procesos psicológicos implicados en la realización de la actividad, el cual, según Flavell (1976) indica el examen activo y consiguiente regulación y organización de los procesos psicológicos en relación con los objetivos cognitivos perseguidos.

Los procedimientos, entendidos como conocimientos específicos y como secuencias de actividades que se realizan con objetivos de aprendizaje, son numerosos y difíciles de delimitar por áreas de conocimiento. Existen, desde luego, estrategias cognitivas genéricas que traspasan los límites de las disciplinas (resolver problemas, utilizar la memoria con eficacia,

(5) En el DCB de Secundaria Obligatoria (1: 44) se afirma: "que el reto de la escuela consiste precisamente en ser capaz de ofrecer al alumno la ayuda pedagógica que él necesite, ajustando la intervención educativa a la individualidad del alumnado". El cambio de perspectiva requiere centrarse en cómo aprende el alumno. En este sentido, los estudios y aplicación en el aula de los Estilos de Aprendizaje de los alumnos son los que aportan mayor base científica para individualizar la instrucción. Para una visión general de los Estilos de Aprendizaje y su aplicación didáctica, véase Alonso, C. M. y otros (1994).

(6) La organización y la presentación del contenido, es decir, el análisis del contenido de una materia y el modo en que habrá de organizar su estructura con el objetivo de facilitar su asimilación y tratamiento ha sido estudiado por numerosas teorías y autores (Bruner, 1966; Ausubel, 1968; Novack y Gowin, 1984) y se enmarcan dentro del estudio de la estructura psicológica implicada (cómo lo aprende el alumno), y no tanto de la estructura lógica (estructura conceptual del contenido). Mientras que, para la teoría de la elaboración (Reigeluth, 1983) son las disciplinas científicas la pauta que rige la selección de los contenidos del currículum, que se secuenciarán de modo prescriptivo, desde los más simples y generales a los más complejos. La elección del tipo de contenido dependerá de las características propias de la materia de estudio.

(7) Ya Snow (1986) llamaba la atención sobre la dificultad de concreción de las metacogniciones, entre otras razones porque la investigación sobre el aprender de los alumnos en situaciones no de experimentación sino naturalista está en sus inicios y porque la relación entre la enseñanza de unos procedimientos y su vinculación con las estrategias cognitivas que desarrolla está todavía en sus fases iniciales. HERNÁNDEZ, F. El lugar de los procedimientos. En *Cuadernos de Pedagogía*. Barcelona: Fontalba. 1989. p. 20.

seleccionar métodos de trabajo, planificar, etc.) y que no están sometidas en exclusiva a un contexto determinado, por más que se ejecuten en contextos específicos, referidas a conocimientos concretos. Suelen hacer referencia al control y planificación de la propia acción con el objetivo de alcanzar determinados fines. Las habilidades cognitivas generales serán aquellas que se pongan en funcionamiento en cualquier empresa humana racional; y la lengua, en cuanto vehículo básico para la transmisión de todo tipo de ideas, contribuye tanto a la caracterización de estas habilidades como a su aprendizaje.

De entre los conocimientos básicos, es necesario plantearse la funcionalidad y relevancia del procedimiento a enseñar, con relación a su aplicabilidad a diferentes tareas, áreas de conocimiento y ámbitos de actuación humana (Gómez, I., 1996: 57). Por ello, en este artículo, consideramos los procedimientos desde una doble perspectiva: como facilitadores del desarrollo y despliegue de capacidades (habilidades, técnicas y estrategias cognitivas básicas) de los(as) alumnos(as) y, al centrarnos en el área del lenguaje, como instrumentos necesarios para el progreso en el conocimiento lingüístico y el desarrollo de la competencia comunicativa.

