

03070

6
21



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

UNIDAD DE LOS CICLOS PROFESIONALES Y DE
POST-GRADO DEL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Y

CENTRO DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

"EL FACTOR ALUMNO EN EL CONCEPTO DE
DISEÑO DE CURSOS Y SUS IMPLICACIONES PARA
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS"

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRIA EN LINGUISTICA APLICADA

P R E S E N T A :

MONIQUE VERCAMER DUQUENOY

MEXICO, D. F.

1996

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Quisiera agradecer a las personas que asesoraron esta tesis en las distintas etapas de su desarrollo.

- al Dr. Fernando Castaños Zuno
- al Dr. Anthony Shaw.
- al Dr. Enrique Rainer Hamel

Dedico esta tesis a mis padres:

Christiane y Gilbert Vercamer

que a pesar de su lejanía me brindaron el apoyo y la confianza durante todos los años de estudio. Reciban esta tesis como testimonio de mi reconocimiento y de mi afecto por ellos.

“Indice”

Vercamer, El factor alumno...

Indice

Introducción

Página

Capítulo I.

LA TAREA DEL DISEÑADOR

1. ¿Quién es el diseñador?	2
2. La naturaleza de la tarea.	6
3. Componentes de la tarea.	7
4. La problemática de la coherencia entre intención y práctica educativa.	8

Capítulo II.

EL HOMBRE Y EL CONOCIMIENTO.

1. El enfoque filosófico.	13
1.1. En la filosofía *tradicional.	13
1.1.1. La teoría del conocimiento.	14
1.1.2. La educación.	16
1.1.3. La ciencia.	19
1.2. El pensamiento contemporáneo.	21
1.2.1. La recuperación del sujeto.	21
1.2.2. El conocimiento como conjunto de saberes.	22
1.2.3. Saber y poder.	23
2. El enfoque pedagógico.	30
2.1. Los métodos pedagógicos.	32
2.1.1. Los métodos de heteroestructuración.	32
2.1.2. Los métodos de autoestructuración.	33
2.2. Metodología pedagógica.	37
2.2.1. Teoría del diseño.	37

Índice

Introducción

Página

Capítulo I.

LA TAREA DEL DISEÑADOR

1. ¿Quién es el diseñador?	_____	2
2. La naturaleza de la tarea.	_____	6
3. Componentes de la tarea.	_____	7
4. La problemática de la coherencia entre intención y práctica educativa.	_____	8

Capítulo II.

EL HOMBRE Y EL CONOCIMIENTO.

1. El enfoque filosófico.	_____	13
1.1. En la filosofía "tradicional.	_____	13
1.1.1. La teoría del conocimiento.	_____	14
1.1.2. La educación.	_____	16
1.1.3. La ciencia.	_____	19
1.2. El pensamiento contemporáneo.	_____	21
1.2.1. La recuperación del sujeto.	_____	21
1.2.2. El conocimiento como conjunto de saberes.	_____	22
1.2.3. Saber y poder.	_____	23
2. El enfoque pedagógico.	_____	30
2.1. Los métodos pedagógicos.	_____	32
2.1.1. Los métodos de heteroestructuración.	_____	32
2.1.2. Los métodos de autoestructuración.	_____	33
2.2. Metodología pedagógica.	_____	37
2.2.1. Teoría del diseño.	_____	37

Capítulo III

PROPUESTA DE INSTRUMENTO PARA EL ANÁLISIS DEL CONCEPTO EN CUANTO AL FACTOR ALUMNO

1. Instrumento para la elaboración de juicios hacia a la toma de decisiones en el diseño cursos.	40
1.1. La relación entre Individuo y Conocimiento.	40
1.1.1. El individuo como objeto.	43
1.1.2. El individuo como sujeto individual.	43
1.1.3. El individuo como sujeto colectivo.	45
1.2. La relación entre Individuo y Educación.	47
1.2.1. El "hacer" del alumno.	47
1.2.2. Alumno-objeto.	49
1.2.3. Alumno sujeto individual.	49
1.2.4. El alumno sujeto colectivo.	50
2. Función del diseño.	50
2.1. A nivel educativo.	52
2.2. A nivel del individuo.	54
2.2.1. El alumno objeto en el diseño.	56
2.2.2. El alumno sujeto en el diseño.	57
2.2.3. El alumno sujeto colectivo en el diseño.	58
3. Tipos de diseño.	59
3.1. El concepto de diseño "estructurante".	59
3.2. El concepto de diseño "orientador".	61

Capítulo IV.

EJEMPLO DEL CONCEPTO DE DISEÑO ORIENTADOR APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

1. Lengua, lenguaje, conocimiento.	67
1.1. En la lengua materna.	68
1.2. En lengua extranjera.	71
2. Conocimiento en lengua extranjera.	72
2.1. El saber lingüístico.	73
2.2. El saber pragmático.	77

	Página
2.3. El saber sociolingüístico. _____	81
2.4. El saber semiológico. _____	87
3. Diseños de cursos en Lengua Extranjera. _____	93
3.1. Curso basado en la descripción de la Lengua Extranjera. _____	93
3.2. Curso basado en los mecanismos de la Lengua Extranjera. _____	94
3.3. El problema ético. _____	95
4. Propuesta de un diseño orientador. _____	97
4.1 Finalidades. _____	98
4.2. Objetivo. _____	99
4.3. Definición de los criterios. _____	99
4.4. Progresión. _____	102
4.5. Metas. _____	103
4.5.1. Actividades. _____	104
4.5.2. Tareas. _____	105
5. Limitaciones y problemas del diseño de curso a criterio. _____	108
5.1. La evaluación. _____	108
5.2. Formación y tareas de los maestros y disposiciones del alumno. _____	109
5.3. La distribución de tiempo y niveles en la estructura educativa. _____	110
Conclusión. _____	112
Bibliografía. _____	115

INTRODUCCION

Vercamer, El factor alumno...

INTRODUCCION

El tema de esta tesis tiene como preocupación poder observar cuál es el papel del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje. No se trata, sin embargo, de una investigación dentro de la teoría psicológica. Es más bien una reflexión en torno al papel del alumno dentro de la estructura educativa reflejado en el diseño de cursos.

El propósito del trabajo es mostrar que en el tipo de diseño que se adopte, está implícito un concepto de diseño donde está determinado el papel del individuo durante su aprendizaje y su relación en general con el conocimiento. Pretende sacar a la luz las implicaciones que puedan tener, para el individuo-alumno, las diferentes maneras de elaborar un curso, en lo que se refiere a la problemática del establecimiento de una relación con el conocimiento.

Se postula que, al alumno, se le atribuye un lugar, no sólo en las decisiones explícitas tomadas en el momento de diseñar cursos, sino también, de manera implícita en el concepto, es decir, en la manera de construir como objeto de conocimiento, lo que se va a enseñar. Ello

repercutirá en la organización del curso, y consecuentemente, tendrá efectos no solamente sobre el comportamiento del individuo durante el aprendizaje, sino también sobre su percepción del mundo.

Pensamos que el diseñador de cursos se encuentra involucrado en un problema ético y que tiene algún poder de intervención sobre momentos importantes del desarrollo del individuo, ya que pretende construir el aparato y los medios para la realización del proceso enseñanza-aprendizaje. Para poder analizar con más detalle este problema, proponemos aprovechar las reflexiones hechas en el campo de la filosofía tradicional y en el pensamiento contemporáneo, con el fin de comparar las alternativas propuestas sobre la relación entre el hombre y el conocimiento en general y, más específicamente, sobre el papel de la educación en esta relación. Los sistemas educativos, además de procurar que se establezca una relación entre el alumno y el conocimiento, tienen la finalidad de integrar al individuo en el medio social. Por ello, pensamos también considerar los planteamientos y las propuestas sobre esta problemática que se han desarrollado en el campo de la pedagogía. Decidimos rescatar estas dimensiones del trabajo del diseñador porque, tanto el aspecto filosófico como el pedagógico, son parte de una reflexión básica sobre el concepto de diseño y no sólo elementos del diseño. Consideramos que estos aspectos merecen ser analizados a la luz de los nuevos aportes de estos campos de estudio, ya que enriquecen las investigaciones sobre el diseño de cursos.

Esperamos que una reflexión del tipo planteado, sobre el concepto de diseño de cursos, permita una conscientización del diseñador sobre la dimensión ética de su tarea y, por otra parte, pueda contribuir a evitar problemas de incoherencia que no sean debidos a los elementos que componen el diseño, o a tipos de diseños, sino a los presupuestos subyacentes al concepto mismo del diseño.

Estamos conscientes que un diseño es solo una propuesta que no modela de manera totalmente determinista al alumno, pero no deja de ser un punto de referencia en lo que concierne a la legitimación del saber de los individuos en el grupo social.

La reflexión que proponemos se enfoca en los efectos que tiene la determinación del objeto de conocimiento sobre el alumno. Por otra parte, presentaremos un ejemplo aplicado al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que consideramos que el enseñar lenguas presenta una problemática específica entre las distintas áreas del conocimiento.

El trabajo está estructurado de la manera siguiente:

- en el primer capítulo, proponemos una definición de la tarea del diseñador para poder ubicar nuestro planteamiento en un momento específico de la tarea: el concepto. No se tratará de decir al diseñador cuales son las decisiones que debe tomar, sino de mostrar la necesidad de ampliar el campo de referencias que lleva a

la elaboración de juicios. Esto permitirá tomar decisiones de manera más consciente.

- en el segundo capítulo, presentamos un marco referencial obtenido de las reflexiones hechas en los campos de la filosofía y de la pedagogía, en el cual se marcarán las diferentes maneras de plantear alternativas frente a la problemática de la relación entre el hombre y el conocimiento. Ahí, una vez más, no se trata de indicar cual es la decisión más adecuada, sino de proponer que se contemple las implicaciones que pueda tener, sobre el diseño, cualquier tipo de juicio a este nivel. Proponemos elementos que permitan una toma de decisiones más consciente.
- en el tercer capítulo, proponemos un instrumento para el diseñador de cursos. Este instrumento pretende ayudar al diseñador a elaborar juicios antes de tomar decisiones y así poder contemplar con perspectiva las consecuencias de estas decisiones sobre los elementos con los cuales va a elaborar su diseño.
- en el cuarto capítulo, se propone un ejemplo para ilustrar la relación entre el concepto del objeto de conocimiento, la manera de organizar el curso y la determinación del papel del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje. Este ejemplo presenta la problemática específica de la enseñanza de lenguas extranjeras. Siendo una aplicación, se presentará la alternativa de un tipo de diseño llamado "orientador". Se mencionarán algunos problemas que surgen con este tipo de diseño.

CAPÍTULO I.

“LA TAREA DEL DISEÑADOR”

Vercamer, El factor alumno...

CAPÍTULO I.

LA TAREA DEL DISEÑADOR

1. ¿Quién es el diseñador?

Durante los últimos años, en el campo de la didáctica de lenguas, hemos asistido a un cambio relevante en cuanto a la responsabilidad del diseñador.

Hace todavía poco tiempo, para enseñar lenguas, casi siempre se escogía un libro de texto, elaborado por personas ajenas al contexto educativo específico en el cual se daba el curso. Se compraban libros, manuales o métodos completos y se aplicaban en cualquier contexto desde China hasta América. Hoy en día esta situación es muy común, pero existe otra alternativa: la de elaborar cursos en el contexto mismo de la enseñanza. Éstos a menudo serán elaborados por maestros-investigadores a los que vemos ahora como los nuevos diseñadores. En efecto, durante los últimos años, debido a la mayor profesionalización del

maestro de lenguas, éste se ha visto involucrado en tareas como las de elaborar materiales y participar en la investigación en didáctica de lenguas. El diseño de cursos es una de sus tareas.

Este cambio fue benéfico para el proceso enseñanza-aprendizaje: para el maestro, no se trata solamente de escoger un libro de texto o un manual elaborado por editoriales y convertirse en un buen técnico para su utilización, sino considerar el diseño de cursos como parte integrante de su actividad profesional.

Por otra parte, aparecieron nuevos cursos que trataron de responder a las necesidades de los alumnos. Son cursos más apropiados a la realidad de ellos (cursos con "objetivos específicos" y aparición del "enfoque comunicativo"). El interés en las nuevas necesidades para aprender lenguas refleja los cambios del mundo externo. Se han desarrollado los cambios internacionales a todos los niveles, y la importancia de los medios masivos de comunicación en la vida profesional, ha convertido el saber una lengua extranjera en un instrumento muy importante dentro del curriculum académico y de una actividad profesional.

Por lo tanto, el maestro y el alumno, buscan maneras para optimizar el proceso educativo, con el fin de encontrar alternativas mejores y más adecuadas a las nuevas realidades del mundo moderno.

En México, se elaboraron cursos con objetivos específicos, nacidos de la necesidad del público, más que nada universitario, de poder consultar bibliografía en una lengua extranjera y por lo tanto, ampliar su capacidad de acceso al conocimiento. En este contexto se ha visto que el maestro que enseñaba, se encontró involucrado en la nueva tarea de diseñar cursos.

Esto tiene una repercusión que nos parece relevante en cuanto a la tarea del diseñador:

- Antes, el equipo que elaboraba el curso era a menudo ajeno a la situación de la enseñanza, los juicios sobre los cuales se basaba para tomar decisiones se establecían sobre abstracciones.
- Ahora el equipo que elabora el curso está inmerso en la situación de la enseñanza, los juicios sobre los cuales se basa para tomar decisiones se pueden establecer sobre elementos concretos y reales de la práctica de clase y, por lo tanto se evita un distanciamiento entre las intenciones del diseño y su aplicación.

Pensamos que si la responsabilidad del diseño es asumida por los maestros implicados en su realización, se favorece la coherencia entre estos niveles.

Durante muchos años, el maestro ha sido, y a menudo sigue siendo, el eslabón estratégico entre:

- un diseño de curso en el cual no tuvo la oportunidad de intervenir (ni siquiera para opinar sobre la selección de un libro).
- el cumplir de una manera imprevista, pero patente e inevitable con los deseos, necesidades y limitaciones de una práctica cotidiana en interacción con un grupo de individuos, individuos cuya realidad no se puede cubrir solamente con la palabra "alumno".

Ahora bien, resulta que este maestro, a pesar de todo, será considerado, tanto por la institución, como por el alumno, como el principal responsable del éxito o del fracaso parcial o total del curso.

Consideramos que la situación que enfrenta el maestro como organizador de cada clase, debe tomarse en cuenta por quién diseña el curso.

Por ello, el problema del diseño, si bien implica un compromiso con el individuo-alumno, no puede omitir el papel del maestro. El favorecer la participación de los mismos maestros en la tarea de diseño puede ser una de las maneras de reducir la injusticia en cuanto a responsabilidades dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por eso es central adjudicarle un papel activo como autor del diseño.

2. La naturaleza de la tarea.

Consideramos la tarea del diseñador como una actividad de tipo "resolución de problemas" ya que:

- Su propósito no es producir descripciones científicas sobre los temas de lenguaje, aprendizaje y enseñanza, sino encontrar soluciones adecuadas para una situación específica, práctica.
- No se trata solamente de buscar soluciones hechas para aplicarlas, sino de realizar una reflexión genuina que lleva a tomar decisiones, con el criterio de una mejor adecuación a una situación educativa.

Implica que se tomarán decisiones que no necesariamente se subordinen a una verdad científica, sino que, primordialmente, respondan a la intención de mejorar el proceso educativo en un momento histórico preciso. Por lo tanto la relación entre la información teórica y la práctica, se basará en el criterio de eficiencia y no en el de verdad (aunque puedan coincidir). Por ejemplo, en una situación "X" del diseño de cursos se puede encontrar conjuntamente a dos teorías de aprendizaje como son el conductivismo y cognocitvismo aunque sean científicamente opuestas.

El ver como resolución de problemas la tarea del diseño implica:

¹ Pamela Urdal, "La resolución de problemas para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión 6 de una L.E. del discurso académico escrito". Tesis M.A. México UNAM-1984.

- Que la justificación de decisiones se base en el propósito de lograr una coherencia entre el propósito (Intenciones educativas) y la realidad (práctica de la enseñanza).
- Considerar variables de tipo humano y de contexto específico.

Por otra parte, hay que notar que existe una relación de derivación entre los juicios que se hacen sobre la relación entre Hombre y Conocimiento y las decisiones que se tomen al respecto. Es muy importante conocer los mecanismos que constituyen esta relación.

3. Componentes de la tarea.

Dentro de los múltiples elementos que componen o pueden componer el diseño existen unos parámetros que son constantes en el sentido de que siempre se tomará una decisión en relación a ellos. Estas constantes son la base sobre la cual se harán los juicios y que consecuentemente llevarán a tomar decisiones en lo que se refiere a la relación entre individuo y conocimiento.

Éstas son:

- transmitir un conocimiento como información,
- desarrollar una competencia como formación,
- aprender algo,
- aprender a aprender.

Dentro de estas constantes se presenta la idea de construcción de un conocimiento relacionado con la formación y el aprendizaje. Esto significa, para nosotros que, sea consciente o inconscientemente, el diseñador, a través de su propuesta, ofrece una resolución a los problemas en torno a estos puntos, y presentará una jerarquización de ellos de acuerdo con los fines que se proponga. Es decir, que presenta una opinión sobre la relación entre Hombre y Conocimiento, y sobre las alternativas que tiene para acceder a éste.

Por ello consideramos útil para nuestro tema, el factor alumno, tomar en cuenta los planteamientos filosóficos sobre el tema "hombre y conocimiento". Para luego, investigando en la pedagogía, averiguar como se concretiza esta relación entre los juicios relativos a esta problemática y las decisiones para elaborar una propuesta de la enseñanza.

4. La problemática de la coherencia entre intención y práctica educativa.

Si lo que nos interesa es el factor alumno, tenemos que considerar el papel que éste tendrá en el proceso de planeación, ya que él será uno de los actores principales de la realización de éste.

Pensamos que la falta de coherencia que se presenta a veces entre planeación y realización del diseño se debe principalmente a dos tipos de

actitudes del diseñador de cursos:

- El encerramiento del diseño en el objeto de conocimiento, lo que lleva a dejar de lado los elementos humanos como factor.
- La subordinación del diseño a modelos teóricos del aprendizaje que derivan, por ejemplo, de la lingüística o de la psicología, sin tomar en cuenta la consecuencia de ello en la práctica pedagógica.

La primera actitud consiste en partir de una descripción del objeto a enseñar (materia) para determinar la organización del diseño del curso. Esto tiene como implicación que el diseño se pueda aplicar en cualquier contexto educativo. Dentro de nuestra realidad práctica, esto se manifiesta en forma de libros de texto o manuales que sirvan tanto para cualquier tipo de maestro como de alumno. Por lo tanto, el papel del alumno se reduce a la pasividad, a ser una "tabula rasa", un receptáculo. En cuanto al maestro, es transmisor del conocimiento.

