



DIDÁCTICA DE LA LENGUA

BIBLIOGRAFÍA OBLIGATORIA

UNIDAD I

EQUIPO DE CÁTEDRA

PT: María Isabel López

PA: Irma Graciela Miranda

*Facultad de Educación
Elemental
y Especial*



2011

Año del Trabajo Decente, la Salud y Seguridad de los Trabajadores

http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_3/nr_38/a_598/598.html

MIRET, Inés (1993) **La enseñanza de la Lengua en la educación primaria**. En: Signos. Teoría y práctica de la educación, 8/9 Enero Junio. Páginas 54/61. ISSN: 1131-8600.

La enseñanza de la Lengua en la educación primaria

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

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

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

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

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

¿Qué significa aprender a usar la lengua?

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

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

El rechazo a esta forma de entender la educación lingüística ha llevado a poner el acento en el manejo de las destrezas comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir), es decir en la práctica de la comunicación. En realidad, este planteamiento reivindica la idea de que a usar la lengua se aprende usándola. Aunque opciones

de este tipo han destacado con razón la importancia del uso de la lengua como objeto fundamental del aprendizaje, en ocasiones y amparándose en esta idea, se han defendido concepciones un tanto espontaneístas del desarrollo comunicativo. Desde estas posiciones, se concede una importancia casi exclusiva al diseño de situaciones en las que el alumno quiera comunicar algo y en las que pueden ponerse en práctica las diferentes habilidades lingüísticas. Conjuntamente se manifiesta un rechazo hacia cualquier reflexión explícita acerca del funcionamiento de la lengua y hacia el empleo de modelos como instrumento didáctico para la producción de textos. Sin embargo, no queda claro mediante qué mecanismos es posible enriquecer el uso, qué contenidos específicos han de abordarse para lograr tal objetivo y cuál ha de ser la intervención del maestro o maestra en este proceso (Vila, 1992).

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

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

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

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

- Además de los aspectos comunicativos, el aprendizaje de la lengua tiene relación con el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, el procesamiento y manejo de la información, etc.

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

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

Enfoque comunicativo y contenidos en la Educación Primaria

Comunicación oral

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

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

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

Estas cuestiones, entre otras, ponen de manifiesto la necesidad de disponer de un marco de referencia que nos permita analizar los hechos comunicativos mediante el que podamos entender qué hacemos al hablar y qué tipos de discurso oral empleamos. Es decir, necesitamos dotarnos de algún instrumento que nos ayude a

definir las situaciones de comunicación oral que vamos a trabajar en clase, a seleccionar los discursos orales que pueden ser analizados y a establecer los contenidos y los criterios de evaluación que van a ser empleados en cada caso. Una reflexión sobre las propuestas procedentes de la etnografía de la comunicación podría constituir un punto de partida interesante para planificar el trabajo de lengua oral en el aula (Tusón, 1991; Nussbaum, 1991).

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

Aprendizaje de la lectura y la escritura

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

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

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

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

Este conjunto de referencias debería ser objeto de reflexión entre el profesorado de Educación Primaria. Por una parte, para reconocer la complejidad de los saberes implicados en el aprendizaje de la lectura y escritura e incorporar a las programaciones contenidos en relación con el texto escrito y sus diferentes usos

sociales, con los procesos implicados en la comprensión y en la producción de textos y con las actitudes hacia la cultura escrita en su conjunto. Por otra, para cuestionarse el papel de la intervención pedagógica, en algunos casos excesivamente relegada al mero control y evaluación final de las tareas, y asumir la importancia de la ayuda del maestro a lo largo del proceso.

La reflexión lingüística

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

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

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

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

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

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

La educación literaria

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

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

especificado de forma clara los objetivos que la escuela debe perseguir en la formación del lector de literatura en estas edades.

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

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

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

Últimas sugerencias para la programación

Tras este recorrido por los aprendizajes básicos de la Educación Primaria, es probable que sigan presentes muchas dudas sobre cómo articular estos principios en la práctica. Cuestiones como, por ejemplo, en qué modo pueden organizarse los contenidos para favorecer las necesarias relaciones entre uso y reflexión lingüística, o sobre cómo conectar la programación con las necesidades comunicativas de los alumnos, pueden ser inquietudes bastante generalizadas entre el profesorado. Apuntaremos muy brevemente dos últimas reflexiones al respecto.