3. LOS PROCEDIMIENTOS EN EL ÁREA DE LENGUA Y LITERATURA

Según los Planteamientos de la Reforma educativa, la educación lingüística y literaria en la enseñanza obligatoria tiene como fin el contribuir al dominio de las habilidades expresivas y comprensivas de los mecanismos verbales y no verbales de comunicación y de representación, que constituyen la base de toda interacción social y, por lo tanto, de todo aprendizaje (MEC, 1992). Asumiendo los planteamientos del enfoque comunicativo, *el qué enseñar*, se centra en el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado, es decir, pretende lograr un dominio suficiente de las cuatro destrezas básicas e instrumentales de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, en diversidad de situaciones y con diferentes propósitos. En consecuencia, se hace especial hincapié en el *uso de la lengua* para la comunicación y para la representación del conocimiento y la experiencia, por lo que remiten directamente a un “saber hacer”. Pero, además, en la fijación de este objetivo, hace referencia a la diversidad *de los usos sociales*.

Si hacemos un poco de historia, vemos que la escisión que durante tantos años se ha venido llevando a cabo entre conocimientos de uso y conocimientos teóricos y descriptivos sobre la lengua y la literatura, lleva a la DLL a la necesidad de enfrentarse al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos (Hymes, 1973) desde un enfoque discursivo, textual, pragmático y a asumir, a su vez, de la psicología del lenguaje de orientación cognitiva, que la actividad lingüística implica siempre un proceso de textualización, es decir una actividad metalingüística o metacomunicativa. Estos fines comunicativos exigen, entre otras cuestiones, adoptar una nueva concepción de los contenidos, los métodos, las actividades, en los que predominen los aspectos prácticos y operativos: vertebración de todo el currículo en torno a las cuatro macrohabilidades lingüísticas y al desarrollo de saberes operativos: saber expresar y comprender las producciones orales, saber elegir registros y estrategias de comunicación, desarrollar las estrategias de lectura, comprender, elaborar e interpretar diferentes textos, identificar relaciones culturales, textuales e intertextuales.

Cobran especial importancia los procedimientos como aquellos que contribuirán a la adquisición y desarrollo del lenguaje, entendido como un proceso complejo y múltiple; que requiere el dominio de un conjunto de competencias —saber y saber hacer— que se des-

pliegan en el momento en que estas capacidades se enfrentan a la complejidad de los intercambios verbales y no verbales socialmente caracterizados y marcados por la variabilidad situacional y contextual, que crean desigualdades en el acceso a la competencia comunicativa, así como en los aprendizajes de las diferentes disciplinas curriculares, al ser la lengua el mediador de dichos aprendizajes. Y, por tanto, necesita una metodología que permita la apropiación paralela de los saberes formales y funcionales de la lengua. Esto sitúa en el centro de la actividad docente los contenidos procedimentales que atiendan al aprendizaje de las convenciones lingüísticas y de los códigos verbales, no verbales e iconoverbales para mejorar capacidades de comprensión y uso de los aprendizajes en intercambios comunicativos reales, desde una dimensión que aborde, además del uso, la reflexión sobre su uso; esto supone seguir un camino que va de los *procedimientos de uso* a los *procedimientos metalingüísticos* (González Nieto y otros, 1997) (Lomas y Osoro 1991-1993; González Nieto, 1994; Mendoza; López Valero; Martos, 1996).

Ahora bien, para concretar estos contenidos hay que precisar qué habilidades lingüístico-comunicativas están implicadas en los usos discursivos específicos; y secuenciar los contenidos será disponer en sucesión ordenada estos diferentes usos sociales de la lengua y las habilidades y conocimientos involucrados en el ejercicio de prácticas cada vez más complejas. Para poder llevarlo a cabo, desde las aulas de forma significativa, estamos de acuerdo con lo que propone Zayas (1997: 24) cuando afirma: “el desarrollo del currículum básico habría de partir de dos principios:

- Las habilidades lingüísticas no son técnicas que se aprenden de forma descontextualizadas, sino destrezas específicas vinculadas al ejercicio de prácticas discursivas concretas (es en el marco del aprendizaje de estas prácticas donde se produce la interrelación entre clases de habilidades —orales y escritas, de comprensión y de expresión— y entre habilidades y conocimientos referidos a conceptos).