La segunda actitud consiste en encontrar modelos de comportamiento humano dentro de las teorías científicas, en elaborar el diseño siguiendo los principios de éstos. Unos ejemplos en nuestro contexto de la enseñanza de lenguas serían los métodos audio-visuales basados en la teoría psicológica conductista donde el "que-hacer" del alumno y del

maestro están dictados por los principios de esta teoría. Lo mismo pasa con los métodos basados sobre la teoría de "laissez-faire" donde la conducta del alumno está dictada por este principio: el alumno tiene que hacer lo que quiere (¿y si no sabe lo que quiere?). En estos casos, si el papel del alumno no es automáticamente pasivo, es totalmente controlado por las decisiones hechas dentro de la teorías escogidas. El diseñador no es más que un adaptador de estas teorías.

Para evitar estas dos actitudes de encerramiento en el objeto de conocimiento y de subordinación a teorías científicas que supuestamente son auxiliares, pensamos que es importante considerar la tarea del diseñador como una actividad de tipo resolución de problemas. Esta actividad implica dos fases: juicios y toma de decisiones. Proponemos ayudar a la realización de la tarea, sugiriendo un marco referencial para aclarar todo lo relativo a los juicios que determinan las decisiones en el diseño de cursos.

Con ello pretendemos:

- Presentar diferentes alternativas sin opinar sobre la supremacía de una u otra.
- Ayudar a elaborar juicios que desembocarán en una toma de decisiones, dentro de una línea de coherencia que une las reflexiones teóricas y la práctica cotidiana de la enseñanza.

El considerar el punto de vista filosófico nos parece fundamental, ya que implica considerar valores sobre el desarrollo humano que intervienen en

cualquier momento del diseño (J. Goodlad [1966] in De Landshere [1984]). Pensamos que tomar en cuenta el enfoque filosófico previamente a un problema de diseño, puede ayudar a evitar problemas de incoherencia con la práctica de la enseñanza.

CAPÍTULO II.

EL HOMBRE y EL CONOCIMIENTO.

Vercamer, El factor alumno..

CAPÍTULO II.

EL HOMBRE Y EL CONOCIMIENTO.

1. El enfoque filosófico.

1.1. En la filosofía "tradicional"

Los aportes sobre este tema son muy importantes y ocupan un lugar dentro de casi todas las escuelas filosóficas. No pretendemos ni resumir, ni esquematizar éstos, sino presentar lo que nos parece relevante para el tema. Por lo tanto, enfocaremos nuestra exposición en la presentación de la problemática básica alrededor del tema de la relación entre el hombre y el conocimiento más que en las teorías derivadas del mismo.

¹ LLAMAMOS FILOSOFIA "TRADICIONAL", A LOS MOVIMIENTOS DE PENSAMIENTO ANTERIORES AL SIGLO XX

El objetivo es poder analizar elementos que nos servirán para el diseño y no llegar a encontrar la "verdad" sobre el origen y la esencia del conocimiento. En la filosofía "tradicional" se concretaron las preocupaciones alrededor de la problemática del saber en la que se llamó "teoría del conocimiento" (siendo la más ilustrativa la propuesta de E. Kant).

1.1.1. La teoría del conocimiento.

Dentro de esta teoría se plantean el hombre y el conocimiento en términos de "sujeto" y "objeto". Plantea el conocimiento como una relación y correlación del sujeto cognoscente con el objeto de conocimiento, de modo que los términos conservan su condición peculiar, lo cual no significa su interdependencia mutua absoluta, sino únicamente, su carácter de sujeto y objeto, carácter que por otro lado adquieren justamente en la relación de cada uno con el término opuesto. El sujeto cognoscente es sujeto sólo en cuanto hay un objeto que aprehender y viceversa, el objeto es sólo objeto de conocimiento cuando es aprehendido por un sujeto. Esta aprehensión se verifica mediante una penetración del sujeto en el objeto, en un acto de trascendencia. Sin embargo, este trascender del sujeto hacia el objeto no equivale a una fusión, pues el objeto sigue permaneciendo inalterable por la invasión del sujeto cognoscente. En el acto de salida hacia el objeto en que consiste el conocimiento, el objeto determina al sujeto y produce en él una imagen de

lo conocido. A esta imagen se refiere todo conocimiento y sólo por ella es posible la aprehensión mencionada. El conocimiento se distingue así de la acción, en la que la determinación se efectúa en sentido inverso. Pero la diferencia entre acción y conocimiento no significa que éste sea absolutamente pasivo; por el contrario se aplica a la imagen del objeto del conocimiento y no al objeto mismo. Por lo tanto, lo que caracteriza el acto de conocimiento, es la correlación sujeto-objeto, la trascendencia del sujeto hacia el objeto, la inalterabilidad de éste, su determinación sobre el sujeto, y, finalmente, la actividad del sujeto en el acto de la receptividad. La correlación necesaria, se refiere sólo a la oposición sujeto cognoscente - objeto de conocimiento, pero no a la simple oposición sujeto-objeto. En ésta última, ambos términos tienen plena subsistencia por sí mismos, en virtud de lo que no pertenece a la esfera del conocimiento. El sujeto puede ser, en efecto, no solo cognoscente, sino también afectivo o volitivo; el objeto puede ser por su lado, parcial o totalmente desconocido. Al manifestarse así, el sujeto y el objeto son, respecto al conocimiento, una mera posibilidad de correlación (Gregorio Fingermann, 1986: Passim). Opuesta a esta posición filosófica tradicional del concepto de conocimiento, cabe mencionar la de Nietzsche, quien negaba la existencia del conocimiento "en sí", ya que él se oponía a toda la filosofía sistemática, a toda filosofía de las "esencias" fijas y eternas. En lugar de hablar de conocimiento, habla de una jerarquía de los afectos estructurada de acuerdo con el principio de "voluntad de poder". Veremos después cómo esta tendencia encontró un eco en el pensamiento

contemporáneo. En resumen, lo que se puede retener de la presentación de la teoría del conocimiento es que se crea una separación conceptual entre objeto de conocimiento y sujeto cognoscente. Esta separación se convirtió en algo muy útil para el desarrollo de instancias educativas, ya que permite crear un espacio de acción (o de intervención) entre el conocimiento y el hombre. Este mismo planteamiento sobre hombre y conocimiento tiene repercusiones en la manera de considerar a la educación. Es decir que la educación es un medio formal donde se establece una relación entre el hombre y el conocimiento en términos de "saber" ya que, supuestamente, el conocer (no el resultado del conocer: el conocimiento) es intransferible: "Cualquier saber es compartible; nadie, en cambio, puede conocer por otro, cada quien debe conocer por cuenta propia. El conocer es intransferible". (Luis Villoro, 1982: 211). El haber creado la educación como medio formal, con estructuras institucionales, implica haberla concebido con ciertos fines. Desde el punto de vista filosófico, veremos qué puedan ser éstos más adelante veremos en este trabajo, las alternativas que se proponen en la pedagogía. En efecto, el propósito de la pedagogía es buscar las formas para establecer esta relación entre el hombre y el conocimiento en el contexto educativo.

1.1.2. La educación.

En la filosofía, la educación es considerada como el proceso de la formación del hombre: "El sentido de la educación es convertir a los

individuos en sujetos pertinentes del saber; su meta es lograr que la mayoría de los hombres no quede excluida de las comunidades epistémicas de la sociedad a que pertenecen. Así, la educación es el proceso para adecuar las comunidades epistémicas a la sociedad real. El ideal regulativo último de toda educación sería convertir a todo hombre en miembro de una comunidad universal a la que fuera accesible todo saber humano." (Villoro, 1982: 149). Esta finalidad de carácter universal, siempre ha sido orientada por dos premisas substantivas: el concepto de Individuo y el concepto de Sociedad, ideas que han orientado los distintos proyectos educativos a través de los siglos. Los dos enfoques que se oponen para definir la educación en relación a estos dos conceptos se pueden ilustrar claramente con las obras de Jean Jacques Rousseau en su obra "El Emillo" (Rousseau: 1964) y Emile Durkheim, en "Educación y sociología" (Durkheim 1972). Rousseau planteaba una educación que asegurara la individualidad y, a la vez, el sostenimiento del curso social. El papel de la educación era, entonces, fomentar una reforma moral permanente que permitiera lograr un equilibrio entre el individuo y la sociedad. Sin embargo, para Rousseau, la solución se encontraba en el individuo, y la sociedad era planteada como una fuerza contra la cual había que proponer instrumentos de lucha, para poder lograr el movimiento. (Rousseau Libro 2. Principios generales: " Notre manie enseignante et pédantesque est toujours d'apprendre aux enfants ce qu'ils apprendraient beaucoup mieux d'eux-mêmes." p 29). En cambio para Durkheim, la sociedad es una estructura organizada que contiene, dentro

de ella misma, los elementos de su propio movimiento. El individuo no puede ni siquiera suscitar cambios en la sociedad, solamente crea las posibilidades de su desarrollo. La educación está planteada como meramente social: "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él, la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado." (Durkheim, 1972, p.70). Resumiendo las dos alternativas se puede decir lo siguiente:

- una considera que la educación y por lo tanto las estructuras educativas, tiene que basarse en el desarrollo individual del hombre (el alumno), para modificar las fuerzas impuestas por el grupo (sociedad). El individuo es el elemento que puede modificar la sociedad.

- la otra considera que la educación, gracias a sus estructuras, debe permitir al hombre formar parte de la sociedad. Tiene que formar hombres como la sociedad los necesita. La sociedad tiene que modificar al individuo.

Recapitulando la información sobre la relación entre hombre y conocimiento, podemos decir que, en la filosofía clásica:

- se crea una división conceptual entre sujeto y objeto.
- se crea una oposición entre conocimiento y acción.

En el conocimiento el objeto determina al sujeto. En la acción, el sujeto determina al objeto. Se distingue el sujeto cognoscente del sujeto volitivo o afectivo.

En el planteamiento sobre "hombre y educación", se considera la dimensión social del problema del conocimiento:

- se crea una oposición entre individuo y sociedad con distintas alternativas de valores: una donde el conocimiento se basa en el desarrollo individual que formará el conocimiento social. Es decir que se da énfasis a promover los cambios en el conocimiento legado por el grupo. Otra, donde el conocimiento es tal y como se plantea en el grupo social para que el individuo se integre a este.

Es decir que se promueve una estabilidad del conocimiento legado por el grupo. Por lo tanto:

- se crea una oposición entre conocimiento individual y conocimiento social.

1.1.3. La ciencia.

En la educación siempre está implícita una concepción de la relación

entre hombre y conocimiento. El concepto de conocimiento en la ciencia ha tenido mucha influencia en los sistemas educativos, por lo cual tenemos que aclarar este punto. A partir de una separación conceptual del sujeto y del objeto, se hizo posible una separación efectiva entre el objeto de conocimiento y el sujeto cognoscente. No solamente existe la posibilidad de exclusión del sujeto en el objeto de conocimiento, sino que se crearon así "los objetos" de las ciencias; precisamente, se les llama "objetos" para subrayar la supuesta no-intervención de los sujetos, ya que el propósito de las ciencias es establecer razones incontrovertibles, su ideal es un conocimiento compartible por la intersubjetividad racional más amplia: "La ciencia no hace excepción de personas; puede servir a todas, para cualesquiera fines que se propongan concordantes con la realidad. Asegura el dominio de la especie sobre su entorno "para bien o para mal". (Villoro, 1982: 224). Se entiende por lo tanto, que frente a un problema educativo, el apoyarse en objetos científicos pueda aparecer como la manera de evitar problemas éticos. El hecho de buscar apoyo en los objetos científicos, es para la educación una manera de buscar la universalidad. Sin embargo, hay que estar conscientes que en la ciencia se crean espacios donde el sujeto está relegado a ser un elemento de disturbio (Helsenberg, 1967; "principio de incertidumbre"). Este establecimiento de una jerarquía, superioridad del objeto sobre el sujeto es lo que pretende. Veremos como este planteamiento fue criticado en el pensamiento contemporáneo.

1.2. El pensamiento contemporáneo.

Aquí presentamos el punto de vista del pensamiento contemporáneo sobre esta problemática, ya que nos propone unos juicios radicalmente diferentes a los de la filosofía tradicional.

1.2.1. La recuperación del sujeto.

En el pensamiento contemporáneo, lo que nos llamó la atención, por la relación con nuestro tema, es la tendencia que presenta una preocupación por rescatar al sujeto dentro de las reflexiones sobre el conocimiento y hasta dentro del campo mismo de las ciencias. Se puede encontrar esta preocupación dentro de las nuevas corrientes como "teoría del sujeto", "teoría de la receptividad", "antipsiquiatría", etc. Es interesante notar que los que consideran como central el factor "sujeto", ubican sus reflexiones a menudo, en el campo de la interdisciplinariedad. Es decir, que no se pueden ubicar unas fronteras muy claras de "un objeto". (Podríamos decir que encontramos aquí un eco Nietzscheano). En los trabajos de los nuevos pensadores, los franceses, Lacan, Foucault, Kristeva, Pecheux o Tournier, se siente el objetivo de rescatar al sujeto del lugar donde se le había dejado desde el positivismo:

"[...] J' ai cherché à étudier- c'est là mon travail en cours- la manière dont un être humain se transforme en sujet; j'ai

orienté les recherches vers la sexualité, par exemple, la manière dont l'homme a appris à se connaître comme sujet d'une sexualité. Ce n'est donc pas le pouvoir, mais le sujet qui constitue le thème général de mes recherches."(Foucault in Droyfus H. 1982: p298)".

Retomando el planteamiento básico de la teoría del conocimiento, se rescata la importancia de la actividad del sujeto en el proceso del conocimiento. Pero se niega la idea de un sujeto unitario (construido como concepto y evidencia) para rescatar su versatilidad como individuo, nación, clase. Por lo tanto, ya no se opone como antes el individuo (como sujeto), a unos objetos (nación, clase) en los cuales podría estar incluido o excluido. Es decir que se quieren recuperar las diferentes manifestaciones del sujeto sin encerrarlo en un concepto único.

1.2.2. El conocimiento como conjunto de saberes.

Se niega también la idea de un objeto unitario y homogéneo llamado "conocimiento" para presentarlo como resultado de un conjunto de pequeños mecanismos que no tienen necesariamente que ver los unos con los otros, y que no tienen continuidad de tipo universal. Se hace hincapié en que el hecho de crear un objeto de conocimiento donde se excluye al sujeto, ha provocado una confusión entre "objeto teorizado" (el objeto de las ciencias) y el objeto real:

"[...] el proceso mismo de la acumulación del saber lleva a la desmultiplicación de los objetos y de los métodos[...]. Sucedió simplemente que el objeto real había sido confundido con el objeto teórico, es decir, que la fascinación por el objeto había actuado como obstáculo epistemológico." (Nestor Braunstein, 1986: p85).

Esta confusión ha provocado una fe puesta en los objetos científicos, a tal grado, que fue considerado como la única manera de llegar al estatus de ciencias. Podemos mencionar el ejemplo del psicoanálisis, que plantea como objeto de estudio científico "la conciencia", creando ésta como objeto y así, dejando el sujeto fuera de este objeto cuando en realidad es de él de quién se habla cuando se trata de conciencia. En los trabajos de M. Foucault se puede ver que ya no se considera "un conocimiento" al cual se puede aspirar por su carácter universal. Se habla de un conjunto de "saberes" que permite, dando énfasis al uno o al otro, llamarlo conocimiento (basado en la creencia).

1.2.3. Saber y poder.

Foucault plantea que las diferentes dimensiones de saber corresponden a distintas formas de poder en la lucha por sobrevivir en el grupo social. Es decir que se consideran como dependientes las maneras de construir el conocimiento (de saber) con alternativas de poder. Lo que corresponde,

para nosotros, a una relación de interdependencia entre el saber, la educación, y sus fines. Por lo tanto, las diferentes dimensiones de la relación del sujeto (versátil) con el saber, corresponden a los distintos niveles de poder. Pero este poder no está visto de manera clásica. En efecto, se critica el concepto de poder que opone al individuo y el grupo social, porque crea una forma de denominación a través de la elaboración de un saber objetivo, externo al sujeto, para después aplicárselas a través de estructuras organizadas. Éstas se convierten en estructuras del poder donde la acción del sujeto está excluida. Por lo tanto podemos decir que existe un paralelismo entre la construcción del saber y la del poder. Al nivel del compromiso educativo, podemos deducir que el diseño de cursos tiene que ver con la elaboración de estructuras, en la construcción de una relación entre sujeto y conocimiento. Frente al punto de vista clásico, se propone la alternativa de recuperar la dimensión del sujeto como sujeto ideológico o colectivo, que plantea una posibilidad de acción del sujeto como participante integrado a las estructuras y por lo tanto a la construcción del saber: "¿Quién lucha contra quién? Luchamos todos contra todos. Y siempre hay algo de nosotros que lucha contra otra cosa que nosotros." (M. Foucault In H. Dreyfus, 1982, p312) [traducción]. Para Foucault, el sujeto no es producto más que de "una relación de poder que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas." (M. Foucault, La verdad y las formas jurídicas). Este enfoque sobre el sujeto se caracteriza por rehusarse a hacer una teoría del conocimiento y una teoría del poder. Analiza el individuo en sus

relaciones con el poder y el saber, tratando de resolver un solo problema que es tener una red que permita analizar las relaciones de poder: "...avoir une grille d'analyse qui permette une analytique des relations de pouvoir." (M. Foucault, in H. Dreyfus, 1982, p265). Este enfoque del sujeto es una reacción a la manera de considerar al individuo visto como objeto y al individuo visto como sujeto en dos alternativas opuestas, reflejadas en la oposición individuo/grupo. Esta oposición básica se critica para rescatar dos niveles del mismo individuo, que nunca deja de ser sujeto: el nivel individual y el nivel colectivo. La diferencia con lo propuesto por Durkheim y Rousseau reside en tratar de integrar los puntos de vista. Esto es posible, ya que se plantea el conocimiento, no como un mecanismo único sino múltiple: como lo menciona E. Morin, las reglas o principios que rigen el conocimiento humano son algunos innatos, otros culturales, otros elaborados por la experiencia del individuo, que forman un complejo de muchos tipos de discursos y lógicas que no funcionan solamente de manera complementaria, sino también, de manera concurrente y antagónica. Si se toma el individuo como objeto, se le fosiliza, se le quita la posibilidad de acción aunque ésta se analice. Si se toma el individuo como sujeto, se le da un margen de acción que no quiere ser predecible, ni describable para transformarlo en objeto. Foucault estudió las prácticas que, en nuestra cultura, tienden a hacer del hombre un objeto, tal como se manifiestan a través de una tecnología particular. Existe una relación entre el ejercicio del poder y la construcción del saber. A través del análisis de sanciones como en "Vigilar y castigar" (1976), donde analiza el

ejercicio del poder en las prisiones, muestra que, en el manejo de ellas, el poder instituye una estructura de manejo del individuo. Esto se refleja en la educación, por ejemplo, en el manejo de la evaluación como sanción. Las reflexiones de Foucault sobre el saber y el poder nos parecen particularmente relevantes para nuestra tarea del diseño de cursos:

"Hay que admitir (...) que poder y saber se implican directamente el uno al otro, que no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de "poder-saber no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre o no en relación con el sistema de poder, sino hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce, los objetos a conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y sus transformaciones históricas; en suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacto al poder, sino que el poder-saber, los procesos y luchas que lo atraviesan y lo constituyen, son los que determinan las formas, así como también los dominios posibles del conocimiento". (M. Foucault, 1976, p.34.35)

Es decir que, en esta perspectiva, lo que determina las formas y los campos posibles del conocimiento, no depende del objeto mismo de conocimiento (real), ni de las modalidades de conocimiento, sino de los efectos de una relación dinámica entre un poder y un saber (construidos) que se plantean como dados. Podemos pensar entonces que en la construcción del saber: "El conocimiento humano es el conocimiento de

un individuo que es a la vez producto y productor de un proceso organizador." E. Morin (1986).

