



DIDÁCTICA DE LA LENGUA

**PROFESORADO
DE GRADO UNIVERSITARIO EN
DÉBILES MENTALES Y MOTORES**

**PRIMER CUATRIMESTRE
2013**

CONSTRUYENDO SABERES DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

EQUIPO DE CÁTEDRA

P.T.: María Isabel López

P.A.: Irma Graciela Miranda

P.J.T.P.: Viviana C. Gantus

*Facultad de Educación
Elemental
y Especial*



VAMOS JUNTOS¹

*“Con tu puedo y con mi quiero
vamos juntos compañero.*

.....

*La historia tañe sonora
su lección como campana
para gozar el mañana
hay que pelear el ahora.*

.....

*Con tu puedo y con mi quiero
vamos juntos compañero.”*

Con el deseo de que, a partir de este momento, podamos construir y consolidar un espacio de auténtico encuentro e intercambio de saberes y experiencias, te abrimos la puerta de entrada a la asignatura: **DIDÁCTICA DE LA LENGUA**

A lo largo del cursado, nos relacionaremos con los contenidos desde:

- ♦ el saber personal
- ♦ la práctica
- ♦ el saber de expertos

Entendemos este recorrido como un proceso de reconstrucción social permanente, en el cual el diálogo intersubjetivo dará lugar a un intertexto en el que confluirán: voces de distintos especialistas y nuestras propias voces.

Hemos seleccionado los contenidos y trabajos prácticos con la intención de generar un espacio para: **“encontrar caminos tendientes a promover y acompañar procesos en los que los niños se apropien de estrategias que les permitan comprender y producir textos a la vez que reflexionar sobre los usos lingüísticos y comunicativos”**.

La búsqueda de conexiones entre práctica y teoría constituirá nuestra modalidad de trabajo. La práctica cotidiana, fuente de problemas e interrogantes que requieren la profundización y ampliación teórica, encontrará, al interactuar con la teoría, un espacio para el análisis crítico-compreensivo y la reconstrucción de las propuestas de mediación.

De este modo, la comprensión, la reflexión y la observación de propuestas de docentes del medio, unidas al marco teórico-práctico propuesto, harán posible la integración del saber científico y operativo.

Nuestras expectativas son que al terminar el cursado estés en condiciones de acreditar las siguientes competencias:

- ♦ Conocimiento del marco epistemológico que sustenta la enseñanza de la Lengua.
- ♦ Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- ♦ Habilidad para buscar, procesar información procedente de fuentes diversas.
- ♦ Capacidad crítica y autocrítica.
- ♦ Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- ♦ Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.

En el marco de estas competencias, al finalizar el cursado deberás ser capaz de:

¹ Mario Benedetti

- ♦ Conocer los fundamentos psico-socio-lingüísticos que sustentan la enseñanza de la Lengua.
- ♦ Conocer principios que rigen la selección de estrategias didácticas destinadas al desarrollo de la competencia comunicativa.
- ♦ Identificar los propósitos educativos de la enseñanza de la Lengua en el Diseño Curricular Provincial.
- ♦ Relacionar conocimientos teóricos con prácticas de aula.
- ♦ Analizar críticamente materiales curriculares y secuencias de actividades y evaluación de la comunicación oral y escrita y de la reflexión sobre el lenguaje.
- ♦ Planificar estrategias de intervención pedagógica para los distintos contenidos del área contextualizados según institución y ciclo.
- ♦ Perfeccionar las destrezas necesarias para el manejo bibliográfico pertinente.
- ♦ Juzgar el propio proceso de aprendizaje.

Los contenidos han sido organizados en las siguientes unidades:

- ♦ **UNIDAD I:** La teoría que sustenta la enseñanza.
- ♦ **UNIDAD II:** Mediación pedagógica de la comprensión y producción de textos.
- ♦ **UNIDAD III:** De la teoría al aula

En el desarrollo de cada unidad hemos previsto las siguientes instancias:



Recuperación de conocimientos previos.



Confrontación con la teoría



Para ampliar información



Reconstrucción de saberes.



Transferencia a situaciones educativas concretas.



Evaluación y autoevaluación.



Bibliografía obligatoria

La asignatura será evaluada según los requisitos establecidos en la **opción B** para asignaturas promocionales del siguiente modo

La asignatura será evaluada según los requisitos establecidos en la **opción B** para asignaturas promocionales del siguiente modo:

Serán **promocionales** aquellos alumnos que tengan aprobadas las asignaturas correlativas correspondientes y aprueben un final integrador con derecho a un recuperatorio y entre el 75 y 100% de trabajos prácticos.

Serán **regulares** aquellos alumnos que aprueben entre el 60 y 74% de prácticos y el final integrador en un segundo recuperatorio. Quienes reúnan estos requisitos rendirán un examen final oral que se iniciará con una exposición de 15' de un tema especial relacionado con los contenidos de la unidad I y su transferencia a situaciones de aula concretas y continuará con la fundamentación de una secuencia, a partir de la bibliografía obligatoria. Esta secuencia deberá ser visada, al menos una semana antes de la mesa de examen, en horario de consulta.

Serán **no regulares** aquellos alumnos que aprueben entre el 50 y 74% de trabajos prácticos o trabajo integrador final. En este caso, rendirán un examen escrito, de carácter eliminatorio, en el que diseñarán una secuencia didáctica de una clase textual otorgada por el tribunal, que deberán fundamentar en un posterior examen oral.

Al comenzar el cursado, se realizará un diagnóstico de escritura. Aquellos alumnos que presenten dificultades que excedan las explicitadas en la ordenanza N° 002/CD-07 deberán aprobar como requisito para la proporcionalidad o regularidad un examen de ortografía.

Los alumnos que se hayan inscripto bajo la **condición de libre** deberán cumplir con las siguientes obligaciones:

- ♦ construir mapas textuales de la totalidad de la lectura obligatoria;
- ♦ realizar una selección de estrategias didácticas propuestas en las Sugerencias Metodológicas I, II y III y en textos de apoyo curricular para las estructuras de una clase textual propuesta en el DCP;
- ♦ analizar críticamente un capítulo extraído de textos escolares de Lengua;
- ♦ construir una secuencia didáctica destinada a mediar integralmente una clase textual asignada en horario de consulta;
- ♦ rendir examen con tribunal con las características del alumno no regular.

Teniendo en cuenta el artículo 4 de la Ordenanza 108/10 CS/, el sistema de calificación se regirá por una escala ordinal, de calificación numérica, en la que el mínimo exigible para aprobar equivaldrá al sesenta por ciento (60%). Este porcentaje mínimo se traducirá en la escala numérica a un seis (6).

Las categorías establecidas refieren a valores numéricos que van de cero (0) a diez (10) fijándose la siguiente tabla de correspondencia.

Resultado	Escala numérica	Escala porcentual
	Nota	%
NO APROBADO	0	0%
	1	1 al 12%
	2	13 al 24%
	3	25 al 35%
	4	36 al 47%
APROBADO	5	48 al 59%
	6	60 al 64%
	7	65 al 74%
	8	75 al 84%
	9	85 al 94%
	10	95 al 100%

Cuando la primera cifra decimal, en la escala porcentual, sea cinco (5) o más se aproximará al valor entero inmediato superior.

Hemos previsto un parcial y seis (6) instancias de trabajos prácticos en las que se tendrá en cuenta, el inciso 4 del artículo I de la ordenanza N° 002/CD-07 que explicita: *“Las asignaturas correspondientes al Departamento de Ciencias del Lenguaje deberán evaluar, además de caligrafía y ortografía, el resto de los aspectos señalados en el ítem I y devaluar hasta un 20 % el puntaje total del trabajo presentado, hasta tercer año.”*

A partir de los requerimientos de la mencionada ordenanza, en la totalidad de instancias de evaluación se valorará: unidad temática, orden lógico de ideas, cohesión, riqueza de vocabulario y ortografía. En relación con el 20%, se descontará 4% por cada error.

Consideramos importante comentarte que, desde nuestro punto de vista, un alumn@ nunca: *“planifica fallar pero, con frecuencia, falla al planificar”*. Por esta razón, te invitamos a organizar sistemáticamente tus actividades, desde el primer momento para que tengas éxito en las metas que te propongas lograr.

Para facilitar tu tarea, en este documento encontrarás el cronograma de actividades acompañado del desarrollo de los contenidos que se abordarán en cada clase, la bibliografía obligatoria con sus correspondientes guías de lectura y los trabajos prácticos.

Esperamos que el tiempo que compartiremos dé lugar a un diálogo enriquecedor con tus compañeros de curso, con los que conformarás grupos de trabajo, y con nosotras, tus profesoras, quienes mediamos tu proceso de construcción de saberes.

Solo nos resta hacerte saber que tus críticas y sugerencias oportunas contribuirán a que vayamos haciendo, sobre la marcha, los ajustes necesarios para que el cursado sea fructífero, y darte la BIENVENIDA.

LA PUERTA ESTÁ ABIERTA...



¡FELIZ RECORRIDO!

**“PIENSA QUE EN TI ESTÁ EL FUTURO
Y ENCARA LA TAREA
CON ORGULLO Y SIN MIEDO”**
Walt Whitman

María Isabel López - Irma Graciela Miranda-Viviana Gantus

CRONOGRAMA ACTIVIDADES

FECHA	CONTENIDO
18-03	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Presentación de la asignatura ✦ Conformación de equipos de trabajo ✦ Distribución de la clase textual que deberá trabajar cada grupo. ✦ Evaluación diagnóstica. ✦ Explicación del Trabajo Práctico I.
25-03	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Desarrollo de los contenidos de la Unidad I.
08-04	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Desarrollo de los contenidos de la Unidad II relacionados con la comprensión de textos.
15-04	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Desarrollo de los contenidos de la Unidad II relacionados con la producción de textos. ✦ Entrega del Trabajo Práctico I.
22-04	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Trabajo Práctico II.
29-04	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Trabajo Práctico III
06-05	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Desarrollo de la primera parte de la Unidad III
13-05	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Trabajo Práctico IV
20-05	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Desarrollo de la segunda parte de la Unidad III
27-05	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Trabajo Práctico V
03-06	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Examen Integrador: Producción de una secuencia didáctica
10-06	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Examen integrador: Defensa de la secuencia producida.
17-06	<ul style="list-style-type: none"> ✦ Recuperatorio del examen

PRIMERA CLASE

Desarrollar la competencia comunicativa supone comprender y producir textos concretos, es decir clases textuales, de manera integral y en situaciones comunicativas reales.

Para poder enseñar una clase textual, un docente debe conocer en detalle sus características. Por ello, la primera actividad propuesta es investigar, en grupo, para realizar una monografía acerca de uno de los textos del siguiente listado.

LISTADO DE CLASE TEXTUALES A TRABAJAR CONSTRUIR LAS MONOGRAFÍAS CORRESPONDIENTES.

GRUPO	CLASE TEXTUAL
1	Texto escolares con estructura definición descripción.
2	Artículo de enciclopedia.
3	Artículo de divulgación científica.
4	Instructivo de experimentos.
5	Textos escolares con estructura pregunta respuesta.
6	Instructivo de uso
7	Texto escolares con estructura causa consecuencia.
8	Reglas de juego seriadas.
9	Relato histórico

DIAGNÓSTICO DE ESCRITURA



Tarea individual

Como decíamos al iniciar el documento, la finalidad de este espacio curricular es que, como futur@ docente, **construyas caminos tendientes a promover y acompañar procesos en los que los niños puedan apropiarse de saberes y estrategias para comprender y producir textos y reflexionar sobre los usos lingüísticos y comunicativos.**

Desde nuestra experiencia, la Lengua continúa ligada a métodos tradicionales, de la década del setenta, que la abordaban en sí misma; es decir, como materia de conocimiento, como un conjunto cerrado de contenidos para ser analizados y memorizados.

Este enfoque formalista, implicaba la idea de que las competencias necesarias para hablar, escuchar, escribir y leer podían desarrollarse a partir de la apropiación de normas gramaticales (fonética, morfología, sintaxis...) centradas en el ámbito de la palabra y oración.

Monereo sostiene que: “Nadie puede enseñar como no ha aprendido”. Es necesario, entonces, que te detengas a analizar las representaciones propias pues las mismas no sólo constituyen el punto de partida de tus aprendizajes sino que, con seguridad, influirán decisivamente en tus acciones futuras. Al respecto, Jodelet en su obra «Las representaciones sociales», sostiene que las mismas incluyen tanto concepciones erróneas como correctas y que, si bien constituyen esquemas cognitivos, no sólo no pueden dissociarse de la práctica sino que se convierten en iniciadoras de conductas. Desde esta perspectiva, el modo en que nos enseñaron la lengua y las reglas de acción experimentadas en nuestra educación básica influirá positiva o

negativamente en la construcción de nuestras futuras conductas didáctico-pedagógicas y serán barreras de resistencia *frente a nuevas propuestas*.

De lo dicho se desprende que, en la búsqueda de caminos nunca se parte de cero. Cada uno de nosotros posee representaciones propias vinculadas con nuestros particulares contextos de socialización primarios y secundarios. Para modificar estas representaciones, es preciso no sólo ensamblar teoría y práctica sino también reflexionar críticamente sobre los propios procesos de aprendizaje de la Lengua. Centraremos, entonces, la atención en estos procesos. Nos interesan tus experiencias, percepciones, opiniones... sobre las que volveremos una y otra vez en el desarrollo del curso. Desde una perspectiva cognitivo-pragmática es imposible enseñar de un modo diferente al que aprendimos si no hacemos una reflexión crítica sobre los propios procesos de aprendizaje.

Para iniciar esta reflexión, te invitamos, en clase, a recordar tus vivencias como alumna/o en las clases de Lengua de tu escuela primaria y a escribir una carta a las docentes de la asignatura que refleje las conclusiones a las que arribaste a partir de tus recuerdos.

El siguiente cuestionario puede servirte de guía:

- ♦ ¿Cómo fueron tus clases de lengua?
- ♦ ¿Qué ejercicios o actividades recuerdas haber hecho en tu escuela primaria?
- ♦ ¿Las experiencias recordadas fueron positivas o negativas?
- ♦ ¿Utilizarías las estrategias empleadas por tus docentes con tus futuros alumnos? ¿Por qué?

Si estuviste ausente en la primera clase, te esperamos en horario de consulta para completar esta actividad, destinada a recuperar tus recuerdos.



TRABAJO PRÁCTICO 1:

Tema: Monografía grupal sobre las características particulares integrales de una clase textual a determinar por las profesoras.

Objetivo: Producir adecuadamente una monografía respetando las características del tipo y clase textual.

Contenido conceptual: Tipos y clases textuales.

Contenido Procedimental: Identificación de las características de una de las clase textual propuestas en el DCP o los NAP.

Contenido Actitudinal: Confianza en las posibilidades de resolver situaciones lingüísticas y comunicativas.

ACTIVIDADES:



Con seguridad, a lo largo de tus estudios, has elaborado algunas monografías, listen con tu grupo de trabajo qué pasos siguieron para elaborarlas, qué elementos textuales y paratextuales tuvieron en cuenta



Confronten sus saberes previos con los siguientes aportes teóricos.

MONOGRAFÍA



Una monografía es un trabajo escrito original referido a un tema puntual. Básicamente consiste en exponer un tema en forma organizada, utilizando diferentes fuentes bibliográficas y ofreciendo una conclusión personal y original sobre lo tratado. El autor normalmente recopila gran cantidad de información para sostener o probar la posición tomada en ella. Manzo²: 1971 señala que la misma es una “*descripción o tratado especial de determinada parte de una ciencia, o de algún asunto en particular.*”

El **tema** de la misma puede proceder de alguna inquietud personal, o ser sugerido, como en este caso, por el profesor.

Seleccionado el tema, se procede a **delimitar su ámbito y dimensiones**. Esto supone:

- ♦ **plantear todos sus aspectos y el posible alcance de los mismos, teniendo en cuenta los objetivos del estudio;**

En esta instancia, es esperable que su trabajo explicita el grado en el que el DCP o los NAP sugieren su abordaje y que consignen las características textuales y lingüísticas propias de la clase textual que constituye el eje del trabajo.

- ♦ **dar un orden de preferencias a los aspectos seleccionados;**
- ♦ **asumir actitud reflexiva. Para ello es necesario:**
 - pensar en los conocimientos previos sobre el tema,
 - escribir preguntas y anotarlas utilizando como marco de orientación los puntos considerados en el proceso de delimitar el ámbito y dimensiones del tema;
- ♦ **buscar información.** En nuestro caso hemos sugerido bibliografía, que pueden ampliar.
- ♦ **organizar la información.** Planificar la escritura elaborando un bosquejo o plan de trabajo. En él deben aparecer en forma esquemática, las ideas que van a servir de marco orientador para la elaboración del trabajo. Estas ideas pueden tener un ordenamiento lógico o cronológico. Es importante que, el plan de trabajo aborde la temática en todos sus aspectos y constituya una guía para hacer una selección juiciosa y ordenada de datos e ideas;
- ♦ **redactar un borrador:**
 - el **contenido** debe estar organizado del siguiente modo:
 - **Introducción.** En este apartado, se presenta en forma resumida y precisa el propósito de la tarea, los datos relevantes y la importancia de los mismos. Además, puede incluirse la metodología empleada para la elaboración.
 - **Desarrollo o cuerpo:** Esta sección se caracteriza por presentar la información, el análisis, y la interpretación de los datos.
 - **Conclusión:** en esta parte se sintetizan los aportes encontrados; por lo tanto no puede incluir más información acerca de la temática investigada
 - durante la redacción se tendrá en cuenta:

² Manzo, A. (1971). *Manual para la preparación de monografías*. Buenos Aires. Humanitas.

- el lector de la monografía quien supuestamente desconoce el tema, por lo que el autor deberá explicarlo de la manera más clara y organizada posible, sin “irse por las ramas” para no desviarse del tema central;
 - la **objetividad**, característica del texto;
 - los **enunciados** que deben ser cortos, simples e impersonales. Expresiones tales como: “en mi investigación”, “en mi opinión”, etc. deben ser sustituidas por: “esta investigación”, “este trabajo”, “el estudio en cuestión”, “se verifica”, “se concluye” “de ahí que”, etc.;
 - el **vocabulario**, cada palabra debe tener su significado propio, no debe darse margen a interpretaciones diversas;
 - las **citas** que en el texto se utilizan para sustentar las ideas incluidas y con la finalidad de ejemplificar, esclarecer, confirmar o documentar. También se puede **explicar con palabras propias** lo que un autor consultado considera, explica o quiere transmitir.
- **hacer la redacción definitiva.** En este momento, se revisa todo lo escrito. Se controla la ortografía (ejemplo: un acento correcto) y la sintaxis (por ejemplo una frase bien armada y entendible, o el correcto empleo de comas y puntos). También se controlará que haya una ilación de títulos entre sí, subtítulos entre sí y párrafos entre sí, y que la numeración de títulos y subtítulos sea correlativa y se verifica que los textos tengan relación con el título o subtítulo donde están incluidos. Para asegurarse que el proceso de redacción definitiva se ha cumplido correctamente, es útil observar si:
- párrafos y oraciones no son demasiado largos;
 - el autor no se ‘fue por las ramas’;
 - la ortografía y la sintaxis son correctas;
 - hay adecuación entre títulos y texto;
 - la redacción está en tercera persona;
 - las opiniones están fundamentadas;
 - la numeración de títulos es correlativa;
 - hay una ilación general de todo el texto;

♦ **Editar el formato:**

- **Portada:** nombre, apellido, título del trabajo, lugar y año.
- **Índice.**
- **Cuerpo del trabajo:** Introducción, Desarrollo y Conclusión.

1.1. Bibliografía: la cita bibliográfica se realizará teniendo en cuenta las normas APA, del siguiente modo:

- **Libro:** Autor (Apellido e iniciales de nombre), entre paréntesis año de publicación, título de la obra, subtítulo (si lo tuviese) lugar de edición y nombre de la editorial.
Ej.: Solé, I. (1998). Estrategias de lectura. Barcelona: Graó
- **Revista:** Autor Apellido e iniciales de nombre) , entre paréntesis año de publicación, título del artículo, nombre de la revista, N° de la revista entre paréntesis, páginas.

Ej.: Castellá Lidón, J. M. (1996). Las tipologías textuales y la enseñanza de la Lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (10), 23-31



Completa el siguiente cuadro.

¿Qué sabían?	¿Qué aportes les brindó la teoría?

LISTADO DE CLASE TEXTUALES A TRABAJAR CON SUGERENCIA DE BIBLIOGRAFÍA PARA CONSTRUIR LAS MONOGRAFÍAS CORRESPONDIENTES.

CLASE TEXTUAL	BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA
Texto escolares con estructura definición-descripción	Álvarez Angulo, T. (1996) El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales .En: Didáctica, 8, Madrid: Servicio de Publicaciones UCM. pp 29-44. url: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148706
Texto escolares con estructura clasificación-colección	Chacón Contreras, Y. (2005) Cómo diseñar situaciones de aprendizaje para la construcción y la evaluación de textos expositivos en el aula. En EDUCERE. Año 9. N° 31. Mérida – Venezuela: Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación
Texto escolares con estructura comparación y contraste	Universidad de Los Andes. págs. 563-568. url: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20027/2/articulo13.pdf
Texto escolares con estructura problema-solución	Instituto Radiofónico Fe y Alegría (2010) La exposición oral.url: http://www.radiofeyalegriaeducom.net/files/7mo-S8-Castellano.pdf
Texto escolares con estructura pregunta-respuesta	MUTH, K. D. (comp.) (1991) <i>El texto expositivo. Estrategias para su comprensión</i> . Buenos Aires: Aique
	SANCHEZ MIGUEL, E. (1986) Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión. Madrid: Santillana, Aula XXI
Texto escolares con estructura causa-consecuencia	Cubo de Severino, L. et al (2005) Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Mendoza: EDIUNC. Angulo Álvarez, T. y Bravo Ramírez, R. (2010). El texto expositivo y su escritura. Universidad Pedagógica Nacional. Folio. Segunda época (32), 73-78. Angulo Álvarez Teodoro. (1999) La descripción en la enseñanza de la Lengua. Madrid: Universidad Complutense.
Instructivo de experimentos	Margarit, A. M. (2005) Superestructura del texto de instrucciones. En: Blog de Redacción I. Cap. IV. Rosario. UNR. url: http://www.bdp.org.ar7facultad/catedras/consoc/redacion1/unidades/2008/03/superestructua del texto de i.php
Reglas de juego	Uruguay Educa. Portal educativo de Uruguay. Fundamentación acerca del texto instructivo. url: http://uruguayeduca.edu.uy/UserFiles/P0001%5CFile%5CFundamentaci%C3%B3n%20acerca%20del%20texto%20instructivo.pdf Marro y Dellamea (1993)Producción de textos.Buenos Aires: Docencia.p326
Biografía	Moncada, D. del C. y Fernández, G. B. (2005).Enseñar a escribir biografías Propuesta didáctica. pp 28-54 En: García Romero, M. Propuestas para enseñar Lengua.vol.3. Táchira: Universidad de Los Andes. url: http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/p_e_l_3/028_e_e_b_p_d.pdf

<p>Relato histórico</p>	<p>Instituto Radiofónico Fe y Alegría (2010) El proceso de la escritura. Venezuela.url: http://www.radiofeyalegriaeducom.net/files/8vo-S5-Castellano.pdf</p> <p>Dolz, J. (1992). ¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?. Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. Revista Aula de Innovación Educativa 2. url: http://aula.grao.com/revistas/aula/002-la-expresion-escrita--tipos-de-proyectos-y-trabajo-en-equipo/como-ensenar-a-escribir-el-relato-historico</p>
<p>Crónica</p>	<p>Canal Encuentro. Los géneros periodísticos. La crónica. url: http://www.encuentro.gov.ar/content.aspx?id=2256</p> <p>HERRERA DAMAS, S (2006) los rasgos diferenciales de la crónica radiofónica. En. Boletín del área académica de Medios y Contenidos. N° 3. Perú: Facultad de Comunicación Universidad de Piura. url: www.fcom-udep.net/comunica@udep.edu.pe.</p> <p>Bernabeu Morón, B coord. (2009) La Entrevista y la Crónica. España: Ministerio de Educación. CIDE.</p> <p>Atoresi, A. (1996) Los estudios semióticos. El caso de la crónica periodística. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.</p>
<p>Nota de opinión</p>	<p>Doltz, J y Pasquier, A. (1997) Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica para 1º y 2º de la ESO. Navarra: Departamento de Cultura y Educación. url: http://www.educacion.navarra.es/portal/digitalAssets/1/1579_argum.pdf</p> <p>http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD19/contenidos/gpamm/generosdiscursivos.html</p> <p>http://recursos.cnice.mec.es/media/prensa/bloque4/pag8.html</p> <p>Argentina. Ministerio de Educación. Los géneros discursivos. En: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD19/contenidos/gpamm/generosdiscursivos.html</p> <p>Botta, M. (2007) Tesis, tesinas, monografías e informes. Buenos Aires: Biblos.</p> <p>Sanchez, K. [et.al] (2008). Lengua y prácticas del lenguaje. Buenos Aires: Aique.</p>



Ahora, según los aportes teóricos, deberán planificar la escritura a partir de la elaboración de un esquema o red. Luego, redactar el texto.