- La progresión del aprendizaje significa aprender a adecuar los recursos lingüísticos a prácticas discursivas de complejidad creciente”.

Esto obliga a los docentes a adoptar enfoques y opciones metodológicas que se centren en el ayudar a aprender los procedimientos relacionados con las actividades discursivas de forma globalizada para que la gama amplia de significados que se trabajen y compartan en las clases de lengua y literatura, partiendo de la actividad del alumno, relacione el conocimiento y las habilidades que posee de forma espontánea con el conocimiento y aplicación de forma secuenciada en su complejidad para la resolución de problemas en situaciones comunicativas reales o simuladas, y pueda transferirlos a otras situaciones más naturalistas, en los diferentes ámbitos de la vida académica y social.

Además, cuando un(a) profesor(a) de lengua, pretende que sus alumnos adquieran estrategias de expresión y comprensión de diferentes textos, debe tener en cuenta que están poniendo en juego procesos complejos que exigen la coordinación de diversos saberes: percepción, decodificación, organización, asimilación, retención, recuperación y transferencia de la información,... etc. Naturalmente, los(as) profesores(as) ya saben que el enseñar a realizar esta o aquella actividad intervienen una serie de funciones mentales, pero el problema radica en saber qué funciones están actuando en los procesos educativos, así como cuándo y en qué momento hay que enseñar cada uno de dichos procesos cognitivos. Esta situación de indeterminación, condena muchas veces a la intervención didáctica a un nivel más cercano al “empirismo o a la tradición” que a una intervención racional y científica.

Desde hace años, se plantea que el afirmar que toda intervención didáctica debe estar fundamentada en una teoría del aprendizaje contrastada, no quiere decir que se produzca una traslación de esta teoría del aprendizaje a la práctica docente. El paso del conocimiento descriptivo de cómo se produce un fenómeno y de cómo funciona el sujeto (extraído de las informaciones parciales y restringidas de las teorías del aprendizaje, aún incapaces de poder explicar en su totalidad los fenómenos complejos que se producen en el aprendizaje en situaciones reales, tanto formales como informales), a las normas y estrategias educativas para el profesorado, precisa el desarrollo de una teoría del currículo que establezca con claridad la relación entre la descripción de procesos y estructuras y las prescripciones sobre cómo transmitirlos, como reconstruirlos o enseñarlos, de forma sistemática e intencional.

El aprendizaje explica y la enseñanza organiza en función de prescripciones y orientaciones normativas. Para Pérez Gómez (1989: 108): *“el eje del problema es descubrir y determinar cuál es la fuente de la normatividad didáctica y qué papel desempeña la explicación de los procesos de aprendizaje en la elaboración de la misma”*.