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

Disponemos de varias experiencias realizadas en el ámbito de la Educación Primaria que podrían constituir un punto de referencia interesante para el profesorado. Por ejemplo, entre otras, el trabajo desarrollado por Nuria Vilá (1989), basado en la propuesta de Adam, en el que se sugieren actividades en relación con cada uno de los diferentes tipos de textos (descriptivo, narrativo, argumentativo, instructivo, predictivo, dialógico y retórico); la propuesta coordinada por J.V. Sempere (1992) en la que se establece una clasificación de los textos de acuerdo con su funcionalidad (informativo, incitativo, lúdico y expresivo); la experiencia de un grupo de profesores australianos en la que se parte de los principios de un enfoque comunicativo y se organiza el currículo en relación con los diferentes géneros textuales (Derewianka, 1990); la investigación de J. Dolz (1992) acerca de las secuencias didácticas en la escritura del relato histórico formulada desde los supuestos de la pedagogía del texto; por último, el trabajo desarrollado por Maruny y Ministrál (presentado en este mismo monográfico de Signos) sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura en niños de 38 años. Este conjunto de

experiencias, entre otras, nos muestra que la reflexión acerca de cómo poner en práctica los principios que apuntamos al inicio de este artículo ha avanzado sobre ejemplos prácticos, que pueden constituir un excelente punto de partida en la escuela.

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

Conclusiones

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

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

Notas

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

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

Referencias bibliográficas

- ALONSO, J., y MATEOS, M. (1985): "Comprensión lectora: modelos, entrenamiento, evaluación". *Infancia y Aprendizaje*, 34, 543.
- BOADA, H. (1986): *El desarrollo de la comunicación en el niño*. Anthropos, Barcelona.
- BREEN, M.P. (1990): "Paradigmas actuales en el diseño de Programas". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 78, 732.
- BRONCKART, J.P. (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?* Unesco, París.
- CALSAMIGLIA, H. (1991): "El estudio del discurso oral". *Signos*, 2, 38-48.
- CAMPS MUNDO, A. (1986): *La gramática a l'escola básica. Algunes reflexions i propostes*. Barcanova, Barcelona.
- CAMPS, A. (1990): "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". *Infancia y Aprendizaje*, 49, 319.
- CASSANY, D. (1990): "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 6380.
- COLOMER, T. (1991): "De la enseñanza de la Literatura a la educación literaria". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, 21-31.
- COLOMER, T., y CAMPS, A. (1991): *Ensenyar a llegir, ensenyar a comprendre*. Rosa Sensat/Edicions 62, Barcelona.
- COLOMER, T. (1992): "La literatura infantil i juvenil a l'escola". *Guix*, 171, 49.
- DEPARTMENT OF EDUCATION AND SCIENCE (DES) (1988): *Report of the Committee of Inquiry into the Teaching of English Language, under the Chairmanship of J. Kingman*. Her Majesty Stationary Office, London.