Les recordamos que deberán presentar sólo la escritura final, independientemente de los borradores que realicen.

SEGUNDA CLASE UNIDAD I: LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA PRIMARIA



A partir de los saberes relacionados con la Competencia Comunicativa construidos en Comunicación Lingüística I y II, redactá un breve párrafo en el que explicités, qué supone desarrollar la competencia comunicativa en la escuela primaria y por qué crees que en el

Documento Curricular Provincial se plantea que este es uno de los propósitos fundamentales de la escuela.



MARCO TEÓRICO

Didáctica de la Lengua: enfoques formal y comunicativo - funcional.

"Una estrategia metodológica a la luz del enfoque comunicativo debe colocar en primer lugar, como objetivo de la enseñanza de la lengua, lograr la "competencia comunicativa".

Angelina Romeo 1994:7

Cada disciplina tiene sus procesos lógicos internos para acceder y generar nuevo conocimiento. En el qué enseñar ya hay partes del cómo por lo tanto, a la hora de enseñar hay dos niveles: cómo enseñar y qué enseñar.

En el Área de Lengua tanto el qué como el cómo enseñar han sufrido modificaciones a lo largo de la historia. Y, por lo tanto, los enfoques relacionados con el papel de la escuela y del maestro han variado desde la antigüedad hasta nuestros días. En sentido amplio, es posible distinguir dos enfoques: formal y comunicativo funcional.

♦ Enfoque formal

Francisco Rincón (1998) señala que hasta 1990, la enseñanza de la lengua se basaba en solo dos métodos: el retórico y el historicista.

El **retórico**, centrado en la lectura, enseñaba a hablar y a escribir a través de los recursos textuales con el propósito de que fueran usados con solvencia. La importancia de la Gramática en este modelo era más bien pobre.

El método **historicista** se basaba en el conocimiento de las lenguas naturales. En él la gramática adquirió el monopolio de la enseñanza del lenguaje. Se afirmaba que el objetivo era enseñar a hablar y escribir pero lo que se pretendía, en realidad, era un análisis científico del lenguaje, desde considerar que los destinatarios de la enseñanza aprendían a hablar y a escribir en el seno familiar. En el marco historicista, hasta los años 60 la lengua era considerarla como materia de conocimientos, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar, aprender.

La principal crítica a este enfoque consiste en advertir que el énfasis puesto en las palabras o en la oración, ignora por completo que **los hablantes de una lengua se expresan con textos**.

♦ Enfoque comunicativo funcional

A partir de los años 60, desde una visión funcionalista y comunicativa, la enseñanza pone énfasis en el uso. La Lengua deja de considerarse sólo como un sistema de contenidos para pasar a ser un medio de comunicación: **el medio más importante para comunicarnos**.

La Ley Federal de Educación considera que las competencias comunicativa y lingüística constituyen la base del desarrollo personal, cultural, intelectual y científico adecuado y plantea la necesidad de abordar la enseñanza de la Lengua como vehículo pedagógico y comunicativo.

En este marco, el lenguaje debe ser algo vivo al servicio de las vidas de las personas y su aprendizaje realizarse en situaciones de interacción con auténticos y variados materiales. Esto

supone un **enfoque comunicativo funcional** que incluya el uso del conocimiento adquirido en situaciones reales de comunicación.

Desde este enfoque, los usos sociales de la lengua, se concretan en cuatro: escuchar, hablar, leer y escribir; contextualizados en una gran variedad de géneros discursivos, orales y escritos: exposiciones académicas, debates, informes, entrevistas, reseñas, asambleas, cartas, narraciones, autobiografías, reglamentos....

La función de la escuela y del maestro en el desarrollo las competencias comunicativa y lingüística.

Como futuros docentes es preciso que nos detengamos en la función de la escuela y del maestro en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos, para encontrar caminos tendientes a su desarrollo

⇒ **Función de la escuela**

La escuela debe orientarse a la mejora del uso del lenguaje como herramienta de comunicación y de representación y a contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales en la vida de las personas: escuchar, hablar, leer y escribir.

Para ello, se ocupará del desarrollo de habilidades expresivas y comprensivas que es necesario que los niños aprendan para poder participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana.

Entre estas habilidades expresivas pueden mencionarse: intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimiento o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión.

▪ **Proyecto curricular de Lengua**

El desarrollo de la competencia comunicativa debe formar parte del proyecto curricular de Lengua de la escuela lo que implica no sólo plantear algunas líneas de acción en relación con el abordaje de la mencionada competencia sino **entender que el uso de la lengua en el escenario comunicativo del aula es un pilar esencial a la hora de adquirir diferentes aprendizajes y, por tanto, la organización de la clase necesita favorecer el intercambio entre todos sus actores: docentes y alumnos.** En otros términos, es fundamental que cada institución realice un proyecto lingüístico propio que considere el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños y que, además, se sustente en un consenso metodológico en el que intervengan todos los docentes, para asegurar que en los diferentes grados se considere la comprensión y producción de variadas clases textuales y el desarrollo de las capacidades de expresión y producción, o sea el desarrollo de habilidades textuales estratégicas y lingüísticas.

El proyecto curricular de Lengua tiene que ofrecer respuestas educativas adecuadas a las necesidades de los alumnos y a las características del contexto sociocultural en el que se inserta la escuela a partir de programaciones didácticas, elaboradas en base a coherentes decisiones pedagógicas que deberán contemplar no sólo las actividades de enseñanza del maestro y de aprendizaje de los alumnos, sino también tener en cuenta en qué momento, de qué manera, con

qué objetivos, con qué contenidos, con qué materiales didácticos se va a organizar el escenario comunicativo del aula, y también qué, cómo y cuándo evaluar a lo largo del año o del ciclo (C. Lomas, 1999).

⇒ **Función del maestro**

Es tarea del docente encontrar opciones didácticas tendientes a propiciar el desarrollo global y funcional de la competencia comunicativa. Para ello, es necesario convertir el aula en un contexto comunicativo real, en cual los alumnos construyan interactivamente sus aprendizajes a partir de sus variedades, mediante el uso de la lengua y la reflexión sobre ese uso. Para ello, generará clases contextualizadas en las que los niños intervengan activamente en su aprendizaje: aprendan haciendo, lo que tienen que hacer, en la escuela; vean hacer y hagan. **Ya no interesa que adquieran conceptos, sino capacidades: el alumno tiene que saber leer, criticar y valorar textos, a la vez que, producirlos.**

El docente debe crear un clima que facilite el intercambio verbal, dé lugar a formular preguntas que hagan posibles análisis objetivos y estructurados y, a la vez, abran las puertas a nuevos interrogantes. Un intercambio verbal destinado a mediar pedagógicamente debe posibilitar tanto el análisis (observar, comparar, secuenciar,..) como la elaboración de planes de acción con actividades, recursos, tiempos, modalidad de agrupación del alumnado, responsabilidad en las tareas, etc.

▪ **Las clases**

*La actividad en el aula debe regirse por un **modelo de enseñanza comunicativo funcional**, acorde con un modelo de aprendizaje compartido que permita: explorar, reconocer, formular hipótesis, buscar información, poner en marcha procedimientos de organización de la información, reestructurar el conocimiento mediante aproximaciones sucesivas al saber y elaborar estrategias de almacenamiento y comunicación del conocimiento adquirido” (Ortells i Renau, T, 1996:122)*

Promover y acompañar procesos destinadas al logro de la autonomía creciente en el uso del lenguaje verbal, tanto como medio de comunicación como de representación de la realidad, supone la construcción compartida de conocimientos mediada por un intercambio verbal que posibilite el establecimiento de relaciones y actividades en las aulas, el intercambio de ideas y el desarrollo de capacidades.

El docente debe facilitar el intercambio verbal, a partir de preguntas que posibiliten análisis objetivos y estructurados y abran las puertas a nuevos interrogantes.

Un intercambio verbal destinado a mediar pedagógicamente es aquel que posibilita tanto el análisis (observar, comparar, secuenciar...) como la elaboración de planes de acción con actividades, recursos, tiempos, modalidad de agrupación del alumnado, responsabilidad en las tareas, etc.

La enseñanza de la Lengua, vista desde esta perspectiva, redimensiona el papel de la escuela y de los maestros y establece como reto: el trabajo sobre funciones cognitivas y operaciones mentales, a través de la mediación y del diseño de situaciones de aprendizaje funcionales y contextualizadas que avancen de:

- ♦ lo más concreto a lo más abstracto.
- ♦ lo más simple a lo más complejo.

- ♦ lo familiar a lo desconocido.



Para ampliar información

Observá atentamente los siguientes videos que te permitirán ampliar la información

DGCyE Conferencia de la Dra. Flora Perelman -(Fragmento I)

www.youtube.com/watch?v=9z8ydEVE4SM

DGCyE - Conferencia de la Dra. Flora Perelman -(Fragmento II)

<http://www.youtube.com/watch?v=PRCOI9FxLQU>

DGCyE - Conferencia de la Dra. Flora Perelman -(Fragmento III)

<http://www.youtube.com/watch?v=6e2Cl4aCG-c>

DGCyE - Conferencia de la Dra. Flora Perelman -(Fragmento IV)

<http://www.youtube.com/watch?v=EYh7qr8ieiw>

DGCyE - Conferencia de la Dra. Flora Perelman -(Fragmento V)

<https://www.youtube.com/watch?v=g0uabFKVMNE>

DGCyE - Conferencia de la Dra. Flora Perelman -(Fragmento VI)

<http://www.youtube.com/watch?v=LfwgZ0hGiis>

DGCyE - Conferencia de la Dra. Flora Perelman -(Fragmento VII)

<http://www.youtube.com/watch?v=Yzgp9MK0uD8>

DGCyE - Conferencia de la Dra. Flora Perelman -(Fragmento VIII)

<http://www.youtube.com/watch?v=kNgdHfvh9VQ>

DGCyE - Conferencia de la Dra. Flora Perelman -(Fragmento IX)

<http://www.youtube.com/watch?v=00jwFklg1l4>



Reconstrucción de saberes

- ↪ Escribí un párrafo de no más de tres oraciones con la enseñanza que te haya dejado cada video.
- ↪ Establecé una relación entre lo que manifiesta la Dra. Perelman, en los videos, y los aportes teóricos presentados en la unidad.

MODELO INTEGRAL DE MEDIACIÓN: PRINCIPIOS SOCIO PSICOLINGÜÍSTICOS Y PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS.



*A partir de los saberes construidos en Teoría y Desarrollo del Currículo, en Pedagogía y en las primeras clases, enuncia cuáles consideras que deben ser las características de un **modelo integral de mediación pedagógica para la enseñanza de la lengua.***



MARCO TEÓRICO

“Promover y acompañar procesos destinadas al logro de la autonomía creciente en el uso del lenguaje verbal, tanto como medio de comunicación como de representación de la realidad, supone la construcción compartida de conocimientos mediada por un intercambio verbal que posibilite el establecimiento de relaciones y actividades en las aulas, el intercambio de ideas y el desarrollo de capacidades. “... La actividad en el aula, examinada en términos globales, debe regirse por un modelo de enseñanza no transmisivo acorde con un modelo de aprendizaje compartido que permita explorar, reconocer, formular hipótesis, buscar información, poner en marcha procedimientos de organización de la información, reestructurar el conocimiento mediante aproximaciones sucesivas al saber y elaborar estrategias de almacenamiento y comunicación del conocimiento adquirido”

(Ortells i Renau, T. (1996:122)

El desarrollo de la competencia comunicativa requiere un **modelo de mediación contextualizado, funcional y sistémico** en el que exista complementariedad entre lo **didáctico**, que se ocupa del aprendizaje y de los sistemas y métodos prácticos de enseñanza, así como también de lo **pedagógico** centrado en lo social y específicamente humano.

Por **complementariedad** se entiende que el enseñar y el aprender conforman una red que da lugar a un proceso de participación y acuerdo enmarcado en situaciones comunicativas propias de la “realidad social” compleja y dinámica. En este proceso, el docente negocia significados, a partir de la interacción entre los saberes cotidianos de los estudiantes y los conocimientos propuestos por el currículo escolar. De este modo, el aula se transforma en un espacio en el que los estudiantes comprueban pragmáticamente para qué pueden usar y cómo funcionan los textos mediante actividades que trascienden la presentación de un mero trabajo escolar. Actividades con intención y propósito definidos, dirigidas a destinatarios reales.

Por tratarse de un **modelo funcional**, requiere de contextos comunicativos reales, en los que se construyen aprendizajes a partir de la interacción con clases textuales concretas e instancias de reflexión cognitiva y metacognitiva sobre contenidos, procedimientos y actitudes.

Finalmente, por ser **un modelo sistémico**, se trabajan los textos de manera integral; en múltiples contextos de comunicación y atendiendo a todas las estructuras que se ponen en juego en su complejidad discursiva.

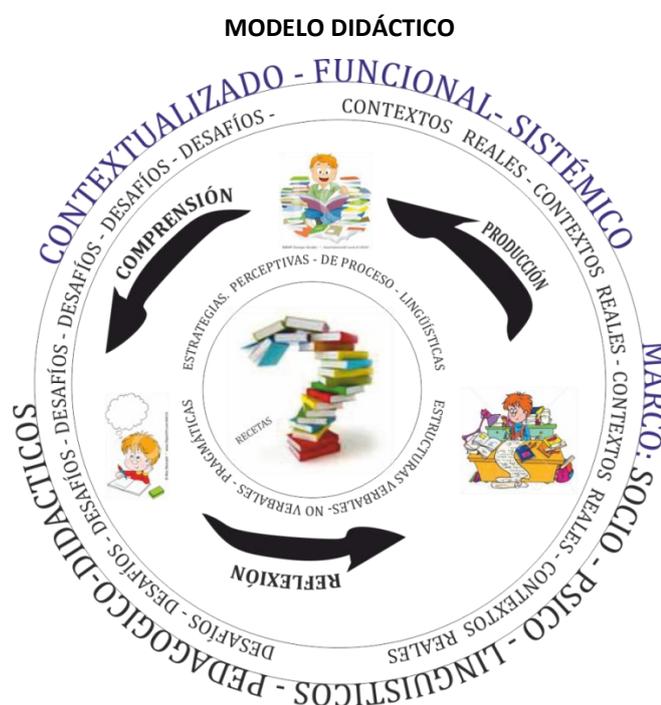
En este modelo, el tratamiento secuencial tradicional de contenidos y, por lo tanto, su fragmentación cede paso a proyectos de trabajo que parten de desafíos concretos, tienen como punto de partida y llegada clases textuales propias del contexto sociocultural y considera los procesos de comprensión y producción como dos caras de una misma moneda: al comprender, se interpreta un mensaje en lengua oral o escrita y al producir se construye un mensaje desde esa misma lengua. De hecho, la comprensión sólo puede realizarse sobre algo que haya sido previamente dicho o escrito así como, se produce pensando en que alguien va a leer o escuchar el texto elaborado.

Además, en este modelo, se tiene en cuenta que el dominio de los recursos lingüísticos aumenta la eficacia comunicativa y constituye un objeto de reflexión. Los contenidos lingüísticos deben ser progresivamente descontextualizados y sistematizados para funcionar como instrumentos de autocontrol. La reflexión sobre los hechos del lenguaje, durante el proceso de

comprensión, desencadena un proceso de aprendizaje de las características lingüísticas, discursivas y textuales necesarias a la hora de producir.

Por otra parte, se debe tener en cuenta lo afectivo-emocional y, por lo tanto, partir de los intereses de los estudiantes o de una experiencia real que haga posible que experimenten que la lengua sirve para comunicarse, para relacionarse con los demás y para conocerse a sí mismos. En este marco, la propuesta de trabajo parte siempre de un desafío desde el cual se genera la necesidad de leer o escribir textos verdaderos tanto del ámbito escolar como del extraescolar: noticias escolares, reglamento de convivencia, conferencias, glosas para actos, carta al lector, carta familiar, invitaciones...

Al respecto, son oportunas las palabras de Isabel Solé, 1993:25 quien manifiesta que: *“Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando desencadena una motivación intrínseca y cuando nos sentimos con los recursos necesarios para realizar una tarea, le encontramos sentido y, entonces, le podemos atribuir significado.”*



El modelo propuesto tiene en cuenta principios socio - psico –lingüísticos y pedagógico-didácticos tales como:

- ♦ la relación entre lengua y contexto social;
- ♦ los procesos cognitivos de comprensión y producción de textos;
- ♦ los tipos y clases textuales;
- ♦ la complementariedad entre lo didáctico y lo pedagógico.

Relación entre lengua y contexto social



En el aula, con frecuencia se pueden observar situaciones similares a las siguientes. Detente reflexivamente en las siguientes situaciones y responde los interrogantes planteadas a continuación de las mismas.

SITUACIÓN I

Quando sea grande me voy a comprar libros para trabajar Y entonces voy a tener mucha

No, tonto!!! Los libros son para mirar, no sirven para trabajar. Si querés ganar mucha plata, tenés que comprarte martillos.

No, nena. Los martillos sirven para golpear y clavar clavos solamente. No para tener plata.

Vos no sabés nada. Mi papá hace camiones de madera. Ayer vendió muchos, ganó mucha plata y se compró un martillo nuevo.

SITUACIÓN II

Bueno chicos... Vamos a hacer oraciones con palabras relacionadas con hogar.

Pero seño... Mi mamá me ha dicho que no debo decir ninguna palabra...

No, Bety. Yo sólo quiero que me contés cómo es tu hogar.

Y... ¡No sé! Eh...

Sí sabés. Es muy fácil...

No, seño... Mi mamá nunca me compró un hogar; así es que no sé cómo son.

¿Cuál es la razón por lo que a veces no tenemos éxito cuando intentamos comunicarnos verbalmente? Las palabras, ¿significan lo mismo para todos los niños? Los alumnos, ¿comprenden todas nuestras consignas? ¿A qué se deben estas dificultades? ¿Por qué no nos entendemos si todos hablamos la misma lengua materna?

- ♦ Consigna una situación similar a las analizadas anteriormente.
- ♦ Analiza las expresiones verbales registradas e infiere:
 - la situación socio-cultural del hogar a que pertenecen los pequeños;
 - trabajo u ocupación de los padres;
- ♦ Señala si la lengua utilizada por el niño dificultará o no su aprendizaje escolar.



MARCO TEÓRICO

“Si la interacción entre un bagaje sociolingüístico desprestigiado, una competencia comunicativa desvalorizada y un tratamiento educativo intolerante provoca el fracaso escolar, tenemos obligación de hacer algo. Pensar, cuestionar, reflexionar. Construir programas de acción creando espacios de libertad, de creatividad, de tolerancia. Luchar por una escuela amplia que evite estereotipos, que combata los prejuicios, que respete la diferencia, conociéndola.”

(Unamuno 1995: 27)

La lengua es un objeto socio-cultural con el cual tomamos contacto desde que nacemos. Halliday (1982: 2-3) sostiene que *“el niño sabe qué es el lenguaje porque conoce sus efectos (...) Ha utilizado el lenguaje de muchas maneras: para satisfacer sus necesidades materiales e intelectuales, como mediador de sus relaciones personales, para expresar sus sentimientos y así sucesivamente. (...) El lenguaje es para el niño un instrumento rico y aceptable para realizar sus intenciones: no existen prácticamente límites en lo que él puede hacer con el lenguaje.”* El niño aprende gradualmente los distintos usos de su lengua y los posibles significados asociados a ellos. Durante los primeros años su sistema lingüístico se caracteriza por reflejar en su estructura la función. Es decir, que la forma en que se expresa está vinculada con lo que pretende hacer. Poco a poco, en su contexto sociocultural inmediato, comprende textos, motivado por la necesidad de relacionarse con su grupo social y a partir de su uso en situaciones comunicativas concretas; no por imposición ni análisis de estructuras. Al relacionarse con su medio, a partir de acciones mediadas por instrumentos materiales y simbólicos, desarrolla su interés por comprender y producir los textos empleados en su grupo de pertenencia. Su interés se centra en que estos son herramientas para interactuar socialmente. En las situaciones comunicativas cotidianas, los pequeños descubren que los textos les sirven para conversar, narrar, describir, dar indicaciones, explicar, etc. Mientras vivencian estas funciones textuales, con su correspondiente modo de expresión, descubren cómo su comunidad organiza las estructuras textuales. Es así como, aprenden a construir textos, al mismo tiempo que los usan para aprender. Simultáneamente internalizan, poco a poco, las convenciones lingüísticas necesarias para mantener una comunicación eficaz. El lenguaje verbal les permite configurar mentalmente el mundo que los rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos; les posibilitan la planificación de acciones, la organización de ideas, el análisis de los propios procesos de pensamiento, el registro, la fijación y la memoria de los mismos. Por medio del lenguaje, se apropian de las imágenes del mundo compartidas, de los saberes socialmente convalidados e históricamente acumulados.