Este proceso organizador desemboca en objetos contruidos por cada uno de nosotros integrando anteriores o rectificando e inventándolos. Por lo tanto, una necesidad al nivel educativo podría ser promover este proceso organizador del saber como conocimiento. En el concepto mismo del diseño de cursos es una alternativa que se puede (y se debe) contemplar. Por lo que concierne al papel de la educación, Foucault dice que el poder no se limita a las instituciones políticas. Tiene un "rôle directement producteur" y "vient d'en bas"; es multidireccional: opera desde arriba y también desde abajo. Por ejemplo, no se puede reducir la escuela a su función disciplinaria... pero cierto número de aspectos de la vida escolar se encuentran modificados por la introducción de la tecnología disciplinaria (agenda de tiempo, separación de los alumnos, clasificación, individualización, etc.). Foucault no niega una relación de dominación pero afirma que todos los grupos están implicados en las relaciones de poder que no pueden dominar, y esto, independientemente de toda idea de desigualdad o de jerarquía en las relaciones. Por lo tanto, la dominación no es, para Foucault, la esencia del poder. Según él, las relaciones de poder son "intentionnelles et non subjectives" (intencional, en el sentido filosófico). Definen la misma relación entre el sujeto y el objeto del conocimiento en general (no como señal de fenómenos psíquicos.). Su inteligibilidad se deriva de esta intencionalidad: "...elles

sont, de part en part, traversées par un calcul: pas de pouvoir qui s'exerce sans une série de visées et d'objectifs." (M. Foucault, Histoire de la sexualité I, p.125).

A nivel local, el poder implica una serie de decisiones conscientes, de previsiones. Esto es lo que pasa con la actividad del diseño de cursos. Dentro de la perspectiva de Foucault podemos decir que el diseño de cursos sería uno de los microelementos de poder que lo legitiman. Pero los efectos globales escapan tanto a la institución como al individuo: "Le gens savent ce qu'ils font; souvent ils savent pourquoi ils font ce qu'ils font; mais ce qu'ils ignorent c'est l'effet produit par ce qu'ils font" (M. Foucault, in H. Dreyfus, 1982, p.269).

Para resumir la tendencia del pensamiento contemporáneo sobre el conocimiento podemos decir que:

- se niega la oposición sujeto/objeto,
- se niega la oposición individuo/sociedad,
- se busca la integración del sujeto a todos los niveles de saber,
- se niega un objeto de conocimiento unitario y un sujeto unitario,
- el conocimiento es el conjunto de saberes construidos y por lo tanto pueden ser antagónicos no sólo el conocimiento científico es válido,
- no se puede separar saber y poder (aunque se puedan distinguir),

- no existe un grupo contra el individuo sino tecnologías que favorecen a algunos individuos u otros,
- no existe tampoco una educación que ejerza un poder sobre el individuo sino múltiples elementos como tecnologías que legitiman un poder (a veces de manera contradictoria),
- se puede distinguir entre dos dimensiones del sujeto que corresponden a dos niveles de sus necesidades, individuales y colectivas: el sujeto individual con su necesidad de desarrollo de sus particularidades (múltiples); el sujeto colectivo con su necesidad de formar parte de una comunidad que él identifique como tal (también múltiple y variable).

Como lo hemos mencionado anteriormente, nuestro propósito no es el de opinar sobre la veracidad de los diferentes puntos de vista sobre la relación entre el hombre y el conocimiento, sino considerar cuales son las diferentes alternativas que implicarán una reflexión a nivel del concepto de diseño de cursos. Con esto pretendemos ayudar a tener los datos correspondientes para llevar a cabo la tarea del diseñador. Los cuestionamientos presentados en este capítulo no eximen al diseñador de su responsabilidad. Por un lado no puede posponer su decisión hasta tener una solución proveniente de la filosofía, ya que lo único que puede hacer la filosofía es ayudarnos a aclarar y elaborar los juicios que llevan a la toma de decisiones. Por otro lado, no puede soslayarse que implícita o explícitamente dichas decisiones implican una toma de posición en otras

palabras, el diseñador se encuentra inevitablemente frente a al reto de organizar la relación entre conocimiento y alumno en un contexto educativo formal. Por lo tanto su tarea es específica y nos obliga a observar también los planteamientos en el campo de la pedagogía ya que considera esta problemática específica del conocimiento en una perspectiva educativa.

2. El enfoque pedagógico.

Hoy en día, en la enseñanza de lenguas extranjeras y en la investigación relacionada con este campo, existe una apertura a muchas disciplinas afines (psicología, sociología). Es extraño que la pedagogía se haya quedado fuera de las preocupaciones de la lingüística aplicada, más que nada en lo que puede aportar en cuanto a la reflexión sobre los fundamentos de la educación, mismo que puede ayudar a explicar más a fondo el significado de los proyectos educativos. Es la razón por la cual quisimos presentar aquí un esbozo de la visión pedagógica en lo que concierne al papel del alumno dentro de los propósitos de la enseñanza.

Según L. Not "la educación de un individuo es la puesta en práctica de medios apropiados para transformarlo o permitir que se transforme en el sentido que define las finalidades (objetivos). Esta puesta en obra o práctica determina ciertas situaciones pedagógicas". (L. Not 1983). De

esta cita podemos deducir entonces que dentro de las preocupaciones pedagógicas encontramos dos propósitos:

- DEFINIR, a través de métodos pedagógicos, el proceso según el cual se organizan y desarrollan las SITUACIONES EDUCATIVAS.
- CONSTITUIR una problemática de medios y fines, ESTUDIAR en esa problemática las situaciones educativas, SELECCIONAR, ORGANIZAR y ASEGURAR su explotación situacional. En este aspecto es una metodología de la educación.

En el primer propósito, los métodos pedagógicos, vemos como se vuelve a plantear la relación entre individuo y conocimiento en sus diferentes maneras según la construcción de la relación entre sujeto y objeto de conocimiento: unas que dan primacía al objeto de conocimiento y otras al sujeto.

Refiriéndonos al segundo propósito, el aspecto de la metodología de la educación, veremos las propuestas del diseño que existen y qué caminos proponen para resolver el problema de planeación de la enseñanza. Presentaremos los aportes de la teoría curricular. Veremos como se articula la relación entre saber y poder.

2.1. Los métodos pedagógicos.

Basaremos esta parte en el trabajo de L. Not que nos presenta una recapitulación sobre este tema. Para L. Not, "método" debe entenderse como la descripción de la organización de los medios a través de una progresión hacia los fines que se les asignan. Es más, esto se puede contemplar desde el análisis etimológico de la palabra : "odos", camino; "meta", hacia. A partir de las dos alternativas de transformación del individuo a través de la educación se derivan diferentes tipos de métodos pedagógicos: métodos hacia la transformación del individuo, métodos que ayudan al individuo a transformarse. A los primeros L. Not los llama de "heteroestructuración" y a los segundos de "autoestructuración".

2.1.1. Los métodos de heteroestructuración.

Estos métodos se caracterizan por basarse en un "objeto" preestablecido sobre el cual se estructuran la organización y la enseñanza. Este objeto puede ser el tema mismo que se va a enseñar (materia). Se escoge el objeto tal como se presenta para la comunidad epistémica establecida, luego se fragmenta este objeto en unidades, después se organizan en base a criterios de progresión que pueden ser muy variables (complejidad, cronología, etc.), y en fin, se transmite al sujeto, el cual es considerado como "tabula rasa". El proceso de aprendizaje se

predetermina y sirve de base para la estructuración de la enseñanza. Un ejemplo de ello son los métodos basados en la teoría conductista.

2.1.2. Los métodos de autoestructuración.

Estos métodos se caracterizan por dar primacía al sujeto. Es decir que la estructuración del método es dependiente de la acción del sujeto considerando su dimensión individual o colectiva. Estos métodos se basan sobre un presupuesto de desarrollo de la educación a partir de las necesidades del individuo. Se distinguen dos tipos de métodos: Los métodos de descubrimiento mediante la observación (Montessori) Los métodos de invención mediante la experiencia adaptativa (Dewey, Lobrot). Mientras que los primeros métodos centran la investigación cognoscitiva "en lo real", para captar los aspectos aparentes u ocultos, los segundos la centran en la construcción de lo posible; esta construcción no es simple reflejo sino transformación del dato y por ello de la organización original. En los primeros, la relación con las necesidades del individuo es diferente que en los segundos. En los primeros, se trata de poder contestar a las necesidades del individuo, lo que plantea la problemática de la identificación de éstas. En los segundos se trata de hacer que el alumno aprenda a construir respuestas a necesidades, tal como pueden aparecer en la vida diaria. Como se puede ver, volvemos a encontrar una oposición entre sujeto y objeto en la relación con el conocimiento y vemos

que esto tiene una relación directa con la estructuración de la enseñanza. Lo que propone L. Not en su trabajo es que se debería llegar a un método llamado de Interestructuración. Se presenta como la idea de integrar dos opuestos aparentemente Irreductibles en el afán de que se realice el "llegar a ser" del alumno. En resumen las dos alternativas se presentan en los cuadros en las siguientes páginas.

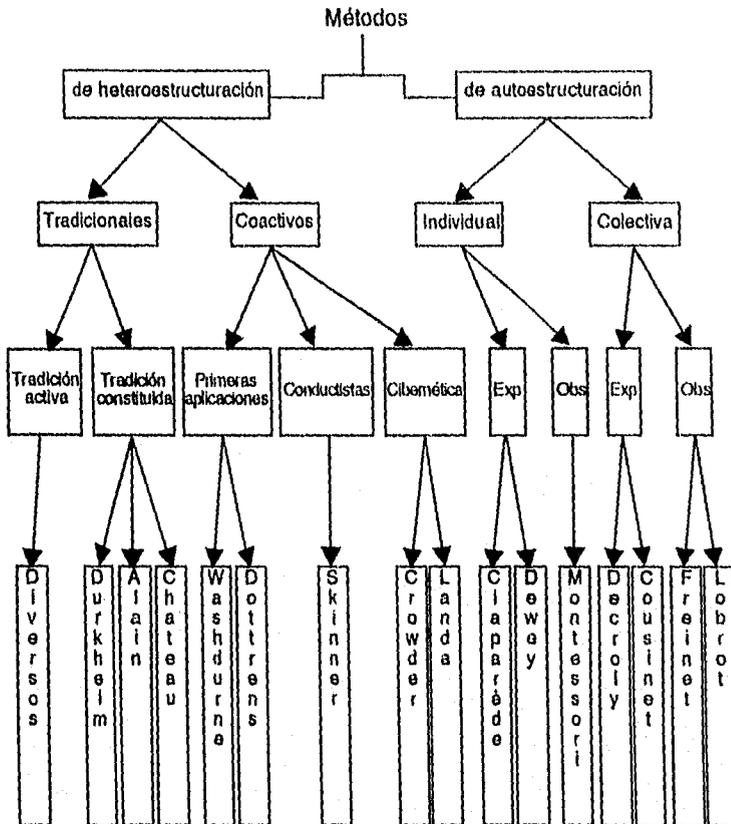
De cualquier manera, dentro de la preocupación de la pedagogía, que se enfoca a elaborar métodos, el problema del diseño se reduce a aplicar los principios básicos de éste para llevarlo a cabo. Es decir que, en un método están implícitamente marcados los pasos a seguir para cumplir con el propósito de la enseñanza. Los límites de los objetivos y las posibles metodologías están implícitamente determinados por el método. Por lo cual afirmaremos que en estos casos el diseño es estructurado y estructurante.

CARACTERISTICAS DE LOS SISTEMAS ESTUDIADOS

Heteroestructuración		Autoestructuración	
(Trans)formar al alumno		Ayudar al alumno a (trans)formarse	
Acción preponderante de un agente exterior		Acción propia del alumno	
Primicia del objeto		Primicia del objeto	
Objeto transmitido	Objeto construido	Sujeto individual	Sujeto colectivo
Métodos tradicionales	Métodos coactivos	Métodos llamados activos	
Tradicón activa	Primeras aplicaciones del conductismo y de la reflexología Washborne Dottens	Descubrimiento mediante la observación	
		Montessori	Cousinet
	Sistematización conductista	Decarly	
Tradicón constituida (acción mediante del legado cultura) transmisión: Durkheim reproducción: Alain Château	Skinner	Invención mediante la experiencia adaptiva	
	Punto de vista cibernético Crowder Landa	Claparède Dewey	Freinet Lobrot

(L. Not; 1983)

CLASIFICACIÓN DE LOS MÉTODOS ESTUDIADOS



(L. Not; 1983)

2.2. Metodología pedagógica.

El tema "metodología pedagógica" cubre muchos aspectos de la enseñanza. Ya que nuestro propósito es estudiar alternativas posibles para diseñar cursos nos dedicaremos al análisis de las propuestas del diseño de cursos que consideren la organización de diferentes elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las situaciones educativas específicas. Relativamente reciente, nació la teoría curricular que trata de reubicar los problemas de enseñanza en las situaciones relativas de aprendizaje. Ésto con la idea de proponer los pasos a seguir para llevar a cabo un proceso de aprendizaje contemplando aspectos de las condiciones específicas de la enseñanza. Presentaremos las diferentes alternativas del diseño. Veremos en que momento se ubican los juicios y las tomas de decisiones para determinar donde se ubica el factor alumno.

2.2.1. Teoría del diseño.

En general las propuestas del diseño se presentan como una serie de elementos seleccionados y organizados en un cierto orden a seguir para desembocar en la propuesta misma. La mayoría de las propuestas están organizadas alrededor del eje de determinación de los objetivos. Primeramente se distinguen los diseños que proponen un análisis previo

a la determinación de los objetivos y otros que no lo consideran. Popham y Baker (In V. y G. De Landsheere, 1984) presentan su propuesta sin análisis previo:

1. especificación de los objetivos,
2. evaluación previa,
3. enseñanza,
4. evaluación del resultado.

Ahí, las decisiones son tomadas totalmente por el diseñador. Wheeler (ibid) propone algo similar pero buscando la integración del factor experiencia:

1. selección de metas, fines, objetivos,
2. selección de experiencias que puedan contribuir a alcanzar estos fines,
3. selección de contenidos a través de los cuales se ofrecen determinados tipos de experiencia,
4. organización e integración de experiencias y contenidos de aprendizaje.
5. evaluación de la eficacia.

Se siente ahí el intento de integrar la experiencia como un factor que permite un lazo con la realidad práctica de aprendizaje.

Tyler (1949) propone un diseño con dos tiempos en la determinación de los objetivos:

1. A partir de los datos sobre la sociedad, el alumno, y las sugerencias de los especialistas, se presentan los objetivos sugeridos,
2. Luego pasan éstos por un filtro de filosofía y de psicología, para llegar a los objetivos definidos,
3. A partir de éstos se seleccionan actividades de aprendizaje, se organizan para llegar a la evaluación.

Hilda Taba (1974) basa todo su modelo en el análisis de necesidades que desencadenan una serie de decisiones:

1. Análisis de necesidades,
2. Formulación de objetivos,
3. Selección de contenidos,
4. Organización de contenidos,
5. Selección de actividades de aprendizaje,
6. Determinación de lo que se va evaluar.

Gagné (1976) propone un método más específico basado también en la satisfacción de necesidades:

1. Análisis de necesidades, de metas y objetivos, de otras maneras de satisfacer las necesidades.
2. Planificación de componentes,

3. Análisis de restricciones,
4. Eliminación de restricciones,
5. Selección y elaboración de materiales,
6. Planificación de la evaluación como ejecución de los estudiantes,
7. Pruebas de campo y evaluación formativa,
8. Ajustes y revisiones.

Aparte de éstas y dentro de la misma preocupación por llegar a una determinación de los objetivos existen lo que se llaman "las taxonomías" que se presentan como un análisis y una clasificación de los componentes que se pueden esperar del alumno en un proceso de aprendizaje (taxonomía de Bloom y de D'Hainaut). No nos extenderemos sobre ellos ya que lo que queremos remarcar aquí es la dimensión que ha adquirido el diseñador, en relación al concepto de individuo, con el conocimiento. En resumen, en estos diseños anteriores detectamos que la determinación de los objetivos, los lugares de toma de decisión, dejan al alumno un papel totalmente pasivo en lo que corresponde a la propuesta de aprendizaje. Por experiencia de maestros sabemos que el curso del aprendizaje, por la acción de los alumnos, no sigue la propuesta como se quería. Frente a esto, el alumno y el maestro se encuentran en la situación de no cumplir con lo esperado a nivel institucional. De ahí que muchos diseños traten de integrar actividades que tendrán el status de marginales, complementarias, etc. El no cubrir con lo propuesto puede

crear en los participantes en el proceso un sentimiento de culpabilidad que puede provocar desinterés, autodevaluación y hasta rechazo. Angel Díaz Barriga (1986) parece haber intuido estos inconvenientes que afectan el proceso de aprendizaje. Lo ha mostrado en su crítica a las cartas descriptivas y propone un diseño que no se presenta como un plan estructurado y determinista sino como un plan guía:

1. Construcción de un marco referencial,
2. Elaboración de un programa analítico,
3. Interpretación metodológica para un programa guía, allí las decisiones se dejan en manos del maestro o del alumno.

El papel del diseño es proporcionar orientación para la toma de decisiones dejada en manos de los mismos participantes del proceso. Podemos notar que, a pesar de presentar los distintos elementos que componen el diseño, un problema esencial es que no explicita la relación de interdependencia que tienen la determinación de unos elementos sobre otros. Por lo tanto no conocemos las consecuencias de éstos sobre el alumno.

En conclusión, se perfilan dos proyectos educativos en dos formas de tipo del diseño que se distinguen según la manera de considerar al alumno como sujeto y como objeto:

1. un diseño que se presenta como el lugar de las decisiones sobre la planificación del conocimiento.

2. un diseño que se plantea como una guía de reflexión para el maestro y el alumno en el proceso de aprendizaje.

En el próximo capítulo presentaremos una recapitulación de la información. Esto nos servirá como base en la elaboración de una propuesta de un instrumento para el análisis del concepto del diseño de cursos en cuanto al factor alumno.