- DEREWIANKA, B. (1990). Exploring how texts work. Primary English Teaching Association. Australian Print Group, Mayborough Vic.
- DOLZ, J. (1992): "¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?". *Aula*, 2, 23-28.
- "La reflexión sobre la lengua ha de entenderse como parte esencial, del desarrollo de las capacidades comunicativas. No parece posible que la competencia comunicativa pueda ser perfeccionada mediante la mera exposición a gran variedad de discursos, sin disponer de ningún conocimiento explícito sobre los mecanismos que intervienen en la comunicación"
- ESTAIRE, SH., y ZANON, J.: "El diseño de unidades didácticas mediante tareas: principios y desarrollo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 78, 5589.
- FERREIRO, E., y TEBEROSKY, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, México.
- GARTON, A., y PRATT, CH. (1991): Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito. Paidós/MEC, Barcelona.
- HERNANDEZ, F., y VENTURA, M.: La organización del currículo por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio. Graó/ICE Universitat de Barcelona, Barcelona.
- JAMES, C., y GARRETT, P. eds. (1992): *Language awareness in the classroom*. Logman, Essex.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1977): "Desarrollo cognitivo y plurifuncionalidad de los determinantes". En *La génesis del lenguaje. Su aprendizaje y desarrollo*. Simposium de la Asociación de Psicología Científica Francesa. Pablo del Río Editor, Madrid.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1979): *A functional approach to child language. A study of determiners and references*. Cambridge University Press, Cambridge.
- LOMAS, C.; OSORO, A., y TUSÓN, A. (1992): "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". *Signos*, 7, pp. 26-53.
- MEC (1991): Real Decreto por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.
- MILIAN, M. (1990): "Tipología de textos: reflexió per l'ensenyament". En CAMPS, A. et al.: *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcanova, Barcelona.
- NUSSBAUM, L. (1991): "De cómo recuperar la palabra en la clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral". *Signos*, 2, 60-67.
- SEMPERE, J.V. (1992): "Aprender a leer y escribir mediante la reflexión sobre el uso de los textos". *Aula*, 3, 17-21.
- SOLÉ, I. (1987): "Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora". *Infancia y Aprendizaje*, 3940, 113.
- TEBEROSKY, A. (1989): "Los conocimientos previos del niño sobre el lenguaje escrito y su incorporación al aprendizaje escolar del ciclo inicial". *Revista de Educación*, 288, 161-183.
- TOLCHINSKI, L. (1990): "Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de alfabetismo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 53-62.
- TUSÓN VALLS, A. (1991): "Iguales ante la lengua, desiguales ante el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo". *Signos*, 2, 50-59.
- VYGOTSKY, L.S. (1934/1981): *Pensamiento y lenguaje*. La Pléyade. Buenos Aires.
- VILA, I. (1989): *La adquisició i desenvolupament del llenguatge*. Graó, Barcelona.
- VILAJ. (1989): "La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2, 9193.
- VILA, I. (1992): "Psicología y enseñanza de la lengua". Ponencia presentada en el Encuentro sobre Psicología y Didácticas, organizado por IMIPAE y Departament de Psicologia Evolutiva i de l'Educació de la Universitat de Barcelona (27-29 de Mayo de 1992). (Texto no publicado)
- VILA, N. (1989): "La lengua escrita en el ciclo medio I". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 34, 129141.
- "La lengua escrita en el ciclo medio. Parte II". *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 5, 81104.

http://www.ucp.pr.rimed.cu/sitios/revistamendive/nanteriores/Num1/Oct_Dic_02/articulo3.htm

RUISÁNCHEZ REGALADO, María del Carmen (2002) **La competencia comunicativa como estrategia: Prioridades de una habilidad transversal**. En: Revista Científico Pedagógica. Año 1. N°1.

La competencia comunicativa como estrategia: Prioridades de una habilidad transversal

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

Introducción:

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

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

Desarrollo:

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

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

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

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

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

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

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

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

Entonces, en el seno de la competencia comunicativa (básica) encontramos competencias múltiples: competencia semántica referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación... competencia pragmática o sociocultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación... una competencia

enciclopédica referida a la capacidad de poner en juego, en los distintos actos de significación y comunicación dichos saberes... una competencia textual referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro)... una competencia gramatical o sintáctica referida a reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos (lineamientos curriculares para la lengua castellana. Santa Fe de Bogotá, 1998).

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

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

Al respecto, partimos del criterio de que la competencia lingüística tiene su base en la competencia cognoscitiva, que se desarrolla en la ontogenia, y que depende de la acumulación de experiencia vital de que se nutra el niño; al llegar a la edad escolar, ya ha adquirido una determinada competencia lingüística, que consiste en el conocimiento intuitivo que de su lengua materna posee, en correspondencia con su interacción con el mundo: a su llegada a una institución que debe educarlo, el niño casi tiene instaurado su sistema fonológico, las estructuras lingüísticas de apropiación temprana ya las domina, su vocabulario podemos considerarlo adecuado para sus necesidades comunicativas, las reglas combinatorias hace tiempo que las pone en práctica, de alguna manera intuye que se mueve en situaciones diversas cada vez y en la escuela comenzará a hacer consciente todo ese conocimiento.

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

Conclusiones

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

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

Bibliografía:

Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura. Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad española de la Didáctica de la Lengua y la Literatura. -- Murcia, 1994. (2 tomos).