Al aprender a hablar, no sólo adquieren la gramática de la lengua hablada en el entorno sino también sus diferentes registros y la manera apropiada de usarlos según las normas de cada ambiente sociocultural. Al entrar en contacto con los miembros de su familia, los niños aprenden a:

- ♦ Nombrar las cosas con la lengua de su comunidad.
- ♦ Emplear el registro adecuado a situaciones concretas y a la intención que quiere dar a su mensaje.
- ♦ Construir modos de pensar y responder.

Sin embargo, aunque estas experiencias comunes les posibiliten estas adquisiciones, el conocimiento específico de las mismas varía según el medio en que viven y el tipo de relaciones que establecen con los demás, especialmente con los adultos. Si bien todas las personas hablamos

una lengua por estar inmersas en una sociedad hablante, no todas tenemos el mismo grado de dominio de las palabras, las estructuras y las estrategias para comunicarnos eficazmente. Estas varían de acuerdo a la situación y los interlocutores. Las normas comunicativas abarcan conocimientos verbales y no verbales, normas de interacción y de interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que se persiguen y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, relaciones de poder, etc.). Cuando en un encuentro comunicativo los interlocutores poseen normas diferentes, pueden producirse conflictos comunicativos y malentendidos (Tusón, 1988).

Las diferencias más importantes, relacionadas con el uso del lenguaje, están íntimamente ligadas con el contexto familiar de los estudiantes. Cada pequeño aprende a comportarse del modo en que sus padres esperan que lo hagan. Como lo que se espera de ellos varía según las actitudes y valores de cada familia, lo que aprenden con relación al lenguaje puede llegar a ser muy diferente. Las distintas experiencias de vida se traducen no sólo en el modo de relacionarse con los demás sino también en la forma en que ven el mundo en general. La cultura a la que pertenece el niño configura sus pensamientos y su percepción y concepción del mundo.

En la lengua utilizada por los adultos de distintos grupos socioculturales hay diferencias. Éstas se deben al uso predominante de variantes restringidas o elaboradas de habla. Cada una de las cuales posee formas propias que la caracteriza:

CÓDIGO RESTRINGIDO	CÓDIGO ELABORADO
<ul style="list-style-type: none"> ♦ Empleo de frases cortas, generalmente simples e inacabadas. ♦ Reducida gama de léxico: conjunciones sencillas, uso rígido y limitado de adjetivos y adverbios. ♦ Referencia a significados particulares ligados a situaciones concretas. ♦ Aparición frecuente de órdenes, preguntas breves y afirmaciones categóricas del tipo: "hacé esto". 	<ul style="list-style-type: none"> ♦ Uso de significados explícitos (no ligados al contexto). ♦ Empleo de una gramática compleja: con uso frecuente de pronombres impersonales, verbos en voz pasiva y adjetivos o verbos poco frecuentes. ♦ Uso correcto de reglas gramaticales y sintácticas. ♦ Amplio uso de preposiciones que indican relación lógica y hacen referencia al espacio y al tiempo. ♦ Adecuada estructuración de conceptos.

Es muy importante tener en cuenta que, si bien cada uno de estos códigos posee ciertas particularidades lingüísticas, la distinción entre los mismos va más allá de los aspectos meramente formales. Es decir, que las producciones verbales propias de cada una de las variantes (códigos) mencionadas son el reflejo de distintos modos de ver una misma realidad. Este es el motivo por el cual no puede lograrse que un niño se exprese haciendo uso del código elaborado por el simple hecho de hacerle repetir, una y otra vez, estructuras gramaticales propias del mismo. La construcción de esta variante requiere de un lento proceso, estrechamente ligado a situaciones comunicativas variadas, que posibiliten al niño construir nuevas estructuras lingüísticas, a la vez que modificar sus propias estructuras mentales.

Gaetano Berruto (1979:140) sostiene que *“no es tanto que se use más y mejor la lengua porque se pertenece a una clase sociocultural superior, sino que el pertenecer a una clase superior implica una serie de contactos interactivos diversos y más diferenciados: eso mejora las capacidades lingüísticas. Por otra parte, no es que el pertenecer a una clase baja signifique usar mal la lengua de por sí; el hecho es que, al formar parte de un grupo inferior, es menos diferenciada y continua la exposición a relaciones diversas de roles. La verdadera relación -al*

parecer- se plantea así: frecuencia de interacciones comunicativas y de exposición a roles socio-profesionales diversos = mayor habilidad lingüística. La influencia del estado social de pertenencia es -pues- mediata en el sentido de que generalmente se da: pertenencia a clase alta = mayor habilidad lingüística; pertenencia a clase baja = menor habilidad lingüística (en las clases altas abundan las interacciones y las exposiciones a diversos roles, mientras que en - las clases bajas las posibilidades de intercambios comunicativos son generalmente mucho más reducidas)."

Variaciones de habla y rendimiento escolar

A lo largo de la historia de la Lingüística, la Sociología, y la Educación, diversos enfoques se han ocupado de establecer relaciones entre las variaciones sociales del habla y el rendimiento escolar. Virginia Unamuno (1995) señala que es posible hablar de enfoques de la **desigualdad y la desventaja lingüística** que relacionan el bagaje sociolingüístico con el que el niño ingresa al sistema educativo con el fracaso o éxito escolar, independientemente del contexto y tratamiento educativo y los **comunicativos**, dependientes del contexto escolar, que se centran en las relaciones comunicativas.

Enfoque de la desigualdad

Este enfoque se basa en los aportes de Bernstein (1971) sobre los códigos restringidos y elaborados y postula que el lenguaje de los grupos social y culturalmente marginales no se adapta al tipo de actividades lingüísticas e intelectuales que exige la educación formal. Esta postura sostiene que el problema se centra en una «deficiencia o carencia lingüística» que bloquea el desarrollo cognitivo de los grupos marginales, impidiendo así su normal desenvolvimiento en situaciones de aprendizaje. A partir de estos presupuestos teóricos, comienzan a plantearse trabajos cuyos objetivos se centran en encontrar técnicas para «compensar» la «deficiencia lingüística».

Enfoque de la desventaja

La teoría de la diferencia considera que, en el ingreso a la escolaridad, la lengua del grupo de pertenencia entra en contradicción con las exigencias lingüísticas de la escuela. Sin embargo, en lugar de valorar el habla de los niños marginales, la describe, desde la variación lingüística y sólo la considera diferente al habla normativa de la escolaridad. Esta diferencia incide en el fracaso escolar, ya que el niño se enfrenta con producciones textuales (orales y escritas) en una variedad distinta a la suya y esto lo pone en desventaja con respecto a otros niños hablantes de la variedad estándar.

Enfoque comunicativo

Desde entender que el análisis de la relación entre diferencias sociales y rendimiento escolar debe concentrarse en lo comunicativo, este enfoque sostiene que la escuela, como institución social, no sólo crea ciertos marcos nuevos de interacción - que incluyen nuevas prácticas y espacios discursivos- sino que también expone ciertos requisitos comunicativos para tales contextos.

Los niños ingresan en la escuela con un bagaje de reglas y normas de interacción comunicativa que pueden ser diferentes al exigido como marco para su desenvolvimiento en el ámbito escolar. Esto produce un conflicto que repercutiría en las evaluaciones docentes de estos

niños puesto que, el comportamiento comunicativo esperado por la escuela se define a partir de comportamientos típicos de las clases medias.

La función de la escuela

Desde el punto de vista de la política educativa, la democracia no implica que todos los niños salgan de la institución educativa con el mismo nivel sino que todos los niños tengan las mismas oportunidades. Para ello, es necesario que la escuela tenga en cuenta la enorme diferencia existente entre niños de distintos contextos socioculturales. Los docentes deben enseñar con amplitud de miras y con criterios flexibles y renovables.

La tarea de la escuela es partir de los conocimientos y experiencias previas de los alumnos, y, desde ellos, desarrollar al máximo su potencial para pensar y entender la realidad circundante; en lugar de reforzar lo que los alumnos traen. Los niños que se encuentran en situación de desventaja necesitan y tienen el derecho de desarrollar sus capacidades intelectuales y sus aptitudes para expresar ideas. La escuela probablemente, será el único lugar en donde se le ofrezcan experiencias necesarias para que pueda desarrollar sus potencialidades. Al respecto son oportunas las palabras de Thoug (1987:93): *“Hablar con un niño con intención de ayudarlo a desarrollar al máximo sus capacidades para pensar y hablar y poder hacer al mismo tiempo una valoración es sin duda una tarea que requiere destreza y sensibilidad. No debe esperarse que sea sencillo, más bien debemos verlo como algo que requiere mucha práctica y un examen crítico de la calidad de la interacción entre niño y maestro”*.



Para ampliar información

Fernández, C. A. (2009) La variación sociolingüística en la escuela. En: La Lectur. Año 1 N°1. Publicación en línea de la Asociación Argentina de Lectura. En:

http://aal.idoneos.com/index.php/La_Lectura_-_Edici%C3%B3n_On_Line/La_Lectura_-_A%C3%B1o_1_Nro._0/La_variaci%C3%B3n_socioling%C3%BC%C3%ADstica_en_la_escuela

Sayago, S. (2003) El discurso en clase. Un enfoque sociolingüístico de las interacciones áulicas. En: **Papeles de Nombre Falso**. Comunicación y Sociología de la cultura. En:

<http://www.nombrefalso.com.ar/el-discurso-en-clase-un-enfoque-sociolingustico-de-las-interacciones-aulicas/>

Lennon del V. O. (2001) Las variaciones sociolingüísticas en la escuela. En Revista electrónica Diálogos Educativos N° 2. Chile, Departamento de Formación Pedagógica, Facultad de Filosofía y Educación, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En:

http://www.umce.cl/revistas/dialogoseducativos/dialogos_educativos_n2_articulo_06.html



Elaborá un breve texto que recupere tu opinión sobre los aportes de la Sociolingüística a la tarea docente.

PROCESOS COGNITIVOS DE COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS



Al comprender y producir ponés en funcionamiento una serie de estrategias, pensá detenidamente qué haces cuando leés , escuchás y producís un texto y completá el siguiente cuadro con las acciones que realizás.

PROCESOS	
COMPRENSIÓN	PRODUCCIÓN



MARCO TEÓRICO

Comprender y producir son procesos interactivos complejos que se encuentran estrechamente vinculados entre sí. Es posible referirse a ellos como las dos caras de una misma moneda ya que al comprender, se interpreta un mensaje verbal y al producir se lo construye. La comprensión sólo puede realizarse sobre algo que haya sido previamente elaborado, así como, se produce un texto, en la mayoría de los casos, pensando en que alguien va a interpretarlo.

El proceso de lectura, desencadena el aprendizaje de características lingüísticas, discursivas y textuales necesarias a la hora de producir. El dominio de los recursos lingüísticos aumenta la eficacia comunicativa y constituye un objeto de reflexión, que debe ser progresivamente descontextualizado y sistematizado para funcionar como instrumento de autocontrol.

Proceso de comprensión

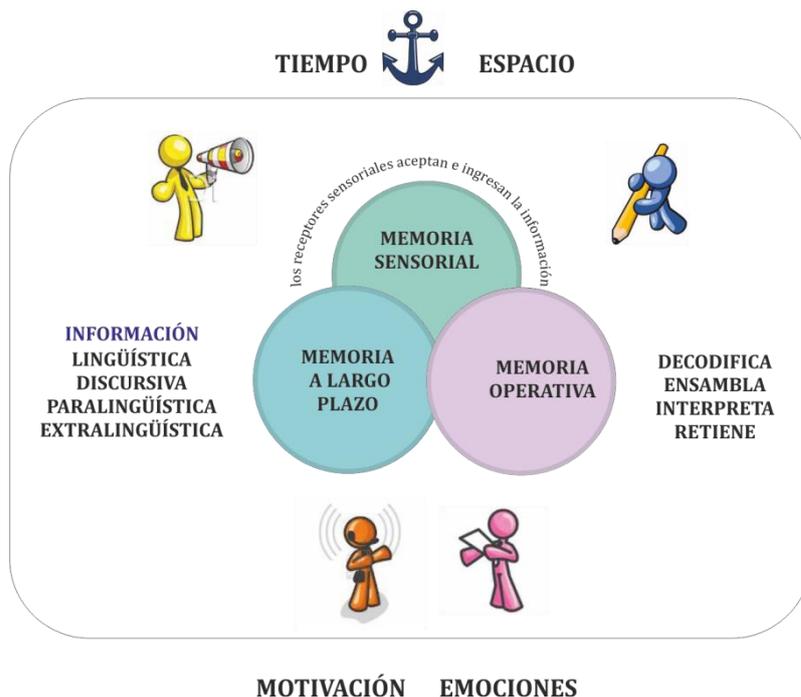
La comprensión textual es un proceso complejo que permite otorgar significado y entender información tanto oral como escrita, a través de procedimientos socio-interactivos en los que intervienen:

- ♦ el texto mismo, con sus elementos verbales y no verbales;
- ♦ los contextos de producción e interpretación;
- ♦ la memoria a largo plazo en la que están almacenados los conocimientos previos del lector, tanto del mundo como de la lengua;
- ♦ la memoria operativa en donde, entre otras cosas, se activa el conocimiento adquirido previamente y se hacen predicciones sobre la nueva información;
- ♦ los sentimientos.

Comprender integralmente un texto requiere la formación de un modelo mental en el que se asocie la nueva información con la que la persona posee en su mente. El proceso de comprensión termina satisfactoriamente cuando quien lee o escucha logra construir en su mente un escenario en el cual lo leído o escuchado cobra sentido.

Esto requiere un entrenamiento en los procesos de atención o concentración que permita retener las ideas desarrolladas en el texto e ir las reconstruyendo mentalmente, a modo de resumen.

Al comprender, se ponen en juego tres procesos básicos: anticipación, escucha o lectura, e interpretación. Este proceso estratégico, contextualizado, puede graficarse del siguiente modo:



Escucha

“Escuchar supone un contacto con la memoria, con el espacio y el tiempo en donde se inscriben las palabras”
 Álvarez Angulo, 2007:206

Escuchar es un proceso cognitivo que implica comprender tanto textos dialógicos como monológicos. En él, el oyente necesita prestar atención a elementos: lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos tales como: palabras, tono, ritmo, pausas, entonación, gestos, posturas, distancias, etc.

Una buena escucha requiere capacidad para percibir sensorialmente lo que trasmite otra persona; tomar conciencia de las posibilidades de tergiversación de los mensajes; diferenciar los hechos de las suposiciones y las opiniones; evaluar la importancia y validez en determinado contexto de lo escuchado; responder al mensaje del interlocutor, etc. (Victoria Ojalvo,1999:141).

Existen diferentes modos de escuchar, que involucran múltiples habilidades, relacionados con:

- ♦ los diferentes discursos,
- ♦ la unidireccionalidad o reciprocidad entre hablante y oyente,
- ♦ la comunicación cara a cara o a distancia,
- ♦ la mayor o menor atención prestada a quien habla.

Escuchamos de manera distinta una conversación espontánea que una asimétrica formal, una conferencia que un programa radial, etc. Las estrategias que se emplean cuando ambos interlocutores están presentes, son visiblemente diferentes a las que emplea el oyente en una escucha no recíproca. También, la escucha es distinta si se da simultaneidad temporal pero no local como en el caso de una conversación telefónica. (Pérez Fernández, 2008)

Por otra parte, el oyente puede asumir la escucha con diferentes niveles de atención: distraída, atenta, creativa, crítica, etc.

Glosario:

Lingüístico: relacionado con el sistema de la lengua. El significado de las palabras, la construcción sintáctica de las oraciones y la cohesión entre ellas formado párrafos están relacionados con el conocimiento lingüístico.

Paralingüístico: elemento auditivo, que se producen con los mismos órganos del aparato fonador humano, pero que no es considerado parte del sistema verbal; en la mayoría de las ocasiones, se unen a otros elementos no verbales para comunicar o matizar el sentido de los enunciados verbales. Algunos elementos paralingüísticos son: la intensidad o el volumen de la voz; la velocidad de emisión de los enunciados; el tono y las variantes de entonación y la duración de las [sílabas](#). Se denomina, también *paraverbal* o *paralenguaje*.

Extralingüístico: elemento visual no lingüístico, que acompaña el mensaje. Los gestos faciales, los movimientos, las posturas; la vestimenta o la proxemia son elementos extralingüísticos.

Lectura

“Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura.”

Carrasco Altamirano, 2003:131

La lectura es un proceso a través del cual rastreamos significados y comprendemos información de textos escritos. Para leer no basta verbalizar algo puesto en letras; es preciso poner en juego el conocimiento previo del tema y las ideas y experiencias respecto del mismo. Esto supone un proceso activo mediante el cual se construye sentido a partir de las marcas que el texto ofrece, a través de procedimientos socio-interactivos en los que el lector realiza tareas básicas que le permiten asignar significado a lo leído.

El oyente/lector eficaz

Se entiende por oyente o lector eficaz a aquel capaz de decodificar, ensamblar, interpretar y retener signos percibidos sensorialmente y de reorganizarlos con espíritu crítico, ordenando y seleccionando la información y captando las intenciones comunicativas. Entre las condiciones y comportamientos propios de un oyente o lector idóneo se encuentran:

- ♦ poner en juego la imaginación, la experiencia y los conocimientos que poseen para aportarlos a la comprensión;
- ♦ ser consciente de lo bien o mal que realizan la tarea y utilizar diversas estrategias para corregir errores cuando se da cuenta de que no está comprendiendo;
- ♦ mantener una actitud activa, sin desanimarse ante el error;
- ♦ aprovechar o hacer pausas para reflexionar sobre el sentido del mensaje;
- ♦ solicitar aclaración, cuando no entiende, tomar notas sobre dudas o volver al texto las veces que sea necesario;
- ♦ pedir ayuda ante dificultades insalvables;

- ♦ saber de ante mano en qué aspectos centrará su atención de acuerdo con el propósito de escucha o lectura;
- ♦ inferir información del contexto verbal y no verbal antes, durante y después del proceso;
- ♦ preguntarse durante todo el proceso;
- ♦ leer o escuchar sin necesidad de aclaraciones complementarias;
- ♦ captar rápidamente la idea principal;
- ♦ inferir el significado de términos desconocidos;
- ♦ emplear conocimientos lingüísticos y no lingüísticos para interpretar el discurso.

Proceso de producción

Desde el punto de vista cognitivo, la producción de textos, al igual que la comprensión de ellos, es un proceso socio- cognitivo en el que intervienen la memoria a largo plazo, la memoria operativa, la motivación y las emociones.

Al producir, se ponen en juego tres procesos básicos: planificación, traducción o textualización y control.

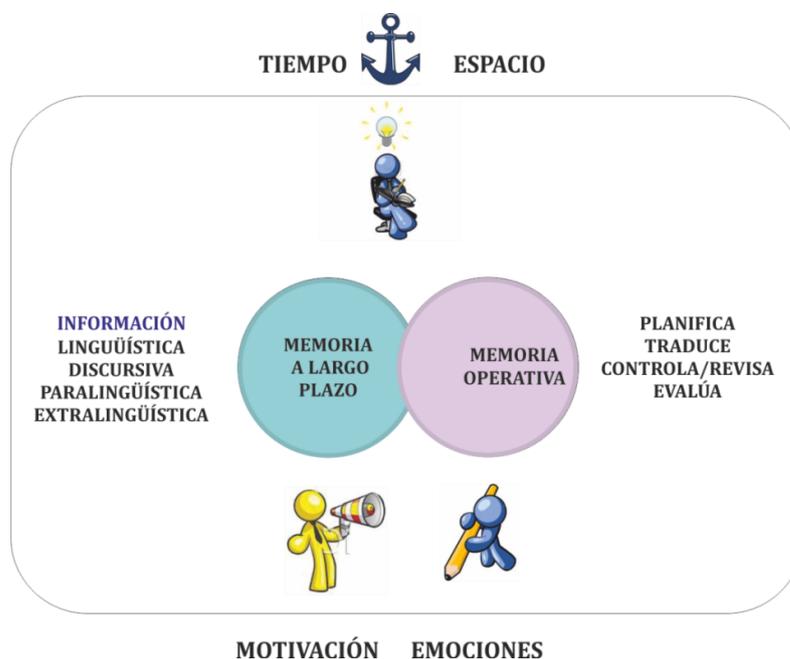
El proceso de planificación consiste en la generación de ideas, la búsqueda de información, el establecimiento de objetivos y la elaboración del plan textual.

La textualización implica pasar el lenguaje interior a lenguaje exterior a partir de concretar y desarrollar la secuencia de palabras para expresar las ideas. Esto incluye la actividad física de hablar o escribir y la transformación de ideas en palabras organizadas en textos. Este proceso requiere el manejo de las exigencias lingüísticas, discursivas, paralingüísticas y extralingüísticas.

Finalmente, el **control** consiste en monitorear el proceso y progreso del discurso.

Por otra parte, en la producción escrita, es importante la revisión. Proceso analítico, planificado y consciente que permite mejorar la calidad de las producciones a través de dos subprocesos: la lectura y la corrección. Leer permite evaluar y revisar el producto final o en proceso y corregir, realizar los cambios necesarios para suprimir defectos, errores o para dar mayor eficacia al texto.

Este proceso estratégico, contextualizado, puede graficarse del siguiente modo:



Hablar

Hablar es intervenir en conversaciones, entrevistas o debates o emitir discursos monológicos en forma oral. Hacerlo de manera comprensible requiere de:

- ♦ articulación, pronunciación, entonación, volumen y ritmo pertinentes;
- ♦ lenguaje gestual y corporal adecuados;
- ♦ empleo de vocabulario apropiado al tema, de sintaxis convencional y de estructuras textuales requeridas por la situación comunicativa concreta.

Escribir

Escribir es una actividad sociocultural a través de la cual los seres humanos se comunican, un acto comunicativo complejo que requiere motivación y actividad intelectual. Quien escribe recupera patrones psicomotores tales como representaciones de las letras en la memoria y producción motora, a la vez que construye estructuras textuales considerando, al mismo tiempo, aspectos: gráficos, morfológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos.

El hablante/escritor eficaz

Se entiende por productor eficaz a aquel capaz de emplear signos para transmitir información posible de ser interpretada por quien escucha o lee. Un productor de mensajes competente tiene en cuenta a su receptor o interlocutor, es consciente del grado de dificultad y de trascendencia del tema, es capaz de construir el discurso adecuado a la situación comunicativa concreta. Para ello, selecciona la clase textual y el registro más adecuados. Algunas de las condiciones y comportamientos propios de los hablantes y escritores eficaces son:

- ♦ Considerar la audiencia y su relación con el tema;
- ♦ Planificar el discurso;
- ♦ Centrar el tema y adecuar el tono;
- ♦ Respetar los principios de textualidad;
- ♦ Cuidar los principios de cooperación comunicativa;
- ♦ Cuidar el lenguaje verbal y no verbal que conforma el discurso;
- ♦ Observar o imaginar las reacciones de quien escuchará o leerá;
- ♦ Cuidar los principios de cortesía.