CAPÍTULO III

Propuesta de Instrumento para el Análisis del Concepto de Diseño de Cursos en cuanto al Factor Alumno

Vercamer, El factor alumno...

Capítulo III

Propuesta de Instrumento para el Análisis del Concepto de Diseño de Cursos en cuanto al Factor Alumno

En esta parte presentamos la recapitulación de la información sobre las diferentes maneras de organizar la relación individuo-conocimiento dentro de una estructura educativa para llegar a proponer instrumentos de análisis del factor alumno.

Como lo hemos dicho, nuestro propósito no es opinar sobre la veracidad de la relación entre Individuo y conocimiento, sino hacer notar que en un contexto institucional se presenta de manera inevitable una decisión en cuanto a esta relación.

Presentaremos de manera analítica las distintas oposiciones básicas, no como búsqueda de una verdad, sino como punto de partida para la elaboración de los juicios y consecuentemente de las decisiones en el diseño de cursos.

1. Instrumento para la Elaboración de Juicios hacia a la toma de Decisiones en el Diseño Cursos.

Pensamos que las diferentes maneras de construir la relación entre hombre y conocimiento constituyen alternativas (sean verídicas o no) sobre las cuales se pueden basar los diseñadores de curso, ya que su propuesta reflejará una u otra tendencia.

1.1. La Relación entre Individuo y Conocimiento.

Como lo vimos a través de la filosofía y la pedagogía, las distintas maneras de organizar y estructurar el conocimiento dependerán de las alternativas que se elijan para construir éste. Esquematizaremos para facilitar la comparación.

Las dos alternativas básicas se pueden resumir así:

- A. Construir el objeto de conocimiento como externo al individuo.
En la mayoría de los casos se basa la construcción del objeto de conocimiento en las descripciones de las ciencias. Es éste el objeto que el individuo tiene que conocer. En este caso el individuo es considerado como objeto.
- B. Construir el objeto de conocimiento como proceso de los individuos con manifestaciones de lo que se quiere enseñar.

En este caso se puede considerar al individuo como sujeto que produce el conocimiento. Existen dos maneras de considerar al sujeto: en su dimensión individual (sujeto individual) y colectivo (sujeto colectivo). Presentaremos las implicaciones de tales consideraciones.

1.1.1. El individuo como objeto.

En este caso se considera el "saber" como la capacidad de identificar un objeto de conocimiento externo a la persona. Éste objeto es "propiedad" de un grupo que lo transmite como conocimiento. Se basa en descripciones que han sido identificadas dentro del colectivo científico. Por ello, la tarea del individuo en su aprendizaje es descifrar.

Por lo tanto, el fin de la educación es lograr el objetivo "saber" sobre el objeto. Los medios para lograrlo son de tipo descriptivo, explicativo y predictivo. Es decir que la enseñanza se basa en la descripción del objeto científico, desarrolla diferentes estrategias para reproducir las explicaciones sobre el objeto, todas las posibilidades de visión sobre el objeto están predichas, las que no corresponden son errores. Considerando el punto de vista de Foucault que plantea la relación imprescindible entre saber y poder deduciremos algunas consecuencias al respecto.

Si se construye el saber en la forma mencionada, el poder resultará presentado como establecido, constituido, es decir que existe fuera del individuo. El considerar al individuo como objeto lo convierte en el lugar donde se ejerce este poder. Como consecuencia se establece una estratificación, clasificación de los individuos que determina los derechos a ejercer el poder. Es decir que se forman estructuras que legitiman la actividad de los individuos con el saber. Así, diplomas, exámenes de selección, tests psicológicos, etc., además de la función académica que mide el saber, son medios que sirven para llevar a cabo dicha legitimación; en la práctica a menudo, se convierte en un hecho determinante para la elaboración de los diseños de cursos.

Las consecuencias al nivel educativo son:

- el reconocimiento de la norma científica que reproduce la necesidad de hacer desaparecer las diferencias individuales a través de un saber homogéneo. Es decir que se construye un objeto de conocimiento como saber que será el mismo para todos. Las diferencias que se pueden dar en la capacidad de reproducir este objeto serán la base sobre la cual se clasificará a los individuos. Se valora como el mejor de una escala, al individuo que reproduce de la manera más fiel el objeto presentado. A nivel de la práctica de la enseñanza se favorece una pedagogía de tipo transmisivo, o sea que gracias al diseño el maestro es quien tiene el saber a transmitir.

- La acción del alumno con este saber será la de imitarlo, aplicarlo después del proceso o seguir investigando el objeto de conocimiento previamente construido. Las posibilidades de cambio en el objeto se encuentran fuera de la estructura educativa.
- Dentro de este tipo de diseño se logra la definición de un grupo de individuos identificable, reconocible como parte de la comunidad epistémica (Luis Villoro, 1982), favoreciendo la sobrevivencia del grupo como tal y la construcción de una sociedad donde la función del individuo es cumplir con los requisitos para ser aceptado, reconocido para llegar a ejercer un poder por medio del saber dentro del grupo.

1.1.2. El individuo como sujeto individual.

En este caso se considera el "saber" como la construcción de un objeto de conocimiento que resulta del proceso de la persona al estar en contacto con objetos previamente construidos o no. El conocimiento es el resultado de procesos biológicos (elementos de percepción sensorial) y psicológicos (elementos del consciente y del inconsciente). Por ello la tarea del individuo en su aprendizaje es interpretar, y por lo tanto, el fin de la educación es favorecer el desarrollo del proceso individual.

Los medios para lograrlo son el desarrollo de la percepción sensorial y de diferentes estrategias de aprendizaje individual.

De este planteamiento se desprende el poder que, con este tipo de saber, está ligado con las posibilidades que tenga el individuo. Del hecho mismo que se trata de la dimensión individual del sujeto se nota automáticamente el cambio del significado del término poder; en este caso se refiere a habilidades y aptitudes. Por lo tanto, el poder está planteado como constituyéndose a través de las actividades del individuo. Implica una idea de dinámica del poder debido a la fe puesta en el desarrollo individual. Los valores reconocidos son el éxito del proceso para el individuo.

Las consecuencias de este juicio a nivel de las decisiones para la planeación y la educación son:

- El establecimiento de criterios que permitan el desarrollo de las diferencias individuales. El enfoque está puesto en las maneras de aprender y no en los objetos. Lo que se busca es la capacidad de procesar los efectos que tengan pertinencia para el sujeto y que pueda contestar a sus motivaciones y necesidades a nivel individual.
- Cumpliendo con ello se logra la identificación del individuo como ser independiente de los otros.

- Favorece el desarrollo psicológico y la construcción de un individuo cuya función es la de desarrollar al máximo sus capacidades.

1.1.3. El individuo como sujeto colectivo.

Recordaremos que con el término sujeto colectivo entendemos la dimensión colectiva del individuo¹ (no se habla de actores o corporaciones sociales), en este caso se considera el "saber" como la capacidad de desarrollar un proceso de intercambio entre los diferentes conocimientos de los individuos. El objeto de conocimiento es el resultado de la interacción de varios sujetos con varios objetos. Es múltiple. Saber es compartir conocimientos de todo tipo. La actividad del aprendizaje es participar en los procesos del saber. El fin de la educación es fomentar un proceso integrativo de conocimientos, es decir, es una combinación del sujeto-objeto (que favorece la integración en el saber colectivo) y del sujeto-individual (donde el sujeto se relaciona con otros sujetos).

Los medios para lograrlo son múltiples, antagónicos y contrastivos para permitir el análisis y la atribución de significaciones pertinentes para el sujeto colectivo. Es decir que se proponen distintas alternativas de contenidos y procesos para que el individuo aprenda a evaluar la que conviene mejor en una situación de interdependencia con los demás sujetos y así lograr comunicarse. En este caso el poder se plantea como

¹La diferencia en ese aspecto con el "sujeto individual" es que el "sujeto colectivo" no solo actúa tomando en cuenta el interés propio y personal sino que considera también sus conveniencias al nivel social. Estas pueden ser prioritarias.

la capacidad de adaptar sus saberes a situaciones específicas y múltiples. Es poder darse cuenta de cuáles son las alternativas de acción en sus características como sujeto colectivo para encontrar estrategias de adaptación. Es decir saber cuales son los "espacios" de acción y sus límites, así como las posibilidades de transgredirlos... pero siempre con la idea de ser consciente de los que significa o pueda significar su acción con los otros sujetos.

Las consecuencias de este juicio a este nivel son:

- El establecimiento de criterios que permitan que se elija entre distintos medios y diferentes dimensiones del contenido de la enseñanza para la mejor adecuación a nivel de la dimensión colectiva de sujeto (sujeto-alumno, sujeto-medio social, sujeto-sexo, sujeto-comunidad lingüística, etc.).
- Cumpliendo con ello se logra la identificación de un individuo que participa con otros sujetos en el establecimiento del saber. Se fortalece la multiplicidad de los grupos a los cuales puede pertenecer un individuo.

Propone maneras de funcionar en el saber con todas las dimensiones del sujeto.

A continuación presentaremos en forma esquemática la información. Ésta

es la que consideramos como dato indispensable para que el maestro diseñador pueda emprender su tarea. Lo proponemos como instrumento de análisis a poner en relación con las necesidades y el contexto específico en el cual se diseñara el curso.

Ver cuadro 1, página siguiente.

1.2. La Relación entre Individuo y Educación

En esta parte presentaremos las consecuencias que tienen estos distintos puntos de vista sobre el individuo y el conocimiento para la actividad propia del alumno en el proceso de aprendizaje.

1.2.1. El "hacer" del alumno.

Aquí se trata de ver en qué consiste lo que cubre la tarea aprender para el alumno derivada de la construcción de la relación hombre-conocimiento dentro del diseño.

Instrumento para Elaboración de Juicios hacia la Toma de Decisiones en el Diseño de Cursos

II. La Relación entre Individuo y Conocimiento

		<i>Primacía del Objeto</i>	<i>Primacía del Sujeto</i>	
Saber-hacer	Saber-hacer	<p>En este caso se considera el "saber" como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación de una realidad externa - a la persona. <p>aprender = descifrar.</p> <p>Por lo tanto, se plantea como objetividad de conocimiento, al saber.</p> <p>Este objetivo se logra con base en una relación con el mundo de tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Explicativo - Predicativo 	<p>En este caso se considera el "saber" como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Construcción de una realidad, resultado del proceso interno de la persona. <p>Aprender = participar en significaciones.</p> <p>Por lo tanto, se plantea el "saber" no como objetivo sino como la actividad dentro del conocimiento.</p> <p>Esta actividad es básicamente de tipo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interpretativo. 	
	Poder-hacer	Poder-hacer	<p>En este caso se considera el "Poder" como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituido <p>Es decir que existe una sola relación en un solo sentido que va de la autoridad (en el sentido amplio de la palabra) al dominado.</p> <p>Esto implica una necesidad de estratificación de las personas como objetos.</p>	<p>En este caso se considera el "Poder" como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Constituido <p>Es decir que existe una interrelación entre dominación y resistencia de los sujetos entre ellos mismos.</p> <p>Esto implica una dinámica del poder.</p>
	Consecuencias para el Aprendizaje	Consecuencias para el Aprendizaje	<p>Referencia de una norma rígida</p> <p>Relación de dependencia</p> <p>Referentes artificiales</p> <p>Enraizamiento del discurso</p> <p>Metodología de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transmisiva. 	<p>Referencia a normas relativas</p> <p>Autonomía</p> <p>Referentes auténticos</p> <p>Modificaciones del discurso</p> <p>Metodología de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apropiativa.

1.2.2. El alumno objeto.

En este caso el "hacer" del alumno se describe en términos de "deber hacer", y cumple con la función de transformarlo en base a la determinación de un conocimiento externo que debe entender como se quiere que lo entienda.

Su actividad es "reproducir y ejecutar".

El "poder hacer" del alumno está limitado por derechos (aciertos) y prohibiciones (errores).

1.2.3. El alumno sujeto individual.

En este caso describe el "hacer" del alumno en términos de estrategias a partir de un "querer hacer".

Su actividad es "crear".

En cuanto el "poder hacer" del alumno, se presenta como la posibilidad de desarrollar sus propios medios de acción en la tarea de "aprender", valorarlos y explotarlos al máximo.

Se llega al desarrollo del ser a nivel Individual.

1.2.4. El alumno sujeto colectivo.

En este caso se describe el hacer del alumno en términos de estrategias significativas para la comunicación.

Su actividad es elaborar sus "saberes" en relación con otros "saberes".

El "poder hacer" del alumno se presenta como la posibilidad de escoger los medios de acción para llevar a cabo su aprendizaje.

Ver cuadro 2, página siguiente.

2. Función del diseño.

Hemos podido ver anteriormente que existe una relación de dependencia entre la manera de considerar el objeto de conocimiento y el papel del alumno en su actividad "aprender". Esto nos lleva a realizar un análisis más preciso de la función del diseño a todos los niveles.

Instrumento para Elaboración de Juicios hacia la Toma de Decisiones en el Diseño de Cursos

II. La Relación entre Educación e Individuo

	<i>Primacia del Objeto</i>	<i>Primacia del Sujeto</i>
Saber-hacer	<p>En este caso el saber-hacer de la persona se describe en términos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad en relación con un deber-hacer - La actividad del alumno es: <ul style="list-style-type: none"> - reproducir - ejecutar 	<p>En este caso el saber de la persona se describe en términos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias en relación con un querer-hacer - La actividad del alumno es: <ul style="list-style-type: none"> - elaborar - crear
Poder-hacer	<p>En este caso el poder-hacer tiene que cumplir con la función de: Utilidad (responder a necesidades) Y se lleva a cabo con la determinación de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - derechos (que implica prohibiciones) en base en: - derechos legales, morales y de razón. 	<p>En este caso el poder-hacer tiene que cumplir con la función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - eficacia <p>Y se lleva a cabo por medio de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un dispositivo de medios de acción en base en: - potencial y posibilidad
Consecuencias para el Aprendizaje	<p>Se basa en procesos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - asimilación - información 	<p>Se basa en procesos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - integración - formación

2.1. A nivel educativo.

Como lo hemos mencionado anteriormente, la función del diseño en la educación es doble: a nivel individual y a nivel social.

Si nos quedamos dentro del punto de vista que considera una mera oposición entre individuo y sociedad, la función del diseño representa un dilema que hemos visto ilustrado con los trabajos de Rousseau y Durkheim. El diseñador tiene que escoger si va a favorecer, por sus decisiones, las necesidades individuales o las sociales (expresadas por la institución). Esta decisión se reflejará a través de la organización del conocimiento en el diseño: o conocimiento como objeto planteado como tal por el grupo, y que tiene que transmitirse, o conocimiento como proceso del individuo que se opone al conocimiento del grupo.

Por lo tanto, los juicios que se hacen a este nivel llevarán a una toma de decisiones que favorecerá a una de las dos dimensiones del conocimiento si es que se plantea dentro de la oposición sujeto-objeto, (c.f. capítulo II Teoría del conocimiento 1.1.1.), la decisión presenta dos alternativas: una que favorece el conocimiento como objeto transmitido, otra como proceso del sujeto.

Se convierte en un "tour de force" el tratar de conciliar en un diseño estas dos realidades que de hecho están presentes en la práctica. (En una

situación de enseñanza de lenguas, se encuentra por ejemplo la situación donde el alumno quiere hablar, no quiere leer. La institución propone cursos de comprensión de lectura, el maestro, como disidente del diseño, les enseña un poco del lenguaje hablado). La consecuencia de tal situación es que, sea cual sea la decisión tomada por el diseñador, será el maestro quien tendrá que enfrentarse a la dura realidad que presenta las dos facetas.

Asimismo hemos podido ver que la oposición entre individuo y sociedad se cuestionaba en los trabajos de M. Foucault. Gracias a sus aportaciones podemos considerar el problema desde otra perspectiva: se puede hablar de un individuo que tiene partes integrantes del colectivo y por lo tanto, el papel del diseño sería cumplir con su función en dos dimensiones del mismo sujeto: individual y grupal. Significa que la función del diseño es promover la capacidad de crecimiento a nivel individual del sujeto así como la capacidad de adaptación a nivel grupal del mismo sujeto. La capacidad se ve como poder en acción por medio del saber. Sin embargo, no se niega la existencia de un saber creado por los sujetos donde él mismo está incluido. Solamente que no se plantea como el conocimiento sino como una toma de posición para la ubicación social de objetos y sujetos, como un afán de organización del mundo en estos términos.

2.2. A nivel del individuo.

La toma de decisiones en cuanto a la determinación del objeto de conocimiento tiene repercusiones en la función del diseño.

Hemos visto, cuando analizamos las propuestas de la teoría curricular, que existían dos tendencias muy claras: Unos cursos "estructurantes" enfocados a la determinación de objetivos y contenidos cuya función es la de provocar un cambio en el individuo, con el criterio de adaptación a éstos.

Elo implica la selección de un "saber" como conocimiento único.

Unos cursos "orientadores", cuya función es la de proporcionar criterios para la presentación de distintos "saberes" sobre un objeto y las alternativas de acción de los sujetos en distintas facetas del saber. El diseño de cursos tiene que cumplir con la doble función de presentar los saberes sobre el objeto con la actividad de los sujetos y proponer distintas posibilidades de integración del alumno en estos saberes.

Por lo tanto, una parte de la toma de decisiones sobre la planificación corresponderá al maestro y al alumno. Ya que se considera al "saber" como múltiple, el alumno desarrollará una capacidad de construir de distintas maneras el conocimiento.

Desde el punto de vista ético, considerando la responsabilidad que representa diseñar un curso, y si se pretende considerar al alumno en su doble necesidad educativa (información y formación), su participación activa en el proceso es imprescindible. Esta participación debe entenderse no como receptiva sino más bien como activa en cuanto a la elaboración de juicios y toma de decisiones. Por otra parte, si se considera la dimensión del sujeto colectivo, existe una necesidad de aprovechar el saber elaborado, así como una necesidad de orientación en el grupo para una mejor adaptación.

Por lo tanto, la función orientadora de los cursos basados en criterios, permite más involucración y reparto de responsabilidades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, el tener una función orientadora no quiere decir que el diseño se presente como una secuencia de elementos en la que se deja al maestro o al alumno sin fronteras. La función orientadora del diseño tiene que cumplir con el compromiso de presentar criterios válidos de selección a maestros y alumnos. Significa que, con en base a un marco dado, sea posible y facilitada la intervención del alumno en lo que concierne a las diferentes dimensiones de los contenidos y objetivos de su aprendizaje.

En el caso de los cursos orientadores, no se confunde el objeto de conocimiento con el "input" con el cual el alumno entra en contacto. Como

lo vimos anteriormente, pensamos que se tiene que cuidar la importancia que tendrá la determinación del objeto de conocimiento para la acción del alumno.