BARRERA, LUIS. Y LUCÍA FRACA. Sicolingüística y desarrollo del español. - Caracas: Monte Ávila Editores, 1991.

Actas del VII simposio internacional de comunicación social. -- Santiago de Cuba, 2001.

FRACA, LUCÍA. La comprensión lingüística de tres estructuras gramaticales del español. Caracas: FEDUPEL, 1994.

HALLIDAY, M.A.K. El lenguaje como somiótica social. - México : D.F. Fondo de Cultura Económica, 1982.

RUISÁNCHEZ, MARÍA DEL CARMEN. Del texto ajeno al propio: Proyecto interactivo. - Pinar del Río, 2001. (Tesis de Maestría).

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

Enseñar Lengua en la Educación Primaria

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

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

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

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

¿Cuál es la finalidad de la enseñanza de la lengua?

Parece obvio que la educación escolar obligatoria debería asegurar al alumnado el aprendizaje de las habilidades necesarias para hablar y entender, y para leer y escribir, todo ello en consonancia con las finalidades generales de esta etapa educativa: el desarrollo de la autonomía, la socialización y la adquisición de los instrumentos básicos para vivir en nuestra sociedad. El aprendizaje de dichas habilidades está ya reconocido como fundamental en las anteriores propuestas curriculares, concretamente en la Ley General de Educación del año 70, modificada en parte por los programas renovados de 1981. No obstante, en el despliegue de dichas propuestas, existe de manera implícita la idea de que dichas habilidades se desarrollan mediante la incorporación de las normas de funcionamiento de la lengua, centradas en el ámbito de la palabra y de la oración.

Los problemas que este enfoque origina no son menos obvios: el alumnado no integra la normativa a sus producciones lingüísticas -orales y escritas-, a pesar de haberla aprendido aparentemente, y con demasiada frecuencia es incapaz de extraer información relevante de los textos que ha de utilizar. La observación de esta problemática ha derivado en una polémica entre el profesorado, que se debate entre dos tipos de opciones fundamentales: una enseñanza formalista o la enseñanza del uso de la lengua. Si bien se comparte el análisis de la situación, las dos tendencias mantienen argumentos de peso para sostener sus posiciones. Grosso modo, la función propedéutica de la Educación Primaria justificaría la opción basada en la normativa -ya que se presume de modo equivocado que en la Educación Secundaria se exigiría al alumnado un conocimiento

fundamentalmente gramatical- así mismo la necesidad de desarrollo M pensamiento formal a través de la reflexión metalingüística apoyaría esta opción; por el contrario, la funcionalidad M aprendizaje junto con el carácter obligatorio general de la etapa sería el fundamento de la segunda.

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

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

En el ámbito escolar ¿qué opciones pueden propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa?

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

Se afirma que el conocimiento se desarrolla por la (re)construcción personal del saber socialmente elaborado y que ello se produce por un acercamiento progresivo, es decir formulando sucesivas hipótesis capaces de servir para el uso y la explicación de los objetos de conocimiento de modo coherente. Dicha (re)construcción se produce por contacto con los objetos de conocimiento en el seno de los distintos grupos sociales, y está mediatizado, por tanto, por la interacción verbal. Nos enfrentamos, según esto, a una concepción procesual y social del aprendizaje, la cual requiere planteamientos paralelos en la enseñanza y en la planificación didáctica en general. En lengua, en coherencia con dicha concepción, existen los llamados enfoques comunicativos y funcionales que se caracterizan por la utilización de determinados modelos explicativos, por su visión del objeto de enseñanza y aprendizaje y por su planteamiento metodológico general, aunque conviene advertir que entre ellos se pueden encontrar divergencias y, en ocasiones, planteamientos contradictorios.

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

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

- b. Conocer el código lingüístico, oral y escrito y usarlo de modo reflexivo. En este sentido, se incluyen las reglas morfosintácticas y léxico-semánticas, en el plano oracional y los esquemas globales de los diferentes tipos de textos y los procedimientos de cohesión, en el plano textual.
- c. El aprendizaje de determinadas actitudes, como la valoración de toda lengua como medio de identidad cultural y de comunicación, la consideración de toda lengua como un conjunto de variedades de uso y la valoración y el respeto de estas variedades de acuerdo con los parámetros situacionales a los que respondan. En definitiva, se trata de erradicar prejuicios sociolingüísticos respecto de la lengua y los hablantes¹.

