



DIDÁCTICA DE LA LENGUA

**CONSTRUYENDO SABERES
DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA**

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

**EQUIPO DE CÁTEDRA
PT: María Isabel López
PA: Irma Graciela Miranda**

**PRIMER CUATRIMESTRE
2012**

*Facultad de Educación
Elemental
y Especial*



TERCERA CLASE

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

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.

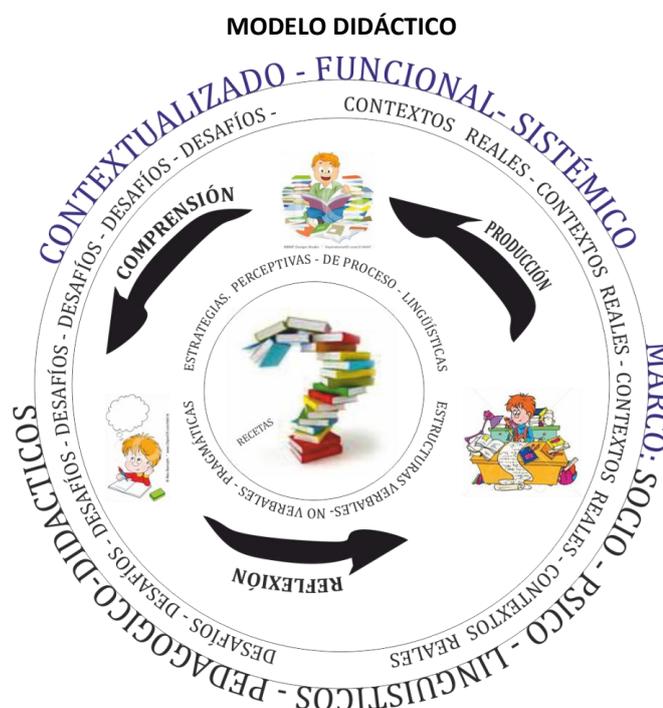
Finalmente, por ser **un modelo sistémico**, se trabajan los textos de manera integral; en múltiples contextos de comunicación y atendiendo a todas las estructuras que se ponen en juego en su complejidad discursiva.

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

Cuando 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 encuentra 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. (1009) 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-sociolinguiistico-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



Elabora 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 pones en funcionamiento una serie de estrategias, piensa detenidamente qué haces cuando lees , escuchas y produces un texto y completa el siguiente cuadro con las acciones que realizas.

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

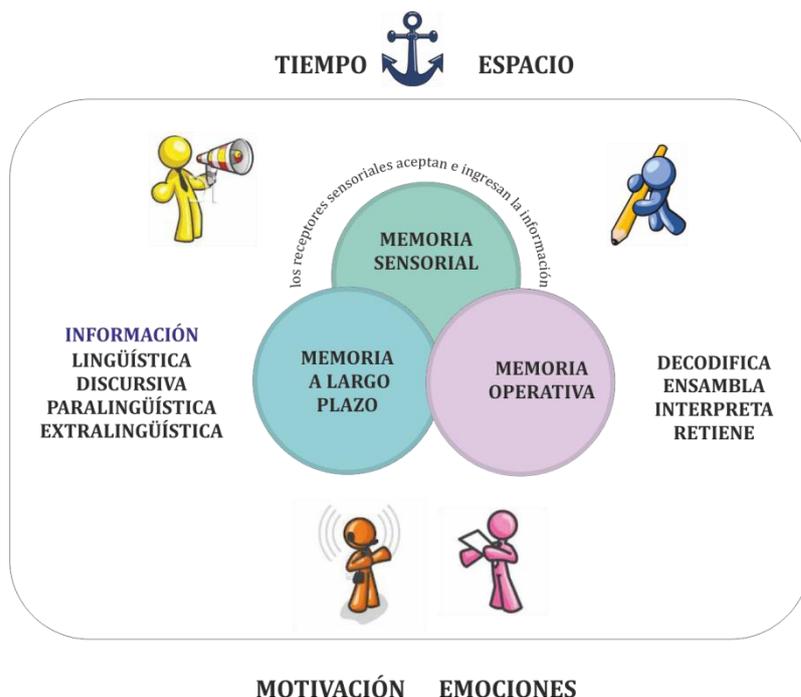
La comprensión textual es un proceso complejo que permite otorgar significado y entender información tanto oral como escrita, a través de procedimientos socio-interactivos en los que intervienen:

- ♦ 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

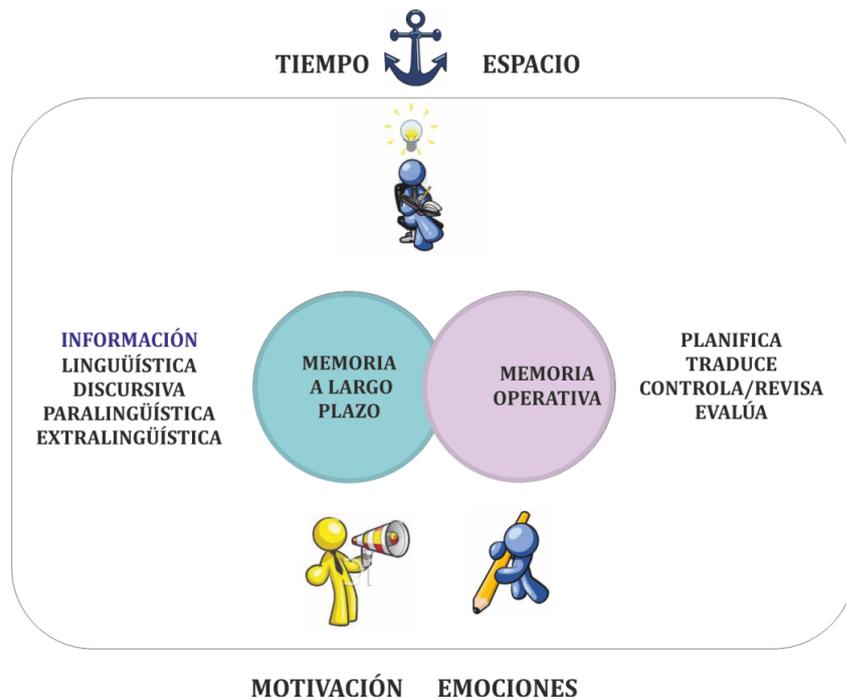
El proceso de planificación consiste en la generación de ideas, la búsqueda de información, el establecimiento de objetivos y la elaboración del plan textual.

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.*
-
- 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
 - 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
 - Conversación polémica en pequeño grupo de discusión
 - Conversación en grupo de trabajo con técnicas y dinámicas grupales
 - Cuentos
 - Narraciones sencillas
 - 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
 - Instrucciones 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

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 ▪ Reglamentos ▪ Instructivos de experimentos | <ul style="list-style-type: none"> ▪ 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 sí’”*. (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 conformando 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 por 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.

PLANIFICACIÓN PERIÓDICA Y SECUENCIA DIDÁCTICA.



De acuerdo con lo desarrollado en esta asignatura hasta el momento y a lo investigado para realizar la monografía, indica cómo planificarías la enseñanza de la clase textual asignada a los alumnos.



