

- SEMPERE BROCH, J. V. (1994) Enseñar Lengua en la Educación Primaria. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Nº 1. Barcelona Graó. pp. 18-26

Enseñar Lengua en la Educación Primaria

Joan V. Sempere Broch
Asesor Técnico del Programa de Reforma
Conselleria d'Educació. Generalitat Valenciana

El presente artículo pretende caracterizar los objetivos y los contenidos de la nueva propuesta curricular: el aprendizaje consciente del uso lingüístico. Del mismo modo, intenta un acercamiento general a los enfoques metodológicos que deberían acompañar las decisiones tomadas en la definición del área. Al hilo de dicha caracterización, se plantea la problemática que el nuevo enfoque supone desde un doble punto de vista, el del alumnado de primaria y el del profesorado generalista.

This article describes the objectives and contents of the proposed new curriculum which can be summed up as the conscious learning of language use. It also provides an outline of the methodological approaches that ought to inform decisions regarding definition of the area of study. The description given leads into the problems raised by the new approach from the different viewpoints of primary school pupils and non-specialist teachers.

Ante la generalización de las propuestas curriculares que desarrollan la LOGSE, se hace necesario reflexionar acerca de los nuevos planteamientos implícitos en la definición de las distintas áreas de conocimiento, con el fin de intentar acercar la práctica cotidiana a las exigencias que dichos planteamientos propician y de tratar de delimitar la problemática que de ellos se desprende.

En nuestro caso, al referirnos al área de Lengua y Literatura y a la Etapa Primaria, convendría partir de la discusión clásica entre el profesorado sobre el objeto de conocimiento del área: ¿enseñamos el uso de la lengua o enseñamos una descripción del sistema lingüístico? Bajo esta perspectiva, el presente artículo pretende caracterizar los objetivos y los contenidos de la nueva propuesta curricular, así como los planteamientos metodológicos generales que deberían acompañar las decisiones tomadas en la definición del área. Al hilo de dicha caracterización, podremos ir planteando la problemática que el nuevo enfoque supone desde un doble punto de vista, el del alumnado de primaria y el del profesorado generalista.

¿CUÁL ES LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA?

Parece obvio que la educación escolar obligatoria debería asegurar al alumnado el aprendizaje de las habilidades necesarias para hablar y entender, y para leer y escribir, todo ello en consonancia con las finalidades generales de esta etapa educativa: el desarrollo de la autonomía, la socialización y la adquisición de los instrumentos básicos para vivir en nuestra sociedad. El aprendizaje de dichas habilidades está ya reconocido como fundamental en las anteriores propuestas curriculares, concretamente en la Ley General de Educación de 1970, modificada en parte por los programas renovados de

198 1. No obstante, en el despliegue de dichas propuestas, existe de manera implícita la idea de que dichas habilidades se desarrollan mediante la incorporación de las normas de funcionamiento de la lengua, centradas en el ámbito de la palabra y de la oración.

Los problemas que este enfoque origina no son menos obvios: el alumnado no integra la normativa a sus producciones lingüísticas -orales y escritas-, a pesar de haberla aprendido aparentemente, y con demasiada frecuencia es incapaz de extraer información relevante de los textos que ha de utilizar. La observación de esta problemática ha derivado en una polémica entre el profesorado, que se debate entre dos tipos de opciones fundamentales: una enseñanza formalista o la enseñanza del uso de la lengua. Si bien se comparte el análisis de la situación, las dos tendencias mantienen argumentos de peso para sostener sus posiciones. Grosso modo, la función propedéutica de la Educación Primaria justificaría la opción basada en la normativa -ya que se presume de modo equivocado que en la Educación Secundaria se exigiría al alumnado un conocimiento fundamentalmente gramatical- así mismo la necesidad de desarrollo del pensamiento formal a través de la reflexión metalingüística apoyaría esta opción; por el contrario, la funcionalidad del aprendizaje junto con el carácter obligatorio general de la etapa sería el fundamento de la segunda.

La toma de partido por un aprendizaje funcional ha originado, en algunas ocasiones, enfoques didácticos poco rigurosos, tildados de espontaneistas, basados en la manipulación de los textos, pero exentos de un trabajo reflexivo suficiente para el desarrollo de conocimientos que permitan una actuación comunicativa pertinente. Por otro lado, la enseñanza centrada en la descripción del sistema lingüístico ha redundado poco en el mejor uso de la lengua por parte del alumnado.