En las últimas décadas, sin embargo, según Coll, (1999: 19) en lugar de utilizar las teorías psicológicas y las teorías de la enseñanza como punto de partida para prescribir y orientar cómo ha de ser la educación en general, se tiende a interpelarlas e interrogarlas sistemáticamente, a partir de los problemas y de las características propias y específicas de los procesos y fenómenos educativos que se desean revisar y mejorar, con el propósito de intentar comprender algunos aspectos de los fenómenos y procesos educativos particulares, que puedan dar lugar a propuestas concretas, realistas y viables para mejorarlos. Este cambio de perspectiva, elimina la jerarquía y prioridad del conocimiento teórico, entendido como un conjunto de saberes científicos y generalizables y aplicables a una amplia gama de situaciones sobre los saberes profesionales, vinculados a situaciones concretas de uso, y por lo tanto de menor rango y valor epistemológico. A su vez, parece evidente el consenso general de que las teorías cognitivas que intentan clarificar las estructuras y los procesos internos que tienen lugar en todo aprendizaje, particularmente en los niveles superiores, poseen una mayor potencialidad didáctica, que otras teorías, para analizar e iluminar las prácticas educativas y escolares y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al hilo de lo expuesto, y para concluir esta breve aproximación a los procedimientos, desde la definición de estrategia de aprendizaje como un proceso de toma de decisiones consciente e intencional, que se realiza para alcanzar un objetivo de aprendizaje de manera eficaz, lo que supone adaptar esas decisiones a las condiciones específicas del contexto en el que se produce el aprendizaje (Monereo y otros, 1995), serían dos las dimensiones básicas que delimitan toda actuación estratégica en el aula: la consecución de un objetivo de aprendizaje y el ajuste de las condiciones relevantes de cada situación educativa (Monereo Font, 1999:70). Por lo que, si los fines y objetivos de la enseñanza de la lengua y la literatura en los diferentes niveles del sistema educativo se centran en hacer a los alumnos usuarios competentes de la lengua; la DLL debe procurar orientar a los docentes y formar a los futuros: cómo organizar las condiciones óptimas para que se desplieguen en las aulas las características sutiles de los procesos de comunicación, para que partiendo de los conocimientos previos, los alumnos sean capaces de actualizar conocimientos personales sobre las características y funciones de los discursos, y reorganizando sus conocimientos iniciales, lleguen a construir un conocimiento singular e idiosincrático que puedan aplicar a otras situaciones diferentes de manera autónoma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO M. C.; GALLEGO, D. J. ; HONEY, P. (1994): *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- AMOROS, S y LLORENS, M. (1986): “Los procedimientos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 139, pp. 36-41.
- AUSUBEL, D.P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BRUNER, J.S. (1979): “Algunos elementos del descubrimiento”, en Shulman, L.S. y Keyslar, E.: *Aprendizaje por descubrimiento. Evaluación crítica*. México: Trillas
- CANO GARCÍA, F. (1992): “Estrategias, metaestrategias y estilos de aprendizaje”, en TRIANES (coord..) *Psicología de la educación para profesores*. Málaga: Secretariado de Publicaciones de la U. de Málaga. pp. 327-358.
- COLL, C; POZO, J.I; SARABIA, B. y VALLS, E. (1992): *Los contenidos en la reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.
- COLL, C. (coord.) (1999): *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- FLAVELL, J. H. (1976): Metacognitive Aspects of Problem Solving, en L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: LEA.
- GÓMEZ, I. (1996): “Enseñanza y aprendizaje”, en *Cuadernos de Pedagogía*, Barcelona: Fontalba, núm. 250, pp. 54-59.
- GONZÁLEZ NIETO, L. (1994): “Enseñar Lengua en la Educación Secundaria”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm.1, pp. 27-42
- GONZALEZ NIETO y otros (1997): “De la secuencia de los contenidos a la programación de aula. Un ejemplo para la ESO”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, núm.11, 39-51.
- HERNÁNDEZ, F. (1989): “El lugar de los procedimientos”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 172, pp. 20-23.
- LOMAS, C.; OSORO, A, (comp.) (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona; Paidós.
- LOMAS, C; OSORO, A.(1991): “Modelos teóricos y enfoques dialécticos en la enseñanza de la lengua”, en *SIGNOS*, núm. 4. Gijón.
- MAYOR, J.; SUENGAS, A.; GONZÁLEZ, J. (1993): *Estrategias metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis/Psicología.
- MENDOZA, A.; LÓPEZ, A.; MARTOS, E. (1996): *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Akal.
- MONEREO, C y Otros (1995): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona: Grao. 2ª ed.
- MONEREO, C. (1999): Enseñar a aprender y a pensar en la Educación Secundaria: las estrategias de aprendizaje, en COLL, C. (coord..) *Psicología de la instrucción: La enseñanza y el aprendizaje en la Educación Secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- PÉREZ GÓMEZ, A I. (1989): *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Málaga: Univ. de Málaga.
- VALLS, E. (1993): *Los Procedimientos: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Barcelona: ICE/Horsori.
- ZABALA, A. (coord.): *Como trabajar los contenidos procedimentales en el aula*. Barcelona: ICE/Graó.
- ZAYAS, F. (1997): “Las prácticas discursivas como eje para secuenciar las habilidades lingüísticas. Una propuesta para la ESO”, en *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*: Barcelona: Graó., núm. 11, pp. 23-36.