2.2.1. El Alumno Objeto en el Diseño.

El considerar el objeto de conocimiento como una realidad externa al alumno lleva a construir un saber sobre un contenido con base en investigaciones científicas del objeto presentadas como manifestaciones del objeto en la vida real. En el campo de la enseñanza de lenguas podemos notar que, en el caso de que se aprecie una distancia entre el objeto real y la descripción científica de éste, se le otorga mayor credibilidad a la descripción científica que al objeto real. Implica una relación a la norma que es de dominación (por ejemplo: en un idioma específico, si se observan producciones de nativos que se alejan de la norma gramatical, se dice: "hablan mal"). Lo más importante es que se presenta el contenido como el "saber a reproducir" y ya hemos visto que el construir el "saber" de esa manera tiene como consecuencia una construcción del alumno como objeto; y esto provoca incoherencias con algunas metodologías como, por ejemplo una metodología de descubrimiento (en este caso sería un descubrimiento de una verdad escondida, experiencia muy mal vivida por los alumnos). Favorece unas estructuras jerarquizadas externamente al alumno con en base a la

lo vimos anteriormente, pensamos que se tiene que cuidar la importancia que tendrá la determinación del objeto de conocimiento para la acción del alumno.

2.2.1. El Alumno Objeto en el Diseño.

El considerar el objeto de conocimiento como una realidad externa al alumno lleva a construir un saber sobre un contenido con base en investigaciones científicas del objeto presentadas como manifestaciones del objeto en la vida real. En el campo de la enseñanza de lenguas podemos notar que, en el caso de que se aprecie una distancia entre el objeto real y la descripción científica de éste, se le otorga mayor credibilidad a la descripción científica que al objeto real. Implica una relación a la norma que es de dominación (por ejemplo: en un idioma específico, si se observan producciones de nativos que se alejan de la norma gramatical, se dice: "hablan mal"). Lo más importante es que se presenta el contenido como el "saber a reproducir" y ya hemos visto que el construir el "saber" de esa manera tiene como consecuencia una construcción del alumno como objeto; y esto provoca incoherencias con algunas metodologías como, por ejemplo una metodología de descubrimiento (en este caso sería un descubrimiento de una verdad escondida, experiencia muy mal vivida por los alumnos). Favorece unas estructuras jerarquizadas externamente al alumno con en base a la

dicotomía acierto-error en relación al objeto de conocimiento presentado. Por lo tanto, el objetivo del diseño es elaborar una planificación del proceso hacia un "deber saber", "deber hacer" del alumno, que participa en la construcción de un "deber ser" (considerando o no, el "ser" a partir del cual se presenta el "deber").

2.2.2 El Alumno Sujeto en el Diseño.

El considerar el objeto de conocimiento como resultado del proceso de un sujeto (sujeto individual), con objetos reales, implica construir un saber en términos de capacidad del sujeto para desarrollar creatividad y espontaneidad. Se trata de reproducir, en el proceso de enseñanza, las condiciones de una experiencia propia que permita el desarrollo del sujeto en su dimensión individual (por ejemplo las simulaciones en las clases de lenguas).

El objeto del diseño es proponer un proceso del "querer ser". Por lo tanto, el diseño favorece al desarrollo individual supuestamente en contra de un desarrollo social. Volveremos a encontrar la oposición entre sujeto y grupo a través del saber.

2.2.3. El Alumno Sujeto Colectivo en el Diseño.

El considerar el objeto de conocimiento como resultado del proceso de los sujetos (sujeto colectivo), implica un saber múltiple en términos de capacidad del sujeto para participar con otros en la elaboración de los objetos.

Esta participación tiene dos dimensiones: la participación con los otros sujetos que comparten sus características de sujeto colectivo (por ejemplo que comparten su experiencia de aprendizaje) y la comprensión de la relación de los sujetos que llevaron a cabo anteriormente este proceso. Aquí el objetivo del diseño se plantea como:

- . la observación de los mecanismos de formación de saberes sobre un objeto por los sujetos productores de estos saberes (incluyendo saberes elaborados como ciencia y saberes no elaborados como tales.
- . la actuación del sujeto dentro de estos saberes con la elaboración de saberes propios en su dimensión de sujeto colectivo.

Se construye una posibilidad de desarrollar un saber múltiple y por lo tanto, no se favorece ni a uno ni a otro, sino que se presentan al alumno diferentes alternativas para conocer un objeto a través de distintos saberes, y la posibilidad de tomar en cuenta saberes ya construidos para

insertarse dentro del mundo del conocimiento. El objetivo del diseño es elaborar los criterios en los distintos niveles de organización de la planeación para garantizar el cubrimiento de las diferentes posibilidades. Entonces, el diseño de cursos no sirve para transmitir un "saber" sino para desarrollar las capacidades de entender la significación de la elaboración de saberes múltiples sobre los objetos para que el alumno pueda actuar en todas las dimensiones del conocimiento.

3. Tipos de diseño.

Presentamos dos tipos de diseño derivados de las diferentes maneras de concebir el conocimiento. Estos dos tipos podrían subdividirse hasta obtener una clasificación más fina, ya que en realidad cada diseño en su realización es específico; se puede decir que existen tantas clases como diseños se realicen. Sin embargo, en el concepto mismo de diseño se pueden distinguir básicamente dos tendencias.

3.1. El concepto de diseño "estructurante"

Son los cursos que han elegido a un saber como un fin, dejando a los otros saberes (en caso de que se consideren) subordinados a éste. Por lo tanto, el concepto de objetivo está construido como fin.

- Es decir, por ejemplo, que se pueden proponer en un diseño, actividades de aprendizaje que favorezcan estrategias individuales; pero si se tiene como "fin" la transmisión de un objeto de conocimiento externo al alumno, no estará legitimado a nivel educativo este aspecto del proceso con el status de "lo que se quiere que logre el alumno", sino como un medio (indirecto) para lograr mejor el fin. Un problema que se puede presentar es que los saberes adquiridos por los medios indirectos no sean considerados a nivel institucional y por lo tanto, aunque se deje un margen de acción a los maestros y alumnos, se pueden dar incoherencias en cuanto a la relación con el fin que se pretende lograr: Por ejemplo, desarrollar una pedagogía activa, de participación, al aprendizaje que desemboca en un examen de tipo sanción sobre contenidos planteados de antemano.

Todo el proceso de este tipo de cursos está orientado hacia el logro de un "fin" según los términos del saber elegido.

Para nosotros, el problema fundamental de estos diseños es que, sea cual sea la libertad que quieran tomar el alumno o el maestro en relación al diseño, éste no deja de ser el punto de referencia, de la estructura educativa para legitimar el saber adquirido. Por lo tanto, alejarse del diseño comporta el peligro de confundir al alumno que en este caso se encuentra entre distintos sistemas de valores. El único reconocido es el

Institucional.

En efecto, para educarse existen varios medios, la institución educativa es uno de ellos. El escoger éste para elaborar un conocimiento significa una garantía basada en las normas de la institución. Si existe una propuesta de diseño, y el alejarse uno de ella se puede provocar más confusión que claridad en el alumno.

3.2. El concepto de diseño "orientador"

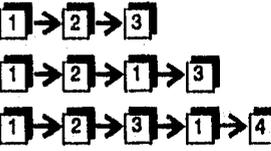
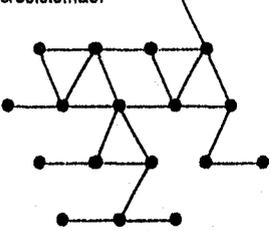
Son los cursos que quieren dar cabida a los saberes múltiples que integran el conocer. Por lo tanto, el concepto de objetivo esta construido como criterio.

El objetivo como lo llaman algunos pedagogos es "monosémico" (A. Furlan y E. Remedi, 1983). Es decir que funciona como criterio: una base a partir de la cual se pueden construir todo tipo de saberes.

En este tipo de cursos, el objetivo es analizar los saberes para poder usar los mecanismos de significación en los diferentes niveles de saber y en sus múltiples combinaciones.

Ver en la pagina siguiente.

Conceptos de Diseño de Cursos y sus Implicaciones sobre la Construcción del Diseño

Construcción del Diseño	Conceptos de Diseño	
	Estructurante	Orientador
Objetivo	Construido como "Fin"; concebido como: <i>deber por cumplir</i>	Construido como "Punto de Partida"; concebido como: <i>criterio de trabajo</i>
Tipo de Progresión	Lineal / espiral / etc. Organización de unidades separadas: 	Resultado de una red de microsistemas:  relaciones significativas entre los elementos estudiados
Evaluación	Objetivo = evaluación los instrumentos de evaluación son construidos previamente al curso <i>evaluación: normativa</i>	Objetivo ≠ evaluación los instrumentos de evaluación son construidos después de impartir el curso <i>evaluación: formativa</i>

El contenido se organiza según las diferentes construcciones del saber sobre un objeto:

- un saber sin sujeto,
- un saber del sujeto individual,
- los saberes del sujeto colectivo.

El alumno junto con el maestro seleccionan cualquier tipo de manifestación del objeto o de los objetos para ver como están organizados en los distintos saberes, es decir que el contenido no está determinado como "input" sino como material que pone en marcha mecanismos de organización del saber sobre el objeto. Por lo tanto, todo lo referente a selección y elaboración de material, es tarea de maestro y alumno. Sin embargo, las actividades, estrategias y tareas del aprendizaje con este material, no obstante ser elegidas por el alumno y el maestro, son elegidas con base en las diferentes alternativas propuestas por el diseñador.

Se puede ver que, en este tipo de diseño, el juicio sobre la relación entre Individuo y conocimiento tiene repercusiones sobre quien tomará las decisiones, de las cuales algunas son tomadas por el alumno y el maestro.

Esto significa una posibilidad de participación activa de los Individuos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje y sobre el desarrollo de éste.

Un problema relativo a este tipo de cursos es que la distribución del tiempo dedicado a la enseñanza misma es diferente, ya que es necesario prever tiempos para la organización del proceso. Esto podría ser un obstáculo debido a la costumbre que tenemos de pensar que el tiempo pasado con los alumnos se debe dedicar por completo a aprender y no a organizar y seleccionar medios y contenidos para aprender. No obstante lo dicho, en este tipo de cursos es una tarea importante ya que el maestro y los alumnos necesitan tiempo juntos para seleccionar el material y determinar las modalidades de aprendizaje con base en los criterios mencionados anteriormente.

Estos criterios son la espina dorsal del curso. Se trata de cubrir los distintos aspectos de los saberes y desarrollar una capacidad de analizar y utilizar el objeto en los distintos niveles del saber. A modo de ejemplo mencionaremos el saber del abogado que no se cubre solamente con el saber teórico de las leyes sino también con el manejo del saber tanto a nivel de las Instituciones como de los individuos (a veces la costumbre es más fuerte que la ley). En el campo de la didáctica de lenguas un ejemplo serían los cursos de comprensión de lectura donde el saber no está cubierto solamente por el saber gramatical sino también por otros tipos de saberes. En los cursos a criterio, ya no se busca una definición elaborada de objetivos y contenidos (ya que a menudo se sabe que no se van a realizar realmente) sino se proponen criterios de organización de saber

para que sirvan realmente al desarrollo de los individuos en sus experiencias con el saber.

CAPÍTULO IV.

**EJEMPLO DEL CONCEPTO DE DISEÑO
ORIENTADOR APLICADO A LA
ENSEÑANZA DE LENGUAS**

Vercamer, El factor alumno...

CAPÍTULO IV.

EJEMPLO DEL CONCEPTO DE DISEÑO ORIENTADOR APLICADO A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

1. Lengua, lenguaje, conocimiento.

En el aprendizaje de la lengua materna en las escuelas, se presenta un objeto "lenguaje" externo al alumno, que lo lleva a un conocimiento sobre el lenguaje con la adquisición de reglas y normas lingüísticas.

Dejaremos de lado el problema de saber si existen similitudes o diferencias entre el proceso psicológico de adquisición de la lengua materna y la extranjera para enfocarnos en la relación construida entre el objeto de conocimiento (en este caso el lenguaje), y el individuo .

1.1. En la lengua materna.

Cuando el niño desarrolla su capacidad del lenguaje, éste conocimiento no está aislado como objeto de conocimiento de los demás objetos de conocimiento. Aunque algunos lingüistas, como Chomsky (1970), consideran que el conocimiento de la sintaxis es independiente de otros conocimientos, Piaget (1975) ha demostrado, a lo largo de su obra, que no se puede separar el desarrollo lingüístico del desarrollo mental y psicomotor, así como del desarrollo del pensamiento. Discutir sobre la naturaleza de esta relación no es nuestro propósito. Sin embargo, queremos hacer hincapié en el hecho de que, en el desarrollo del niño, el lenguaje es producto de un acto comunicativo entre él y su medio.

Aunque el lenguaje sea una manifestación general entre los seres humanos, tiene especificaciones en cada cultura a las cuales se llama idiomas. Existen mecanismos de significación que permiten que el individuo se comuniquen por medio del lenguaje. Estos mecanismos se presentan en el objeto específico llamado "idioma". El idioma se adquiere desde temprana edad, en contacto con el entorno familiar. Luego, el niño, quien ya puede hablar el idioma, lo aprende de manera diferente en la escuela. Aprende las normas y el código escrito del idioma. Por eso, se puede decir que existen dos dimensiones en el conocimiento de la lengua:

- Un saber hacer (comunicar) con el lenguaje. Es decir la capacidad de manejar mecanismos de significación por medio de signos. El individuo tiene un conocimiento, resultado de un proceso inconsciente de comunicación.
- Un saber sobre el idioma, resultado del objeto "lengua", que se le presenta en su experiencia educativa dentro de la escuela. Ya vimos que, en un proceso formal de enseñanza, es forzoso establecer un objeto de conocimiento construido:

"Son las realizaciones del discurso, modeladas por las leyes de la comunicación, las que constituyen la experiencia verbal primaria del niño. Esas realizaciones se le imponen de manera global, sin que los sujetos hablantes que componen el medio verbal del niño intenten limitarlas o reducir las a las dimensiones de un sistema. Bajo la influencia de ese medio y particularmente de la escuela el niño adquirirá una conciencia más o menos clara, según el nivel cultural al que acceda cuando adulto, del sistema de su lengua." (Bouton, 1976, p.244).

El hecho de haber tenido una experiencia formal del aprendizaje de la lengua en la escuela primaria, le ha transmitido un tipo de saber sobre el lenguaje que, por lo general, se ha limitado a la adquisición de reglas sobre las cuales están construidas las normas de comunicación en la comunidad lingüística. El objetivo educativo de la enseñanza de la lengua materna en la escuela, consiste en homogeneizar el conocimiento verbal para favorecer la asimilación de los individuos dentro de su comunidad lingüística. Por lo tanto se construye un objeto de conocimiento (a menudo basado en la construcción científica del objeto) en el cual se evitan las diferencias individuales en un afán de socialización de los

Individuos.

Si las leyes de comunicación son las que modelan el discurso, son parte de los "saberes" sobre el lenguaje. El individuo aprende inconscientemente a manejarlas en su lengua materna. Por lo tanto haremos hincapié en el hecho de que el alumno adulto, que quiera aprender un idioma extranjero, maneja de antemano un nivel de saber hacer, mecanismos de significación con realizaciones específicas a su lengua materna. Además, tiene un saber sobre los funcionamientos de su lengua que tiende a disminuir las diferencias producidas por la acción del sujeto, en el objeto de conocimiento.

Resumiendo podemos decir que el individuo tiene dos tipos de saber en relación al lenguaje en su lengua materna:

- Un saber inconsciente sobre los mecanismos de comunicación verbal (saber-hacer);
- Un saber consciente basado en el aprendizaje formal del objeto de conocimiento "idioma", aprendido en la escuela (saber - entender).

Por otra parte, el lenguaje no se aprende como objeto de conocimiento en sí. Los individuos desarrollan una capacidad innata para el lenguaje que les ayuda a responder a necesidades de tipo comunicativo. Aprenden una lengua en la dimensión organizativa de sus signos. Hasta en el discurso

cotidiano "saber una lengua" es "saber utilizarla" y no necesariamente saber algo acerca de ella.

El lenguaje es parte de toda una problemática comunicativa de integración del sujeto en el medio. El lenguaje participa en la mayoría de las actividades humanas:

"Le langage humain est véritablement une plaque tournante:
- entre computation et cogitation (...) le langage est à la fois computé et cogité);
- entre l'inné et l'acquis: l'aptitude au langage[...] est inné chez l'homo-sapiens, mais tout langage doit être appris au sein d'une culture et toute langue permet d'acquérir tout ce que connaît une culture;
- entre l'individuel et le collectif, le personnel et culturel. En faisant partie de la mémoire individuelle, les mots font partie de la mémoire collective, qui se perpétue en se reproduisant et se multipliant dans les mémoires individuelles. En même temps le langage permet à la culture de s'imprimer sous forme de savoirs, expériences, normes, injonctions, interdits, dans l'intimité de chaque esprit des possibilités propres de développement tout en exerçant le contrôle social sur ce développement. En même temps encore, le langage permet et assure l'intercommunication qui, tout en assurant le fonctionnement de la machinerie sociale, permet la transmission, la correction, la vérification des savoirs et informations, ainsi que l'expression, la transmission et l'échange de sentiments individuels" Morin: 1986, p-. 120.

1.2. En lengua extranjera.

En este caso es inevitable la construcción de un objeto de conocimiento fuera del individuo. Como lo hemos visto anteriormente, el problema es saber como se va a construir este objeto y organizarlo como base del

proceso de aprendizaje. Si se busca más eficacia en el proceso de aprendizaje de L. E., se puede pensar en un intento de integración de esta relación entre individuo y conocimiento:

1. L'apprenant acquerra d'autant plus facilement et durablement l'emploi d'un certain type de structures ou d'un sous-système de la langue étrangère qu'il en aura compris les principes à propos de sa langue maternelle; (J. Arditty In Encrages. No. especial 1980).
2. les Instruments heuristiques mis en oeuvre pour découvrir ces principes et comprendre ces structures ou ces sous-systèmes dans la langue maternelle peuvent être réutilisés avec profit dans l'apprentissage des langues étrangères." (E. Roulet. Français Dans le Monde. No. 177, p. 24).

Por lo tanto veremos que se puede construir el objeto de conocimiento, para el diseño de cursos en lenguas extranjeras, aprovechando la información presentada en el "instrumento para la elaboración de juicios hacia la toma de decisiones" sobre la relación entre hombre y conocimiento.

2. Conocimiento en lengua extranjera.

En esta parte no se trata de dar un panorama exhaustivo de todos los saberes elaborados alrededor del tema "lenguaje" (lo que significaría escribir varios libros sin lograr una conclusión pertinente para nuestro caso). Lo que nos interesa es presentar un ejemplo de desarrollo metodológico para la elaboración del objeto de conocimiento en la enseñanza de lenguas. Como lo hemos mencionado en el capítulo sobre

la tarea del diseñador, no queremos encerrarnos en el objeto de conocimiento, ni en una actitud de subordinación a unos principios científicos sobre el objeto a enseñar.