El reto se sitúa, pues, en encontrar opciones que superen ambos planteamientos, que ofrezcan alternativas suficientemente fundamentadas, capaces de propiciar un aprendizaje funcional -saber usar la lengua- paralelamente al desarrollo de un conocimiento declarativo -saber dar(se) razón del propio uso lingüístico. Ésta sería, en definitiva, la finalidad de la educación lingüística: el alumnado debería saber usar la lengua de manera consciente en múltiples situaciones y con finalidades diversas. En resumen, se pretende el desarrollo de la competencia comunicativa trascendiendo la competencia lingüística, que permitiría identificar y producir las oraciones propias de una lengua, extendiéndola a la organización de dichas oraciones en textos coherentes y adecuados a los diferentes contextos enunciativos.

EN EL ÁMBITO ESCOLAR ¿QUÉ OPCIONES PUEDEN PROPICIAR EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA?

Convendría revisar las últimas aportaciones que dan cuenta del desarrollo de dicha competencia, al tiempo que el conjunto de las decisiones de orden psicopedagógico tomadas en el diseño y desarrollo del currículo actual. En definitiva, se trata de buscar la coherencia entre el marco constructivista y el objetivo definido en los párrafos anteriores.

Se afirma que el conocimiento se desarrolla por la (re)construcción personal del saber socialmente elaborado y que ello se produce por un acercamiento progresivo, es decir formulando sucesivas hipótesis capaces de servir para el uso y la explicación de los objetos de conocimiento de modo coherente. Dicha (re)construcción se produce por

contacto con los objetos de conocimiento en el seno de los distintos grupos sociales, y está mediatizado, por tanto, por la interacción verbal. Nos enfrentamos, según esto, a una concepción procesual y social del aprendizaje, la cual requiere planteamientos paralelos en la enseñanza y en la planificación didáctica en general. En lengua, en coherencia con dicha concepción, existen los llamados enfoques comunicativos y funcionales que se caracterizan por la utilización de determinados modelos explicativos, por su visión del objeto de enseñanza y aprendizaje y por su planteamiento metodológico general, aunque conviene advertir que entre ellos se pueden encontrar divergencias y, en ocasiones, planteamientos contradictorios.

En el nuevo currículo, se ha optado por este tipo de enfoque en el área de lengua y literatura cuando se ha determinado el marco teórico de base y se ha definido el objeto de aprendizaje. En el marco teórico, subyacen puntos de vista pragmáticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos y discursivos cuando se caracteriza el área y se insiste en el origen social del desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Con ello se trasciende la visión gramaticalista del área, el objeto de aprendizaje traspasa los límites oracionales y normativos para extenderse a la producción y comprensión consciente de los textos orales y escritos. Para ello, el alumnado ha de incorporar operaciones y normas de orden diverso, al tiempo que ha de desarrollar un cierto grado de conceptualización sobre la actuación discursiva que le permita ir mejorando sus propios usos de la lengua. El desarrollo de dicha competencia comunicativa supondrá:

a. Aprender a adecuar los discursos, tomando en consideración los elementos del contexto comunicativo: los interlocutores, el papel que se desempeña como hablante y la representación que se tiene de los posibles destinatarios, el espacio y tiempo, incluida en dicha consideración la propia intención comunicativa que origina adaptaciones significativas en los enunciados, y aplicando las normas sociocomunicativas que requiere esta adecuación.

b. Conocer el código lingüístico, oral y escrito y usarlo de modo reflexivo. En este sentido, se incluyen las reglas morfosintácticas y léxico-semánticas, en el plano oracional y los esquemas globales de los diferentes tipos de textos y los procedimientos de cohesión, en el plano textual.

c. El aprendizaje de determinadas actitudes, como la valoración de toda lengua como medio de identidad cultural y de comunicación, la consideración de toda lengua como un conjunto de variedades de uso y la valoración y el respeto de estas variedades de acuerdo con los parámetros situacionales a los que respondan. En definitiva, se trata de erradicar prejuicios sociolingüísticos respecto de la lengua y los hablantes¹.