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

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

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

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

De estos interrogantes se desprende la necesidad de centrar la formación del profesorado en el campo de la sociolingüística, de la psicolingüística, de la pragmática y de las rías que desarrollan planteamientos discursivos y/o textuales, de manera que se pudiesen tomar decisiones pertinentes en la planificación educativa y en el desarrollo de la actividad en aula. Sin entrar en este momento en el desarrollo de la idea, parecería conveniente dicha formación tomase como eje el análisis y la experimentación de materiales curriculares adecuados que potenciasen el desarrollo de determinado conocimiento profesional. En este sentido, conviene destacar la escasez de materiales que pudiesen contribuir a dicha formación, sobre todo en

¹ DCB Comunitat Valenciana. Àrea de Llengües

el caso del profesorado generalista y constatar, por tanto la necesidad de implementar una política de desarrollo curricular, uno de cuyos ejes fuese la potenciación del intercambio y la ayuda a la publicación de materiales válidos para este fin.

¿El alumnado de primaria está preparado para enfrentarse a la complejidad de la comunicación?

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

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

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

Por las características del alumnado de la etapa, no sería conveniente desligar las observaciones y la reflexión sobre los diferentes aspectos antes enumerados, de las situaciones didácticas en que las tareas sean producir y comprender textos, ya que no conviene olvidar que la finalidad última de dicha reflexión es la mejora de la producción y la recepción, y a los niños y niñas de esta edad les resulta complicado aplicar conocimientos elaborados fuera de contexto a las situaciones donde estos conocimientos son necesarios. Para satisfacer esta necesidad, sería conveniente que en las actividades de producción y recepción de textos, se introdujesen secuencias de análisis, manipulación, observación tanto de las propias producciones como de

modelos que ayudasen a resolver los problemas que se fuesen planteando. Ello no excluye el tratamiento explícito de determinadas cuestiones en situaciones didácticas paralelas, cuando se considere necesario, siempre que la finalidad de mejora de las propias actuaciones lingüísticas se evidencie.

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

¿Qué hacer ... ?

Seguramente habría que partir de varias consideraciones previas:

- a. la actuación didáctica es una investigación, donde las propuestas de planificación, programación y diseño de unidades habrían de ser tomadas como hipótesis de trabajo cuyo desarrollo y evaluación ha de validar.
- b. Dicha investigación es conveniente llevarla a cabo en el seno del equipo educativo, tomando decisiones compartidas, consensuando los desacuerdos y analizando colectivamente los procesos y los resultados.
- c. Se debe considerar el aula como un contexto comunicativo, donde los propósitos y las tareas de docentes y alumnado se compartan, se discutan y se negocien de manera simétrica -alumnos y alumnas entre ellos- y asimétrica -profesor con sus alumnos y esto exige un cambio fundamental en los papeles de) profesorado y del alumnado.
- d. El trabajo se habrá de realizar con material lingüístico auténtico, donde se pueda identificar las características de la situación comunicativa a la que se vincula, los rasgos que hacen posible señalar las diferencias entre unos tipos de intercambio comunicativo y otros.

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

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

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

Otro eje para la organización y secuenciación de los contenidos lo constituye el análisis de los procedimientos que permiten producir y comprender los textos orales y escritos; es decir, las estrategias que utilizamos para hablar y escuchar, para leer y para escribir. Tanto la producción como la comprensión son concebidas, en la nueva propuesta curricular, como macroprocesos en que se ven implicadas estrategias diversas. Dicha diversidad permite seleccionar procedimientos cada vez más complejos para tratar en las aulas, al respecto de cada una de las cuatro habilidades básicas. Se puede partir de aquellas estrategias que

proporcionen un acercamiento global a la comprensión y a la producción, para tratar posteriormente, en acercamientos progresivos, otras que constituyan un dominio detallado de los macroprocesos mencionados. Así, en la lectura, partiendo de estrategias que permitan una comprensión global de los textos, habría que progresar enseñando otras que permitiesen comprender los textos con mayor profundidad y finalizar con aquellas que hacen posible la lectura entre líneas.

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

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

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

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

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

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