

LOS AMBITOS DE LA PRACTICA EDUCATIVA. UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACION ACCION*

CESAR A. CASCANTE FERNANDEZ

RESUMEN

Este artículo sintetiza el trabajo realizado con procedimientos de investigación-acción por un grupo de profesores durante tres cursos académicos en torno a un proyecto curricular para el desarrollo de los lenguajes en la enseñanza de los 12 a los 16 años. Se señalan las decisiones prácticas, teóricas y metateóricas que se han ido tomando durante el proceso en un intento de integrar aspectos de elaboración de materiales curriculares, formación del profesorado, e investigación educativa desde una perspectiva próxima a la teoría crítica de la enseñanza.

ABSTRACT

This paper summarizes the work carried out by a group of teachers during three academic years, in relation with a curricular project for the language development, in the education of children aged between 12 and 16 years old, following the action-research approach. The practical theoretical and metatheoretical decisions which were being taken during the process, are emphasized in an effort to integrate different aspects, such as curriculum design teachers training and educational research, with close approach to the critical theory of education.

PALABRAS CLAVE

Investigación-Acción, Proyecto Curricular, Desarrollo Lenguajes, Etapa 12-16, Formación del Profesorado, Teoría Crítica de la Enseñanza.

KEYWORDS

Action-Research, Curriculum Project, Language Development, Levels 12-16, Teaching Training, Critical Theory.

1. INTRODUCCION

El trabajo que nos proponemos describir sintéticamente puede ser clasificado por alguno de los aspectos que conlleva. Por un lado puede ser entendido como una experiencia contrastada en el aula de elaboración de materiales curriculares, pero también se puede contemplar como un trabajo de formación de profesorado y de investigación educativa.

* Esta experiencia ha sido desarrollada por el Grupo de Trabajo: *Proyecto Curricular para la enseñanza del lenguaje 12-16* al que pertenecen en la actualidad, Segundo Fidalgo, M^a del Rosario Llana, Josefina Alonso, M^a Angeles Álvarez, M^a Rosa Cuesta, Yolanda Camello, Rosa Calvo, Pilar Lombardía, M^a Begoña García, M^a Victoria Menéndez, Justina Martínez y César A. Cascante.

Quizás lo más oportuno sea entenderlo como un trabajo de *investigación en la acción* que de forma integrada comprende aspectos de innovación, desarrollo, investigación, formación y perfeccionamiento; y también de profundización teórica en lo que se refiere a la forma de entender el papel de las ciencias en la enseñanza, la naturaleza de la investigación educativa o la del trabajo del profesor de aula, la forma en que pueden ser planteados los procesos de reforma educativa, las características de los instrumentos de trabajo de los profesores, y la manera de abordar la formación del profesorado.

Todo ello lo hemos ido realizando en un proceso de reflexión sobre nuestra propia práctica con procedimientos de investigación acción en torno a la elaboración y desarrollo de un proyecto curricular para la enseñanza del lenguaje en lo que será el futuro periodo de la secundaria obligatoria¹.

El proceso de investigación en la acción supone la realización de sucesivos ciclos de planificación de la acción, observación de su puesta en práctica, reflexión en torno a todo ello, y nueva planificación.

2. PROCESO SEGUIDO

En nuestro caso podemos decir que, a partir del comienzo de la investigación sistemática en el curso 85-86 por un grupo de profesores, se han producido 3 ciclos completos que han venido a coincidir con cada uno de los cursos académicos transcurridos hasta el actual.