Para ampliar información:

<http://es.scribd.com/doc/19126036/11-Sole-Isabel-Cap-4-La-Ensenanza-de-Estrategias>
<http://www.efdeportes.com/efd106/la-habilidad-escuchar-en-el-proceso-docente-educativo.htm>
<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0303110077A.PDF>



Elabora una red centralizada que sintetice los procesos de producción oral y escrita.

TIPOS Y CLASES TEXTUALES

En el siguiente listado:

- ♦ *encierra con una elipsis los portadores textuales;*
- ♦ *coloca LO (lengua Oral) o LE (lengua Escrita); T (tipo) o C (clase) según corresponda;*
- ♦ *subraya cuáles crees que se deben trabajar en las clases de lengua del segundo ciclo.*

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narración ▪ Instrucción ▪ Descripción ▪ Exposición ▪ Argumentación ▪ Conversación ▪ Conversación espontánea ▪ Conversación formal ▪ Conversación telefónica informal ▪ Conversación telefónica formal ▪ Conversación formal telefónica con contestador automático ▪ Entrevista ▪ Entrevista formal ▪ Conversación formal en pequeño grupo de discusión. ▪ Conversación en grupo de trabajo ▪ Conversación polémica en pequeño grupo de discusión ▪ Conversación en grupo de trabajo con técnicas y dinámicas grupales ▪ Cuentos ▪ Narraciones sencillas ▪ Reglamentos ▪ Relatos sobre hechos o situaciones reales ▪ Relatos de historia de vida ▪ Reglas de juego con instrucciones seriadas ▪ Instrucciones precisas ▪ Instructivos de uso ▪ Reglas de juego con períodos hipotéticos ▪ Instrucciones complejas ▪ Informes sobre observaciones de objetos y fenómenos ▪ Descripción de procesos. ▪ Informes sobre procesos y experimentos ▪ Exposición sobre temas de estudio ▪ Exposición a partir de la investigación de un tema de estudio ▪ Exposición de temas de diferentes áreas ▪ Argumentación ▪ Argumentos: acuerdos y desacuerdos ▪ Narración con descripción ▪ Narración con diálogo ▪ Biografía ▪ Crónica ▪ Relatos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Narración breve (renarración de cuentos) ▪ Instrucciones simples ▪ Instrucciones seriadas ▪ Instrucciones complejas ▪ Descripción de objetos. ▪ Descripciones de lugares ▪ Descripciones de situaciones concretas. ▪ Descripción de personas ▪ Argumentaciones sencillas ▪ Fundamentación de opiniones sobre preferencias personales ▪ Fundamentación de opiniones sobre temas de interés. ▪ Exposiciones sencillas ▪ Exposición breve: presentación de un compañero o visitante ▪ Texto expositivo sencillo. ▪ Carta familiar ▪ Cuentos infantiles ▪ Cuentos con moraleja ▪ Recetas ▪ Indicaciones médicas ▪ Instrucciones sencillas |
|--|--|
-
- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reglamentos ▪ Instructivos de experimentos ▪ Instructivos de uso ▪ Retratos ▪ Folletos ▪ Contratapa de un libro leído ▪ Reseña de libro leído Carta formal de agradecimiento ▪ Prólogo de antología personal ▪ Solicitud ▪ Avisos ▪ Exposiciones sobre temas de estudio ▪ Informe ▪ Prólogo de antología personal ▪ Afiches ▪ Descripciones precisas de objetos, personas y lugares |
|---|



MARCO TEÓRICO

En nuestro contacto habitual con los textos, decimos que leemos una noticia, una crónica o un cuento, o que hemos escrito una carta, un recibo o un informe... es decir, que cotidianamente no tenemos conflictos a la hora de denominar un texto.

Sin embargo, estos conflictos comienzan a surgir cuando debemos establecer categorías a partir de criterios comunes. Es entonces cuando se advierte la complejidad de la temática. Ciapuscio (1994:16-7) señala como relacionadas con las tipologías textuales las siguientes:

- ♦ **Confusión terminológica:** con frecuencia se utilizan en forma equivalentes términos como géneros discursivos, tipos textuales, clases textuales, etc.
- ♦ **Desacuerdos en la construcción de una tipología:** sigue siendo, entre los lingüistas, motivo de preocupación no arribar a "un sistema de clasificación de textos que satisfaga los requerimientos teóricos- metodológicos de la disciplina y que al mismo tiempo tenga realidad empírica".
- ♦ **Propuestas de clasificación de diferente naturaleza:** algunas se centran en rasgos estrictamente lingüísticos y otros-en la funcionalidad. Aunque actualmente predominan los enfoques de variados niveles que contemplan rasgos internos y externos de los textos.

Los especialistas en la temática han adoptado distintos criterios de clasificación. Algunos, parten de considerar la organización textual y luego, incluyen en esas estructuras globales los textos concretos utilizados a diario. Mientras que otros, consideran que una clasificación certera es la que parte de la actividad comunicativa de los hablantes. Actividad que les ha proporcionado un saber sobre los textos que les permite interactuar en diferentes esferas comunicativas. Estos últimos centran la clasificación en las funciones del texto.

La problemática de la clasificación de textos ha sido abordada por los teóricos de todas las épocas según la corriente lingüística. Así, por ejemplo, durante la época denominada gramática del texto los análisis respondían a rasgos eminentemente lingüísticos. Con la llegada del enfoque pragmático funcional, los criterios se vieron enriquecidos por la inclusión de los actos de habla y de la situación comunicativa. En la actualidad, la tendencia es lograr un enfoque que aborde varios niveles simultáneamente, por un lado aspectos intratextuales, que corresponden a las estructuras globales propias de cada texto; y por el otro, aspectos extratextuales vinculados con las restricciones que la situación comunicativa imprime.

En relación con la categorización textual los conceptos que subyacen al DCP de Mendoza son los de tipo y clase, que, además, son los más difundidos en el ámbito didáctico.

Las clases son establecidas por la sociedad a lo largo de la historia. Constituyen una lista abierta, reconocida por los hablantes a partir de su forma externa y los parámetros situacionales en los que se originan.

Los tipos son categorías científicas. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Cada tipo conlleva una manera de organizar las palabras y las frases para comunicar un mensaje relacionado con funciones predominantes.

La tipología tenida en cuenta en el DCP es la de Werlich (1975) quien distingue, a partir de centrarse en las estructuras lingüísticas, cinco bases textuales básicas: descriptiva, narrativa,

expositiva, argumentativa, directiva. Según el autor éstas se correlacionan con actividades cognitivas humanas. Para caracterizarlas se remite a factores contextuales y textuales tales como: tema, propósito, relación emisor - receptor, opciones lingüísticas, clases de palabras que predominan, etc.

Werlich sostiene que estos cinco tipos textuales básicos son "normas ideales" para la estructuración textual». Los mismos pueden concebirse como matrices predeterminadas cognitivamente, compuesta de elementos textuales, de los que disponen los hablantes para la comunicación (Ciapuscio, 1994: 87).

M. Adam (1992) hace una ampliación de la tipología de Werlich en la que en lugar del texto expositivo incluye el explicativo e incorpora el conversacional. El aporte más importante de este autor es señalar que los textos pueden contener secuencias prototípicas de varios tipos. Que se combinan entre sí. Una secuencia es una estructura o red relacional jerárquica relativamente autónoma con organización interna propia relacionada con el texto del que forma parte.

Los textos concretos, que nos encontramos a diario, son casi siempre heterogéneos, es decir, están compuestos por secuencias de distinto tipo. En ellos las secuencias: narrativas, descriptivas, argumentativas, explicativas, conversacionales... pueden alternarse o articularse. Por ejemplo en un cuento se pueden encontrar además de secuencias narrativas, diálogos y descripciones; en un texto disciplinar: narraciones y argumentaciones. En cada caso la estructura dominante queda definida por la secuencia predominante. El texto, entonces, nunca es más que una ejemplificación típica de la secuencia que predomina en él.

Los textos en el Diseño Curricular

En los documentos curriculares N° 6 y N° 12 (1996) se utilizan los términos **modalidades y géneros discursivos**. El primero está centrado en estructuras lingüísticas y se identifica con los **tipos textuales**; el segundo, en cambio, se corresponde con las **clases textuales**.

En el DCP (1998), no aparece la denominación: modalidades discursivas; los tipos textuales están nombrados en **negrita**, mientras que a las clases textuales se las denomina: **textos de uso social**.

Implicancias Didácticas

Además de tener presente clases y tipos textuales, a la hora de enseñar textos, es necesario que el docente tenga presente que: un texto es un tejido o entramado de ideas, que, más allá de su extensión, constituye una unidad total de comunicación, con organización propia y precisa, en el que, según el contexto, se ponen en juego distintos lenguajes.

Puede construirse con:

- ♦ una palabra, como el cartel vial de **PARE** o el **¡Hola!** que decimos al cruzarnos circunstancialmente con alguien en la calle;
- ♦ palabras e imágenes, como en el **afiche publicitario**;
- ♦ palabras y gestos, como en la conversación;
- ♦ sólo palabras, como en la noticia.

Para su enseñanza es importante considerar que es una **construcción teórica compleja** integrada por dimensiones interrelacionadas que posee:

- ♦ manifestación material o silueta;
- ♦ estructura abstracta, independiente del contenido, integrada por una serie de secuencias que se combinan;
- ♦ contenido, tema o significado global, con unidad semántica y coherencia;
- ♦ cohesión o conexión de las ideas entre sí;
- ♦ adecuación al contexto.

Halliday y Hassan (1976) consideran texto a todo pasaje hablado o escrito, de cualquier extensión que funciona como un todo coherente. Para ellos, el texto, resultado de una actividad verbal humana, es una unidad semántica, de carácter social que se estructura mediante un conjunto de reglas combinatorias de elementos textuales y oracionales que manifiestan la intención comunicativa de un hablante. Funciona como una totalidad, tiene una estructura genérica y una cohesión interna. Sus componentes lingüísticos se vinculan a través de distintas estrategias de cohesión y coherencia.

“El texto es pues, un resultado lingüístico plasmado como realidad enunciativa, actualizada y hecha concreta, capaz de ser contemplada empíricamente en dos aspectos concomitantes y mutuamente dependientes que se prestan a experimentación: la realidad observable de sucesividad sintagmática discursiva y la realidad interpretable de su contenido comunicativo” (Lamíquiz 1994:37-38).

En este marco, a la hora de enseñar textos es preciso tener en cuenta tanto las estructuras verbales que le dan forma, como las no verbales y pragmáticas.



A partir de los marcos teóricos, revisa la actividad de recuperación de saberes previos e indica aciertos y errores. Fundamenta.

COMPLEMENTARIEDAD ENTRE LO DIDÁCTICO Y LO PEDAGÓGICO



A partir de tus saberes previos enuncia al menos tres características de:

- ♦ *aprendizaje significativo.*
- ♦ *mediación pedagógica:*
- ♦ *estrategias de mediación:*



MARCO TEÓRICO

En relación con las orientaciones pedagógico- didácticas es necesario promover **aprendizajes significativos** a partir de una **enseñanza espiralada** que privilegie los **procesos inductivos**, el **análisis comparativo** y la **interacción**.



Los aprendizajes contruidos en un contexto de plena comprensión son los que perduran y dan lugar a la formación de estructuras cognitivas de complejidad creciente. Sólo es posible aprender aquello a lo que se le encuentra sentido y lógica. Para que los contenidos del área tengan esas características es necesario que **los estudiantes deseen aprender, los contenidos se presenten de manera clara y exista relación entre los nuevos aprendizajes y los conocimientos previos**. De allí la importancia de que:

- ♦ el estudiante participe activamente;
- ♦ el docente parta de los conocimientos previos de los alumnos o de lo que los mismos puedan imaginar y los haga reflexionar a partir de formulación y verificación de hipótesis;
- ♦ se planteen situaciones problemáticas en las que se comprendan y produzcan textos concretos de manera integral, a partir de experiencias personales que conlleven su aplicación en la vida cotidiana;

Al respecto, la Propuesta Curricular Provincial recomienda el empleo de situaciones cotidianas en las que los textos sean *"construidos por emisores reales para destinatarios reales con un propósito claro. Los alumnos deben estar expuestos a variedad de textos y de situaciones. Cuando no sea posible partir de una necesidad real, se debe simular una situación de comunicación que la reproduzca, el 'como si'"*. (DCP, 1998:98)

La **enseñanza** de forma **espiralada** supone la presentación de contenidos de lo simple a lo complejo. Los mismos, en un primer momento se presenta y se vuelve sobre ellos en períodos posteriores profundizándolos progresivamente.

Al respecto, el DCP señala que: *"en cada etapa se retoman los contenidos del nivel anterior, se profundizan, complejizan y sistematizan. Luego se los integra con los nuevos contenidos conformado una estructuración conceptual que posibilita la comprensión y producción de textos cada vez más extensos y complejos."* (DCP, 1998:97).

En lo relacionado con las estrategias metodológica el DCP rescata el **análisis comparativo** puesto que: *"nada es pos sí mismo sino por semejanza o diferencia"* (DCP, 1998:97) y el **interaprendizaje** que rescata el aprendizaje entre pares y abre camino a procesos metacognitivos puesto que al compartir con la maestra y compañeros los procesos realizados al comprender,

producir o reflexionar sobre los hechos del lenguaje, el niño explicita los pasos que ha realizado en dichos procesos.

Por otra parte, el aprendizaje en la escolaridad primaria debe realizarse mediante procesos inductivos que suponen mediar razonamientos de lo particular para llegar a lo general. En ellos, el docente presenta ejemplos introductorios sobre el tema a enseñar y guía la observación, mediante preguntas, para encontrar elementos comunes y otorgarles significado.

- ♦ El proceso inductivo supone que el docente:
- ♦ determine el tema a enseñar;
- ♦ seleccione ejemplos pertinentes;
- ♦ guíe a los alumnos para que observen, comparen, busquen similitudes, generalicen, predigan y expliquen mientras construyen su comprensión del tema.

Los principios pedagógico-didácticos se relacionan tanto con la enseñanza como con la evaluación. En relación con las **orientaciones didácticas para la evaluación**, el DCP (1998:110) considera que debe ser **formativa** para permitir al docente tomar decisiones destinadas a apoyar, reorientar o compensar el aprendizaje de los alumnos. Además, en las Sugerencias Metodológicas, SUME 3 (1999:73) se entiende la evaluación *"como una actividad sistemática integrada al proceso de enseñanza-aprendizaje, su finalidad es no solo proporcionar información sobre el nivel de logro de los aprendizajes alcanzados por el alumno, sino también sobre la pertinencia de la planificación y de las estrategias didácticas utilizadas por el docente. Esta información posibilita comprender y valorar el proceso educativo, introducir los cambios necesarios o ratificar la marcha del proceso educativo planificado."*

En síntesis, desarrollar los contenidos y tener en cuenta las orientaciones didácticas propuestos para la enseñanza y la evaluación de la Lengua en el DCP, requiere que el docente conozca las estrategias que el alumno debe construir y se apropie de **estrategias de mediación pedagógica** que posibiliten la enseñanza integral de clases textuales en situaciones reales de uso, privilegien el análisis comparativo y la interacción para dar lugar a procesos cognitivos y metacognitivos.

En cuanto a las **estrategias de mediación**, son herramientas que el docente tiene que planificar de manera inteligente y creativa para facilitar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. Suponen seguir un plan de acción para resolver una determinada tarea. Para ello, debe tomar decisiones en las que se ponen en juego la representación cognitiva que tiene de la tarea a realizar.

El concepto de estrategia, al que adhiere esta propuesta es el de Escoriza que sostiene que las mismas son un: *"conjunto organizado de acciones y operaciones cognitivas y metacognitivas orientadas a mejorar los procesos de construcción de conocimiento"* (1996:72).

Estas acciones y operaciones deben ser variadas, flexibles y propiciar la reflexión cognitiva y metacognitiva con el fin de promover y lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Para ello, en el trabajo de aula, el docente deberá mediar para que sus alumnos descubran para qué sirve la lengua y cómo se usa, a partir de presentarles situaciones de uso en diferentes contextos comunicativos.

Desde esta perspectiva, una **estrategia de enseñanza** *"es un proceso de ayuda que se va ajustando en función de cómo ocurre el progreso en la actividad constructiva de los alumnos"* (Díaz y Hernández, 2002:140).

Sánchez (112-113) clasifica las estrategias de enseñanza en: organizativas y de activación de procesos cognitivos. Las primeras tienen como finalidad crear un clima propicio para el aprendizaje. Incluyen actividades grupales, en parejas e individuales. En estas actividades de interacción, los alumnos se ven obligados a elaborar sus propias exposiciones y a adoptar sus propios puntos de vista, sus valoraciones y sus juicios entorno a las propuestas de trabajo.

Por su parte, las estrategias de activación de procesos cognitivos constituyen ayudas para pensar. La tarea del docente consiste en diseñar las actividades de modo tal que los estudiantes puedan usar una o más estrategias cognitivas para procesar activamente los contenidos propuestos.



Verificá si el año que seleccionaste para enseñar la clase textual investigada es el de acuerdo con el DCP y los NAP.

Indicá si las propuestas de los manuales coincide con lo prescripto en el DCP y los NAP. Fundamentá.



BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

Miret, I. (1993). La enseñanza de la Lengua en la Educación Primaria. *Signos. Teoría y práctica de la Educación*(4), 54-61.

La enseñanza de la Lengua en la educación primaria

El problema reside en que realmente siguen conviviendo en los centros concepciones diferentes acerca de cómo se aprende la lengua y del papel que debe asumir la escuela en este proceso. A esto se añade el que, en ocasiones, estas diferentes concepciones no se discuten explícitamente en los equipos de ciclo o de etapa y el que las decisiones que se toman no siempre están suficientemente contrastadas y fundamentadas.

Debemos aceptar que las grandes declaraciones de principios en relación con cuál ha de ser el sentido del aprendizaje lingüístico resultan insuficientes para llegar a unas bases o ideas comunes que permitan dar coherencia a la intervención educativa en la etapa. Por otra parte, referencias vagas a términos como enfoque comunicativo de la enseñanza idiomática ofrecen, en estos momentos, pocas pistas para diseñar la programación (Vila, 1989; Breen, 1990).

Admitiendo que "aprender lengua" significa aprender a usarla en contextos sociales diferentes parece necesario tratar de ahondar algo más en el sentido que afirmaciones semejantes pueden suponer en la escuela primaria, al menos desde tres puntos de vista:

- ¿Qué significa aprender a usar la lengua desde los llamados enfoques comunicativos?
- ¿Qué implicaciones tiene una opción de este tipo en los aprendizajes propios de la Educación Primaria?
- ¿Cómo podrían articularse estas ideas en la programación del profesor?

A lo largo del artículo trataremos de apuntar algunas ideas que podrían ser objeto de reflexión desde estos distintos puntos de vistas. Constituyen un conjunto de notas sin otro ánimo que el de suscitar la revisión de ciertas prácticas e indicar referencias básica sobre las que apoyar algunas opciones didácticas.

¿Qué significa aprender a usar la lengua?

Durante muchos años ha predominado una forma de entender la enseñanza de la lengua basada en la convicción de que en la medida en que niños y niñas dominaran los mecanismos de funcionamiento interno de la lengua irían progresivamente siendo capaces de hablar mejor, de escribir más pertinentemente, etcétera. En el fondo lo que sostiene este planteamiento es que el conocimiento de la estructura y el funcionamiento del sistema de la lengua tiene una incidencia directa sobre la capacidad para usarla en contextos reales de comunicación. Desde esta perspectiva, aprender lengua significa, por tanto aprender y dominar las reglas propias de los diferentes componentes del sistema de la lengua. Por otra parte, se presupone que el modelo de lengua es único y homogéneo, prescindiendo intencionalmente de la diversidad de usos en función de los diferentes contextos sociales. Desde el punto de vista didáctico, la programación está basada en la preparación de ejercicios que permitan asimilar la normativa lingüística y en el empleo de los modelos de los clásicos, pues a través de ellos se expone a los alumnos al "mejor" modelo de lengua.

Este planteamiento ha resultado claramente ineficaz para el desarrollo de las capacidades de comprensión y expresión oral y escrita. El alumno memoriza reglas que aplica mecánicamente, sin ser capaz de poner en funcionamiento las distintas habilidades en relación con la comunicación en contextos reales de uso.

El rechazo a esta forma de entender la educación lingüística ha llevado a poner el acento en el manejo de las destrezas comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), es decir en la práctica de la comunicación. En realidad, este planteamiento reivindica la idea de que a usar la lengua se aprende usándola. Aunque opciones de este tipo han destacado con razón la importancia del uso de la lengua como objeto fundamental del aprendizaje, en ocasiones y amparándose en esta idea, se han defendido concepciones un tanto espontaneístas del desarrollo comunicativo. Desde estas posiciones, se concede una importancia casi exclusiva al diseño de situaciones en las que el alumno quiera comunicar algo y en las que pueden ponerse en práctica las diferentes habilidades lingüísticas. Conjuntamente se manifiesta un rechazo hacia cualquier reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua y hacia el empleo de modelos como instrumento didáctico para la producción de textos. Sin embargo, no queda claro mediante qué mecanismos es posible enriquecer el uso, que contenidos específicos han de abordarse para lograr tal objetivo y cuál ha de ser la intervención del maestro o maestra en este proceso (Vila, 1992).

En las últimas décadas se está produciendo una amplia revisión de las concepciones sobre la naturaleza del lenguaje y de la comunicación y los problemas implicados en su enseñanza y aprendizaje. Desde estos ámbitos, se pone el *énfasis en el uso de las lenguas, en la función comunicativa del lenguaje y en el papel de los factores sociales en su desarrollo*. Las aportaciones de la teoría y de la investigación en fenómenos reales del lenguaje y de la comunicación serán una referencia inexcusable a la hora de delimitar qué contenidos han de ser objeto de aprendizaje en el área de Lengua y en qué modo pueden ser abordados en la práctica (Bronckart, 1985, Lomas , Osoro y TUSÖN; 1992).

Poco a poco más tímidamente de lo deseable, van asumiéndose en las programaciones y materiales de aula algunos de los principios derivados de los enfoques comunicativos. Sin embargo, hay que reconocer la dificultad que encuentra el profesorado para superar la barrera de las meras formulaciones teóricas, sin disponer de una formación más sólida que le permita entender las implicaciones que tales opciones pueden y deben tener en su práctica pedagógica. Ciertamente, hay un interés por tratar de desentrañar qué puede suponer un enfoque comunicativo en la práctica, pero la escasez de ejemplos concretos y de formación impide atender y cuestionarse de forma eficaz muchas de estas ideas.

¿Qué implica, entonces, optar por un enfoque comunicativo? ¿Qué significa aprender a usar la lengua desde esta perspectiva? De forma muy simplificada destacamos algunas ideas básicas sobre la concepción del lenguaje y de su aprendizaje que subyacen en estos enfoques.