MARCO TEÓRICO

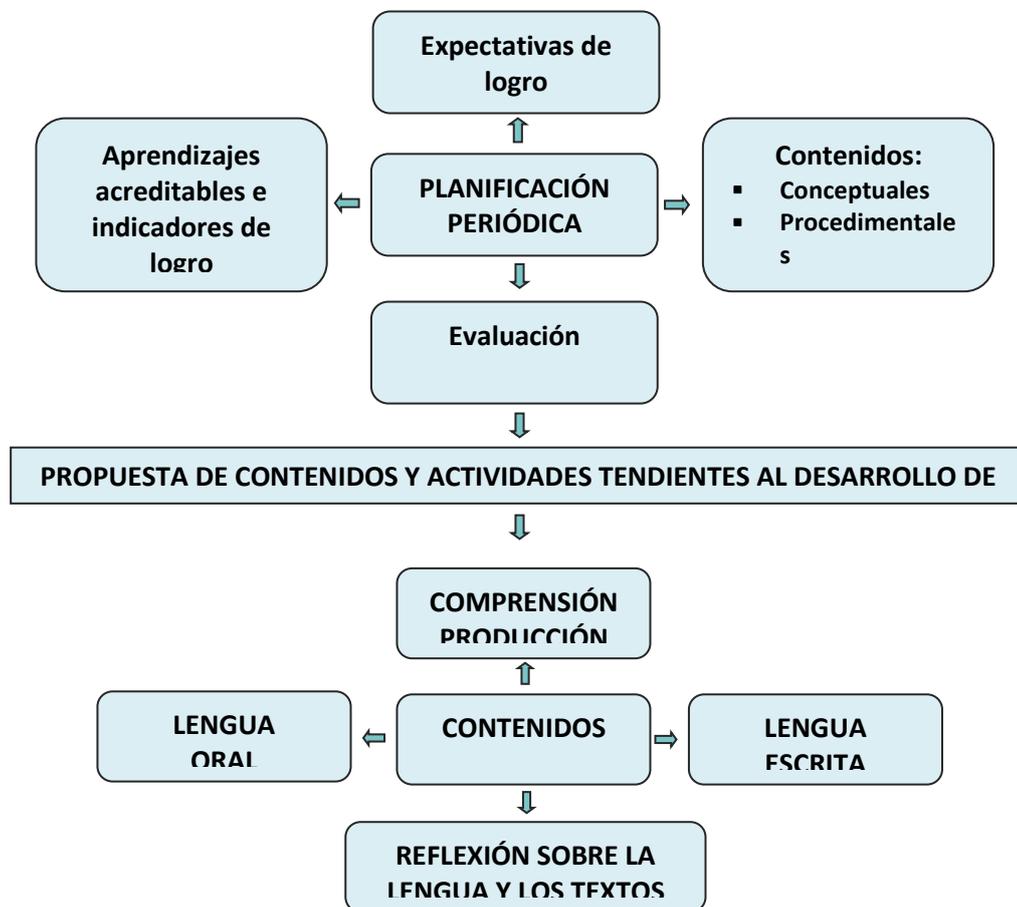
Planificación Periódica

La planificación Periódica del área de Lengua tiene que trabajar todos sus aspectos en textos concretos y funcionales. Esto implica partir siempre de un desafío sobre la comprensión y producción de una clase textual concreta y prever la comprensión y producción de textos orales y escritos y la reflexión sobre los hechos del lenguaje.

Para ello puede resultar útil seguir los siguientes pasos:

- ♦ determinar el grado;

- ♦ caracterizar el grupo de alumnos;
- ♦ seleccionar la clase textual que se trabajará;
- ♦ determinar expectativas de logro y aprendizajes acreditables a partir del DCP y los NAP;
- ♦ seleccionar conceptos, procedimientos y actitudes relacionadas con las expectativas y acreditables para los siguientes aspectos:
 - comprensión oral,
 - comprensión escrita,
 - producción oral,
 - producción escrita,
 - reflexión sobre los hechos del lenguaje.
- ♦ prever el modo de evaluar.



Secuencia Didáctica

La **secuencia didáctica** es un instrumento organizador del trabajo en el aula cuya finalidad es lograr que la práctica escolar se oriente al logro de aprendizajes significativos, acordes con el enfoque de las diferentes áreas curriculares, la naturaleza de los contenidos y las necesidades formativas de los alumnos. El material elaborado para la reflexión, discusión y la toma de decisiones destinado a la elaboración de secuencias didácticas por el Gobierno Escolar de la Provincia de Mendoza para EGB 3 y Polimodal (2005) explicita que. “... una secuencia didáctica se refiere a la organización de las actividades del curriculum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan.”