Durante el curso académico 84-85 se había elaborado un proyecto curricular para la enseñanza del lenguaje de los 12 a los 16 y habíamos también constituido un grupo de 5 profesores dispuestos a su experimentación en las aulas. Ese proyecto basado en trabajos teórico-prácticos anteriores, constaba de tres partes, dedicadas respectivamente a describir cuál era nuestro sistema general de trabajo, haciendo referencia a las teorías psicológicas, sociológicas, etc, que nos inspiraban; una segunda a cómo estructurar y elaborar unidades didácticas; y una tercera a cómo realizar el seguimiento y la reflexión sobre nuestra tarea en el aula con procedimientos cuantitativos y cualitativos que incluían la presencia de un miembro del grupo de forma periódica en las aulas de los demás. Durante el curso 85-86 utilizando este proyecto curricular se elaboraron y desarrollaron 8 unidades didácticas y 22 informes de evaluación y se impartió por parte de todos los miembros del grupo un curso sobre la práctica que estábamos realizando.

Durante el siguiente curso 87-88 el grupo de profesores se incrementó con un miembro más e introdujimos cambios relevantes en nuestro proyecto. De entre estas modificaciones destacaríamos una mayor justificación de la estructura en 3 parte del proyecto curricular en relación con un planteamiento teórico, un desarrollo de la forma de elaboración de unidades didácticas, y una mayor sistematización de la recogida y análisis de información de la aulas. En este curso el grupo produce un abundantísimo material: unidades didácticas, informes, filmaciones de aula, encuestas a alumnos, pruebas psicopedagógicas, diarios, etc.

Durante el curso académico 88-89 la investigación la realizamos en 6 grupos de alumnos de 6 centros diferentes actuando como profesores investigadores de aula 6 profesores del grupo y otro más como evaluador (visitas a las aulas, observaciones, informes de síntesis, etc). También se reúne un material muy abundante entre el que

destacan 18 unidades didácticas con sus correspondientes informes de evaluación contrastados. El grupo imparte también un curso de formación a otros profesores a partir del cual se incorporan a él 6 profesores más².

Como consecuencia del cuestionario de nuestro propio trabajo realizado durante los dos últimos cursos académicos, hemos reelaborado por segunda vez todo el proyecto curricular que utilizábamos como instrumento, dando lugar a otro con importantes cambios sobre los anteriores que es el que pasamos a comentar a continuación.

3. LOS AMBITOS DE DECISION IMPLICITOS EN LA PRACTICA CURRICULAR

Toda práctica curricular supone, implícita o explícitamente, una toma de decisiones en diferentes ámbitos interdependientes. Uno de esos ámbitos a considerar es el que es denominado metateórico y en el que se definen las relaciones que se establecen entre la teoría y la práctica por un lado, y la sociedad y la educación por otro. Según estemos decantados más hacia uno u otro de los polos de estos dos ejes podemos entender la práctica docente como una práctica técnica, en el caso del sometimiento de la práctica a la teoría y de la escuela a la sociedad; o como una *práctica moral*, en el caso de que predomine la práctica sobre la teoría y el papel modificador de la educación con respecto a la sociedad. (CARR Y KEMMIS, 1988).

Un segundo ámbito de decisión está constituido por los aspectos teóricos. Las diferentes ciencias consideradas más o menos próximas a la enseñanza ofrecen posibilidades de ser utilizadas para el trabajo docente, y su utilización significa una elección entre los diferentes enfoques que en cada una de ellas se han desarrollado (existen diferentes psicologías, sociologías, antropologías, etc) como referentes de la tarea de enseñar.

Por último queda un tercer ámbito de decisión que da origen a unas u otras prácticas y que está constituido por los aspectos más concretos de realización habitual de nuestra labor diaria (cómo nos relacionamos con nuestros alumnos, cómo los evaluamos, qué materiales utilizamos, etc.).

Como decíamos anteriormente estos tres ámbitos son interdependientes. Las decisiones tomadas en el ámbito metateórico condicionan hasta cierto punto las que consecuentemente se pueden tomar en el teórico y en el práctico; y a la inversa: una determinada práctica supone una decisión teórica y metateórica más o menos delimitadas.