- El lenguaje es un instrumento para representar la realidad y para regular y controlar nuestros intercambios sociales (Vygotsky, 1934).
- Las niñas y los niños adquieren y desarrollan el lenguaje a través de la interacción social. No podemos considerar cómo son y cómo se desarrollan en cada individuo las habilidades en relación con el lenguaje y la comunicación de forma aislada, sino vinculadas a los contextos sociales y culturales en los que este aprendizaje tiene lugar (Vygotsky, 1934).
- Aprender a usar la lengua no puede reducirse al conocimiento de las reglas que rigen el sistema de la lengua, sino que debe significar aprender a usarlas en contextos reales de producción y recepción. Ello implica una redefinición del objeto de aprendizaje en esta área, en el que deben considerarse todos los aspectos implicados en el desarrollo de la competencia comunicativa, es decir, de la capacidad para participar en el discurso de acuerdo con diferentes intenciones comunicativas y en situaciones distintas de intercambio (1).
- El modelo de lengua será diferente de acuerdo con los contextos en los que se produce la comunicación. La lengua deja de ser homogénea y única. El concepto clave no es el de corrección respecto o no de las normas del modelo único de lengua, sino el de adecuación a las características específicas del contexto de la comunicación. No hablamos, por tanto, de corrección de acuerdo con la normativa, sino de adecuación, es decir, de eficacia comunicativa.
- La práctica de la comunicación, por sí misma, no mejora el uso de la lengua en diferentes contextos. Es preciso crear una conciencia reflexiva acerca de qué estrategias son pertinentes y cuáles no, es decir, favorecer la reflexión sobre los mecanismos que intervienen en la producción del propio discurso. La conciencia metalingüística, así planteada, posibilita el desarrollo de destrezas de elección y control sobre el propio discurso (Garton y Pratt, 1991; James y Garrett, 1992).
- Además de los aspectos comunicativos, el aprendizaje de la lengua tiene relación con el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, el procesamiento y manejo de la información, etc.

Asumir cada uno de estos principios generales debe tener consecuencias en la organización de la actividad escolar. El reconocimiento del carácter social del aprendizaje, por ejemplo, debe fomentar una reflexión acerca de qué situaciones pueden favorecer en mejor medida el desarrollo comunicativo. En este sentido, el trabajo cooperativo o las actividades en las que se establecen relaciones de tipo tutorial entre diferentes compañeros han mostrado excelentes repercusiones en el proceso de enseñanza y aprendizaje: La confrontación de diferentes puntos de vista en la composición de textos, la discusión sobre las estrategias que parecen más pertinentes en las actividades de lectura, la puesta en común de las diferentes hipótesis sobre el funcionamiento del sistema de la lengua escrita... pueden ser formas de trabajo muy apropiadas para la clase de lengua.

No es posible detenerse en tales consideraciones para cada uno de los principios indicados. No obstante, queremos dejar constancia de la incidencia que las concepciones expuestas tienen sobre los contenidos propios de la educación lingüística en la Educación Primaria: ¿Qué usos orales han de trabajarse en esta etapa? ¿Cómo enseñar a leer y escribir? ¿Qué papel han de jugar los textos literarios? ¿Qué contenidos gramaticales deben abordarse?

Enfoque comunicativo y contenidos en la Educación Primaria

Comunicación oral

La enseñanza de la lengua oral en la escuela ha sufrido una práctica olvidadiza y poco sistemática. La intuición ha sido más la guía de la intervención educativa en este campo, que la definición clara de los contenidos y los medios mediante los que puede lograrse una mejora de la expresión. La idea de que los niños y las niñas llegan a la escuela sabiendo hablar y de que es difícil disponer de un marco teórico que dé cuenta de los usos orales muchas veces ha servido como justificación de tales planteamientos.¹ Desde las concepciones defendidas más arriba, algunas de estas ideas deberían ser revisadas.

Por una parte, existe la creencia de que a los seis años los niños y las niñas dominan el lenguaje hablado y de que su progreso posterior se relaciona casi exclusivamente con aspectos muy parciales del mismo (el vocabulario, por ejemplo). Sin embargo, la realidad parece ser bien diferente. Es cierto que un niño de 5/6 años utiliza superficialmente el lenguaje de manera bastante semejante a como lo hacen las personas adultas, pero los estudios muestran cómo sufre cambios importantes hasta completar su desarrollo a los 10/12 años (KarmiloffSmith, 1977 y 1979). El niño en edad escolar reorganiza su lenguaje en el sentido de modificar la función de las categorías lingüísticas que usa al nivel del discurso. El papel de la escuela no puede reducirse, por tanto, a planificar actividades más o menos dispersas a lo largo de este período, sino que debe intervenir intencionalmente para lograr el mejor dominio del lenguaje en situaciones de discurso (Vila, 1989; Boada, 1986).

Por otra parte, la idea ampliamente extendida de que lo oral está reservado para las comunicaciones espontáneas e informales mientras que lo escrito tiene que ver con lo formal y elaborado también merece algunos comentarios. Las fronteras entre lo oral y lo escrito van haciéndose progresivamente menos nítidas. En realidad, una conferencia y un artículo de opinión de un periódico tienen más elementos comunes que una conferencia y una conversación informal. Oral y escrito son dos realizaciones de un mismo sistema, son interdependientes y se influyen mutuamente (Calsamiglia, 1991).

Estas cuestiones, entre otras, ponen de manifiesto la necesidad de disponer de un marco de referencia que nos permita analizar los hechos comunicativos mediante el que podamos entender qué hacemos al hablar y qué tipos de discurso oral empleamos. Es decir, necesitamos dotarnos de algún instrumento que nos ayude a definir las situaciones de comunicación oral que vamos a trabajar en clase, a seleccionar los discursos orales que pueden ser analizados y a establecer los contenidos y los criterios de evaluación que van a ser empleados en cada caso. Una reflexión sobre las propuestas procedentes de la etnografía de la comunicación podría constituir un punto de partida interesante para planificar el trabajo de lengua oral en el aula (Tusón, 1991; Nussbaum, 1991).

En efecto, la mejora de las destrezas de comunicación oral requiere un esfuerzo en la planificación. No parece suficiente diseñar situaciones en las que niñas y niños puedan expresarse. Es preciso, además, fijar objetivos y contenidos claros y graduados que abarquen todos los aspectos implicados en la mejora de la comunicación oral y una reflexión a fondo sobre cómo vincularlos con las necesidades reales de comunicación de los alumnos.

Aprendizaje de la lectura y la escritura

Opciones como las expuestas más arriba sobre el aprendizaje de la lengua nos presentan un panorama bastante complejo en relación con el aprendizaje de la lectura y la escritura. Las investigaciones acerca de la forma en que los niños construyen el sistema de la escritura y los modelos explicativos de los procesos implicados en la comprensión de textos y la composición escrita nos invitan a cuestionarnos concepciones demasiado simplistas de tal aprendizaje y atentas casi en exclusiva al dominio del código.

Se ha supuesto, con frecuencia, que los niños y las niñas cuando llegan a la escuela desconocen el lenguaje escrito. La investigación muestra, sin embargo, que el conocimiento acerca

de lo escrito comienza antes de que la escuela lo enseñe (Ferreiro y Teberosky, 1979). El origen de este aprendizaje está, por lo tanto, fuera de la escuela. Por otra parte, desde estos estudios se pone de manifiesto que la construcción de este conocimiento evoluciona de acuerdo con unas fases generales. Este conjunto de investigaciones marca un punto de partida diferente para el profesorado que, por una parte, deberá tomar en cuenta los conocimientos que sobre las formas y funciones del lenguaje escrito tiene cada alumno al acceder al sistema escolar (Teberosky, 1989) y, por otra, dotarse de instrumentos para entender el proceso constructivo del alumno en relación con el sistema de la escritura.

Un adecuado tratamiento del lenguaje escrito en la escuela debe suponer, igualmente, una reflexión acerca de las finalidades que se conceden a su aprendizaje en nuestro contexto social y cultural. Defendemos con L. Tolchinski un punto de vista plurifuncional del lenguaje escrito como medio para resolver cuestiones prácticas, como instrumento para acceder a la información y a formas superiores de pensamiento y como fuente de placer estético y entendemos que "lo práctico, lo científico y lo literario" deben estar presentes en la enseñanza del lenguaje escrito desde sus inicios (Tolchinski, 1990). En consecuencia, aprender a leer y escribir no puede querer decir apropiarse de un código gráfico que se relaciona con un código acústico sino que debe suponer el desarrollo de la capacidad para utilizar el lenguaje escrito para las funciones que cumple socialmente.

Por último, los modelos psicológicos que tratan de explicar los procesos de lectura (Alonso y Mateos, 1985; Solé, 1987; Colomer y Camps, 1991) y de composición escrita (Camps, 1990; Cassany, 1990) destacan la complejidad de los saberes puestos en juego en dichos procesos. Y aunque estos modelos no son modelos de enseñanza, permiten inferir algunas ideas que pueden servir como base para orientar la enseñanza de la lectura y la escritura en la escuela.

Este conjunto de referencias debería ser objeto de reflexión entre el profesorado de Educación Primaria. Por una parte, para reconocer la complejidad de los saberes implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura e incorporar a las programaciones contenidos en relación con el texto escrito y sus diferentes usos sociales, con los procesos implicados en la comprensión y en la producción de textos y con las actitudes hacia la cultura escrita en su conjunto. Por otra, para cuestionarse el papel de la intervención pedagógica, en algunos casos excesivamente relegada al mero control y evaluación final de las tareas, y asumir la importancia de la ayuda del maestro a lo largo del proceso.

La reflexión lingüística

Se sostienen amplias divergencias entre el profesorado sobre la conveniencia del trabajo explícito de los contenidos gramaticales en Educación Primaria. Sin embargo, desde la concepción del aprendizaje lingüístico aquí expuesta, la reflexión sobre la lengua ha de entenderse como parte esencial del desarrollo de las capacidades comunicativas. En efecto, la toma de conciencia sobre los procedimientos de producción y recepción del discurso es un medio necesario para avanzar y enriquecer el uso de la lengua.

No parece posible que la competencia comunicativa pueda ser perfeccionada mediante la mera exposición a gran variedad de discursos, sin disponer de ningún conocimiento explícito sobre los mecanismos que intervienen en la comunicación.

No se trata de entrar en la polémica sobre "gramática sí o no", sino de cuestionarse y acordar desde estos planteamientos:

- qué contenidos son los indicados, considerando el discurso y no los componentes aislados del sistema de la lengua, el ámbito de actuación pedagógica, y
- cómo han de ser trabajados en el aula, es decir, que la reflexión lingüística tenga una incidencia en la mejora del uso.

No ponemos en duda la necesidad de la reflexión lingüística sino el acierto de prácticas repetitivas y descontextualizadas que poco tienen que ver con el uso de la lengua en contextos reales de comunicación. Por el contrario, el sentido de las actividades que se propugnan será el de que los alumnos hagan explícitas sus hipótesis acerca del funcionamiento de la lengua, que traten de comprobarlas y que reconozcan algunas regularidades en el funcionamiento de la misma (DES, 1988).

Esta propuesta supone un cambio importante en el trabajo sobre los contenidos gramaticales. A través de ella se favorece la práctica contrastada del lenguaje y el acceso a técnicas de búsqueda y de formulación de hipótesis que promuevan una actitud científica y no sólo normativa hacia la lengua (Camps, 1986). La reflexión se presenta así como el estudio de un problema que ha surgido en el aula y para el que el niño precisa de estrategias que le permitan resolverlo y entenderlo.

La educación literaria

Desde hace años se han superado ciertas formas de entender la literatura en la escuela en las que los textos de los clásicos adaptados para niños constituían el modelo exclusivo de referencia en la clase de lengua. El rechazo a estos planteamientos ha tenido consecuencias positivas para la educación lingüística, pero no siempre ha ido acompañado de una reflexión clara sobre cuál ha de ser el sentido de la formación literaria en la Educación Primaria.

El trabajo con diferentes modelos lingüísticos de la comunicación cotidiana (prensa, folletos, instrucciones, recetas, cartas, etc.) y la atención a otras fuentes literarias, preferentemente las procedentes de la llamada literatura infantil y juvenil, han sido logros muy interesantes. Sin embargo, no siempre ha habido una selección rigurosa de textos de literatura infantil, entre la amplia oferta del mercado, que atienda tanto a criterios de calidad como de adecuación a los intereses de niñas y niños. Y, por otra parte, tampoco se han especificado de forma clara los objetivos que la escuela debe perseguir en la formación del lector de literatura en estas edades.

Una de las funciones prioritarias de la Educación Primaria es, sin duda, la de poner a los niños en contacto con la literatura. Es decir, permitir la relación libre y personal con el texto y ofrecerles oportunidades de auténtica lectura por placer no mediatizada por actividades que poco tienen que ver con este objetivo (fichas, resúmenes, etc.). La biblioteca del aula y del centro, el modelo del maestro o maestra como lectores de literatura y la disposición de momentos y espacios que permitan la lectura estrictamente individual y silenciosa son requisitos indispensables para este fin.

No obstante, la escuela debe perseguir también la creación de lectores progresivamente más competentes en la lectura literaria. Deberían proponerse para ello *actividades encaminadas a detectar y comprender los indicadores de este tipo de discurso* que permiten construir el sentido del texto. Se trataría de partir de los elementos más sencillos (diferencias prosa poesía, reconocimiento de los elementos narrativos, etc.) y de adquirir una terminología simple para referirse a ellos.

Así pues, sería importante entender que ambos sentidos de la formación literaria requieren el diseño de actividades específicas y una actitud abierta en el profesorado hacia el conjunto de fuentes literarias que pueden resultar útiles para el aula (Colomer, 1991 y 1992).

Últimas sugerencias para la programación

Tras este recorrido por los aprendizajes básicos de la Educación Primaria, es probable que sigan presentes muchas dudas sobre cómo articular estos principios en la práctica. Cuestiones como, por ejemplo, en qué modo pueden organizarse los contenidos para favorecer las necesarias relaciones entre uso y reflexión lingüística, o sobre cómo conectar la programación con las

necesidades comunicativas de los alumnos, pueden ser inquietudes bastante generalizadas entre el profesorado. Apuntaremos muy brevemente dos últimas reflexiones al respecto.

Una primera sugerencia tiene que ver con la *organización de contenidos a partir de los diferentes tipos de textos*. En el trabajo sobre cada uno de ellos podrán abordarse todos aquellos aspectos en relación con normas y usos sociales, estructuras textuales, marcas lingüísticas, etc. Para ello, es necesario dotarse de una tipología que dé cuenta de la diversidad de textos, que defina sus elementos constitutivos y que resulte clara para el diseño del proceso de aprendizaje. De entre las diversas propuestas de clasificación, deberían adoptarse las más simples, las que no definan excesivas categorías y las que incluyan indicadores claros de clasificación (Milian, 1990).

Disponemos de varias experiencias realizadas en el ámbito de la Educación Primaria que podrían constituir un punto de referencia interesante para el profesorado. Por ejemplo, entre otras, el trabajo desarrollado por Nuria Vilá (1989), basado en la propuesta de Adam, en el que se sugieren actividades en relación con cada uno de los diferentes tipos de textos (descriptivo, narrativo, argumentativo, instructivo, predictivo, dialógico y retórico); la propuesta coordinada por J.V. Sempere (1992) en la que se establece una clasificación de los textos de acuerdo con su funcionalidad (informativo, incitativo, lúdico y expresivo); la experiencia de un grupo de profesores australianos en la que se parte de los principios de un enfoque comunicativo y se organiza el currículo en relación con los diferentes géneros textuales (Derewianka, 1990); la investigación de J. Dolz (1992) acerca de las secuencias didácticas en la escritura del relato histórico formulada desde los supuestos de la pedagogía del texto; por último, el trabajo desarrollado por Maruny y Ministrál (presentado en este mismo monográfico de Signos) sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 3/8 años. Este conjunto de experiencias, entre otras, nos muestra que la reflexión acerca de cómo poner en práctica los principios que apuntamos al inicio de este artículo ha avanzado sobre ejemplos prácticos, que pueden constituir un excelente punto de partida en la escuela.

Nuestra última sugerencia tiene que ver con *cómo conectar la lengua con otras áreas de aprendizaje*. En realidad, los textos son el soporte de todas las áreas y de muchas de las actividades escolares y consecuentemente el diseño de unidades didácticas deberá partir necesariamente de esta idea. Los enfoques por tareas procedentes de la enseñanza de lenguas extranjeras (Estaire, Sh. y Zanón, J., 1990) y los proyectos de trabajo (ver en este sentido la experiencia de la escuela de Pompeu y Fabra, Hernández y Ventura, 1992) podrían ser referencias interesantes para ello.

Conclusiones

A lo largo de este artículo hemos tratado de justificar y exponer el sentido hacia el que sería deseable un cambio en la enseñanza de la lengua en la Escuela Primaria. En tiempos de reformas educativas y en los que en documentos oficiales se apuesta por un enfoque de estas características (MEC, 1991), éste puede ser un buen momento para cuestionarse ciertas prácticas excesivamente asentadas en las aulas.

Hemos procurado mostrar que cualquier decisión sobre la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje nunca es neutral, sino que responde a concepciones, más o menos explícitas, sobre la naturaleza del lenguaje, sobre cómo se aprende y sobre el papel que han de tener alumno y profesor en dicho proceso. Por otra parte, hemos llamado la atención sobre la existencia de amplias divergencias entre el profesorado al respecto. A mi juicio, sería necesario poner en común este conjunto de ideas, tratar de contrastarlas y aprender a dudar de ciertas "formas de hacer" más basadas en la intuición que en concepciones razonadas sobre el modo en que podemos ayudar a niñas y niños a perfeccionar el uso del lenguaje.

Notas

(1) Referencias básicas sobre la evolución del concepto de competencia comunicativa pueden encontrarse en M. P. Breen (1990) y en Lomas, Osoro y Tusón (1992).

(*) **Inés Miret** es profesora de EGB y ha sido asesora en el Servicio de Innovación del MEC

Referencias bibliográficas

- ALONSO, J., y MATEOS, M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación". *Infancia y Aprendizaje*, 34, 543.
- BOADA, H. (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos, Barcelona.
- BREEN, M.P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de Programas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 78, 732.
- BRONCKART, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco, París.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): "El estudio del discurso oral". *Signos*, 2, 38-48.
- CAMPS MUNDO, A. (1986): *La gramática a l'escola básica. Algunes reflexions i propostes*. Barcanova, Barcelona.
- CAMPS, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 319.
- CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 6380.
- COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- COLOMER, T., y CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona.
- COLOMER, T. (1992): "La literatura infantil i juvenil a l'escola". *Guix*, 171, 49.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1988): *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language, under the Chairmanship of J. Kingman*. Her Majesty Stationary Office, London.
- DEREWIANKA, B. (1990). *Exploring how texts work*. Primary English Teaching Association. Australian Print Group, Mayborough Vic.
- DOLZ, J. (1992): "¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?". *Aula*, 2, 23-28.
- "La reflexión sobre la lengua ha de entenderse como parte esencial, del desarrollo de las capacidades comunicativas. No parece posible que la competencia comunicativa pueda ser perfeccionada mediante la mera exposición a gran variedad de discursos, sin disponer de ningún conocimiento explícito sobre los mecanismos que intervienen en la comunicación"
- ESTAIRE, SH., y ZANON, J.: "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 78, 5589.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, México.
- GARTON, A., y PRATT, CH. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Paidós/MEC, Barcelona.
- HERNANDEZ, F., y VENTURA, M.: *La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Graó/ICE Universitat de Barcelona, Barcelona.
- JAMES, C., y GARRETT, P. eds. (1992): *Language awareness in the classroom*. Logman, Essex.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1977): "Desarrollo cognitivo y plurifuncionalidad de los determinantes". En *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Simposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. Pablo del Río Editor, Madrid.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979): *A functional approach to child language. A study of determiners and references*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LOMAS, C.; OSORO, A., y TUSÓN, A. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". *Signos*, 7, pp. 26-53.
- MEC (1991): *Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria*.
- MILIAN, M. (1990): "Tipología de textos: reflexió per l'ensenyament". En CAMPS, A. et al.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcanova, Barcelona.
- NUSSBAUM, L. (1991): "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral". *Signos*, 2, 60-67.
- SÈMPERE, J.V. (1992): "Aprender a leer y escribir mediante la reflexión sobre el uso de los textos". *Aula*, 3, 17-21.
- SOLÉ, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, 3940, 113.
- TEBEROSKY, A. (1989): "Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial". *Revista de Educación*, 288, 161-183.
- TOLCHINSKI, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.
- TUSÓN VALLS, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". *Signos*, 2, 50-59.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1981): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.
- VILA, I. (1989): *La adquisició i desenvolupament del llenguatge*. Graó, Barcelona.
- VILAJ. (1989): "La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 9193.

VILA, I. (1992): "Psicología y enseñanza de la lengua". Ponencia presentada en el Encuentro sobre Psicología y Didácticas, organizado por IMIPAE y Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona (27-29 de Mayo de 1992). (Texto no publicado)

VILA, N. (1989): "La lengua escrita en el ciclo medio I". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 34, 129141.

"La lengua escrita en el ciclo medio. Parte II". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 81104.

GUÍA DE LECTURA

1. ¿Qué intención tiene el autor del texto?
2. Enumere los problemas que presenta la enseñanza de la Lengua en la actualidad.
3. ¿Qué incidencia tiene el dominio del funcionamiento interno de la lengua en su desarrollo?
4. ¿Cuántos enfoques sobre la enseñanza de la lengua presenta el autor?
5. ¿En qué pone el acento cada uno de ellos?
6. ¿Cuál es la razón que impide hacer efectivo el enfoque comunicativo en las aulas?
7. ¿Qué debe hacer un docente para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos?
8. El autor enumera actividades relacionadas con uno de los principios planteados. Seleccione otro de los principios y enumere posibles actividades vinculadas con él.
9. ¿Qué creencias influyen en el abordaje de la lengua oral en la escuela?
10. ¿Qué papel cumple la planificación en la enseñanza de la lengua oral?
11. ¿Qué implica el punto de vista plurifuncional del lenguaje?
12. ¿Para qué le sirve a un docente conocer los modelos psicológicos de escritura y lectura?
13. ¿Cuál es la propuesta para trabajar la reflexión lingüística en el aula?
14. ¿Cómo deben organizarse los contenidos del área para favorecer la relación entre uso y reflexión lingüística?
15. Enumere las tipologías textuales mencionadas por el autor y señale cuál de ellas se acerca a la propuesta por la cátedra.

Ruisánchez Regalado, M. (2002). La competencia comunicativa como estrategia: Prioridades de una habilidad transversal. *Revista Científico Pedagógica*(1).

La competencia comunicativa como estrategia: Prioridades de una habilidad transversal

Resumen: El desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes debe constituir una prioridad para todos los profesores, independientemente de la especialidad; su carácter de habilidad trascendente debe ser asumido en toda estrategia conformada al respecto. El presente trabajo destaca las diferentes dimensiones en que se debe trabajar la competencia comunicativa en la escuela, entendida como habilidad unitaria, como integración de destrezas, que desarrollan lo intuitivo a partir de la competencia cognoscitiva, que el niño desarrolla antes de acceder a la escuela, de manera tal que todas las otras competencias, que se apoyan en ella, hasta llegar a desarrollar la comunicativa, sean adquiridas por "evolución natural", haciendo consciente en el niño todo lo que ha desarrollado a partir de su experiencia vital, por vía intuitiva.

Introducción:

La competencia comunicativa como estrategia: prioridades de una habilidad transversal.

El desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes de todos los niveles de enseñanza resulta un problema no resuelto no solo en nuestro país, sino también en otros del mundo hispánico. En nuestro entorno, resulta imprescindible acometer un trabajo de profundización teórica, al mismo tiempo que un diagnóstico mucho más completo del asunto.

Desarrollo:

Como señala la doctora Angelina Romeu (1994:7) "una estrategia metodológica a la luz del enfoque comunicativo debe colocar en primer lugar, como objetivo de la enseñanza de la lengua, lograr la "competencia comunicativa". Para lograrlo, la escuela debe ocuparse de que el alumno deslinda adecuadamente las variadas situaciones comunicativas y en cada una de ellas sepa (Lyons: 1978):

- qué decir
- cuándo decir
- cómo decir
- a quién decir
- dónde decir
- cuándo callarse
- cuándo oír

Por tanto, el proceso de desarrollo de un comunicador competente, aunque debe estar basado en las diferencias individuales, no resulta un proceso anárquico ni ocasional. Presupone una interiorización de las complejidades del discurso mismo por parte del alumno, para que él pueda comprender significados que otro construyó y transmitió en una determinada situación, la cual matizó fuertemente su intención comunicativa. Cuando hemos logrado esto en el aula, se supone que el estudiante como receptor accedió a una determinada dimensión de significancia, que debe decodificar mediante las armas que le hemos proporcionado; por otra parte, debe ser capaz de construir significados para comunicar determinadas intenciones, adecuadas a una situación dada: debe poder elaborar su propia significancia. Para Halliday (1982:43) "aprender una lengua consiste en parte en aprender a librarla de las restricciones del entorno inmediato".

Esto supone un nivel superior de abstracción, ya que comunicamos mensajes acerca de referentes que pueden no encontrarse a la vista: de aquí se deriva la necesidad de su aprendizaje, donde desempeñe un papel determinante el análisis reflexivo de la lengua por parte del alumno. Para ello, creemos necesario tener en cuenta determinados principios de la comunicación: "leyes del discurso" las llama Ducrot:

1. Ley de la Informatividad: Aporte de la información. Varía según el emisor, sus competencias, la intención y la situación de que se trata.
2. Regla de pertenencia: Adecuación a un tema dado, saber relacionar determinados temas al "original", al "detonante", sin olvidar que la situación define en última instancia lo "pertinente", que se "readecua" en el propio intercambio verbal.
3. Ley de la exhaustividad: un porcentaje de la información que se considera debe aportar un enunciado. Esta noción de por ciento también la determinan la situación y la intención, y puede ser "negociada".
4. Ley de la sinceridad: El contexto la "adecua", la determina directamente; la intención, sin transgredirla, elige una determinada estructura superficial para transmitirla.

Se habla de otras "leyes" de conveniencia, pero el acto comunicativo en sí mismo es impredecible porque es irreplicable, potencialmente infinito, porque así lo son las posibilidades combinatorias de las variables en cuestión. Sin embargo, estos parámetros deben ser enseñados, sobre todo en su relatividad. En el análisis de la comprensión, deben tenerse en cuenta estos elementos, porque la detección de las "pistas" puede estar relacionada con ellas: y además, porque aprendemos a construir a partir de modelos que hemos recibido durante el larguísimo proceso de la decodificación, el cual tuvo su comienzo mucho antes de que el niño ingresara a la escuela y pudiera hacer conscientes todos y cada uno de los resquicios y misterios del intercambio verbal humano.

La competencia comunicativa no es un todo indisoluble porque no se adquiere a partir de una actividad repetitiva, homogénea, monótona, donde el sujeto no interviene activamente: es el resultado sociohistóricamente condicionado, y "puesto a punto" en la escuela, de un largo proceso humano de intercambio de significados en situaciones disímiles, dudosas unas, ciertas otras, imaginadas, vividas, contextos a los que se accedió no siempre conscientemente, otros que fueron impuestos, sin tener muchas posibilidades de asumirlos del todo. ¿Las intenciones?: variadísimas, inimaginables; algunas fueron totalmente percibidas y otras ni siquiera se llegaron a recibir; en esa acumulación de experiencia vital; la escuela debe ayudar al alumno a discernir, a deslindar, a esquematizar, a defenderse verbalmente, en el interminable viaje al conocimiento humano, al autoconocimiento. En ese trayecto, en su vida, ha aprendido múltiples normas, porque pertenece a diversos grupos sociales, y en su interacción social conoció otros, de los cuales formó parte o no, pero que le dejaron su impronta.

En resumen, debemos considerar la competencia comunicativa como competencia unitaria, ya que alcanza esa categoría superior en las destrezas de lo interactivo, dialógico, con mayor o menor grado de profundidad, a partir del aprendizaje, uso y contacto con una pluralidad de normas, que devienen cultura lingüística, precisamente como resultado de ese insuperable intercambio humano. La escuela debe enseñar esto con amplitud de miras, criterio flexible y renovable, muy cerca de la codificación de la lengua culta y del resto de sus variantes estructurofuncionales, en correspondencia con una adecuada política lingüística, que debe poseer grandes regularidades, pero cuyas especificidades las debe aportar en este caso, la escuela.

Entonces, en el seno de la competencia comunicativa (básica) encontramos competencias múltiples: competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación... competencia pragmática o sociocultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación... una competencia enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los distintos actos de significación y comunicación dichos saberes... una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro)... una competencia gramatical o sintáctica referida a reglas sintácticas, morfológicas, fonologías y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos (lineamientos curriculares para la lengua castellana. Santa Fe de Bogotá, 1998).

El trabajo de enseñanza de la lengua materna debe constituir entonces una gran estrategia, en cuya base se ubica la transversalidad de la competencia comunicativa con respecto a otros tipos de aprendizaje que debe realizar el alumno, y nos solo el propiamente lingüístico: esta habilidad subyace al resto de las habilidades intelectuales, dada la relevancia del pensamiento verbal. En todas nuestras instituciones educacionales formamos comunicadores, incluso y sobre todo en las universidades. Resultan evidentes e incuestionables entonces sus implicaciones.

Lo más común al tratar la competencia comunicativa resulta la diversidad de clasificaciones envueltas en esta, tenida como "mayor": la cultural, la estratégica, la discursiva, la lingüística no siempre bien definida, la sociolingüística y otras. En nuestro trabajo, interesa específicamente la relación entre competencia lingüística (como conocimiento intuitivo y a la vez como destreza) y competencia cognoscitiva, como conocimiento del mundo, en sentido general, en su integración con las demás.

Al respecto, partimos del criterio de que la competencia lingüística tiene su base en la competencia cognoscitiva, que se desarrolla en la ontogenia, y que depende de la acumulación de experiencia vital de que se nutra el niño; al llegar a la edad escolar, ya ha adquirido una determinada competencia lingüística, que consiste en el conocimiento intuitivo que de su lengua materna posee, en correspondencia con su interacción con el mundo: a su llegada a una institución que debe educarlo, el niño casi tiene instaurado su sistema fonológico, las estructuras lingüísticas de apropiación temprana ya las domina, su vocabulario podemos considerarlo

adecuado para sus necesidades comunicativas, las reglas combinatorias hace tiempo que las pone en práctica, de alguna manera intuye que se mueve en situaciones diversas cada vez y en la escuela comenzará a hacer consciente todo ese conocimiento.

Partimos de lo social como fuente de todo conocimiento y del papel de la escuela en cuanto a su enriquecimiento estratégico; consideramos que la competencia cognoscitiva, en cuanto conocimiento del mundo, comienza a desarrollarse mucho antes de que el niño acceda a una institución escolar: se inicia con las primeras muestras de conciencia del medio que le rodea, con el cual establece una interacción productiva, cuyo primer éxito podemos considerarlo conseguido cuando alcanza a ser respondido en sus intentos de comunicación con el entorno, en sentido general, incluida su familia. Por tanto, es la comunicación y sus resultados uno de los factores primordiales del desarrollo, que encuentra en la actividad -dirigida o no- un correlato que resulta más eficiente, en cuanto se integre coherentemente con dichos procesos comunicativos.

Conclusiones

El descubrimiento del lenguaje como hecho comunicativo por excelencia marca otro hito importante en esta competencia, que ahora puede "organizarse" como conceptos verbales y esquemas para la comunicación. Cuando la escuela incide en este desarrollo, debe continuarlo en este mismo sentido, solo haciendo conscientes dichos procesos y dejando un margen considerable para el aprendizaje independiente, creativo, verdaderamente desarrollador.

Si analizamos la competencia comunicativa desde esta óptica, resulta evidente su carácter estratégico y su esencia transversal; se impone entonces la ejecución de acciones consecuentes con esta altísima prioridad, para desarrollar en la escuela, consecuentemente, personalidades armónicas, desde una perspectiva creativa.

Bibliografía:

- Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. -- Murcia, 1994. (2 tomos).
- BARRERA, LUIS. Y LUCÍA FRACA. Sicolingüística y desarrollo del español. - Caracas: Monte Ávila Editores, 1991.
- Actas del VII simposio internacional de comunicación social. -- Santiago de Cuba, 2001.
- FRACA, LUCÍA. La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español. Caracas: FEDUPEL, 1994.
- HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como somiótica social. - México : D.F. Fondo de Cultura Económica, 1982.
- RUISÁNCHEZ, MARÍA DEL CARMEN. Del texto ajeno al propio: Proyecto interactivo. - Pinar del Río, 2001. (Tesis de Maestría).

GUÍA DE LECTURA

1. ¿En qué dimensiones la competencia comunicativa debe abordarse en la escuela?
2. ¿Qué entiende la autora cuando plantea que todas las competencias deben ser "adquiridas por evolución natural"?
3. ¿Qué conocimientos tiene un alumno que ha desarrollado su competencia comunicativa?
4. ¿Cuándo considera Halliday que se ha aprendido una lengua? ¿Por qué?
5. Elaborar una red centralizada que refleje las Leyes del discurso de Ducrot
6. ¿Por qué es necesario enseñar las Leyes del discurso?
7. ¿Es posible adquirir la competencia comunicativa, a través de actividades repetitivas, monótonas y homogéneas? ¿Por qué?
8. ¿Qué cualidades debe tener un docente para desarrollar la competencia comunicativa?
9. Elaborar un cuadro comparativo de las múltiples competencias que según el autor abarca la competencia comunicativa y las vistas en Comunicación Lingüística I.
10. ¿Por qué la competencia comunicativa subyace a los demás aprendizajes?

11. Escribir un párrafo de no más de diez enunciados que refleje el carácter estratégico y transversal de la competencia comunicativa.

Sémpere Broch, J. V. (1994). Enseñar Lengua en la Educación Primaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*(1), 18-26.

Enseñar Lengua en la Educación Primaria

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 del año 70, modificada en parte por los programas renovados de 1981. 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 espontaneístas, 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 hablantes³.

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.

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

³ DCB Comunitat Valenciana. Área de Llengües

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 teorías 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, mediante 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 significativos.

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 como cimientos 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 auténticos⁴. 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.

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

⁴ Con este término se alude a textos en los que se puede identificar la citación de comunicación a que responden

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.

GUÍA DE LECTURA

1. Elaborar un cuadro comparativo entre los enfoques normativos y funcionales.
2. ¿Qué características tiene una opción didáctica superadora de estos enfoques?
3. ¿Qué debe enseñar un docente para desarrollar la competencia comunicativa?
4. ¿Qué principios teóricos subyacen a la enseñanza tradicional de la lengua?
5. ¿Qué supone la “re-situación” del docente?
6. ¿Por qué es pobre un enfoque que limita la enseñanza de la lengua a aspectos léxicos y oracionales?
7. ¿Cuál es la tarea de la escuela en el desarrollo de la competencia comunicativa?
8. ¿Qué supone reflexionar sobre el uso de los textos, por qué es necesaria esta reflexión? ¿Cómo debe hacerse?
9. ¿Cuáles son los ejes que deben tenerse en cuenta en el momento de planificar?
10. ¿Por qué es importante seleccionar los contenidos a partir de clasificaciones discursivas y textuales?
11. ¿Qué estrategias es necesario tener en cuenta en la planificación?

12. ¿Qué contenidos gramaticales deben incluirse en toda planificación?
13. ¿Cuál es la relación que existe entre lo expresado por el autor y su futura práctica docente?

Documento Curricular Provincial de la Dirección General de Escuelas de la provincia de Mendoza (1998) Mendoza: DGE. 79-80

La Lengua en la escuela

La enseñanza de la Lengua en la Educación General Básica tiene como objeto el logro de aprendizajes fundamentales que son requisitos imprescindibles para el desarrollo personal, para el desempeño en la sociedad y para adquirir otros saberes. En la escuela se aprende a leer y a escribir, se perfecciona la lengua oral y se desarrolla la apreciación de la literatura.

La enseñanza de la lengua contribuye al desarrollo personal. El lenguaje constituye un medio privilegiado de representación y comunicación, ya que posibilita la expresión del pensamiento, los intercambios y la interacción social y, a través de ellos, regula la conducta propia y ajena.

Los procesos de comprensión y producción de mensajes orales y escritos contribuyen al desarrollo cognitivo pues ponen en juego procesos psicológicos superiores de simbolización, jerarquización e inferencia.

Además, la lectura de la literatura favorece el desarrollo de otro tipo de pensamiento. El lenguaje literario se usa para dar cuenta tanto de lo conocido como de lo excepcional, de lo real como de lo deseable, es decir, una de las funciones más extraordinarias del lenguaje es la de «crear realidades». La literatura es una de las formas de creación artística y la escuela debe posibilitar su exploración, su conocimiento y su valoración.

La reflexión consciente sobre las posibilidades que ofrece el sistema de la lengua para expresarse y comunicarse en distintas situaciones o contextos, con variedad de discursos y con eficacia en cada caso, contribuye también al desarrollo de las capacidades representativas y expresivas de las personas.

El aprendizaje de la lengua contribuye al desempeño social. Existe una estrecha relación entre el dominio de la palabra y el ejercicio de la participación. Si bien todas las personas por su capacidad universal de lenguaje hablan una lengua, no todas tienen el mismo dominio de vocablos, estructuras y estrategia para comunicarse eficazmente en distintas situaciones y con distintos interlocutores. El analfabetismo en una sociedad letrada constituye un extremo de marginalidad social.

A la escuela le corresponde brindar igualdad de oportunidades para que los ciudadanos y ciudadanas logren el dominio lingüístico y comunicativo que les permita acceder a la información, expresar y defender los propios puntos de vista, construir visiones de mundo compartidas o alternativas y participar en los procesos de promoción de conocimiento. Esto constituye un derecho humano inalienable.

El aprendizaje de la lengua es una condición necesaria para la adquisición de saberes socialmente elaborados e históricamente acumulados. La literatura, por su parte, permite que las personas a través de la lectura tengan la posibilidad de vivir otras vidas, en otros tiempos y en otros espacios. Les permite a los hombres compartir utopías.

También le corresponde a la escuela desarrollar y perfeccionar el lenguaje oral y enseñar y consolidar el lenguaje escrito. La lectura y la escritura permiten la búsqueda y el almacenamiento de la información. La lengua escrita contribuye sustantivamente al orden y a la claridad del pensamiento. La enseñanza de la lengua escrita en la Educación General Básica tiene por objeto que los alumnos y alumnas adquieran competencia en todos estos niveles.

Dado que la sociedad contemporánea produce múltiples discursos mixtos, es necesario abrir espacios escolares de evaluación de estas formas de expresión y comunicación a través de los instrumentos analíticos que proporciona el lenguaje.

De igual forma, el desarrollo y expansión de la informática exigen de las personas un dominio de la lengua escrita para que no queden marginadas del acceso a la información, del mundo productivo y requieren velocidad lectora y criterios de selección de textos e información. En este sentido la lengua escrita está estrechamente relacionada con las competencias relativas al conocimiento científico y tecnológico.

Por lo dicho anteriormente, se enseña Lengua en la escuela para organizar el pensamiento a través del empleo cada vez más reflexivo de los recursos lingüísticos, por lo cual se requiere brindar a los alumnos permanentes oportunidades de enriquecer y desarrollar esquemas conceptuales, incrementar el léxico y organizar el propio discurso, manejando de manera autónoma los principios normativos que permiten conformar discursos orales y escritos adecuados y correctos.

Asimismo a través del lenguaje se amplía, diversifica y facilita la comunicación y la relación interpersonal, por lo cual hay que enseñar Lengua resolviendo genuinos problemas de comunicación.

Como instrumento de acceso a la información y al patrimonio cultural, los contenidos de Lengua deben ser significativos y permitir el desarrollo de estrategias de comprensión y producción cada vez más afinadas y útiles.

Además, la enseñanza de la lengua debe contribuir a que los alumnos y las alumnas respeten las variedades de uso y las lenguas diferentes, comprendan la relación de cada variedad con su contexto y aprecien la posibilidad de conocimiento de mundos y de comunicación que brinda el lenguaje en general y cada lengua en particular.



- ✓ **BERRUTO, Gaetano: La Sociolingüística. México, Nueva Imagen, 1979, cap. V págs. 139-141.**

Condicionamientos sociales de la adquisición del lenguaje y del desarrollo de las capacidades lingüísticas.

Factores sociales pueden, también, influir en forma decisiva e irreversible tanto en la adquisición del lenguaje como en la adquisición de la propia lengua materna o en el desarrollo de la competencia lingüística, en sus varias subcompetencias; o por lo menos, condicionarlos en cierta medida.

Por lo que respecta a la verdadera adquisición del lenguaje, es cierto que se dice que todos los hombres hablan. ¿No es precisamente el hecho de saber hablar lo que distingue al hombre de todos los demás seres? En realidad, la cosa no está tan clara, porque nadie aprendería a hablar si estuviera solo (piénsese en los casos de los llamados "niños lobos"). Lo que hace funcionar el "mecanismo pronto para hablar", que es el lenguaje, es precisamente la presencia de ocasiones sociales y de interacciones comunicativas, a las que el niño esté expuesto. Si faltasen las interacciones comunicativas - si no hubiera sociedad- el lenguaje se quedaría en estado de facultad inexpresada (admitiendo que se trate de una capacidad innata en todos los hombres y

no de un mero comportamiento adquirido). Para que el lenguaje se manifieste y se desarrolle, el niño necesita oír hablar a otros, y sobre todo, que otros le hablen a él.

- ✓ El desarrollo de las capacidades lingüísticas (capacidad de verbalización y capacidad de comprensión; en los dos momentos de escritura y habla, tanto cuantitativas, como cualitativas) es condicionado – además -, en alguna medida, por: ambiente microsociológico de procedencia (familia, relaciones amistosas, etc.); ambiente escolar; usufructo de los medios de comunicación de masa; motivación sociocultural, etc. Sobre todo, parece ser importante el conjunto de interacciones a que está expuesto el individuo. El ambiente microsociológico -del que el individuo es un componente- y las relaciones de roles socio-profesionales que rigen en él (con los que el individuo entra en contacto) parecen también estar en la base de los condicionamientos que generalmente se adscriben a la clase o al grupo sociocultural.
- ✓ En otras palabras, no es tanto que se use más y mejor la lengua porque se pertenece a una clase sociocultural superior, sino que el pertenecer a una clase superior implica una serie de contactos interactivos diversos y más diferenciados: eso mejora las capacidades lingüísticas. Por otra parte, no es que el pertenecer a una clase baja signifique usar mal la lengua de por sí; el hecho es que, al formar parte de un grupo inferior, es menos diferenciada y continua la exposición a relaciones diversas de roles. La verdadera relación -al parecer- se plantea así: frecuencia de interacciones comunicativas y de exposición a roles socio-profesionales diversos = mayor habilidad lingüística. La influencia del estado social de pertenencia es - pues- mediata en el sentido de que generalmente se da: pertenencia a clase alta = mayor habilidad lingüística; pertenencia a clase baja = menor habilidad lingüística (en las clases altas abundan las interacciones y las exposiciones a diversos roles, mientras que en - las clases bajas las posibilidades de intercambios comunicativos son generalmente mucho más reducidas).
- ✓ El discurso que acabamos de hacer, es válido en forma independiente de la edad del hablante, pero, naturalmente, adquiere importancia aplicativa sobre todo si se refiere a la llamada "edad evolutiva", y más en general, al aprendizaje de la lengua. En tal caso, tendremos que es el aprendizaje de la lengua - en sus diversas subcompetencias - lo que resulta condicionado, en la forma ilustrada. La teoría y la praxis psicopedagógica no podrán dejar de basarse en datos sociolingüísticos de este tipo (ejemplo banal: favoreciendo, en el ámbito escolar, la frecuencia y la diversidad de los intercambios en que el adolescente sea actor; etc.).
- ✓ Los datos que hemos visto en estos párrafos sobre la relación entre actitud y posición social de los individuos, y su comportamiento lingüístico, no deben tomarse ni como premisas teóricas para la sociolingüística aplicada ni como resultados de la investigación sociolingüística. Son solamente hipótesis, no siempre respaldadas por los datos que poseemos. En particular, la exhibición de los comportamientos citados, depende mucho de la estructura social en que está inserto el hablante, de la situación y de las relaciones de roles en que el hablante actúa.
- ✓ Una dificultad subyacente a todo discurso es que la relación entre lengua y sociedad se manifiesta, en estos casos, como "circular". Las orientaciones lingüísticas (los comportamientos lingüísticos) revelan las propensiones culturales (los comportamientos sociales las que, a su vez, revelan y se manifiestan en - orientaciones lingüísticas, etc.

GUÍA DE LECTURA

- 1- **¿Qué le permite al ser humano manifestar la capacidad de comunicarse?**
- 2- **Menciona al menos cinco condiciones que faciliten el desarrollo de capacidades lingüísticas?**
- 3- **¿A qué se refiere el autor, específicamente, al nombrar a las capacidades lingüísticas?**
- 4- **¿Por qué algunos niños tienen mejor desarrollada su capacidad lingüística?**

- 5- Menciona ventajas y desventajas de participar en variadas interacciones comunicativas. ¿Cómo podrían superarse las dificultades?

CASTELLÀ LIDON, Josep M. (1996) Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Nº 10. Barcelona Graó. pp. 23-31.

Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones

Por Josep M. Castellà Lidon

Profesor de Filología Catalana. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

La tipología textual es, junto con otros ejes de la diversidad discursiva (géneros, registros), un instrumento teórico útil para un enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. No obstante, pueden producirse algunas aplicaciones didácticas erróneas (espíritu clasificatorio estricto, reduccionismo, transmisión exclusiva como contenido teórico, etcétera) que han de evitarse.

En cierta ocasión, escuché a un profesor de lengua de secundaria comentando lo siguiente: “Eso de programar para la Reforma es muy fácil: se habla de la coherencia del texto, se pone por ahí la tipología, se apaña un poco y ya está”. Su comentario me hizo reflexionar sobre la rapidez, la naturalidad -¿y la inevitabilidad?- con que los conceptos científicos y didácticos pueden difundirse, confundirse, pervertirse y, como culminación lógica, trivializarse.

La tipología textual es, en efecto, una de las nociones estrella de los enfoques comunicativos en la enseñanza de lenguas maternas. Y, precisamente por ello, está sujeta a malentendidos conceptuales y a aplicaciones didácticas erróneas. En el presente artículo plantearé algunos aspectos conflictivos de este tema. Para hacerlo, intentaré dar una respuesta breve a las preguntas siguientes (cada pregunta se corresponde con cada uno de los apartados del artículo):

- ¿Qué relación mantiene la tipología con el conjunto de la diversidad lingüística? (La diversidad lujuriosa)
- ¿Cuáles con las tipologías más usuales y qué coincidencias presentan entre sí? (Las tipologías)
- ¿Debe una tipología clasificar de manera satisfactoria todos los textos, o bien es ésta una empresa abocada al fracaso? (El problema de los límites)
- ¿Cuáles son las ventajas didácticas de trabajar con tipologías? (Los aciertos didácticos)
- ¿Cuáles son las perversiones asociadas a la tipología textual (Los peligros que acechan)

LA DIVERSIDAD LUJURIOSA

Se ha dicho y se ha repetido que uno de los inconvenientes de la lingüística es la falta de unos métodos unificados, de unas terminologías consensuadas e, incluso, de unos objetivos compartidos por las distintas escuelas y tendencias de investigación. El estudio del uso del lenguaje no escapa a ello y cuenta con un gran número de enfoques y puntos de vista (lo que, además de ser un problema, constituye quizá también parte de su riqueza).

Aunque la diversidad lingüística es un fenómeno incontrovertible, ha tardado mucho en llegar al conocimiento de los especialistas y del público en general. Aún hay muchas personas - incluso profesores de lengua- que creen que la lengua es un bloque monolítico, algo abstracto y preestablecido, y que los dialectos, la lengua oral, etcétera, son simples *degeneraciones* de lo consagrado por las gramáticas.

Las dos diversidades, la de la lingüística y la del lenguaje, son probablemente el motivo de que la descripción de la variación lingüística nos haya llegado bajo un embrollo de denominaciones. En pocos años se han empezado a manejar indiscriminadamente conceptos tales como registros, niveles de lenguaje,

géneros, tipos de texto, funciones lingüísticas, actos de habla, etcétera, que han provocado en muchas ocasiones confusión entre los profesionales de la enseñanza.

Los términos más difundidos en el ámbito didáctico son, probablemente, *registro* y *tipo de texto*. A continuación ofrecemos una propuesta de clarificación de estos conceptos que, combinados con un tercero, el de género, se muestran como un aparato conceptual satisfactorio para explicar algunas de las caras de la variación¹. La idea fundamental, común a los tres conceptos, es la existencia de unas *configuraciones discursivas arquetípicas*, que son la manera en que el lenguaje se adapta a unas *configuraciones textuales* (sociales, culturales) también arquetípicas. El conocimiento y el uso de dichas configuraciones forma parte de la competencia comunicativa de los hablantes.

Tipo de texto. Es una forma discursiva estereotipada, definida por sus características lingüísticas internas. Los tipos de texto se reconocen por su estructura informativa y por los rasgos gramaticales que los configuran. Constituyen una lista cerrada y tienen un carácter abstracto. Su conocimiento por parte de los hablantes es generalmente intuitivo. Cada tipo textual implica una manera de seleccionar y de organizar las palabras, las frases, y el conjunto del texto para expresar los significados de acuerdo con una función predominante. Son ejemplos de tipo de texto la descripción, la narración, la argumentación, etcétera.

Género. Es una forma discursiva estereotipada, definida por sus características externas, sociales y culturales, que tiene asociadas otras internas, de tipo lingüístico. La sociedad establece el repertorio de géneros a lo largo de la historia, y los hablantes los reconocen gracias a su formato externo y a los parámetros situacionales en los que se originan. Constituyen una lista abierta y se pueden clasificar por ámbitos de uso social. La cantidad de géneros *existentes en una cultura puede ser elevada*, aunque siempre **será difícil determinarla con exactitud. Son ejemplo de género la clase, la conferencia, el debate,, la noticia, el anuncio, la novela,, el cuento, el examen, etcétera.**

Registro: Es el conjunto de características lingüísticas que aparecen en los textos como manifestación de su anclaje en la situación comunicativa. Los rasgos lingüísticos de los registros pertenecen al nivel fonológico, al morfológico, al sintáctico y sobre todo al léxico.

Según el registro los textos se adecuan al tema que tratan (campo) y al objetivo de la relación interpersonal (grado de formalidad), al canal de comunicación (modo) y al objetivo del intercambio (función). Cada texto constituye una combinación concreta de rasgos del registro. En ocasiones puede resultar práctico utilizar denominaciones como registro coloquial, administrativo, científico, etcétera, pero muchas veces estas etiquetas son una simplificación excesiva del conjunto de características del texto en cuestión.

Los géneros funcionan a modo de recipientes socioculturales o formatos convencionales en los que se materializan los tipos de texto y los registros. Por ejemplo, el género debate se define por la situación comunicativa: varias personas hablando, en turnos controlados, sobre uno o varios temas normalmente fijados con antelación, ante un público, durante un tiempo también predeterminado, etcétera. Por lo que respecta al tipo de texto, el discurso de los participantes será predominantemente argumentativo y expositivo, aunque no se puedan descartar secuencias de otros tipos. Por lo que respecta al registro, las intervenciones podrán ser más o menos.

LAS TIPOLOGÍAS

Las tipologías textuales han nacido principalmente en el ámbito de la lingüística del texto y han experimentado una proliferación notable². Existen en una cantidad suficiente como para que se haya podido teorizar sobre cómo debe ser una tipología (H. Isenberg. 1983) y muchas han sido aplicadas a la enseñanza de la lengua en varios países. Entre ellas vamos a destacar tres, la de J. M. Adam (1992), la de J. P. Bronckart (1985) y la de D. Biber (1989).

M. Adam (1992) presenta una propuesta tipológica inspirada en otra anterior de E. Werlich. Los tipos de J. M. Adam son el descriptivo, el narrativo, el explicativo, el argumentativo y el dialogado. Quizá la aportación principal de este autor es que los textos no siempre se adscriben a un tipo y otro en su conjunto, sino que cada texto puede, y de hecho suele hacerlo, contener secuencias prototípicas de varios tipos que se combinan entre sí. La tipología de Adam, como la de Werlich, posee la ventaja incontestable de utilizar términos (descripción, narración, argumentación) acuñados por una larga tradición retórica y ya asumidos en la práctica escolar con anterioridad a la irrupción de la lingüística del texto.

P. Bronckart (1985) elabora una clasificación a partir de un trabajo empírico, basado principalmente en textos escritos, en el que se relaciona la aparición de ciertos elementos gramaticales con la producción del texto en unos determinados parámetros contextuales. Inspirada a su vez en E. Benveniste, la propuesta de Bronckart contempla cuatro tipos: discurso en situación, discurso teórico, relato conversacional y narración. Estos se conciben como polos en los que se concentran los textos arquetípicos y entre los cuales existen textos intermedios, que comparten características de más de un tipo discursivo.

Biber (1989) parte también de una investigación empírica sobre extensos corpus en lengua inglesa y establece, por técnicas estadísticas, los ocho tipos siguientes: conversación informal, conversación formal, exposición científica, exposición humanística y periodística, narración de ficción, narración expositiva, narración en directo y argumentación implicada³. El trabajo de D. Biber posee el interés de, a partir de unos datos empíricos, haber legado a una formulación tipológica bastante parecida a la concebida de una manera más racionalista y teórica por J. M. Adam y E. Werlich.

EL PROBLEMA DE LOS LÍMITES

La creación de tipologías ofrece problemas irresolubles si se aborda desde un punto de vista exclusivamente clasificatorio. La categorización del mundo circundante parece ser una necesidad de la mente humana, que en este caso se ve reforzada por una tradición cultural errónea. Aprendemos que los especímenes que no concuerdan exactamente con ningún grupo son “excepciones”. Nuestra tradición cultural, social y científica se basa lamentablemente en la exclusión de lo atípico. Lo difícil de clasificar resulta inexplicable y molesto.

Pero, lógicamente, esto no debería de ser así. La comprensión de lo atípico requiere, simplemente, una mayor inversión de esfuerzo cognitivo. Necesitamos teorías lingüísticas que conciban la excepción como algo tratable, como parte integrante de la teoría⁴. Lo que explica que la diversidad lingüística, y la realidad en general, se resistan a ser clasificadas y etiquetadas es, en primer lugar, que la clasificación no es la realidad, sino una interpretación que se superpone a ella y que mediatiza nuestra visión. Y, en segundo lugar, que los especímenes intermedios no son casos excepcionales sino fenómenos normales dentro de una gradación⁵. En la descripción del uso del lenguaje no pueden trazarse límites estrictos sin falsear el propio lenguaje.

Por este motivo, los autores que hemos citado han buscado soluciones teóricas que integren la naturaleza gradual de la diversidad. J. P. Adam, como hemos dicho, con la posibilidad de combinación de las secuencias prototípicas. Biber, presentando sus tipos de texto como agrupaciones estadísticas en un continuum de datos. J. P. Bronckart, postulando, como también hemos dicho, unos textos arquetípicos y otros intermedios. El propio Bronckart, al final de su trabajo, propone un cambio en la concepción de la diversidad:

Estamos obligados a abandonar una visión tipológica estricta (...). Se podría sustituir la imagen de un espacio delimitado por tres polos por la de un espacio infinito estructurado por nubes de astros o por galaxias más o menos densas de tipos de textos. Ni la estructura de las nubes ni la

relación entre las diferentes constelaciones son previsible teóricamente, en la medida que resultan de un proceso histórico complejo. La exploración de las galaxias es una tarea esencialmente empírica. (Bronckart, 1985: pp. 136-137)

La explicación de esta falta de previsibilidad en la definición teórica de las tipologías radica, probablemente, en el carácter convencional, social, y cultural, a la vez que cognitivo, del lenguaje y de la construcción de los discursos. Los tipos de texto y los géneros no han sido creados por un demiurgo, ni siquiera por un equipo de lingüistas reunidos durante años en una habitación rezumando sabiduría. Los discursos que existen en la sociedad y que representan la totalidad de lo que del sistema lingüístico se materializa en comunicación son resultado de convenciones socioculturales adoptadas más o menos espontáneamente por las colectividades humanas, en momentos diferentes de su historia y con objetivos concretos también distintos. De acuerdo con esto, es imposible que todos los textos puedan clasificarse con facilidad en una tipología textual, no porque las tipologías sean imperfectas⁶, ni porque haya textos excepcionales, sino porque, por principio teórico, el uso del lenguaje no admite ser clasificado de una manera estricta: la diversidad discursiva está constituida por varios ejes graduales que, además, presentan discontinuidades entre sí.

LOS ACIERTOS DIDÁCTICOS

Muchos profesores y profesoras han cambiado en estos últimos años su concepción de la lengua y del aprendizaje, pasando de un enfoque centrado en la gramática a un enfoque comunicativo. Cuando eso ocurre, una de las primeras necesidades que aparecen es la de disponer de algún sistema de organización de los nuevos contenidos. Y es evidente que las tipologías textuales proporcionan parte de la seguridad necesaria para abarcar un territorio que al principio se muestra desconocido y sin puntos de referencia donde apoyarse.

La tipología textual es un sistema práctico, quizá el que más, para desarrollar las programaciones de curso. Además, una vez convencidos de que es preciso adiestrar a los alumnos en el manejo de un abanico de posibilidades textuales, disponer de una tipología amplia nos asegura que no estamos olvidando ningún tipo de texto que sea importante para la formación lingüística del alumnado.

Por otra parte, los tipos de texto permiten relacionar los contenidos textuales con los gramaticales y normativos, por la relación evidente que existe entre unos y otros (por ejemplo, narración y tiempos verbales, conversación y puntuación). Y permiten relacionar lengua y literatura, porque la lingüística del texto tiende un puente entre ambas disciplinas integrando parte de sus contenidos en un único marco teórico.

Con una tipología, en fin, los alumnos pueden adquirir una visión menos monolítica del lenguaje y pueden tener una mejor comprensión de la diversidad.

LOS PELIGROS QUE ACECHAN

Una vez expuestas las ventajas, vayamos por los inconvenientes. En primer lugar, es preciso aclarar que la mayoría de los problemas relacionados con la tipología no son resultado de su propia naturaleza sino de la aplicación incompleta, rígida o desviada que de ella se haga.

La perversión principal que se observa es la consideración de la tipología como la fórmula mágica o como el aspecto esencial en el enfoque textual de la enseñanza de la lengua. Una enseñanza comunicativa implica una idea mucho más amplia y profunda. Supone, en primer lugar, basar el aprendizaje en la producción y la recepción textos orales y escritos dentro de la clase de lengua. La tipología puede ser una ayuda, pero lo más importante es disponer de recursos y de metodologías centradas en el uso del lenguaje, que han sido estupendamente experimentadas y explicadas, y que no son el objeto de este artículo⁷. Los principios que exponemos a continuación pretenden evitar visiones reduccionistas, y sirven también como síntesis de lo comentado en los apartados anteriores:

La diversidad discursiva, como la mayoría de los fenómenos sociales y psicológicos, se resiste a ser clasificada y etiquetada. Cualquier intento de imponer una taxonomía estricta está condenado a falsear o a simplificar artificialmente la complejidad del objeto estudiado. La idea de gradación, en cambio, se aproxima más a la realidad del uso lingüístico.

La tipología textual no explica en su totalidad la variación. Como hemos visto, necesita combinarse, por lo menos, con los conceptos de género y de registro para aspirar a explicar una parte de la diversidad de los textos.

Cualquier tipología que elija el profesor para trabajar en clase no es más que una propuesta entre otras. El hecho de que, por razones didácticas, la presente como única no debe hacer que la crea única. La simplificación didáctica no ha de confundir al profesor y hacer que éste termine viendo las cosas complejas como simples. La mejor tipología no existe de una manera absoluta: es en cada caso la que mejor se adapta a los objetivos establecidos.

La tipología textual no es el único recurso en la enseñanza de la expresión escrita. Como muestra D. Cassany (1990)⁷ es sólo una de las posibles aproximaciones didácticas, junto a otras basadas en el proceso de redacción o en el contenido de los textos.

La tipología, como cualquier otro aspecto del estudio del texto o discurso, no debe transmitirse únicamente como un contenido teórico, sino dentro de un proceso de uso lingüístico real. Si alguien se limita a sustituir las subordinadas sustantivas por el texto argumentativo, no habrá cambiado nada. Si, como ha ocurrido en algún libro de texto, se añade un tema sobre coherencia, cohesión y tipología textuales para que sea aprendido con la mentalidad del aprendizaje gramatical⁸, no habrá cambiado absolutamente nada. El enfoque comunicativo no consiste en que los alumnos sepan clasificar los textos en tipos y registros (¡jamás en la vida tendrán que hacerlo!), sino en que sean capaces de entenderlos y de producirlos.

La tipología textual, los consejos para redactar bien y, en general, todo lo que se presenta como “normal” en la producción lingüística, no tiene que convertirse en una especie de “normativa” de la expresión y de la redacción de textos. Conocer los arquetipos no debe dar como resultado un alumnado más “arquetípico”, sino más creativo y más libre.

En resumen, la tipología textual debe relativizarse: es un instrumento más al servicio de una enseñanza del uso lingüístico. Y, al mismo tiempo, sería una lástima que no pasara de ser una moda, un nuevo contenido teórico o un simple cambio terminológico en una misma manera de impartir las clases de lengua⁹.

Notas

1- Para la distinción entre género, tipo de texto y registro me baso en Adam (1992), Biber (1988) y Biber (1989).

2- Si se desea más información sobre el abanico de tipologías existente, pueden consultarse Bernárdez (1982), Castellà (1992) y Castellà (1994a)

3- Los términos de la tipología de D. Biber se han adaptado para su mejor comprensión en esta enumeración rápida. Se encontrará más información sobre esta clasificación en Biber (1988) y Biber (1989).

4- Hace años que la sociolingüística ha ido integrando la gradualidad en sus descripciones. En el apartado de las lingüísticas internas, se ha producido la irrupción reciente y brillante de la lingüística cognitiva, que no considera que haya excepciones sino fenómenos prototípicos y fenómenos periféricos en gradación.

5- En su teoría sistémico-funcional, M. A. K. Halliday concibió los registros como agrupaciones de características lingüísticas organizadas en cuatro ejes no dicotómicos sino graduales. ¡Qué lejos de la versión más difundida entre los profesores y en muchos libros de texto, que reduce los registros a unas etiquetas (literario, administrativo, periodístico...) con las que la clasificar los textos!

6- Estos argumentos ponen en cuestión el planteamiento de H. Isenberg (1983), que expone unas condiciones teóricas para las tipologías textuales sin tener en cuenta el principio de gradualidad.

7- La obra de Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G., Enseñar lengua (1994), constituye un compendio excelente de estos recursos y metodologías.

8- La medida en que la reflexión teórica pueda ser beneficiosa para mejorar en el uso de la lengua es una cuestión muy controvertida. Para un discusión sobre este tema, véase Castellà (1994b)

9- Dedico este artículo a Carme Melsió. Agradezco a Sebastián Bonilla su ayuda fiel al revisarme el texto y al aportarme la lucidez habitual de sus puntos de vista.

Referencias bibliográficas

ADAM, Jean Michel (1992): Les textes: types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Editions Nathan.

BERNÁRDEZ, Enrique (1982): Introducción a la lingüística del texto. Espasa-Calpe, Madrid.

BIBER, Douglas (1988): Variation across speech and writing. Cambridge University Press.

BIBER, Douglas (1989): "A typology of english texts", en Linguistics, nº 27, pp. 3-43.

BRONCKART, Jean Paul (1985): Le fonctionnement des discours. Delachaux Niestlé Éditeurs. Neuchâtel, Paris.

CASSANY, Daniel (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita", en Comunicación, lenguaje y educación, nº 6, pp. 63-80.

CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria (1993): Enseñar lengua. Graó Editorial, Barcelona, 1994.

CASTELLÀ, Josep M. (1994a): "Les tipologies testuals", en M. Josep Cuenca (ed), Lingüística i ensenyament de llengües. Universitat de València, pp. 109-126.

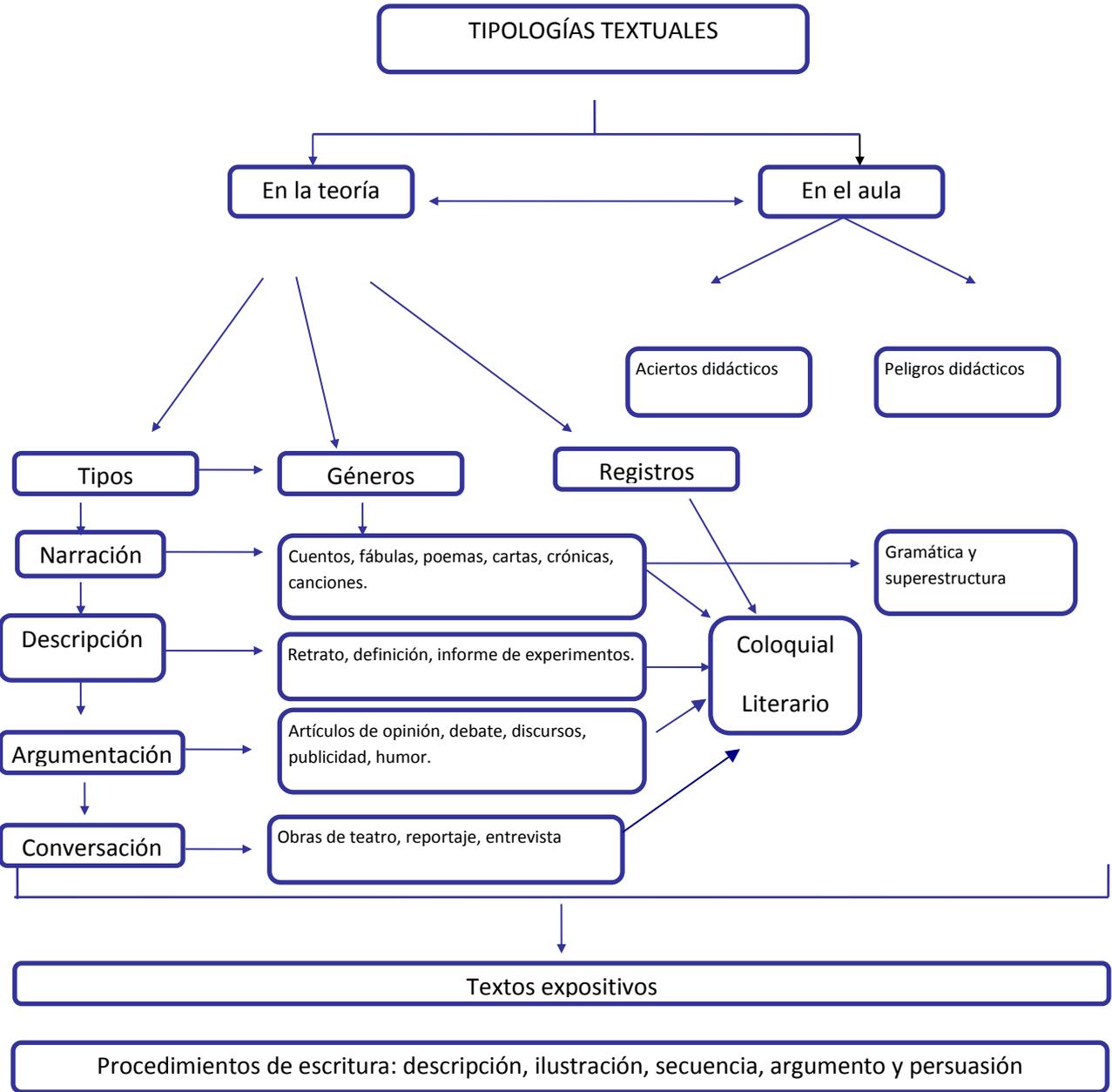
CASTELLÀ, Josep M. (1994b): "¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas", en TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, nº 2, pp. 15-24.

CASTELLÀ, Josep M. (1992): De la frase al text. Teories de l'ús lingüístic. Empúries, Barcelona.

ISENBERG, Horst (1983): "Cuestiones fundamentales de tipología textual", en E. Bernárdez (ed) Lingüística del texto. Arco/Libros. Madrid, 1987, pp. 95-129.

GUÍA DE LECTURA

- El autor deja en claro su postura acerca de las tipologías textuales. Explícala con tus palabras y formula tu opinión acerca del grado de conexión que estos conceptos tienen con la Didáctica de la Lengua.
- ¿Cuál de las tipologías propuestas por el autor es la tenida en cuenta en el Documento Curricular Provincial?
- Expresa tu opinión acerca de lo que Castellà Lidon afirma bajo los subtítulos: El problema de los límites, los aciertos didácticos y los peligros que acechan.
- Textualiza la siguiente red conceptual



UNAMUNO, Virginia. (1995) Diversidad lingüística y rendimiento escolar. En: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura N° 6 Barcelona, Graó.