Organizar una secuencia didáctica supone respetar las etapas en la adquisición de los conocimientos y una verificación constante acerca de la marcha de ese proceso. Incluye tanto *“actividades de enseñanza y aprendizaje”* como *“actividades de evaluación y de regulación”*,

Las fases o momentos que integran en una secuencia didáctica varían según los distintos autores. En líneas generales es posible hablar de:

APERTURA: Inicio e introducción:

Corresponde al momento inicial cuyo propósito fundamental es indagar las ideas de los alumnos en relación con la temática de estudio. Esta actividad debe planificarse de manera tal que posibilite al maestro saber cuáles son los puntos de partida que tiene el estudiante y cómo ponerlo desde ahí en el nivel de desarrollo real. Al diseñar este momento de la secuencia el docente debe considerar qué mirar y cómo mirar lo que tiene y no tiene el alumno para construir un perfil de entrada con las características de los significados ya construidos por él. La categorización de la información y análisis de resultados a la luz de los referentes teóricos, le permitirá, entre otras cosas, caracterizar mejor la problemática, los aprendizajes alcanzados por los estudiantes y ajustar los indicadores de evaluación.

Es recomendable planificar el tiempo que se dedicará a estas actividades, puesto que si bien son muy importantes si son demasiado extensas se pierde el objetivo de las mismas cuyo eje gira en torno a: captar la atención del alumno, presentar el contenido, diagnosticar y activar conocimientos previos y ayudar a los alumnos a formular hipótesis. Las actividades que el docente proponga deben tender a que los niños:

- ◆ Expliciten y exterioricen sus ideas previas sobre los contenidos que se van a tratar.
- ◆ Comprueben la necesidad de trabajar esos contenidos.
- ◆ Se predispongan favorablemente para afrontar la propuesta de trabajo con una actitud positiva.
- ◆ Compruebe que sus conocimientos y estructuras conceptuales anteriores no son las más adecuadas para tratar esas situaciones y que por tanto, deben ser transformados o ampliados.
- ◆ Caiga en un conflicto cognitivo interno que le fuerce a un cambio en sus esquemas de conocimiento”(Grupo Deca, 1992: 33)

DESARROLLO: Actividades de introducción de conceptos/ procedimientos o de modelización

Tienen como objetivos que los alumnos observen, comparen, relacionen cada parte de ese todo que captó inicialmente e interactúe con el material de estudio, con sus pares y con el docente para elaborar los conceptos. Las actividades de desarrollo y reestructuración, deben permitir que el estudiante:

- ◆ Tome contacto, asimile y practique los nuevos contenidos.
- ◆ Reflexione sobre su utilidad a la hora de enfrentarse a nuevas situaciones.
- ◆ Compare con sus conocimientos anteriores, compruebe sus ventajas e incorpore a su experiencia personal.
- ◆ Produzca el cambio deseado en sus esquemas mentales, como consecuencia de la superación del conflicto cognitivo aparecido con las actividades de iniciación.” (Grupo Deca, 1992: 33)

DESARROLLO: Actividades de estructuración del conocimiento

Estas actividades deben promover la integración de conceptos analizados en un todo estructurado comprendiendo sus relaciones. Es importante que el docente tome en cuenta cómo el estudiante hace la devolución de la situación didáctica, para saber con qué repertorio de conocimientos, envía mensajes a sus compañeros de clase y los instrumentos de mediación que usa (medio material /simbólico).

DESARROLLO: Actividades de aplicación

Apuntan a que el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones similares. Son actividades de profundización y aplicación tendientes a desarrollar procesos como el de transferencia y metacognitivos. Las actividades de aplicación y profundización son útiles para:

- ◆ Aplicar a otras situaciones los nuevos conocimientos adquiridos.
- ◆ Reflexionar sobre las características esenciales de esos contenidos.
- ◆ Ampliar el conocimiento conseguido, para trabajar nuevas situaciones y contextos.
- ◆ Facilitar el trabajo en pequeñas investigaciones relacionadas con los contenidos trabajados.
- ◆ Proponer situaciones de carácter opcional, dependiendo del nivel de dificultad y de la situación personal de cada alumno/a.” (Grupo Deca, 1992: 34).