También conviene subrayar que estas decisiones se toman implícita o explícitamente, consciente o inconscientemente. Muchos de nosotros nos movemos únicamente en el ámbito de la práctica sin tener conciencia de los aspectos teóricos y metateóricos, y por lo tanto *delegamos* las decisiones que haya que tomar en ellos en las manos de otros (el estado, los expertos, etc). Pero aunque seamos conscientes de los tres ámbitos implicados y nuestro propósito sea no delegar en otro, tendremos que concebir la toma de decisiones en ellos como un proceso progresivo de explicitación de nuestra práctica curricular y no como una toma de decisiones a priori.

Trataremos en las líneas siguientes de explicitar, tal y como las entendemos ahora tras el proceso recorrido, nuestras posiciones en los tres ámbitos de decisión señalados, comenzando por los aspectos prácticos para después abordar los teóricos y metateóricos.

4. ESTRUCTURA DEL PROYECTO CURRICULAR PARA LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE 12-16

El proyecto curricular por nosotros elaborado está estructurado en tres partes: sistema general de trabajo o método, diseño de instrucción y diseño de investigación. Su estructura es la siguiente (Ver también cuadro con su estructura básica):

*P.C. para la
Enseñanza del
Lenguaje (12-16)*

A. Sistema general de trabajo

A.1. Método general

A.2. Métodos particulares

A.2.1. Lenguaje oral

A.2.2. Lenguaje escrito

A.2.3. Lenguajes de los medios de comunicación

B. Diseño de Instrucción

B.1. Estructura de una unidad didáctica

B.2. Cómo preparar una unidad didáctica

B.3. Ejemplo de unidad didáctica

C. Diseño de Investigación

C.1. Principios de procedimiento

C.2. Seguimiento del trabajo del grupo

En el *Sistema general del trabajo* se describe en primer lugar la forma general de abordar nuestra tarea aludiendo a las teorías psicológicas, pedagógicas, sociológicas y lingüísticas que lo iluminan. Se habla de los objetivos, contenidos, modos de relación con los alumnos, de los materiales y su uso y de los procedimientos para la evaluación.

Podemos decir que el propósito fundamental que perseguimos es el de desarrollar la capacidad de comprensión y expresión de nuestros alumnos entendiéndola como un hábito que se debe realizar cada vez más autónomamente y de forma más congruente con la realidad, pero también más correctamente, y de forma más apropiada al contexto en el que se produce. Los contenidos quedan divididos en aquellos que son útiles para la congruencia, para la corrección o para la apropiación. Los modos de relación con los alumnos sitúan al profesor como un organizador de contextos que busca la internalización de los procesos de comprensión y expresión. La evaluación de los alumnos se realiza de forma cualitativa observando los procesos de comprensión y expresión que se producen y relacionándolos con sus resultados en lo relativo, también, a su congruencia, corrección y apropiación.

La existencia de tres métodos particulares se debe a varias razones que conviene aclarar. En primer lugar diremos que la literatura y la gramática son consideradas como aspectos del lenguaje oral y del escrito referidos respectivamente a la apropiación y corrección de los mensajes. En segundo lugar que los lenguajes de los diferentes medios de comunicación son trabajados de forma similar al lenguaje oral y al escrito, considerando, por ejemplo, que en el lenguaje cinematográfico también existe una *gramática* que proporciona

corrección a sus mensajes (los tipos de planos, fundidos, etc) y una *literatura* que le proporciona un referente para valorar su apropiación (los géneros cinematográficos, las grandes películas, etc). Desde esta perspectiva es más consecuente establecer diferentes métodos particulares para cada uno de los lenguajes utilizados a través de los distintos medios de comunicación: cine, televisión, prensa escrita, etc; (en realidad dentro del método particular de los lenguajes de los medios de comunicación, consideramos por separado el lenguaje de cada medio).

En el apartado B, que titulamos *Diseño de Instrucción*, nos ocupamos de establecer la estructura de nuestras unidades didácticas y también de cómo proceder para su elaboración, para, finalmente, ejemplificar con una de ellas. Las unidades didácticas realizadas hasta el momento tratan de temas *extralingüísticos*, elegidos libremente por los alumnos o bien propuestos por el profesor o tomados de otras áreas o asignaturas. Intentamos así que los lenguajes sean utilizados como instrumentos de comprensión y expresión de realidades que se sitúan fuera de ellos mismos.