Todo ello obliga a adoptar determinadas opciones en el ámbito metodológico, que en principio pueden parecer bastante obvias, pero que encierran una serie de dificultades básicas para un profesorado que, en general, no es especialista y cuya formación ha estado basada en la descripción del sistema de la lengua desde el punto de vista del estructuralismo, en relación con la lingüística, y en el conductismo como teoría psicológica que fundamenta la enseñanza y explica el aprendizaje, cuando no en planteamientos puramente academicistas y de descripción gramatical clásica.

¹ DCB Comunitat Valenciana. Àrea de Llengües

Dichas opciones metodológicas se caracterizan por estar basadas en la enseñanza y aprendizaje de la comunicación. Ello implica que se hayan de revisar las relaciones en el aula para convertirla en un contexto comunicativo real. El discurso único del aula parecía ser el del profesorado que «conoce y enseña», frente al del alumnado que «no sabe y ha de aprender». La simple aceptación de que el aula ha de recoger la variedad discursiva conlleva una serie de adaptaciones en el planteamiento general de la actividad escolar. Son los alumnos y las alumnas quienes construyen su propio aprendizaje, son ellos quienes han de usar la lengua y reflexionar sobre su uso, quienes han de realizar actividades comunicativas; no parece suficiente la simulación de determinadas situaciones para aprender a comunicarse adecuadamente, de manera coherente y con eficacia.

Esto requiere un cambio en la actitud de los profesionales: pasar de ser quien enseña a desarrollar el papel de quien ayuda a aprender. En ello reside una de las principales dificultades de dichos planteamientos, no se trata sólo de un cambio en el objeto de enseñanza, se exige una re-situación de los enseñantes en sus relaciones profesionales con el alumnado, un cambio en la inercia profesional basada en el enseñar, más que en el ayudar a aprender. Este cambio actitudinal ha de basarse en la utilización de determinadas estrategias que potencien el trabajo sobre la diversidad discursiva en el aula. Sin ánimo de exhaustividad, se podrían citar las siguientes: dar respuesta a las necesidades comunicativas reales del alumnado -entendidas éstas como intereses inmediatos y necesidades de socialización, en general-; organizar la actividad en el aula de manera coherente con el enfoque comunicativo; vincular la reflexión gramatical con el uso lingüístico; escoger como vía de desarrollo del currículo en lengua el planteamiento de problemas entendidos como situaciones comunicativas reales o simuladas que requieran la actuación lingüística del alumnado.

Dichas estrategias se relacionan con las respuestas a esta serie de cuestiones: ¿a qué necesidades del alumnado en el uso de la lengua ha de dar respuesta la educación escolar? y por tanto ¿qué ámbitos de uso lingüístico son relevantes?; ¿qué géneros de texto se vinculan a dichos ámbitos de uso?; ¿qué procedimientos permiten comprender y producir textos de manera adecuada, coherente y correcta?; ¿qué problemas gramaticales, en sentido amplio, ha de resolver el alumnado en el uso de dichos textos?; ¿cómo organizar el uso y la reflexión en el aula?; ¿con qué situaciones didácticas se relaciona cada uno de los usos lingüísticos?.

De estos interrogantes se desprende la necesidad de centrar la formación del profesorado en el campo de la sociolingüística, de la psicolingüística, de la pragmática y de las áreas que desarrollan planteamientos discursivos y/o textuales, de manera que se pudiesen tomar decisiones pertinentes en la planificación educativa y en el desarrollo de la actividad en aula. Sin entrar en este momento en el desarrollo de la idea, parecería conveniente dicha formación tomase como eje el análisis y la experimentación de materiales curriculares adecuados que potenciasen el desarrollo de determinado conocimiento profesional. En este sentido, conviene destacar la escasez de materiales que pudiesen contribuir a dicha formación, sobre todo en el caso del profesorado generalista y constatar, por tanto la necesidad de implementar una política de desarrollo curricular, uno de cuyos ejes fuese la potenciación del intercambio y la ayuda a la publicación de materiales válidos para este fin.

¿EL ALUMNADO DE PRIMARIA ESTÁ PREPARADO PARA ENFRENTARSE A LA COMPLEJIDAD DE LA COMUNICACIÓN?