CIERRE

Es la oportunidad para compartir experiencias sobre lo aprendido. En él el docente sintetiza lo más importante e invita a los alumnos a reflexionar sobre sobre lo aprendido

EVALUACIÓN:

Estas actividades pretenden revisar el proceso en su conjunto, es decir, valorar la efectividad del trabajo en el aula, así como la pertinencia de la secuencia didáctica y el logro de los objetivos. Si bien, todas las actividades sirven para conocer los progresos de los alumnos, éstas de modo específico pretenden:

- ◆ Conocer el grado de los aprendizajes que los alumnos han adquirido.
- ◆ Permitir que los mismos alumnos conozcan la utilidad del trabajo realizado y lo que han aprendido.
- ◆ Verbalizar algunos aprendizajes.
- ◆ Detectar errores, inexactitudes, fallos.
- ◆ Permitir reforzar aprendizajes.

La evaluación debe ser formativa y por lo tanto acompañar el proceso en forma continua en cada una de las actividades planificadas para poder reajustar sin es necesario y también sumativa para comprobar si los alumnos acreditan los aprendizajes propuestos. Aunque la evaluación se ubica como fase final estas actividades deben preverse como un continuo dentro de todo el proceso” (Grupo Deca, 1992:34). En este bloque de actividades, el estudiante requiere que el profesor, que es quien representa a la institución, legitime y valide su conocimiento despersonalizándolo y descontextualizándolo, dándole estatus de verdad o de objetividad.



Revisa la planificación propuesta al inicio del tema y, en caso de que la misma no reúna los requisitos de una planificación adecuada enumera que debieras incorporar o retirar de la misma.



BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

- ✓ **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 tiene 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 competencias 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 unas funciones predominantes. 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 formales, especializadas, etcétera, según el público concreto al que vayan dirigido o el tema de se trate.

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 concuerda 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 previsibles 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) 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 una 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.