Diversidad lingüística y rendimiento escolar

Virginia Unamuno
Profesora de Psicolingüística.
Universidad de Buenos Aires

Las diversas disciplinas que toman como objeto de estudio el lenguaje en uso, ofrecen perspectivas múltiples que han sido aprovechadas, de manera compleja, por quienes analizan la correlación entre variación social del habla y resultados escolares. En este artículo, se presenta una revisión crítica de esas líneas de trabajo y, también, ciertas reflexiones a considerar en el análisis y el trabajo para el cambio educativo, en situaciones sociolingüísticamente conflictivas.

Diversos enfoques, a lo largo de la historia de la lingüística, la sociología, la antropología y la educación, se han ocupado de establecer relaciones entre las variaciones sociales del habla y el rendimiento escolar. Pero no es la lingüística tradicional -estructuralista o generativista - la que aporta las herramientas teóricas o metodológicas fundamentales para su análisis, sino las disciplinas que se centran en el *uso lingüístico*.

Cambiar el foco de atención -desde lo puramente lingüístico hacia el uso del repertorio verbal- conlleva sostener fuertemente que los hechos lingüísticos no son homogéneos dentro de una comunidad, sino que ella se caracteriza justamente por su diversidad.

La lingüística que toma como objeto de estudio el «lenguaje en uso» abarca diversas corrientes que con este mismo objeto han establecido no sólo objetivos y metodologías diversas, sino también diferentes definiciones de -lenguaje en uso-.

Desde W. Labov y el cuantitativismo hasta los analistas del discurso, el «lenguaje en uso» como objeto de estudio ha variado y conformado numerosas disciplinas que generaron diversidades con respecto a este objeto y a la noción de «uso» que utilizan en sus teorías.

El paradigma cuantitativo «o variacionista», tal vez el que por primera vez intentó una relación sistemática entre las variables lingüísticas y extralingüísticas, sólo se interesó por la agrupación estadística de variaciones del habla y su correlación con la estratificación y organización social.

Proponiéndose ampliar el campo de estudio, los «etnógrafos del habla» toman como objeto no sólo el lenguaje (y sus variantes en relación con las diferencias sociales) sino el uso de diversos códigos en una comunidad de habla. Este -uso*, entonces, comprende las variaciones que se producen en el lenguaje y también los diferentes «usos» del repertorio verbal y no verbal en situaciones comunicativas diversas.

El análisis del discurso toma también el habla concreta y dirige sus intereses hacia el análisis de la producción, circulación y recepción de los discursos (como textos puestos en circulación social) y hacia la relación entre diferentes discursos de una sociedad.

Por último, otras disciplinas concentran su atención en las relaciones sociales que a partir del lenguaje se construyen, no en el nivel de los discursos sino en el de las elecciones y decisiones concretas frente a las alternativas lingüísticas y políticas que los diversos contextos socioculturales constituyen para los hablantes, La macrosociolingüística [Lavandera, 1988] se caracteriza por tener metas prácticas, es decir, por considerar que una lingüística que se dirija a problemas sociales concretos puede aportar datos y conceptualizaciones relevantes para una lingüística socialmente construida y para una mejor comprensión de los fenómenos del lenguaje.

Las herramientas que proporcionan las diversas disciplinas que toman como objeto de estudio del *lenguaje en uso*, ofrecen perspectivas múltiples que han sido aprovechadas de manera compleja por quienes se preguntaron por la correlación entre variación social del habla y resultados escolares.

A modo de síntesis, podríamos hablar de dos tipos de enfoques:

1. Aquellos que relacionan el bagaje sociolingüístico con el que se ingresa al sistema escolar con el fracaso o éxito escolar, independientemente del contexto y tratamiento educativo (o eje de la desigualdad y la desventaja lingüística. Rodríguez, 1988)

2. Aquellos otros, dependientes del contexto escolar, que se centran en las relaciones comunicativas.

ENFOQUES DE LA DESIGUALDAD Y LA DESVENTAJA

Dentro de los primeros enfoques podríamos mencionar dos líneas de reflexión: la llamada teoría del déficit y la teoría de la diferencia,

LA TEORÍA DEL DÉFICIT

Basándose en la teoría de B. Bernstein (1971) sobre los códigos restringidos y elaborados, se postula que el lenguaje de los grupos social y culturalmente marginales no se adapta al tipo de actividades lingüísticas e intelectuales (o cognitivas) que exige la educación formal, y así, el fracaso escolar es interpretado como la consecuencia de una contradicción entre el tipo de código utilizado por estos niños y el tipo de código utilizado por la escuela:

“El nombre mejor conocido en el terreno del lenguaje y la educación es Basil Bernstein (...) Sus teorías han trascendido a menudo en formulaciones anticuadas o imprecisas, a la mayoría de Facultades de Pedagogía, y han pasado a formar parte de la cultura popular de las salas de profesores (...) Dichas teorías se refieren a las diferencias de la clase social sobre el lenguaje y proponen relaciones causales entre la clase social de un niño, su lenguaje y su éxito o fracaso en la escuela.» (Stubbs, 1976).

La hipótesis que estos trabajos sostienen es que el problema se centra en una «deficiencia o carencia lingüística» que bloquea el desarrollo cognitivo de los grupos marginales, impidiendo así su normal desenvolvimiento en situaciones de aprendizaje.

A partir de estos presupuestos teóricos, comienzan a plantearse trabajos cuyos objetivos se centran en encontrar técnicas para «compensar» tal «deficiencia lingüística». Pero, como dicen Cook-Gumperz y J. J. Gumperz, (1986):

«La premisa básica en que se apoyaban estos esfuerzos compensatorios -el hecho de que los factores medioambientales como el desplazamiento de la población y la privación económica pueden llevar a graves deficiencias en las aptitudes lingüística y cognitiva- entra directamente en conflicto con casi todo lo que se ha aprendido a través de la investigación lingüística empírica desde el comienzo de siglo».

En este sentido, son importantes los trabajos de W. Labov (1985), cuyas observaciones sobre el habla de grupos étnicos y sociales desfavorecidos demostraron que la diferencia entre sus sistemas de habla y los sistemas estándares, en cuanto al grado de complejidad morfosintáctica, semántica o fonológica, no existe, sino que la diversidad se relaciona con factores extralingüísticos como el dominio político y económico de unos hablantes sobre otros, que históricamente han conseguido imponer una variedad (y/o una lengua) sobre otras, haciéndola oficial.

LAS TEORÍAS DE LA DIFERENCIA

La llamada «teoría de la diferencia» considera también que el bagaje lingüístico en el ingreso a la escolaridad es el que entra en contradicción con las exigencias lingüísticas de la escuela. A diferencia de la teoría del déficit, no se valora el habla de los niños marginales; se la describe, desde el variacionismo, y sólo se la considera diferente al habla normativa de la escolaridad.

Se postula, así, que esta diferencia incide en el fracaso escolar, ya que el niño se enfrenta con producciones textuales (orales y escritas) en una variedad distinta a la suya y esto lo pone en desventaja con respecto a otros niños hablantes de la variedad estándar.

En realidad, previamente al ingreso a la escolaridad, los niños hablantes de una variedad no estandarizada, pero partícipes comunicativamente de la sociedad global, se enfrentan con producciones

estándares a partir de sus relaciones con los medios de comunicación. Además, es sabido que las diferencias entre variedades de una misma lengua no impiden la comprensión total de sus producciones.

Como dice Stubbs (1984) no se ha podido demostrar una relación causal entre variedades anormativas del habla y resultados escolares, pero puede ser que el bajo rendimiento escolar esté estrechamente relacionado con el desconocimiento y la intolerancia hacia las diferencias culturales y lingüísticas.

LOS ENFOQUES COMUNICATIVOS

Los segundos enfoques, que llamo comunicativos, se centran en conceptos desprendidos de la *etnografía del habla*, disciplina fundada por Gumperz y Hymes (1972), entre otros.

Para los análisis educacionales es importante el concepto esbozado dentro de este marco teórico y conocido como *competencia comunicativa*. Intentando expandir el concepto de – competence - acuñado por Chomsky (1905), Hymes 1964) y los etnógrafos del habla sostienen que no sólo es necesario el conocimiento de una gramática para actuar adecuadamente en un marco de interacción cotidiano. Dice Hymes (1971): “el niño normal adquiere un conocimiento de las oraciones no sólo como gramaticales sino también como adecuadas. Adquiere la competencia de cuándo hablar y cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, de qué forma. En pocas palabras, el niño llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, y de evaluar la actuación de los demás. Además, esta competencia es integral con las actitudes, valores y motivaciones referentes al lenguaje, a sus características y usos, e integral con la competencia de, y las actitudes hacia, la interacción del lenguaje con el código de la conducta comunicativa.”¹

Dentro de este marco teórico, los trabajos educacionales entienden que el análisis de la relación entre diferencias sociales y rendimiento escolar debe concentrarse en lo comunicativo. Postulan que la escuela, como institución social, no sólo crea ciertos marcos nuevos de interacción -que incluyen nuevas prácticas y espacios discursivos- sino también expone ciertos requisitos comunicativos para tales contextos.

A partir de numerosas observaciones sistemáticas -estudios etnográficos-, plantean que los niños ingresan en la escuela con un bagaje de reglas y normas de interacción comunicativa que pueden ser diferentes al exigido como marco para su desenvolvimiento en el ámbito escolar. Esto produciría un conflicto que repercutiría en las evaluaciones docentes de estos niños.

El comportamiento comunicativo esperado por la escuela parece definirse a partir de comportamientos típicos de las clases medias que estas han desarrollado a través de particulares situaciones de desarrollo comunicativo. Como dice A. Tusón (1994): «no todas las personas tienen el mismo grado de competencia comunicativa debido, precisamente, a diferencias de carácter sociocultural ya que esta competencia se adquiere y desarrolla a medida que las personas participan en forma activa en diferentes acontecimientos comunicativos, desempeñando papeles diferentes, con personas de estatus diversos, teniendo diferentes finalidades, etc.»

HACIA UN MODELO INTERACCIONAL QUE RELACIONE VARIACIONES SOCIALES DEL HABLA CON RESULTADOS ESCOLARES

Establecer una correlación entre diversidad sociolingüística y resultados escolares se presenta como un objetivo muy complejo que exige no sólo la evaluación de los múltiples enfoques, sino también un trabajo sobre el terreno. Así, los distintos elementos que a continuación menciono -y que creo importante considerar para completar los análisis del fracaso escolar de poblaciones marginales- son el resultado también de un estudio realizado en una comunidad marginal del Gran Buenos Aires, Argentina².

Estos elementos parten de una postura crítica hacia muchos estudios del lenguaje en uso por considerar, con M. L. Pratt (1983), que surgidos frente a la -lingüística moderna de la lengua, el código y la competencia», a pesar de reconocer la variación -frente a la homogeneidad de la lingüística del hablante-oyente ideal-, no abandonan la «idealización-de la comunidad homogénea. Son concepciones en las que la lengua está dividida en diversos estilos, registros y variedades que no son considerados límites divisorios dentro de una comunidad, sino una propiedad común a sus miembros que todos intentan usar apropiada y organizadamente.

Así, no se ven en la sociedad las relaciones mutuas entre dominado y dominante, dejando de lado el conflicto que suponen estas relaciones. La lengua, entonces, no es considerada un lugar de lucha social o productora de relaciones sociales sino un simple nexos de identidad, ignorando el valor opositivo de las diferencias sociales y lingüísticas'.

- *El bagaje sociolingüístico*

Este concepto define el repertorio verbal que manejan los niños en el ingreso a la escolaridad. En contraste con las teorías de la diferencia, su descripción incluye las variaciones sociolingüísticas pero también el análisis de las relaciones subjetivas que establece la institución escolar con este repertorio.

La escuela puede ser un espacio abierto y trabajar desde la diferencia, o crear una relación conflictiva a través de la conformación de estereotipos negativos, de la desvalorización del habla de los niños o del establecimiento de relaciones causales entre la variedad que considera -incorrecta- y los resultados escolares. Por ejemplo, la relación conflictiva que existía entre la escuela observada y el habla “villera” -variedad de los niños observados- se traducía en la evaluación que la institución hacía de los niños. Partiendo de fuertes estereotipos negativos, la diferencia era considerada *deficiencia*, la anormalidad, *patología*.

- *Interacción conflictiva*

La noción de conflicto lingüístico surge históricamente para oponerse a la noción de contacto entre lenguas (Weinreich, 1953). Con este término se pretendió subrayar el carácter antagónico que existe entre dos lenguas y su participación en el proceso de sustitución lingüística de la lengua dominada.

El concepto *interacción conflictiva* (Unamuno, 1993) fue postulado para subrayar la oposición activa que existe entre las distintas competencias comunicativas en juego en el ámbito escolar -la que exige la escuela frente a la que el niño posee por ser parte de una cultura diferente- y que implican enfrentamientos e imposiciones sociales.

Como en aquellos trabajos orientados hacia el análisis del bagaje lingüístico en el ingreso al sistema educativo y su repercusión en los resultados escolares, en los análisis comunicativos (véase pág. 22) sólo se analiza unidireccionalmente la situación. Se descentra el conflicto entre competencias y sólo se extiende el objeto, desde el habla hacia lo comunicativo, sin enmarcarlo en el tipo de relaciones que establecen las diversas competencias.

Es sabido que, por ejemplo, las estrategias comunicativas de los niños de clase alta difieren con respecto a aquellas que esperaría la escuela (trato docente-alumno, control comunicativo del docente, etc.) y, sin embargo, nadie se arriesgaría a plantear alguna relación de esta diversidad con los resultados en la evaluación escolar.

El análisis de estos conflictos encuentra un lugar privilegiado en el estudio de la interacción escolar. En ella se manifiestan los diversos roles que crean los participantes y las formas en que ellos los legitiman para los otros. Cuando alguien habla, se comunica, está marcando diferencias, tomando una posición frente a quien tiene ante sí, informándole, creando algún vínculo social. Este puede ser conflictivo.

Pero la relación que todos -desde diversas perspectivas- hemos intentado analizar se centra en un vínculo social particular, en aquel que se establece entre una institución -el sistema escolar- e individuos particulares. Como institución, la elección comunicativa que realiza, implica también la legitimación de esta elección para los otros y la imposición de un sistema de creencias que determina las relaciones comunicativas y sociolingüísticas que se establecen en la escuela. Este sistema subyace a sus actitudes lingüísticas con respecto al habla de los niños marginales y a sus reglas de interacción comunicativa. Y estas actitudes son las que inciden en el diseño de los instrumentos de evaluación y en la evaluación docente o institucional de estos niños.

Los niños observados, por ejemplo, reaccionaban a las nuevas prácticas y espacios comunicativos con el silencio. La escuela evaluaba esta respuesta como desconocimiento o «mala educación». Pero responder a una pregunta de un desconocido es una regla de comunicación que no todos compartimos.

- *Tratamiento educativo*

Este término amplio y poco preciso describe, por un lado, el tratamiento pedagógico que se da a la diferencia, es decir, el espacio institucional y de contenido que tiene la diversidad entre las variedades o lenguas de los niños y la de la escuela.

A modo de idealización, a través del curriculum, muchas veces el sistema escolar presenta a la comunidad lingüística como un continuum homogéneo que comparte un código común igualitario. Aquellas variedades que se distancian de la estándar o escolar son vistas como deficientes o directamente incorrectas. Por otro lado, el tratamiento educativo abarca la formación docente, ya que la falta de una preparación específica para el tratamiento de la diversidad lingüística y comunicativa en la formación de los maestros es causa de la dificultad que ellos tienen, no sólo al trabajarla, sino al observarla.

En síntesis, en aquel trabajo (véase nota 2) sosteníamos que cuando un grupo de niños marginales (hablantes de una variedad no estandarizada y de bajo prestigio) se presenta a la escuela lo hace desde su diferencia. Ella se evidencia fuertemente a través de sus particularidades lingüísticas y comunicativas. La escuela reacciona frente a tal diversidad con las herramientas que posee: con un curriculum que desconoce la variación lingüística y comunicativa, con una serie de prejuicios lingüísticos socialmente construidos (la lengua correcta, el mejor repertorio verbal, las reglas comunicativas adecuadas), con docentes formados unidireccionalmente (sin armas para trabajar ni observar la diferencia) y con un objetivo homogeneizador en el campo de lo lingüístico y lo comunicativo. Estos elementos no intentan ser ni son exhaustivos, no hacen más que empezar una lista de elementos que habría que considerar. Pero los considero determinantes, en cierto grado, del fracaso escolar, ya que son elementos que inciden fuerte y negativamente en el diagnóstico y la evaluación de los niños.

¿QUÉ HACER?

La investigación educativa siempre se enfrenta a esta pregunta. La observación y la experimentación aportan material para describir situaciones y para cuestionarlas. El sistema escolar puede reflexionar a partir de ello o participar activamente en sus definiciones.

Ciertas actividades creadas en el marco escolar sirven muchas veces como espacios de debate y reflexión, útiles para la investigación y también para el cambio. Los talleres que surgieron de la investigación citada - proyectos y concreciones- ejemplifican diversas dinámicas y objetivos, que creo productivos.

- *Norma estándar/variedades de una lengua*

A partir de transcripciones de material oral de la variedad no estándar del español de los niños, los docentes realizan una descripción sintáctica tradicional a fin de verificar la complejidad de tal variedad y de compararla con la norma codificada. A la vez, con textos orales y escritos recogidos con diversas poblaciones se trabaja con los chicos en las aulas sobre sociolectos, variedades del español en las provincias, países de América Latina, regiones de España, etc. El objetivo es reflexionar sobre la diversidad lingüística en los niveles social y geográfico para revalorizar, así, las formas locales.

- *Prejuicios y estereotipos*

Se propone a los maestros que asocien descripciones (forma física, carácter, clase social, inteligencia, comportamiento social y escolar, etc.) a distintas maneras de hablar.

El objetivo es exponer los prejuicios y debatir en torno a la importancia de la habla como fuente de información sobre los otros y su incidencia en la formación de estereotipos.

- *Diversidad comunicativa*

Los docentes describen sus formas comunicativas en situaciones de aprendizaje y en situaciones no formales. Se les pide también que describan las formas que adjudican a los niños marginales, evaluando diferencias y haciendo valoraciones (formas correctas/incorrectas, respetuosas, perjudiciales, violentas, etc.). Los niños dramatizan dos tipos de situaciones comunicativas cotidianas: las que asocian al marco escolar y aquellas que encuentran en sus casas.

Con este material, se reflexiona sobre la diferencia comunicativa y su relación con la evaluación educativa y de comportamiento.

- *Errores de escritura*

Los docentes expresaron que una de sus mayores preocupaciones es la ortografía y las dificultades que tienen estos niños en la redacción.

Se identifican y describen dos tipos de errores de escritura: aquellos que pueden encontrarse en general en niños y adultos y otros que parecen específicos de la escritura de niños partícipes de situaciones de contacto entre lenguas o hablantes de una variedad no estandarizada del español.

Se debate también sobre la influencia de ciertas temáticas de escritura en el desarrollo de la misma. Al margen de los tópicos que pueden interesar a los niños marginales, la escritura parece ser relacionada por los niños con lo “aburrido”. Como dicen Heredia y Boyer (1991), la falta de coherencia entre la realidad cotidiana y aquella que propone la escuela, determina de alguna manera los resultados escolares.

No se puede negar que los niños marginales son partícipes de situaciones sociales particulares ni que provienen de culturas diversas y son parte de una cultura particular (con su propio sistema simbólico). Estas realidades no deberían ser desconocidas por la escuela, deberían ser aquéllas a partir de las cuales habría que trabajar con estos niños. De lo contrario, nos encontramos ante situaciones como la que narran E. Ferreiro y A. Teberosky (1991): “Otra maestra de una escuela similar da una lección sobre “las partes de una casa”. En apariencia, una lección para enriquecer el vocabulario: cocina, dormitorio, salón, baño. Pero esa lección está dirigida a niños que, en su mayoría, viven en villas-miserias, en casas de construcción precaria donde una sola habitación cumple con todas las funciones. Entonces, en realidad, se trata de una lección bien diferente: se les está enseñando a estos niños que lo que ellos tienen no es realmente una casa; creían tenerla pero en la escuela aprenderán que no es así».

- *Revalorización cultural (un trabajo sobre el origen y el presente)*

Una propuesta de los docentes con quienes se realizaron los encuentros fue un proyecto institucional que intentase revalorizar las culturas de origen de los niños a partir de un trabajo de investigación de los docentes. En él se consideraría la lengua, pero principalmente otros elementos culturales como la música, vestimenta, comidas, etc.

El objetivo propuesto consiste en construir a la escuela como un ámbito donde tengan un lugar las culturas de origen de los niños o sus padres.

También discutimos sobre cómo trabajar ciertos valores de la población marginal a fin de que también encuentren un espacio en el ámbito escolar dado que en general parecen ser juzgados siempre negativamente.

Los problemas en este punto se centraron en la función social de la escuela, en la transmisión de valores morales y éticos que muchas veces difieren de aquellos que manejan estas poblaciones. Se consideró importante el conocimiento de algunos códigos culturales propios de este tipo de comunidades para encontrar la manera de trabajarlos en la escuela, respetándolos.

Si la interacción entre un bagaje sociolingüístico desprestigiado, una competencia comunicativa desvalorizada y un tratamiento educativo intolerante provoca el fracaso escolar, tenemos obligación de *hacer algo*. Pensar, cuestionar, reflexionar. Construir programas de acción creando espacios de libertad, de

creatividad, de tolerancia. Luchar por una escuela amplia que evite estereotipos, que combata los prejuicios, que respete la diferencia, conociéndola.

Notas

1. Dell Hymes (1981), citado en Hudson (1980): *La sociolingüística*. Anagrama, Barcelona.

2. Gracias a una beca de la Universidad de Buenos Aires, entre 1991 y 1993, he realizado un trabajo de investigación en una comunidad marginal cuyo objetivo era estudiar variables lingüísticas y comunicativas que pudiesen ser explicativas de los altos índices de fracaso escolar de su población. Sus resultados figuran en: *Conflicto lingüístico y fracaso escolar*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

3. Para una profundización en las funciones sociales de la variación, véase el artículo de L. M. Rojo, en esta misma monografía.

GUÍA DE LECTURA

1. ¿Qué disciplinas se ocupan de la relación entre habla y rendimiento escolar?
2. ¿Por qué se consideran no homogéneos a los hechos lingüísticos?
3. Enuncia las corrientes que tienen el “lenguaje en uso” como objeto de estudio
4. Complete el siguiente cuadro

	Teoría déficit	Teoría de la diferencia	Enfoque comunicativo
Postulados básicos			

5. ¿Cómo se analizan casos concretos del ámbito escolar desde las diferentes perspectivas? ¿Cuáles son las consecuencias en cada caso?
6. Elabore un cuadro con las propuestas.