En cada unidad distinguimos tres partes que denominamos introducción, información y conclusión. Esta división se establece al considerar la u. didáctica como un mensaje, sobre el tema de que se trate en cada caso, que debe ser comprendido y expresado por los alumnos siguiendo un determinado proceso al que aludiremos más adelante.

El proceso de elaboración de cada unidad tiene lugar en torno a 7 pasos sucesivos que comienzan con la redacción del mensaje que queremos transmitir a nuestros alumnos sobre el tema de que se trate y finaliza con la descripción pormenorizada de cada una de las actividades que nos proponemos realizar³.

En el apartado C, que titulamos *Diseño de Investigación*, nos ocupamos de cómo realizar el seguimiento de la puesta en práctica de las unidades para ir periódicamente modificando nuestro trabajo y, consecuentemente, el instrumento que utilizamos para realizarlo, el propio proyecto curricular. En primer lugar se redactan una serie de *principios de procedimiento* deducidos de lo planteado en los apartados anteriores que tienen como misión concretar las pautas que deben guiar nuestra acción. El seguimiento de esa práctica la realizamos con diferentes instrumentos como los diarios elaborados por todos los miembros del grupo, filmaciones en audio y vídeo de las actividades y observaciones escritas de las mismas y las pruebas psicopedagógicas.

Como elemento de síntesis de lo recogido, se elaboran periódicamente *informes* en los que cuestionamos los principios de procedimiento establecidos previamente.

Podemos decir que este proceso de cuestionamiento de nuestra propia práctica se realiza a tres bandas: los profesores del grupo, los alumnos y/o padres, y uno o dos miembros del grupo que actúan como evaluadores. La misión de estos evaluadores o coordinadores es la de recoger las opiniones y valoraciones de los alumnos y/o padres, las de los profesores, y junto con sus propias informaciones obtenidas con los instrumentos citados, elaborar informes generales de síntesis que sirvan para modificar nuestras decisiones teórico-prácticas (proceso de triangulación). Para cada año académico, y como complemento del proyecto curricular, el grupo diseña e imparte actividades de formación. Estas actividades son de dos tipos: las que denominamos cursillo y curso. El cursillo precede al curso y su propósito es únicamente informar sobre nuestro trabajo de forma general.

Los asistentes a un cursillo, una vez finalizado éste, son invitados a participar en un curso de mayor duración (en torno a las 40 ó 50 horas) que les permita utilizar el proyecto curricular que hemos elaborado. Tras realizar este curso los que lo deseen se podrán incorporar a nuestro grupo de trabajo el siguiente curso académico.

5. SU ENCUADRE TEORICO

Decíamos anteriormente que los diferentes enfoques de las distintas ciencias pueden ser utilizados como fuentes alimentadoras de nuestra práctica. También subrayábamos que su utilización lleva consigo una elección en un campo como el científico que no es homogéneo. Quizá quepa añadir que la luz que arrojan los diferentes enfoques necesita siempre ser interpretada a la hora de relacionarla con la práctica docente.

Pasaremos ahora a comentar algunas de esas elecciones e interpretaciones que nos han ayudado a entender y desarrollar nuestras prácticas.

Quizá el planteamiento teórico más influyente en nuestro proyecto haya que situarlo en algunas de las aportaciones de la escuela psicológica vigotskiana. La descripción que hace Luria de los procesos de comprensión y expresión nos ha inspirado tanto la estructura de las unidades didácticas como la forma de entender las actividades y la organización de contextos interactivos según los apoyos que los alumnos requieren para realizar esos procesos (Luria, 1984, conferencias IX y XII).

Los planteamientos de Vygotsky acerca del desarrollo de los significados (Vygotsky 1977, pp. 119-1580) o la idea de Werstch de intersubjetividad al analizar cómo se realiza el paso de lo intersicológico a lo intrapsicológico (Werstch 1988, pp. 168-191) nos ha iluminado en el momento de describir el proceso de elaboración de las unidades didácticas.

También podíamos señalar la relación entre la teoría de la actividad de Leontiev (WERSTCH, 1988, pp. 210-212) y la estructura de nuestras unidades didácticas.

Otra de las referencias teóricas utilizadas es la distinción de E. Coseriu (1987) entre saber elocucional, idiomático y expresivo como *saberes* que se ponen en juego en el discurso de forma constante e inseparable. Esta distinción nos ha sido útil para establecer una clasificación de los contenidos en estos tres tipos (dentro de los idiomáticos se situaría la gramática y de los expresivos la literatura), y también para la evaluación de los alumnos mediante la observación de los mensajes producidos utilizando los lenguajes orales, escritos o los de cualquier medio de comunicación.

También debemos citar como un aporte clarificador las teorías de Bernstein (1985, 1988) y Stubbs (1984) acerca de los códigos lingüísticos. Estas aportaciones nos han permitido entender la conexión de formas concretas de uso del lenguaje con la vida social y relacionar de una forma más clara el conjunto de dificultades a tener en cuenta para desarrollar el lenguaje de nuestros alumnos.

Por último haremos referencia a los enfoques didácticos del *lenguaje a través del currículum* (FILLION, 1985). Este movimiento curricular también nos ha servido de inspiración para intentar desarrollar una enseñanza del lenguaje que busque más su uso práctico con finalidades diversas que la mera acumulación de determinadas destrezas.

6. ENCUADRE METATEORICO

La forma de interpretar la relación entre escuela y sociedad, por un lado, y de la teoría y la práctica por otro, ha dado lugar a diferentes formas de comprender la tarea de enseñar. En nuestro proceso de investigación-acción hemos sido cada vez un poco más conscientes de cual debía ser nuestra posición en torno a estas dos cuestiones. En los inicios de nuestra investigación sistemática la reflexión que realizábamos no superaba la que hemos llamado aquí ámbitos prácticos y teóricos. Posteriormente, hemos ido situándonos también en este tercer ámbito metateórico, lo que nos ha supuesto una reacomodación en los otros dos como consecuencia de la interdependencia que opera entre todos ellos.

Frente a las posturas científicas que consideran la práctica de la enseñanza como ciencia aplicada, o la de aquellos otros que apenas reconocen el papel que pueden jugar los conocimientos científicos en la práctica de la enseñanza fiándolo todo a los significados subjetivos, creemos que la actividad de enseñar es siempre teórico-práctica. En ella tiene cabida el papel iluminador de las ciencias (plurales, diversas y relacionadas con valores éticos, políticos y sociales) y también el mundo subjetivo individual de las ideas de los que intervenimos en la enseñanza (que a su vez también son plurales y obedecen a los aspectos ideológicos generales de nuestra sociedad consecuencia de los intereses económicos, políticos y sociales).

Frente a los funcionalistas que propugnan el sometimiento de la escuela a los intereses del estado, o a aquellos voluntaristas que ven en la enseñanza un lugar decisivo para el cambio social a través del cambio de mentalidades, pensamos en utilizar la escuela como un campo más de lucha social contrahegemónica que contribuye de forma limitada a la necesaria emancipación de los valores ideológicos dominantes en nuestra sociedad.

Podemos decir que nuestra tarea la entendemos como una *praxis*, es decir, una actividad teórico-práctica social y políticamente informada. Nos colocamos así próximos a un tercer tipo de modelos los denominados *críticos* que pretenden ser un intento de superación de lo que han sido hasta el momento las opciones dominantes: los modelos *cientificistas-funcionalistas* o *técnicos* y sus antagónicos los *anticientificistas-voluntaristas* o *prácticos* (nosotros hemos denominado a nuestro enfoque dialéctico-crítico) (ROZADA en ROZADA, CASCANTE y ARRIETA, 1989).

El hablar de *modelos* no supone simplemente un afán definitorio o clasificatorio. Como decíamos al principio cada uno de estos modelos llevan consigo una determinada manera de entender la naturaleza de la investigación educativa, las reformas, las características del trabajo de los profesores, los instrumentos para su trabajo (materiales, diseños, proyectos, etc), y también la forma de abordar la formación del profesorado.

En nuestro caso la toma progresiva de conciencia y su consiguiente explicitación en el ámbito metateórico ha tenido importantes repercusiones en los aspectos teóricos y prácticos. Somos conscientes que desde un enfoque dialéctico-crítico son aquellos planteamientos científicos más dialécticos; es decir los que se plantean el análisis de los fenómenos de forma más interrelacionada y social los que, en principio, pueden ser más iluminadores. Así se nos presentan como relevantes determinadas corrientes psicológicas, (la psicología social de la escuela de Vygotsky, por ejemplo), sociológicas, (sociología crítica), antropológicas (antropología social), lingüísticas (lingüística textual). Al mismo tiempo nos planteamos la necesidad de no hacer una aplicación simplificadora e inmediatista de ellas

a nuestra práctica, sino que es necesaria su reinterpretación matizada en un largo proceso de investigación-acción. Todo ello irá transformando nuestro método de trabajo.

También vamos siendo conscientes de la necesidad de introducir en nuestra práctica los aspectos ideológicos contrahegemónicos, abandonando una posición excesivamente neutralista en cuanto a los temas y los mensajes que pretendemos que los alumnos comprendan y expresen en cada uno de ellos, lo que nos lleva a tratar de desarrollar estos aspectos en nuestro Diseño de Instrucción.

Nos es también necesario, desde nuestra perspectiva crítica, ir definiendo más claramente nuestro concepto y nuestra práctica de la investigación en la acción para no caer en formas de actuación que no supongan nada más que un mejoramiento del rendimiento, sino que tengan un contenido emancipador tanto para nosotros mismos como para nuestros alumnos y sus padres.

7. ALGUNAS CONCLUSIONES

Nos gustaría acabar la descripción de nuestra experiencia planteando para su debate algunas cuestiones derivadas de lo dicho hasta el momento. Afectan a muy diversos aspectos de la teoría y la práctica del currículum y creemos que tienen una evidente actualidad en el momento de reforma que estamos viviendo en nuestro país:

- Toda práctica curricular supone, implícita o explícitamente, una toma de decisiones en los ámbitos metateórico, teórico y práctico. Dentro de cada uno de estos ámbitos existen diferentes posiciones que obedecen a distintos razonamientos filosóficos, políticos, morales, éticos, científicos, etc.

- El desarrollo profesional de los profesores debe ser entendido en buena parte como una toma de conciencia de estos ámbitos implicados relacionada con un mejoramiento de su práctica docente.

- Una opción curricular auténticamente abierta por parte del Estado debe ofrecer la posibilidad a los profesionales de la enseñanza que así lo requieran de no delegar en otros para la toma de decisiones en ninguno de estos ámbitos, favoreciendo materialmente su desarrollo.

- La experiencia de grupos de trabajo como el nuestro, plantea la posibilidad efectiva de iniciar un proceso en el que no se sustraiga a la razonada decisión de los profesores de aula ningún ámbito de decisión de los que su práctica implica. Más aún se puede pensar que la mayor autonomía en el mejoramiento real de la práctica sólo es posible si se relaciona conscientemente con posiciones teóricas y metateóricas.

- Los profesionales interesados en contribuir desde su trabajo al cambio social emancipatorio deben de ir desarrollando un modelo crítico que suponga una racionalización de su práctica poniéndola en relación con la situación general de dominio ideológico de nuestra sociedad. Para ello es necesario desarrollar procesos de investigación-acción que supongan sucesivos ciclos superadores de planificación-acción-reflexión para volver a la planificación y a la acción de nuevo.

- Para ello puede resultar útil la creación de instrumentos de trabajo (proyectos curriculares) que tengan una estructura básica establecida en tres partes: método, diseño de instrucción y diseño de investigación.

- Desde un enfoque crítico las actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado deben estar basadas en estrategias para la creación de grupos de trabajo cooperativos con un interés contrahegemónico. Para ello es necesario estructurar diversos tipos de actividades de formación orientándolas en una línea de investigación-acción en torno a la elaboración y desarrollo de proyectos curriculares tal y como aquí los hemos entendido.

- La elaboración y desarrollo de proyectos curriculares para la enseñanza de los lenguajes, entendida como el desarrollo de capacidades y hábitos para la expresión y comprensión a través del lenguaje oral y escrito o de los lenguajes utilizados por los diferentes medios de comunicación, podemos articularla en torno a una explicación de los procesos de comprensión y expresión que contenga aspectos sociológicos, sociales y lingüísticos de una forma integrada. Las opciones teóricas citadas ofrecen planteamientos iluminadores al respecto.

- La enseñanza de los lenguajes articulada en torno a la explicación de los procesos de comprensión y expresión ofrece posibilidades de realización de planteamientos interdisciplinarios en los cuales los lenguajes se utilicen fundamentalmente como instrumentos de comprensión y expresión de realidades fuera de ellos mismos.

C U A D R O

Estructura básica del proyecto

<i>P. Curricular</i>	<i>A. Método o Sistema general de trabajo</i> Toma de decisiones según fuentes curriculares en torno a una serie de elementos a considerar en un proceso de enseñanza aprendizaje (objetivos, contenidos, modos de relación...).
	<i>B. Diseño de instrucción</i> Estructura de unidades didácticas, forma de elaborarlas, ejemplos...
	<i>C. Diseño de investigación</i> Instrumentos y procedimientos para evaluar y desarrollar el trabajo que se realice cuestionando todo el proyecto curricular.

NOTAS

1 Como se comprobará más adelante utilizamos la idea de proyecto curricular con un sentido mucho más amplio que el que se le da en el Diseño Curricular Base propuesto por el M.E.C.

2 Durante los cursos 88-89 y 89-90 nuestra investigación ha estado subvencionada por el C.I.D.E. a través del Concurso Nacional de Proyectos de Investigación Educativa.

3 A este respecto fundamentalmente, puede verse el artículo aparecido en *Cuadernos de Pedagogía* nº 181 titulado "Investigador en el aula" cuyos autores son Segundo Fidalgo y M^a del Rosario Llaneza.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BERNSTEIN, B. (1985): "Clase social, lenguaje y socialización". *Educación y Sociedad* nº 4, pp. 129-143. Akal, Madrid.
- BERNSTEIN, B. (1988): *Clases, códigos y control*. II, Akal, Madrid.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca, Barcelona.
- COSERIU, E. (1987): "Acerca del sentido de la enseñanza de la lengua y la literatura". *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*. M.E.C., Madrid.
- FILLION, B. (1985): "Lenguaje across curriculum". *The International Encyclopedia of Education*, V. 5. Pergamon Press.
- LURIA, A.R. (1984): *Conciencia y Lenguaje*. Visor, Madrid.
- ROZADA, J.M.; CASCANTE, C. y ARRIETA, J. (1989): *Desarrollo curricular y formación del profesorado*. Una opción vinculada a la teoría y a la práctica. CYAN, Gijón. (Prólogo de W. Carr).
- STUBBS, M. (1984): *Lenguaje y escuela: análisis socio-lingüístico de la enseñanza*. Cincel Kapelusz. Madrid.
- VYGOTSKY, L.S. (1977): *Pensamiento y Lenguaje*. La Pléyade, Buenos Aires.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós, Barcelona.