Desde los nuevos enfoques curriculares, se diría que éste es un problema mal planteado. No se trata tanto de discutir la hipotética preparación del alumnado sino de intentar determinar cuáles son sus competencias para que puedan seguir desarrollándolas, media la incorporación de nuevos conocimientos. Es evidente que los niños y las niñas, cuando inician la etapa primaria, han desarrollado en cierto grado -de manera espontánea en contexto familiar o por efecto de su escolarización- su competencia comunicativa. Se desenvuelven con soltura en determinadas situaciones comunicativas, actúan con habilidad notoria ante necesidades de uso lingüístico con intenciones diversas, manejan el código de la lengua de manera suficiente, aunque determinadas estructuras gramaticales no estén adquiridas y poseen un repertorio léxico que les permite desenvolverse en su mundo con soltura. En definitiva, su conocimiento no se limita al ámbito de la palabra y de la frase como determinados planteamientos de la planificación escolar parecen suponer, al utilizar la palabra y la frase como unidades base de la enseñanza de la lengua en el inicio de etapa. Si el alumnado tiene competencia -conocimiento previo- referida a aspectos diversos del uso de la lengua, sería cuanto menos pobre un enfoque que limitase a los aspectos léxicos y oracionales la intervención didáctica en primaria -al menos en los primeros ciclos dejando para etapas y/o ciclos posteriores las cuestiones textuales y discursivas. Del mismo modo, no parece conveniente plantear los aprendizajes lingüísticos iniciales como mecánicos, para construir posteriormente sobre ellos aprendizajes funcionales y significativo

El profesorado habrá de conocer la competencia de sus alumnos y alumnas cuando se enfrente a las tareas de diseño y desarrollo del currículo. Sobre la base de dicha competencia habrá de construir el alumnado su conocimiento y el profesorado su intervención. Es cierto que al inicio de la etapa dicha competencia se limita a determinados ámbitos -familiar, escolar, -- y que los usos que desarrolla se ciñen a la resolución de necesidades inmediatas, aunque la escolarización y los medios de comunicación, le habrá puesto en contacto con otros ámbitos y usos. Desde este punto de vista, la tarea de la escuela consiste en proporcionar ocasiones para aprender a desenvolverse en otros ámbitos y ampliar, por tanto, el repertorio de usos que es capaz de realizar el alumnado, adecuando en cada uno de ellos su actuación lingüística, de modo que se favorezca la socialización de los escolares. En este sentido, se habrá de planificar la intervención graduando, por una parte el paso del uso personal al uso común y normativo y por otra, marcando la progresión del aprendizaje de acuerdo a la complejidad discursiva en diferentes ámbitos de uso.

Parece difícil la consecución del objetivo mencionado si no se acompaña el uso de los textos con la reflexión sobre dicho uso. El conocimiento intuitivo, implícito, que se produce mediante el contacto con los textos en las diferentes situaciones donde niños y niñas actúan, no parece suficiente para conseguir el desarrollo de la competencia comunicativa; se hace necesaria la explicación de la actuación lingüística propia, como instrumento de elaboración del conocimiento. Se trataría, pues, de propiciar observaciones sobre el hecho comunicativo, sobre la articulación de los textos, sobre la formulación de las oraciones y el uso de las palabras, de modo que dicha observación y su expresión de manera formal, favoreciese la autonomía en el uso de la lengua.

Por las características del alumnado de la etapa, no sería conveniente desligar las observaciones y la reflexión sobre los diferentes aspectos antes enumerados, de las situaciones didácticas en que las tareas sean producir y comprender textos, ya que no

conviene olvidar que la finalidad última de dicha reflexión es la mejora de la producción y la recepción, y a los niños y niñas de esta edad les resulta complicado aplicar conocimientos elaborados fuera de contexto a las situaciones donde estos conocimientos son necesarios. Para satisfacer esta necesidad, sería conveniente que en las actividades de producción y recepción de textos, se introdujesen secuencias de análisis, manipulación, observación tanto de las propias producciones como de modelos que ayudasen a resolver los problemas que se fuesen planteando. Ello no excluye el tratamiento explícito de determinadas cuestiones en situaciones didácticas paralelas, cuando se considere necesario, siempre que la finalidad de mejora de las propias actuaciones lingüísticas se evidencie.

De la consideración de las cuestiones que se han ido desarrollando podríamos empezar a deducir una serie de conclusiones que orientasen nuestra intervención como docentes, en los diferentes niveles de concreción del currículo.