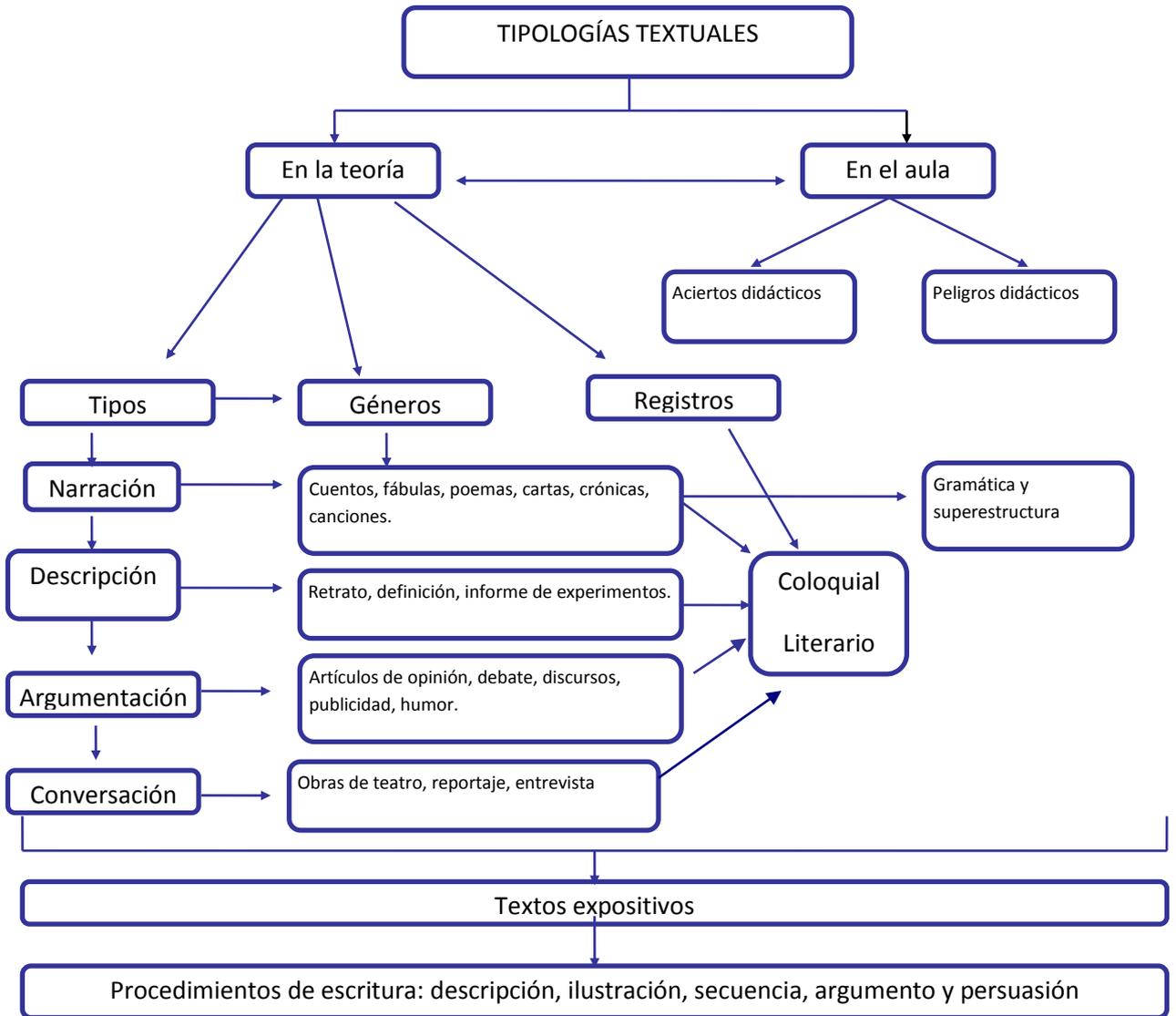
Referencias bibliográficas

- 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

- 1- 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.
- 2- ¿Cuál de las tipologías propuestas por el autor es la tenida en cuenta en el Documento Curricular Provincial?
- 3- 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.

4- 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, cierras 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- Aquéllos 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- Aquéllos 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 cognoscitivas) 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 éstas 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 nexo 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 anormatividad, *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. Éste 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 currículum, 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 currículum que desconoce la variación lingüística y comunicativa, con una serie de prejuicios lingüísticos socialmente contruidos (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 sur-

gieron 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 del 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.



TRABAJO PRÁCTICO 2: *Elaborar un cuadro comparativo de las clases textuales propuestas en el DCP, los documentos de apoyo curricular de Mendoza, los NAP y dos manuales de diferentes editoriales para un año del segundo ciclo.*

- **Objetivo:** Identificar tipos y clases textuales consignados en el DCP.

Contenido conceptual: La Lengua en los documentos oficiales: Diseño Curricular Provincial y Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.

Contenido Procedimental: Análisis del DCP y los NAP.

Identificación de tipos y clases textuales consignados en el DCP.

Contenido Actitudinal: Responsabilidad para realizar las tareas propias del espacio curricular.

ACTIVIDADES:



Indica en qué año trabajarías la clase textual sobre la que has investigado para realizar tu monografía.



Confronta tus saberes previos con lo explicitado por el Documento Curricular Provincial, Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y dos manuales de años diferentes.

Para ello, completa el siguiente cuadro.

TIPOS DE TEXTOS	DCP				NAP				MANUAL I				MANUAL II			
	Clases textuales				Clases textuales				Clases textuales				Clases textuales			
	4°	5°	6°	7°	4°	5°	6°	7°	4°	5°	6°	7°	4°	5°	6°	7°
CONVERSACIONAL																
NARRATIVO																
DESCRIPTIVO																
INSTRUCTIVO																
EXPOSITIVO																
ARGUMENTATIVO																



Verifica si el año que seleccionaste para enseñar la clase textual investigada está de acuerdo con lo propuesto en el DCP y los NAP.