En el caso de la enseñanza de lenguas, y dentro del objetivo que nos interesa, presentaremos los saberes que ya han tenido alguna relación con el campo de la didáctica de lenguas extranjeras. Ya que, desde hace mucho, el campo del saber ha sido extenso:

"Le français ne constitue pas une discipline aux frontières bien définies, mais sans grande cohérence (autre qu'idéologique) une mosaïque de savoirs hétérogènes. Alors qu'en géographie, en sciences, en mathématiques, il existe un corps de concepts et de définitions admises à partir desquels une didactique est possible, il en va autrement en français où l'objet de savoir est un continent sans frontières: "la culture". (Haité, J.F. Petitjean, A., 1979)".

2.1. El saber lingüístico²

Uno de los saberes sobre el lenguaje se conoce como la "lingüística". Logró su estatus de "ciencia" ya que pudo establecer una teoría científica sobre la estructura del lenguaje humano. Todas las pruebas registrables y observadas del lenguaje sirven como datos para ser sistematizados y "explicados" mediante la teoría general. (Lyons, 1971, p. 45). Desde Saussure se hace una oposición entre lengua (*langue*) y lenguaje (*parole*). Aunque la lingüística moderna estriba aspectos de la lengua que no son directamente observables, como valor (según Saussure, 1979) o la

² en esta cita cuando se dice francés, se entiende, enseñanza del francés.
² llamamos a saber lingüístico, el saber reconocido dentro de la ciencia llamada lingüística.

estructura profunda (en Chomsky, 1970) y que, por lo tanto, pudiera pensarse que tomen en cuenta la subjetividad- el Sujeto como tal, generalmente, queda fuera de su objeto. Así, por ejemplo, la oposición entre Lengua y Habla de Saussure, o la Competencia y Actuación de Chomsky se crearon para poder eliminar precisamente la intervención del sujeto hablante.

Por descriptiva que se pretenda la lingüística, se enfoca a los fenómenos del lenguaje constantes. Crea categorías dentro de las cuales puede clasificarse cualquier tipo de dato de cualquier idioma.

Estas categorías son:

1. Estudio de los sonidos: fonética, fonología.
2. Estudio de la formación de las palabras: morfología.
3. Estudio de las palabras: lexicología.
4. Estudio de la combinación de las palabras: sintaxis.
5. Estudio del sentido: semántica.

Existen diferentes tendencias dentro de la lingüística para describir la lengua, las cuales pretenden explicar las relaciones y los mecanismos que rigen el funcionamiento de estas categorías y sus relaciones entre ellas. Sin embargo, como lo dicen los lingüistas, su propósito no es prescriptivo. No explican los fenómenos del lenguaje para decir como deben ser. Resulta que, en el contexto de la enseñanza, existe una

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

tendencia a usar las descripciones con este fin.

Desde el punto de vista de la educación, que tiende a hacer desaparecer las diferencias individuales, los estudios lingüísticos son un instrumento útil que participa en la estabilidad del grupo, a través del establecimiento de un conocimiento común. A menudo sirven de argumento para establecer reglas de uso de parte del grupo. Éste, como tal, necesita establecer normas del lenguaje para poder definirse, basar su unificación y reconocimiento de los miembros gracias a la comunicación. De allí la definición de una comunidad lingüística, cultural, social y política.

Ahora bien, si existen normas prescriptivas por parte de un grupo "decisor" (es decir del que maneja la legitimidad), existe una libertad de lenguaje. Pero este "lenguaje en libertad", luego, será calificado de marginal, minoritario o no representativo de la norma general por el grupo decisor. En la enseñanza de lenguas este hecho se manifiesta en el establecimiento de lo que se llama "lengua estándar". Esta lengua es la que no habla nadie pero que presenta los puntos comunes valorados en una comunidad lingüística específica. Frente a esta norma (como lo menciona Foucault), el individuo no es la víctima de un poder dominante (aunque así se vea) sino que también es el beneficiario de un conocimiento identificable y compartible por los sujetos del grupo. La actitud frente a la norma lingüística no es de rechazo, sino se considera como punto de referencia para una comunicación amplia. Por lo tanto se

crean academias de lengua "X", diccionarios y gramáticas. Estos instrumentos sirven como criterio de lo "reconocido" y "aceptado" por los sujetos que legitiman el saber de la comunidad. A menudo, el uso cotidiano va en contra de la norma establecida pero se puede notar también que, en algunos casos, el uso provoca cambios en esta norma.

En resumen, el saber lingüístico sobre el lenguaje puede ser utilizado en la educación como medio para establecer una norma (relativa y cambiante) del idioma de una comunidad lingüística específica. Le sirve de base para organizar los datos del lenguaje que identifican y delimitan una entidad nacional. El inconveniente es que esto crea la posibilidad de distancia o acercamiento a la norma, lo que favorece una categorización de los individuos: el saber culto e inculto de la lengua. Al fin y al cabo se trata de una organización en categorías de los individuos.

Como lo vimos en nuestro estudio sobre las relaciones entre el hombre y el conocimiento, el hecho de crear un objeto de conocimiento fuera de los sujetos y así considerar los sujetos como objetos, favorece que se puedan clasificar los individuos con base en las categorías elaboradas del objeto; por otra parte, garantiza la estabilidad de una comunidad lingüística. Aquí empezamos a tocar aspectos sociales que estudiaremos más adelante (punto 2.3. El saber sociolingüístico). Pero antes, consideremos otro tipo de saber sobre el lenguaje que es el saber pragmático.

2.2. El saber pragmático.

Este saber se distingue del anterior, ya que se propone estudiar el empleo que pueden hacer del lenguaje, al comunicarse, interlocutores en Interacción.

Unos filósofos han puesto una particular atención en este problema, ubicando su investigación en el campo de la Filosofía del lenguaje. Está se distingue de la Filosofía lingüística que "se enfoca a resolver algunos problemas filosóficos con base en la observación del empleo corriente de algunas palabras en una lengua dada [...] La filosofía del lenguaje propone dar una descripción significativa desde el punto de vista de la filosofía, de algunos rasgos generales del lenguaje, tales como la referencia, la verdad, la significación y la necesidad." (Searle, 1972). Tiene como característica la de rescatar la acción del sujeto con el lenguaje. En este sentido, la filosofía del lenguaje quiere describir los mecanismos que rigen la relación entre "lo que se quiere decir" y "lo que se dice". Este problema de "como decir lo que quiero decir" es una pregunta fundamental en la enseñanza de lenguas. Austin y Searle han presentado, en sus obras, unas propuestas concretas para tratar de describir este fenómeno. Estas pueden ser de gran utilidad para la reflexión sobre la determinación de los conocimientos a enseñar en lenguas extranjeras. Para estos autores, hablar una lengua es adoptar una forma de comportamiento regido por reglas, y estas reglas son de

una gran complejidad. Aprender una lengua, adquirir el dominio de ésta, es - entre otras cosas - aprender estas reglas y poder usarlas. Consideran que el saber sobre las reglas lingüísticas es solamente una parte del saber del sujeto sobre el lenguaje. Plantean otro tipo de saber que incluye la acción del sujeto: "Hablar una lengua es realizar actos del lenguaje" (Searle, 1972). Asimismo, se identifica "lo que quiero decir" con "lo que quiero hacer". Aquí, el acto del lenguaje es la unidad mínima, básica de la comunicación verbal. El concepto de actos del lenguaje cubre la idea de interacción en la comunicación verbal, de un sujeto con otro. Cuando el sujeto habla, tiene una intención que se realiza en los enunciados. El hecho de hablar, tendrá efectos en cuanto a la atribución de significación que se puede desembocar en la acción o actividad de otro sujeto.

Se puede decir que la Filosofía del lenguaje se enfoca al estudio de las condiciones lógicas de producción dentro de la relación entre intención y efecto en la comunicación verbal.

Nuestro propósito no es presentar las diferentes teorías basadas en este saber sobre lenguaje, sino marcar las diferentes maneras que existen para plantear un saber en cuanto al objeto lenguaje. Es decir que no explicaremos las teorías de Austin y Searle sino que presentaremos los criterios que ellos proponen para la observación del lenguaje en la elaboración de un saber sobre éste.

Lo que retendremos es la noción de actos del lenguaje (o de habla) que permite dividir la comunicación lingüística en tres dimensiones:

- la intención comunicativa del sujeto, qué es lo que quiere hacer el sujeto cuando habla: convencer, informar, mandar, hacer, seducir etc.
- las estrategias discursivas que pueden servir para estos propósitos. Se pueden usar varias para el mismo propósito.
- los efectos producidos con lo que se dice. Se presenta como la dimensión ilocucionaria del acto verbal.

Esta manera de considerar la comunicación lingüística, se presenta como un mecanismo de significación donde el sujeto actúa, estableciendo una relación entre estos distintos niveles.

Muchos problemas surgieron en el momento en que los investigadores quisieron organizar los datos del lenguaje con base en este mecanismo con un propósito descriptivo. Trataron de identificar y describir las intenciones de los sujetos en un idioma específico. Pero se dieron cuenta que existían diferentes niveles en cuanto al valor que representan. Se dieron cuenta que existían diferentes tipos de actos, unos más enfocados a la comunicación social y otros la comunicación verbal: por ejemplo, hacer amigos, querer lucirse, seducir, encontrar trabajo estaban a un nivel diferente de explicar, dictar, comentar, resumir etc. Asimismo observaron que podían combinar entre ellos. En el intento de solucionar este

problema se propusieron diferentes jerarquías de actos (Pérez, M. 1980). Consideramos que el problema principal fue el deseo de llegar a una descripción de las intenciones, cosa que no era básica en el planteamiento de la filosofía del lenguaje; hubiera sido más coherente con las propuestas teóricas, buscar descripciones de los mecanismos de las interacciones verbales.

Otra problemática fue el querer organizar los datos del lenguaje dentro de la perspectiva de la pragmática, de la misma forma que los datos del lenguaje en la perspectiva de la lingüística. Podríamos decir que, en principio, el propósito está equivocado. La gramática y la pragmática por ejemplo, son dos niveles cualitativamente diferentes. No es posible reducir uno al otro. Lo que sería interesante investigar, es una descripción de la relación entre ellos.

Tal vez podríamos proponer una alternativa que sería: vertir los datos del lenguaje en los diferentes niveles del mecanismo de significación en el lenguaje para observar de qué manera funcionan entre ellos sin buscar una descripción específica a través de categorías (una teoría más "globalizadora" del lenguaje).

Distintos países han tratado de llevar a cabo la descripción de un idioma específico dentro del marco teórico de la pragmática. Se concretaron en la publicación de unos "niveles umbrales" que presentaban un nivel de

comunicación mínima para poder sobrevivir en un país. Ellos mismos han reconocido su fracaso relativo ya que el propósito de tal trabajo era proponer una base para diseñar cursos de enseñanza de lenguas a extranjeros:

"Un niveau seuil a en effet le mérite de proposer des axes de recherches et des principes méthodologiques très séduisants, et par son relatif échec en ce qui concerne les inventaires, de montrer l'ampleur du travail qui reste à accomplir." (Heddesheimer, C. y Lagarde J. P., 1979, p.114)

Por lo tanto, ya que no existen (por ahora) descripciones satisfactorías en esta dimensión del lenguaje. Lo que conservaremos del saber pragmático, es el establecimiento de unos criterios para observar unos mecanismos del lenguaje. Estos mecanismos permiten rendir cuenta de las relaciones significativas entre elementos como:

- intención del locutor,
- estrategias discursivas,
- efectos producidos por el discurso.

2.3. El saber sociolingüístico.

Los estudios desde el punto de vista sociológico nos han aportado una nueva dimensión en el saber sobre el lenguaje. Estos estudios sobre la dimensión social del lenguaje muestran de qué manera el lenguaje está relacionado con los mecanismos sociales. El campo de la sociolingüística

es muy amplio y ha evolucionado durante los últimos años. Trataremos de presentar lo más relevante para nuestro propósito.

A menudo esta dimensión del saber en la lengua materna es inconsciente. El saber sociolingüístico se basa en presupuestos aprendidos de valores relativos al lenguaje. Como la hipótesis, cuando entramos a un restaurante, que si hay una jarra de agua en una mesa, no contiene dosis masivas de arsénico. Asimismo, un hijo, con su familia, no se comporta como si fuera un inquilino. Un ejemplo, a nivel del lenguaje, sería que no se debe interrumpir el informe del presidente, etc. (Garfinkel 1970). Desde el punto de vista sociológico, se hace hincapié en que el individuo, no solamente aplica estas reglas implícitas en la significación social, sino que también organiza nuevos datos en relación con este conocimiento: el comportamiento verbal de un investigador científico o de un carnicero, en la calle, se decide en una interacción según el estatus de algunos eventos o comportamientos y en función del conocimiento previo de las estructuras sociales (Goffman, 1974). El caso es bastante obvio cuando un extranjero se encuentra frente a situaciones comunicativas a las cuales atribuye una significación distinta porque en las prácticas de su cultura no se les da el mismo valor: para los franceses, el abrazo mexicano es una práctica nueva; el beso entre los hombres tiene distinta significación social de un grupo a otro; el hablar fuerte, interrumpir o callar, también tiene variaciones, en la interpretación de una cultura a otra. Para precisar los diferentes niveles de este saber social lo

resumiremos en tres tipos:

- el saber sobre los comportamientos sociales. Desde un nivel global de nación, hasta el nivel del individuo social. Se trata de saber quién es la persona a la cual estoy hablando, su rol y su estatus en relación a mí y si las condiciones de producción lo hace pertinente en la Interacción para poder construir un saber sobre el comportamiento social.
- el saber sobre las estrategias comunicativas en un grupo cultural. Es decir las maneras de llevar a cabo los intercambios (verbales o no) en un grupo específico. Un ejemplo muy conocido, por ser variable de una cultura a otra son las estrategias de seducción y de legitimación de las relaciones amorosas (matrimonio).
- el saber sobre los valores atribuidos a elementos sociales que forman las particularidades de cada cultura. El valor de una llamada telefónica, de una visita imprevista etc.

Estos diferentes saberes sociales tienen manifestaciones en el lenguaje y pueden ser explícitos dentro de una cultura. Cuando son explícitos aparecen en forma de leyes y cuando son implícitos, en forma de convenciones y/o rituales. Algunas de estas leyes, convenciones o rituales se utilizan como medio por parte de un individuo para comunicar a otros individuos cual es su ubicación social sea verdadera o imaginaria (por ejemplo la figura del "juez", el título de "doctor"). Por ello estos tres saberes no son estables sino variables dentro de una misma cultura. Pero

estas variaciones, como lo dijo Garfinkel, parten de un conocimiento previo que acomoda los nuevos datos. Por lo tanto, el aspecto más formalizado de estos saberes, que son las leyes, las convenciones y los rituales, son como puntos de referencia que sirven para construir nuevas informaciones. En la interacción verbal, el éxito del intercambio es dependiente del "saber compartido" (Charaudeau, P., 1983) de los interlocutores en relación a estos saberes y su pertinencia en la interacción. Es decir que el saber sociolingüístico interviene en la significación del lenguaje (por ejemplo, no tiene el mismo valor una orden dada por un jefe que una orden dada por un empleado).

Ahora bien, existe un problema específico, relativo a la interacción entre sujetos de dos culturas distintas, ya que a menudo, las prácticas sociales son diferentes. El idioma sirve, en general, para delimitar una comunidad socio-política: cada país tiene un idioma que llama "idioma oficial". Ya hemos visto, en varios momentos de este trabajo, que si el lenguaje es una actividad común a todo ser humano, su manifestación en forma de idioma, establece divisiones y diferencias entre ellos, ya que participa en la comunicación humana. Ahora bien, dentro de una misma comunidad socio-política así delimitada, pueden existir otras divisiones que se establecen en relación al idioma oficial. Para existir y mantenerse como tal, el idioma oficial participa en estructuras que garantizan el control sobre el papel del lenguaje en la actividad social de los individuos. La escuela es una de ellas. Sin entrar en problemas ideológicos, podemos

ver que el lenguaje es un instrumento de poder que tiene un papel dentro de la ubicación de los individuos en el grupo. B. Berstein (in Bachmann, 1981) mostró que a menudo, el idioma oficial se basa en las descripciones formales que tienden a hacer desaparecer las diferencias individuales. Éstas se usan como criterio para determinar las funciones del individuo. Encontramos una convergencia de ideas entre Berstein y Durkheim en el sentido de la creación de una oposición entre sociedad e individuo. Ésto tiene como consecuencia la creación de una perspectiva determinista sobre la actividad del individuo. Es decir que, según el medio social en el cual se desenvuelve el individuo (reflejado en la comunicación verbal) uno tendrá más o menos oportunidades de intervención sobre los demás individuos del grupo o sobre elementos de la vida social. Como hemos mencionado anteriormente, no queremos entrar en una polémica en cuanto a la veracidad de las interpretaciones sociolingüísticas sobre el valor de los elementos que componen los mecanismos entre lenguaje y sociedad. Solamente trataremos de plantear la problemática del "saber" sobre el lenguaje de los mecanismos sociales. Después veremos cuál es el papel del diseño de cursos en esta perspectiva.

Nos enfocaremos más en la problemática de la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva social, ya que existen aspectos muy diferentes a la enseñanza de la lengua materna. En efecto, el propósito de la enseñanza de la lengua materna, es participar en la ubicación del individuo en la comunidad lingüística y por lo tanto en la comunidad social

(aunque sea de manera marginal). En cambio el propósito de la enseñanza de una lengua extranjera puede ser muy variable:

- puede presentarse la necesidad de un inmigrante adulto de formar parte de la comunidad lingüística donde decidió radicar. LLamaremos a ésta necesidad, de "asimilación" (en el sentido etimológico de la palabra: hacerse igual). Pero la perspectiva y los mecanismos de asimilación de un Inmigrante adulto son diferentes a los del nativo. El inmigrante adulto ya tiene un sistema de organización de valores nacidos de su experiencia, desde niño, en su grupo de origen. Además esta asimilación lingüística se efectuó conjuntamente con todos los demás niveles de asimilación. En cuanto al inmigrante, el lenguaje puede ser uno de los instrumentos que utiliza para lograr participar en el grupo.
- la otra alternativa, es la del individuo que no se encuentra en situación de migración y que solamente quiere aprender el idioma extranjero para fines que llamaremos de "integración" (en el sentido etimológico de la palabra: poder participar sin confundirse). Es decir tener posibilidad de comunicarse a partir de sus características sociales y culturales propias. Por lo tanto, haciendo participar en la significación de los intercambios verbales, el elemento no-nativo, como pertinentes.

Esto significa que, en relación con los distintos niveles de saber

mencionados anteriormente, el no-nativo tendría la doble tarea, en su aprendizaje, de:

- observar los mecanismos sociales, que determinan la significación en el lenguaje, entre los nativos del idioma.
- observar los mecanismos sociales, que determinan la significación en el lenguaje, entre nativos y no - nativos, para encontrar una ubicación propia en las prácticas sociales del grupo.

2.4. El saber semiológico.

En el nivel que nos preocupa, no haremos distinción entre semiología y semiótica. Las definiciones en estos campos y las acepciones son muchas. Ya que nuestro interés es el lenguaje y por ende la cultura, adoptaremos los puntos de vista de Umberto Eco (1972, 1985) y de Roland Barthes (1964). En sus trabajos han considerado el saber del lenguaje relacionado entre signos y cultura (al igual que Benveniste (1977) quien dice que toda cultura no es más que lenguaje):

"La cultura actúa en la naturaleza, o más bien, la cultura es lo que modifica la relación del hombre con la naturaleza. Esta modificación se efectúa, por ejemplo, con el uso de herramientas, y una herramienta es un objeto en el cual se reconoce la función de herramienta. Esto implica que en el momento que el uso de un objeto como herramienta se conceptualiza, este objeto mismo se convierte en el signo de este uso posible (Eco, 1972, p.27).

O como lo dice Barthes:

"cette sémantisation est fatale: dès qu'il y a société, tout usage est converti en signe de cet usage", (1964. p.113).

La semiología es la ciencia conocida por ocuparse de todos los signos:

"le domaine embrasse tous les signes, dans quelque acception que ce soit, à condition que, dans tous les cas, il y ait quelque chose à la place de quelque chose d'autre... Cependant, on peut dire que pour que cette relation substitutive s'établisse, il est nécessaire que quelqu'un l'interprète ainsi." (J. Pesot, 1979.).

Entonces se interesa en todos los signos que participan en la comunicación siempre y cuando haya un sujeto que los interprete. El campo de la semiología nos presenta un tipo de saber sobre el lenguaje que permite integrar los anteriormente presentados. Se plantea de antemano como un terreno donde las oposiciones y contradicciones pueden existir y donde lo central es el sujeto Interpretante, en sus dos dimensiones: Individual y colectiva. La manera de integrar estos saberes no es sumándolos, sino relacionándolos, viendo cómo los sujetos en su práctica significativa, interpretan y usan estos saberes en sus diferentes niveles. Es decir buscar las interrelaciones que existen entre estos saberes:

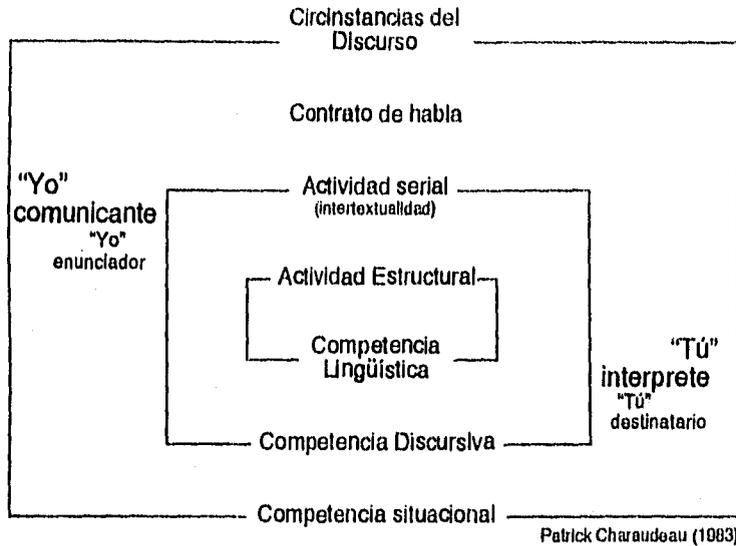
"L'objet de la connaissance est le de quoi parle le langage à travers le comment parle le langage, celui-ci constituant celui-là (et non pas celui-ci après celui-là)." (P. Charaudeau, 1983 p. 13 y 14).

Por lo tanto se propone una teoría de la Interpretación del lenguaje a

todos los niveles, es decir no sólo limitado a las manifestaciones verbales, sino también gestual, simbólica. El punto referencial de la interpretación es el sujeto en su dimensión individual y colectiva. Por lo tanto el saber de este tipo se plantea como la elaboración de hipótesis sobre las significaciones y la acomodación de ellas para que se lleve a cabo una comunicación. Sin embargo, no se limita a la comunicación exitosa, ni a la búsqueda de elementos de verdad que determinen las relaciones significativas. Se trata de elaborar mecanismos de significación que se averiguarán en un acto comunicativo específico. No obstante, no se ve la comunicación como un acto mecánico sino como un juego entre las diferentes posibles interpretaciones de los sujetos¹.

Nuestro objetivo no es presentar todas las teorías que se ubican dentro del campo de la semiótica o semiología. Evitamos así una actitud cientista donde es difícil que el sujeto no se transforme en objeto. Por lo tanto nos apoyaremos sobre el trabajo de P. Charadeau quien presenta un esquema de la comunicación de una manera didacticamente aplicable para nuestros fines de enseñanza ya que se enfoca en ese aspecto de la semiología. Muestra las relaciones entre el decir y el hacer de los sujetos. Para él existe una distancia entre el hacer y el decir, en el sentido de que nunca se dice exactamente lo que se quería decir (hacer). Nunca se interpreta exactamente lo que se dijo y por lo tanto lo que se quería decir. Pero también existe un "espacio del discurso" donde existe la comprensión (cfr. esquema siguiente).

¹. cuando utilizamos la palabra mecanismos de significación no queremos implicar una idea de mecánica automática sino dinámica).



En la comunicación existen tres tipos de competencia:

- una competencia lingüística que corresponde a una actividad estructural, delimitada por los sistemas de la lingüística.
- una competencia discursiva que corresponde a una actividad serial, de poder organizar secuencias donde la intertextualidad tiene un lugar. Lo que implica un conocimiento de estrategias.
- una competencia situacional que corresponde a una actividad evaluativa de las circunstancias de producción, de las limitaciones y posibilidades de adecuación del mensaje para su mejor interpretación.

En estos tres niveles el sujeto actúa en su doble dimensión: individual y colectiva. En los dos primeros actúa el sujeto individual, y en la tercera el sujeto colectivo. Sin embargo, no están separados, se incluyen. El sujeto colectivo incluye al sujeto individual en un acto comunicativo. Asimismo, la competencia no se identifica como un potencial (Chomsky, Hymes), sino como posibilidad interpretativa dentro de los saberes compartidos. (P. Charaudeau, 1983).

En resumen, tenemos diferentes tipos de saber sobre el lenguaje:

- **SABER LINGÜÍSTICO.**

Descripción de la estructura formal del lenguaje en su realización patente.

Elementos de organización:

- a nivel de la palabra: fonología, morfología, léxico.
- a nivel de frase: sintaxis.
- a nivel de sentido: semántica (semántica estructural).

que desembocan en el establecimiento de las reglas formales descriptivas que conocemos en las gramáticas.

- **SABER PRAGMÁTICO.**

Descripción de los mecanismos de significación para mostrar que hace el sujeto con el lenguaje.

Elementos de organización:

- a nivel de la intención: actos de habla.

- a nivel de estrategias discursivas: secuencia y jerarquización de actos.
- a nivel de efectos posibles: valor ilocutorio, interpretaciones posibles del discurso.

• **SABER SOCIOLINGÜÍSTICO.**

Descripción de mecanismos que condicionan la significación del discurso.

Elementos de organización:

- a nivel de la situación: condiciones de producción (época, lugar, participantes con sus respectivos roles y estatus, etc.)
- a nivel de relaciones sociales: estrategias de comunicación (convenciones y rituales).
- a nivel de rasgos culturales: valores específicos de las diferentes culturas.

• **SABER SEMIOLÓGICO.**

Descripción de mecanismos de interpretación en la comunicación por medio de signos.

Elementos de organización:

- componente lingüístico formal, (objeto),
- componente pragmático (estratégico), (sujeto individual),
- componente social, (sujeto colectivo).

Y las relaciones que establecen los individuos en estos tres saberes, como saber compartido determinante de la interpretación.

3. Diseños de cursos en Lengua Extranjera.

Tomando en cuenta estos saberes sobre lenguaje existen diferentes alternativas para el diseñador de cursos:

3.1. Curso basado en la descripción de la lengua extranjera.

Son los cursos que se basan sobre descripciones que organizan los datos de la lengua específica según los elementos de organización de los distintos saberes. A partir de allí se organiza el curso:

- en el saber lingüístico existen gramáticas inspiradas en las distintas teorías lingüísticas,
- en el saber pragmático existen los "niveles umbrales", que son descripciones limitadas,
- en el saber sociolingüístico no existen descripciones específicas (solamente existe la censura que determina las condiciones de producción del habla),
- en el saber semiológico no existe una descripción sobre una lengua específica que tome en cuenta los elementos mencionados.

Un curso basado sobre una descripción de la lengua extranjera parecería que solo se podría basar sobre un saber lingüístico en el cual los sujetos están ausentes.

3.2. Curso basado en los mecanismos de la lengua extranjera.

El diseñador, en este caso, escoge uno de los saberes sobre los mecanismos de organización de la lengua para que los maestros y los alumnos viertan los datos de la lengua extranjera y los organicen según los criterios del saber escogido.

- Si escoge el saber lingüístico, el alumno llegará a un saber sobre una lengua extranjera a nivel: fonético, fonológico, morfológico, sintáctico y semántico (estructural). Como lo vimos anteriormente, el saber una lengua significa poder entender (saber) y poder producir (saber hacer). En este caso el saber del alumno se limita, en el planteamiento del diseño, a entender y producir a los niveles anteriormente mencionados. La norma es el saber lingüístico presentado por los nativos de la lengua. En el saber hacer del alumno éste se diferencia en la distancia entre su competencia lingüística y la competencia lingüística de los nativos.
- Si se escoge el saber pragmático, el alumno llegará a un saber sobre la lengua a nivel de: intención, estrategias discursivas, efectos producidos. En relación con el saber-hacer, el alumno obtiene su saber con base en las realizaciones verbales de los nativos y por lo tanto reproduce el esquema del saber pragmático aunque no sea nativo.

- Si se escoge el saber sociolingüístico, el alumno llegará a un saber sobre la lengua en relación con los siguientes elementos: comportamientos sociales, estrategias comunicativas, rasgos culturales. Igualmente, el saber-hacer del alumno estará condicionado por la actuación de los sujetos nativos, el saber-hacer del alumno estará relacionado con este saber sociolingüístico aunque no sea nativo.
- Si se escoge el saber semiológico el alumno llegará a saber cuales son las relaciones significativas entre los diferentes niveles de saber anteriormente mencionados, determinadas por la acción del sujeto. En este caso el saber del alumno estará determinado por las diferentes posibilidades de relación en la producción de los nativos, ya que los datos sobre lengua extranjera son los de los nativos de esta lengua.

3.3. El problema ético.

Ahora bien, queremos plantear aquí un problema ético específico de la enseñanza de lenguas, relacionado con la construcción del saber sobre la lengua. En este tipo de saber se puede uno preguntar si de lo que se trata es de:

- reproducir este saber
- tener un saber sobre como es el objeto, con un saber-hacer que

implica una modificación del objeto presentado.

El problema ético se plantea de la siguiente manera:

- ¿se trata de que los alumnos reproduzcan el idioma lo más cercano posible a los nativos?
- ¿se trata de que obtengan un saber sobre la lengua de los nativos ya que su saber-hacer implique un saber diferente? Ya hemos mencionado este problema en el análisis del saber sociolingüístico. Si se trata de reproducir el saber de los nativos hablaremos de "asimilación" (en el sentido etimológico de la palabra).

Si se trata de conocer diferentes tipos de saber sobre la lengua de los nativos para poder usarla como no-nativo, hablaremos de "integración" (sentido etimológico). Podemos ver que esta pregunta está ligada al tipo de diseño que se va a escoger:

- Un diseño **estructurante** donde la actividad del sujeto está determinada por el objeto a conocer (contenido).
- Un diseño **orientador** donde la actividad del sujeto no está determinada: puede participar en la construcción de saberes en el conocimiento.

En el segundo caso esto implica que el alumno, locutor no-nativo, tenga un discurso legitimado cuya norma sería: el saber en lengua extranjera tal

como lo manejan los no-nativos como un saber incluido en el diseño mismo (y no como un mal inevitable).

Por lo tanto postulamos que, para saber qué tipo de diseño se debe escoger para la enseñanza de lenguas, se debe uno preguntar, al nivel de explicitación de finalidades, si el alumno tiene una necesidad de tipo asimilación o integración, ya que esto determinará el tipo de diseño y por lo tanto las diferentes maneras de construir el objeto de conocimiento del curso.

Presentaremos ahora un ejemplo de una propuesta de diseño dentro de una necesidad integrativa para la enseñanza de lenguas.

4. Propuesta de un diseño orientador.

Queremos recordar que, a diferencia de los cursos estructurantes, los cursos orientadores no se basan en un conocimiento "X" que se tiene que adquirir sino en una capacidad de saber sobre los conocimientos del objeto y un saber-hacer propio al alumno con el objeto. También volvemos a hacer hincapié en que el saber sobre la lengua y el saber-hacer del alumno con la lengua, en los cursos orientadores, se consideran los distintos saberes en sus diferentes relaciones con todas las dimensiones del sujeto: sujeto visto como objeto, sujeto individual y sujeto colectivo.

4.1 Finalidades.

En los cursos a criterio es necesario hacer explícitas las finalidades educativas donde se ubica la enseñanza, lo cual tiene como objeto argumentar la razón por la cual se va a enseñar. En este caso respondiendo a una necesidad integrativa. La especificidad, para la Institución que va a enseñar una lengua extranjera (diferente a la lengua del "estado", que propone la estructura educativa) no responde a una necesidad de asimilación a las estructuras del país. Por otra parte el individuo ya tiene una experiencia de enseñanza con un fin asimilativo vivida en el aprendizaje de su lengua materna. Ahora bien, al igual que para todo diseño, será también necesario analizar las tecnologías implantadas para la estructura de la enseñanza. Ahí postularemos que ya que la finalidad de la enseñanza no es asimilativa, no hay motivo para que siga las estructuras de enseñanza de otras materias. Bien sabemos que, a menudo, los hábitos crean la necesidad, pero queremos hacer hincapié en que, en el tipo de diseño orientador, las tecnologías de organización pueden ser diferentes. Ya que en este tipo de diseño maestros y alumnos participan activamente en el diseño mismo, habrá que prever, en la organización del tiempo, momentos en donde se dedicarán a ello. Como ya lo hemos mencionado, si no se trata de un conocimiento a transmitir, muchas horas no serán de enseñanza propiamente dicha sino de selección y de organización del objeto de conocimiento. A partir de este dato, se considerarán, como en todo

diseño, características y restricciones de tipo práctico en relación con la realidad específica de la enseñanza.

4.2. Objetivo.

En los cursos a criterio el objetivo es monosémico. Es el mismo durante todo el aprendizaje y para cada momento del proceso: a partir de los criterios propuestos, organizar los datos sobre la lengua extranjera producida por los nativos, y organizar los datos sobre la lengua extranjera que producen los no-nativos (de los cuales forman parte los alumnos). El objetivo es monosémico ya que se trata de integrar todos los saberes sobre la lengua, pero no de una manera lineal sino en las interacciones que tienen, basadas éstas en la producción de significaciones.

4.3. Definición de los criterios.

Como lo hemos visto, los cursos a criterio no se basan sobre un contenido sino sobre criterios de organización que permiten que se construya un saber a partir de la interacción de todos los saberes sobre la lengua. El modelo semiológico nos parece bastante adecuado para servir de base, pero recordamos que lo consideramos en su doble dimensión: saber y saber-hacer que implica que se aplicarán en los criterios datos diferentes

de un nativo o de un no-nativo. La interrelación entre los saberes se organiza con base en la producción de la significación. Ésta tiene tres aspectos:

- Elementos identificados en los diferentes saberes:
 - en el saber lingüístico: palabras (con su dimensión fonológica y morfológica).
 - en el saber pragmático: intención.
 - en el saber sociolingüístico: comportamiento social.
- Organización de estos elementos entre sí:
 - en el saber lingüístico: sintaxis, gramática...
 - en el saber pragmático: estrategias discursivas, patrón de interacción verbal, gramática de conversación, rituales de interacción...
 - en el saber sociolingüístico: las estrategias de comunicación, convenciones sociales...
- Atribución de valores:
 - en el saber lingüístico: sentido y denotación (semántica estructural).
 - en el saber pragmático: referencia e interpretación (efectos producidos)
 - en el saber sociolingüístico: símbolos y rasgos culturales.

Presentamos, a continuación, en forma esquemática esta información.

Criterios para el Diseño de Cursos Orientados en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Niveles de Procesos Significación →

	<i>Elementos de Significación</i>	<i>Organización de estos Elementos Entre Si</i>	<i>Atribución de Valor</i>
El Saber Lingüístico	Palabras: - Fonética ... - Fonología ... - Morfología ...	Frase: - Sintaxis ... - Gramática ...	Sentido y Denotación: - Semántica Estructural ...
El Saber Pragmático	Intención: - Actos de habla ... - Función ...	Estrategias Discursivas: - Patrón de Interacción Verbal... - Gramática de Conversación ...	Referencia e Interpretación: - Efectos producidos... - Teoría de la Recepción ...
El Saber Socio Lingüístico	Comportamiento Social: - Condiciones de producción ...	Estrategias de Comunicación; - Convenciones - Rituales ...	Símbolos y Rasgos Culturales: - Estereotipos ... - Valores ...

Estos criterios son nuestra base. Pero no hay que olvidar que el objetivo es mantener una relación entre cada elemento del saber según los datos del hablante nativo o no-nativo.

4.4. Progresión.

La progresión es acumulativa. Se trata de tener cada vez más información sobre la relación entre los diferentes criterios, es decisión del alumno y del maestro escoger a que nivel o con que criterio, van a entrar en el mecanismo. Este empieza a funcionar a partir de cualquiera de los criterios ya que la idea es provocar un desencadenamiento de las relaciones con los otros.

En lo que se refiere a los otros niveles del diseño: metas, actividades y tareas, los mismos maestros y alumnos decidirán según el desarrollo del proceso, en relación al trabajo que se elaborará a partir de los criterios. Asimismo los datos de la lengua extranjera serán elegidos por los mismos maestros y alumnos en relación con las metas propuestas. En esta fase, el papel de diseño es proponer criterios de orientación para el desarrollo de este proceso.

4.5. Metas.

Utilizamos el término (meta) en el sentido psicológico de la palabra: "meta" es lo que decide un sujeto o un grupo de sujetos como un objetivo a alcanzar que él mismo pueda ver: un fin al cual un individuo quiere llegar y por lo tanto está motivado para realizar actividades por medio de tareas. Se opone a un objetivo o finalidad ya que existen objetivos que derivan de varias metas y que no se podían definir anteriormente. Asimismo muchos objetivos en conjunto pueden llevar a una finalidad. La meta es lo que un individuo se propone lograr en un momento dado. Por desconocimiento del objeto esta meta se puede confundir con el objetivo de la finalidad, pero a medida que desarrolla las tareas de la actividad para alcanzar la meta se van distinguiendo metas, objetivo y finalidad.

Por ejemplo el alumno quiere saber una canción en francés, entender un artículo científico, poder seleccionar información de un libro, escribir a un amigo, redactar un curriculum, así como conocer la situación de la mujer en Francia. Es lo que llamaremos metas. Las metas se deciden en el grupo del cual el maestro con los alumnos forma parte. Las metas determinan parte del tipo de datos que se verán en la lengua extranjera: tema, tipo de documento, etc. Para llevar a cabo estas metas, se pueden escoger diferentes tipos de actividades.

4.5.1. Actividades.

Según las metas escogidas se seleccionan actividades individuales o de grupo. Estas actividades son múltiples y dependen no solo de la meta a lograr, sino también de los estilos de aprendizaje. Consideramos que los cursos orientadores no deben favorecer algún tipo de actividad sino presentar diferentes alternativas que permitan lograr la misma meta para que los alumnos escojan la que les parezca más adecuada. Evidentemente es necesario que el maestro oriente a los alumnos para aumentar la eficiencia. Para desarrollar el trabajo con los datos de la lengua pensamos que existen diferentes tipos de actividades según se enfoquen a la comprensión o la producción en el lenguaje. Las actividades corresponden a los objetivos del aprendizaje.

Ya que existe mucha información sobre las actividades de comprensión (más que nada en México, donde este campo se ha desarrollado mucho) queremos presentar una propuesta más específica para las actividades de producción. Pero queremos dar otro enfoque distinto del psicolingüístico. Nuestro punto de vista se ubica en la relación del objeto de conocimiento con el alumno, hablaremos de una escala que iría desde la actividad de descifrar hasta la actividad de interpretar. En realidad es una línea continua desde la reproducción hasta la creación en el lenguaje. La división que presentamos es arbitraria y se debe interpretar como punto referencial para la organización de las actividades, éstas son:

- Reproducción. Se trata de reproducir mensajes o parte de ellos,
- Reformulación. Se trata de reproducir el mismo mensaje con diferentes realizaciones (paráfrasis p.e.),
- Elaboración. Se trata de construir un nuevo mensaje con base en otros mensajes que tengan el mismo propósito,
- Creación. Se trata de crear un mensaje propio en todas sus dimensiones (poesía).

Estamos conscientes que las relaciones entre actividades y meta ya fueron estudiadas también desde el punto de vista psicolingüístico, que no descartamos por no contemplarlo. Este punto de vista permite precisar los implícitos psicológicos relativos a las distintas etapas presentadas. Proponemos que los maestros investigadores desarrollen un trabajo en ese sentido, pensamos que ello ayudaría a enriquecer esta propuesta de diseño orientador.

Por otra parte, para llevar a cabo una actividad, ésta misma se puede dividir en diferentes tareas.

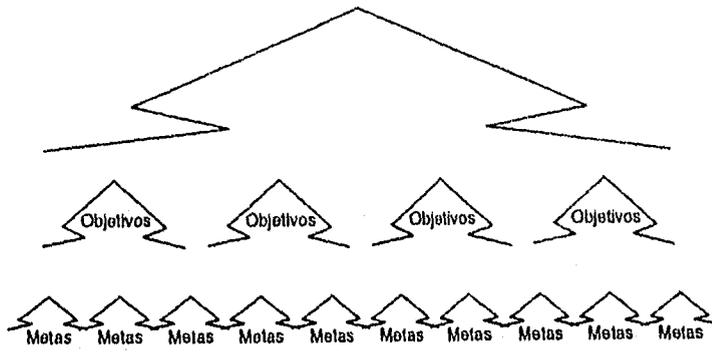
4.5.2. Tareas.

La tarea tiene la misma relación con la actividad que la actividad con la meta, es decir que para realizar una actividad se pueden seleccionar

distintas tareas, como por ejemplo: clasificar, seleccionar, comparar, subrayar, etc. Éstas corresponden a los comportamientos observables que ayudan a lograr los objetivos del aprendizaje. Sentimos también que a ese nivel se necesita un trabajo de investigación más amplio, desde una perspectiva cognitiva, para elaborar criterios que orienten a los maestros y alumnos a una selección adecuada.

A continuación presentamos de manera esquemática el desglose de la organización de los objetivos:

Organización de Objetivos



Finalidad = País, institución

Objetividad = Maestros, Investigadores

Metas = Maestros, alumnos

5. Limitaciones y problemas del diseño de cursos a criterio.

5.1. La evaluación.

Si se toma en cuenta el papel del alumno como participante en el diseño y en los contenidos, es necesario revisar el concepto mismo de la evaluación. Hay que distinguir de manera muy tajante la evaluación de la acreditación. En los diseños estructurantes, el papel de la evaluación es averiguar si el contenido ha sido transmitido y en que medida, para poder rectificar elementos del proceso y mejorarlo. Esta evaluación puede corresponder a la acreditación institucional. En los diseños orientadores, el papel de la evaluación es diferente. Es orientadora. No se basa en normas de contenido sino en criterios de significación. Es decir que trata de ver si el alumno puede establecer relaciones entre los distintos niveles del saber, no con base en acierto/error sino en la capacidad argumentativa para el establecimiento de esta relación. Es decir, ver si el alumno es capaz de llevar a cabo un proyecto comunicativo donde los parámetros serán evaluados por el alumno determinando estrategias de interpretación y de producción.

El problema central es que ya no se puede utilizar este tipo de evaluación para la acreditación institucional, ya que ésta se basa en parámetros medibles en relación con una norma. Allí no hay normas medibles: la

capacidad interpretativa no se puede ver con una escala de mejor a peor, sino de más o menos justificable según las relaciones que se pueden establecer entre los distintos niveles del saber sobre lenguaje. No tenemos solución a este tipo de problema, ya que implica un cambio radical en el concepto de evaluación y acreditación. (ARDOINO Jacques, Berger Guy, 1986).

5.2. Formación y tareas de los maestros y disposiciones del alumno.

Otro problema es el cambio del maestro. A pesar de una mejor profesionalización de estos, quedan muchos que no han tenido la oportunidad de desarrollar sus conocimientos en el estudio del lenguaje y sus procesos. Este hecho se debe a que anteriormente, los maestros del idioma eran considerados como técnicos que aplicaban directivas externas al proceso (en libros, por ejemplo), en las cuales no habían intervenido. Ahora, el maestro está implicado en la tarea de diseñar cursos en el contexto mismo de la enseñanza y por lo tanto se convierte en un participante activo del diseño. Así mismo tiene que desarrollar actividades de investigación y que dedicar tiempo de clase con su alumnos a la elaboración del curso.

Por otra parte, el alumno mismo ha sido poco acostumbrado a intervenir en el diseño de cursos. Su intervención, por lo general, se califica de

subversiva si trata de fomentar una modificación en la planificación de la enseñanza. El alumno está acostumbrado a los cursos estructurantes. Pero, como lo vimos, hay un problema ético de importancia en la enseñanza de lenguas que es específico de este campo.¹ Por lo tanto pensamos que sería benéfico para el alumno tener informaciones de tipo psicolingüístico antes de emprender el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

5.3. La distribución de tiempo y niveles en la estructura educativa.

Los diseños de cursos estructurantes han provocado una organización de la educación basada en la división y la planificación así como en la clasificación de alumnos en niveles.

El diseño de cursos a criterio no implica una estructura de este tipo.

Nos atreveríamos a proponer que el alumno pueda asistir a la clase que quiera en el momento que quiera. Esto llevaría hacia el ideal de constitución de grupos que se haría de manera voluntaria y espontánea. Ya que el objetivo es monosémico, que la progresión es individual y solamente basada en la cantidad de datos que se procesa con los criterios, no existe ningún tipo de inconveniente para que se presente de

¹ Consideramos que en México, el problema es aún más agudo, y por lo tanto merece este tipo de atención. El problema de identificación relacionado con la lengua oficial (el castellano - con todos los implícitos muy complicados relacionados con la conquista) y las lenguas indígenas, sumado con la enseñanza del inglés, nos hace pensar que, en México, el enseñar lenguas es tocar terrenos muy delicados de los cuales hay que estar consciente como maestro y como alumno.

una manera menos determinante.

Como se puede ver el, diseño de cursos orientador Implica muchos cambios a nivel de la estructura educativa tradicional. Pero queremos argumentar que por razones éticas, otro tipo de diseño y otro tipo de estructura educativa serían la alternativa de una nueva experiencia educativa que permitiría la afirmación de la identidad cultural.

Conclusión.

Hemos podido ver, en los últimos años, en cuanto a la enseñanza de lenguas, una preocupación por centrar el proceso del aprendizaje en el alumno.

Se ha aprovechado mucha información de la psicolingüística para responder a esta preocupación.

Quisimos mostrar con este trabajo, que centrar el proceso de aprendizaje en el alumno, implica reconsiderar el concepto de diseño de cursos en lo que se refiere a la definición del objeto de conocimiento y su organización en la planeación.

En el análisis del concepto de diseño de cursos, visto como tecnología particular de la educación, se pueden aclarar las repercusiones que tendrá la manera de concebir y construir la relación del alumno con el conocimiento en su percepción y su acción en el mundo.

A partir de estas dos tendencias básicas de construir un objeto de conocimiento fuera del sujeto y un objeto de conocimiento integrando al sujeto, se determina de antemano el papel del alumno con el conocimiento.

Lo más importante para nosotros no era mostrar si una relación era mejor que la otra. En nuestra realidad educativa, no debemos considerar el conocimiento tal como se construye en saberes por los hombres, que sean de una u otra tendencia. Lo que sí pensamos que es necesario es que el diseñador esté conciente de éstas dimensiones para que las decisiones que tomen sean más adecuadas en la medida de lo posible tomando en cuenta el compromiso educativo tanto a nivel institucional como a nivel individual.

Asimismo, el enseñar lenguas implica un tipo de responsabilidad de ética que consideramos distinto al enseñar la matemática, ya que las matemáticas tiene un estatus de conocimiento "realmente" científico.

A menudo se ha minimizado la importancia de la enseñanza de las lenguas, considerado como un conocimiento "anexo", "suplementario" y "optativo".

En realidad el papel del lenguaje y de las lenguas en la vida cotidiana de cada uno de nosotros es muy importante y tiene repercusiones sobre nuestra percepción del mundo y nuestra manera de actuar en él.

El objetivo fundamental de este trabajo fue proporcionar herramientas para una actuación más acertada en el diseño de cursos.

Bibliografía

Vercamer, El factor alumno...

Vercamer, *El factor alumno...*

Bibliografía

Ardiono Jacques, Berger Guy, (1986) *L'évaluation comme interprétation*.
In Pour No. 107, junio, julio, agosto, Privat, Paris.

Austin, J. L. (1970) *Quand dire c'est faire*, Le seuil, Paris. Bachmann,
Christian. et al. (1986). *Langage et communication sociales*, LAL
Hattier, Paris.

Barthes, Roland. (1964). *Le degré zéro de l'écriture*, Gonthier, Paris.

Bautier - Castaing, Elizabeth (1977). *De la langue à l'élève: enseignement
ou apprentissage*. in Français dans le Monde No. 133. p 67 - Nov.,
Dic., Hachette - Larousse, Paris.

Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI,
México.

Bourdieu, Pierre (S. F.). "L' économie des échanges linguistiques", in
Langage.

Bouton, Charles P. (1976). *El desarrollo del lenguaje*. 3. UNESCO,
Buenos Aires.

Brault, Guy (1985). *Enseignants, apprenants et communication*. in
Français dans le Monde No. 178, Hachette - Larousse, Paris.

Braunstein, Nestor. A (1980) *Psiquiatría, Teoría del sujeto, psicoanálisis,*
(hacia Lacan), Siglo XXI, México.

Vercamer, *El factor alumno...*

Cartwright, Derwin, Zander, Alvin. (1977). *Dinámica de grupos*, Trillas, México.

Cassirer, Ernst, (1972). *"La philosophie des formes symboliques 3. La phénoménologie de la connaissance*. Ed. de minuit. Paris.

Castaños, Fernando (1984) *Las categorías básicas del análisis del discurso*. in *Análisis del Discurso* No. 5 México.

Charaudeau, Patrick, (1983). *Langage et discours*. Hachette Université, Paris.

Chomsky (1970). *Aspectos de la teoría sintáctica* Aguilar - Madrid.

Chomsky (1977). *Problemas actuales en teoría lingüística*. Siglo XXI, México.

Cirigliano, Gustavo F. J. (1972). *Filosofía de la educación*, Humanities, Buenos Aires.

Dalgalian, Gilbert et al (1981). *Pour un nouvel enseignement des langues*, CLE International, Paris.

De Landsheere, Viviane y Gilbert (1984). *Définir les objectifs de l'éducation*, P. U. F., Paris.

Díaz Barriga, Angel (1986). *Didáctica y curriculum* Muevomar, México.

Dhainaut, Louis (1982). *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Nathan, Paris.

Vercamer, *El factor alumno...*

Dreyfus, Hubert, Rabinon Paul, (1984). *Michel Foucault, un parcours philosophique*. Gallimard, Paris.

Ducrot, (1972) *Dire et ne pas dire*, Savoir - Hermann, Paris.

Durant, Éill (1954). *The story of philosophy*. Touchstone, New York.

Durkheim, E. (1972). *Educación y sociología*. Schapire. Buenos Aires.

Eco, Umberto (1985). *Obra Abierta*. Planeta, México. (1972) *La structure absente, introduction à la recherche sémiotique*, Mercure de France, Paris.

Ferrater Mora, Jose, (1972) *Las palabras y los hombres* Bolsillo - Península, Barcelona.

Fingermann, Gregorio (1983). *Lógica y teoría del conocimiento*. El ateneo, México.

Fishman, Joshua (1979). *Sociología del lenguaje*. Cátedra, Madrid.

Foucault, Michel (1976). *Vigilar y castigar*. , Siglo XXI, México.

_____ (1985). *Historia de la sexualidad*, Siglo XXI, México.

_____ (1970). *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México.

_____ (1968). *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México.

Freire, Paulo (1981). *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI, México.

Vorcamor, El factor alumno...

Fuentes Molinar, Olac (1985). *Crítica a la escuela*. El caballito - SEP, México.

Furlan, Alfredo, Remedi, Eduardo. *Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP - IZTACALA. 1975 - 1979*. Depto. de investigaciones Educativas, C. E. A. del I. P. N., México 1983.

Gagné, Robert (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. LAL -Hatier. Paris.

Galisson, Robert, Coste, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique de langues*, Hachette, Paris.

Goffman, Erwing (1974). *Les rites d'interaction*. Ed. de minuit, Paris.

Halte, J. F. y Petitjean, A. (1979). *Pour un nouvel enseignement du français*. in *Pratiques*, No. Special del coloquio de Cerisy Agosto, METZ.

Heddesheimer C. y Lagarde J. P. (1979). *A propos d'un Niveau Seull*. in E. L. A. No. 35 - julio - septiembre - 1979. Didier - Paris.

Helsenberg (1967). *El humanismo y la filosofía de la ciencia*. UNAM Seminario de problemas científicos y filosóficos.

Hildreth, Ann (1983). *Un sistema de preparación para candidatos a becas para estudiar en países de habla inglesa: la evaluación basada en necesidades*. Tesis M. L. A. UACPyP. CELE

Vercamer, *El factor alumno...*

Hymes, D. (1984). *Vers la compétence de communication*. Hatier - Paris.

Jacobovitz, L. A. (1973). *Vers une nouvelle philosophie de l'enseignement des langues*. in Français dans le Monde No. 100, Oct., Nov., Hachette - Larousse, Paris.

Jimenez, Fernando (1985). *Freinet, una pedagogía de sentido común*. El caballito - SEP, México.

Joaquin, Meza (1987). *Diseño alternativo en lingüística aplicada*. Tesis M. L. A. UACPyP. CELE.

Katz, J. J., Fodor, J. J. (1963). *The structure of semantic theory*. In *language* Vol. 39.

Landriault, Bernard (1984). *Les méthodes d'enseignement du français au Québec*. Québec Français, Québec.

Lecourt, Dominique (1973). *Para una crítica de la epistemología*. Siglo XXI, México.

Lenneberg (1975) *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Alianza Universal, Madrid.

León, Antoine (1985). *Psicopedagogía de los adultos*. Siglo XXI, México.

Lewandowski, Theodor (1982). *Diccionario de lingüística*. Catedra, Madrid.

Lyons, John (1971). *Introducción a la lingüística teórica*. Teide, Barcelona.

Martins - Baltar, M. (1979). *A propos d'un à propos*. in E. L. A. No. 35 - julio - septiembre - 1979. Didier - Paris.

Vercamer, *El factor alumno...*

Morin, Edgar (1986). *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance.* 1. Seuil, Paris.

Mougenot, Michel (1976). *Table ronde Balibar. Les langues des français.* in *le Français Aujourd'hui* No. 35, Septembre, Paris.

Not, Louis (1983). *Las pedagogías del conocimiento.* Fondo de Cultura Económica, México.

Perez, M. (1981) *L'approche communicative: quelques difficultés de mise en application.* in bulletin de l'ACLA. Verano - p7. Montréal - Quebec.

Pesot, Jurgen (1979). *Silence on parle,* introduction à la sémiotique.

Piaget, Jean (1975). *Seis estudios de psicología.* Seis Barral, México.

Popham É. J. Baker E. L. (1982). *Comment programmer une séquence pédagogique.* Bordas - Paris.

Porcher, Louis (1975). *Question sur les objectifs.* in *Français dans le monde* No. 113. Hachette - Larousse, Paris.

Portine, Henri (1983). *Parler à, ou la pragmatique.* in *Français dans le Monde* No. 180, Oct. Hachette - Larousse, Paris.

Robles, Martha (1977). *Educación y sociedad en la historia de México.* Siglo XXI, México.

Reboul, Olivier (1984). *Le langage de l'éducation.* P. U. F. Paris.

Vercamer, *El factor alumno...*

Roulet, E. (1983). *Langue maternelle, langues étrangères: vers une pédagogie*. in Français dans le monde No. 177 - Hachette - Larousse, Paris.

Rousseau, J. J. (1964). *Emilio o la educación*. Prado. Madrid.

Saussure, Ferdinand de (1979). *Cours de linguistique générale*. Payot, Paris.

Searle, John (1986). *Sens et expression*. ed. de minuit, Paris. (1978). les actes de langage. Hermann, Paris.

Shaw, Tony (1983-84). *Material del curso "diseño de curso" para la M. L. A. del CELE*. Miscelania No. 1 y 2. Biblioteca del CELE.

Snyders, Georges (1971). *Pédagogie progressiste*. P. U. F. Paris.

Taba, Hilda (1974). *Elaboración de curriculum*. Centro Regional de Ayuda Técnica - México.

Tyler, Ralph W. (1949). *Basic principals of curriculum and instruction*. Chicago, the University of Chicago Press.

Villoro, L. (1982). *Crear, Saber, Conocer*. Siglo XXI, México.