¿QUÉ HACER ... ?

Seguramente habría que partir de varias consideraciones previas:

a. la actuación didáctica es una investigación, donde las propuestas de planificación, programación y diseño de unidades habrían de ser tomadas como hipótesis de trabajo cuyo desarrollo y evaluación ha de validar.

b. Dicha investigación es conveniente llevarla a cabo en el seno del equipo educativo, tomando decisiones compartidas, consensuando los desacuerdos y analizando colectivamente los procesos y los resultados.

c. Se debe considerar el aula como un contexto comunicativo, donde los propósitos y las tareas de docentes y alumnado se compartan, se discutan y se negocien de manera simétrica -alumnos y alumnas entre ellos- y asimétrica -profesor con sus alumnos y esto exige un cambio fundamental en los papeles de) profesorado y del alumnado.

d. El trabajo se habrá de realizar con material lingüístico auténtico, donde se pueda identificar las características de la situación comunicativa a la que se vincula, los rasgos que hacen posible señalar las diferencias entre unos tipos de intercambio comunicativo y otros.

Respecto de la planificación del área, convendría empezar las tareas considerando diversos ejes.

Por una parte, es necesario organizar el trabajo sobre el uso de la lengua, teniendo en cuenta que la diversidad discursiva ha de aparecer en el aula. Para este fin, es conveniente manejar las clasificaciones de los textos y del discurso, siendo conscientes de que cada una está elaborada con criterios diferentes y con distintas finalidades. El análisis de dicha clasificaciones nos ha de llevar a determinar cuáles son los géneros textuales que pretendemos trabajar en la etapa y posteriormente en cada uno de los ciclos. Para este fin, pueden resultar bastante útiles clasificaciones hechas por ámbitos de uso -familiar, académico, literario, periodístico, de relaciones personales, institucional_- y con criterio de intención comunicativa -informar e informarse; divertir y divertirse; expresar opiniones, sentimientos, apetencias, etc., incitar a algo, organizar acciones propias y de otros, etc.- Cruzando estos criterios con otros que clasifican los

textos por su estructura -narrativa, descriptiva, explicativa, instructiva, etc.- podremos determinar gran parte de los contenidos que nuestro alumnado habría de aprender a lo largo de la etapa.

Esta organización de la selección y secuenciación de los contenidos, siguiendo criterios obtenidos mediante el análisis de las clasificaciones discursivas y textuales, permite obtener cierta garantía de no dejar sin trabajar contenidos relevantes -con respecto del uso lingüístico- y por otra parte, nos ofrece una organización lógica de la materia, que es necesaria para potenciar el aprendizaje significativo y funcional en nuestro alumnado, ya que es en los textos donde los diferentes contenidos de diferente naturaleza -de orden contextual, textual, oracional, léxico- se presentan relacionados.

Otro eje para la organización y secuenciación de los contenidos lo constituye el análisis de los procedimientos que permiten producir y comprender los textos orales y escritos; es decir, las estrategias que utilizamos para hablar y escuchar, para leer y para escribir. Tanto la producción como la comprensión son concebidas, en la nueva propuesta curricular, como macroprocesos en que se ven implicadas estrategias diversas. Dicha diversidad permite seleccionar procedimientos cada vez más complejos para tratar en las aulas, al respecto de cada una de las cuatro habilidades básicas. Se puede partir de aquellas estrategias que proporcionen un acercamiento global a la comprensión y a la producción, para tratar posteriormente, en acercamientos progresivos, otras que constituyan un dominio detallado de los macroprocesos mencionados. Así, en la lectura, partiendo de estrategias que permitan una comprensión global de los textos, habría que progresar enseñando otras que permitiesen comprender los textos con mayor profundidad y finalizar con aquellas que hacen posible la lectura entre líneas.

En este momento, parece oportuno hacer referencia al aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura. Dicho aprendizaje no supone contenidos diferentes a los macroprocesos señalados y es conveniente abordarlos en el marco de la producción de los textos y de la búsqueda de sentido en los escritos. El alumnado del primer ciclo de primaria posee conocimientos previos al respecto, suficientemente elaborados para poder acceder al aprendizaje inicial del código de la escritura en el marco de las actividades de leer y escribir textos auténticos². Esto permite al alumnado utilizar los conocimientos que posee al respecto del uso de los textos y al profesorado plantear situaciones de aprendizaje donde los contenidos se hallen organizados de manera lógica, sin las manipulaciones que convierten determinados textos utilizados para la enseñanza de la lectura, en muestras únicas que es imposible encontrar fuera de la escuela y, más aún, limitadas a los libros del primer ciclo de la etapa, construidas para utilizar tal o cual letra, sin que se pueda delimitar en ellos quién es el destinatario, quién el emisor, con qué intención comunicativa están escritos, muchas veces exentos de coherencia y cuya cohesión está conseguida mediante el punto como único procedimiento. Con estos textos se consigue transmitir al alumnado la idea de que leer es descifrar, traducir letras a sonidos, sin tener en cuenta la construcción del sentido, ya que las muestras que se le presentan carecen de él en buena parte de las ocasiones.

² Con este término se alude a textos en los que se puede identificar la citación de comunicación a que responden

Los procedimientos que constituyen los macroprocesos de comprensión y producción se tendrán que poner en relación con la diversidad de los géneros textuales, en la programación de las actividades, de manera que el uso de dichos textos sea el marco en el cual se produzca su aprendizaje. En la organización, secuenciación de los contenidos y en la programación de las actividades, conviene determinar otro tipo de procedimientos que permitan analizar la vinculación de los textos al contexto y la estructuración de los textos y de las oraciones, como vía de desarrollo de conceptos que mejoren el propio uso y del metalenguaje necesario para poder hablar sobre los hechos lingüísticos en el aula. El análisis supone la manipulación de las producciones lingüísticas mediante supresiones, ampliaciones, cambios en el orden, conmutaciones, etc., y la observación de las consecuencias que producen dichos cambios en los enunciados, siempre con el objetivo de mejorar las producciones propias del alumnado.

Un tercer eje de trabajo consiste en determinar los objetos de análisis y de observación. Sería aconsejable utilizar un repertorio de contenidos gramaticales en la planificación, referidos a los ámbitos contextual, textual, oracional y de la palabra. Habría que propiciar observaciones sobre los procedimientos que se usan para vincular los textos a un espacio físico y a un espacio social, sobre los modelos, patrones o estructuras que caracterizan cada tipo de texto, sobre los procedimientos que aseguran la cohesión de los textos -gramaticales y léxicos-, sobre la estructura correcta de las oraciones o sobre la morfología y ortografía de las palabras. Sería aconsejable relacionar este tercer grupo de contenidos con los determinados en los grupos anteriores; es decir, intentar establecer qué aspectos de la gramática podemos trabajar mediante el tratamiento de cada tipo de texto, de modo que aquello que separamos de modo artificioso cuando analizamos como maestros, aparezca contextualizado ante los ojos de nuestro alumnado, propiciando así la globalización del aprendizaje.

No obstante, la conceptualización puede requerir un trabajo descontextualizado de determinadas cuestiones. Para ello, puede ser muy útil un gran repertorio de actividades que conduzcan a la reflexión sobre aspectos problemáticos de la producción. Seguramente tras dichas actividades, se esconden procedimientos muy semejantes a los que antes se enuncian cuando se caracterizaba la manipulación-análisis-observación de los textos, pero se pueden presentar al alumnado como juegos, clasificaciones, etc., teniendo en cuenta la necesidad de que los problemas que se vayan a tratar hayan sido presentados en el contexto de la producción y de la comprensión de los textos.

En definitiva, el desarrollo de la competencia comunicativa en nuestro alumnado quiere la manipulación de un amplio repertorio de textos que sean manifestación de la variedad discursiva, la incorporación consciente de un gran bagaje de procedimientos que permitan el uso de dichos textos y esto a su vez implica el análisis de las producciones y de los modelos. Todo ello en nuestra etapa está condicionado por las características específicas del alumnado, cuyo nivel de autonomía y conocimiento lingüístico y del mundo determina el grado de tratamiento de los contenidos y la actuación didáctica. Por otra parte, se deduce la necesidad de formación del profesorado y de trabajo colectivo en las tareas de planificación y de formación, de manera que se pueda asumir el cambio en el rol profesional que el planteamiento lleva implícito.