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

Bibliografía general

- ADAM, M. (1996) Los textos. Heterogeneidad y complejidad. Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI. Universidad Nacional de Barcelona, Barcelona.
- ALISEDO, G. et al. (1994) Didáctica de las Ciencias del Lenguaje. Buenos Aires, Paidós.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS. (1998) Documento Curricular Provincial Mendoza.
- DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS. (1998) Sugerencias Metodológicas. Mendoza.
- MIRET, I. (1993) La enseñanza de la Lengua en la Educación Primaria. En: Signos. Teoría y práctica de la Educación. Año 4 N° 8/9 pp 54-61 España. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ROMERO DE CUTROPIA, A. (1995) Renovación curricular en la Provincia de Mendoza. Lengua .N° 2, 4, 6 y 12. Mendoza, DGE.
- RUISÁNCHEZ REGALADO, M. del C. (2002) La competencia comunicativa como estrategia: Prioridades de una habilidad transversal. En: Revista Científico Pedagógica. Año 1. N°1.
- SEMPERE BROCH, J. V. (1994) Enseñar Lengua en la Educación Primaria. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. N° 1. Barcelona Graó. pp. 18-26.
- BERRUJO, Gaetano (1979) La Sociolingüística. México, Nueva Imagen.
- CASSANY, D. et al. 1997) Enseñar Lengua. Barcelona, Graó.
- CUBO DE SEVERINO, Liliana (1999) Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora. Mendoza, Editorial de la Facultad de Filosofía .y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.
- ISUANI DE AGUILÓ, M.E. y otras (2003) La comprensión lectora en la escuela. Una propuesta cognitiva para su desarrollo y evaluación. Mendoza. EFE.
- PERONARD THIERRY, M. et al. (1997) Comprensión de textos escritos. De la teoría a la sala de clases. Santiago de Chile. Andrés Bello
- ROMERO DE CUTROPIA, A. (2006) La comprensión lectora. Estrategias para su enseñanza y evaluación. Material de Apoyo de Lengua. N° 2.
- ROMERO DE CUTROPIA, A. (2006) La escritura. Material de Apoyo de Lengua. N° 3. Primera entrega. Mendoza. DGE.
- SOLÉ, I. (1994) Estrategias de lectura. Barcelona. Graó.
- STUBBS, M. (1976) Lenguaje y escuela. Madrid, Cincel-Kapelusz.
- UNAMUNO, Virginia. (1995) Diversidad lingüística y rendimiento escolar. En: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona, Graó.
- VAZQUEZ, A y MATTEODA, M. C. (1998) Escribir en la escuela. Dimensiones cognitiva y didáctica. Río Cuarto, Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- AMADEO, M. J. y CHAAB, C. (2003) Talleres para la construcción de criterios para elaborar un PCI en torno al desarrollo de la competencia comunicativa. pp.1-25. En: <http://es.scribd.com/doc/45915262/Ma-Julia-Amadeo-2004-Mat-Para-La-Refl-Disc>.
- AMADEO, María Julia (2005) Aportes para la elaboración de secuencias didácticas EGB1 y 2. Mendoza, Dirección General de Escuelas. En: <http://www.institucional.mendoza.edu.ar/servicio/>

- BATANER, M. P., GUTIÉRREZ, J., & MIRALLES, E. (1985). *Introducción a la enseñanza de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Alhambra.
- BURÓN, J. (1996). *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Bilbao, España: Mensajero.
- DÍAZ, F., & HERNÁNDEZ, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. 2a ed.* Barcelona: McGraw-Hill Interamericana.
- ELOSÚA, M. R. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Madrid: Narcea.
- ESCORIZA, J. (1996). *Psicología de la educación. Vol.4. Psicopedagogías específicas: lenguaje integrado y procesos de intervención*. Barcelona: EUB.
- GASKINS, I., & Elliot, T. (1998). *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Buenos Aires: Paidós.
- GOBIERNO DE MENDOZA . (1998). *Documento Curricular Provincial*. Mendoza: Dirección Genrerl de Escuelas.
- GOBIERNO DE MENDOZA. (1999). *Sugerencias Metodológicas 3*. Mendoza: Dirección General de Escuelas.
- MATEOS, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- MENDOZA FILLOLA, A. (coord.) (1998) *Conceptos clave en Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona, Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad de Barcelona-Horsori.
- MIRET, I. (1993) *La enseñanza de la Lengua en la Educación Primaria*. En: Signos. Teoría y práctica de la Educación. Año 4 Nº 8/9 pp 54-61 España. Ministerio de Educación y Ciencia.
- MONEREO, C. (Coord.). (1994). *Estratrgias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó