

DIDÁCTICA DE LA LENGUA

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

UNIDAD I
PRIMERA PARTE

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

Walt Whitman

EQUIPO DE CÁTEDRA

María Isabel López
Irma Graciela Miranda
Paola Guadalupe Mattioli

Responsable del Documento

MARÍA ISABEL LÓPEZ
1° cuatrimestre 2008



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

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

Angelina Romeo (1994:7)

Como futuros docentes es preciso que nos detengamos en la función de la escuela y del maestro en el desarrollo de la competencia comunicativa y lingüística de los alumnos, para encontrar caminos tendientes a su desarrollo. En este proceso, es importante tener en cuenta que en la búsqueda de caminos nunca se parte de cero. Cada uno de nosotros posee representaciones vinculadas con particulares contextos de socialización primarios y secundarios. Por ello, es preciso no sólo ensamblar teoría y práctica sino reflexionar críticamente sobre los propios procesos de aprendizaje de la lengua. Es necesario, entonces, detenerse a analizar las representaciones propias pues las mismas no sólo constituyen el punto de partida de nuestros aprendizajes sino que, con seguridad, influirán decisivamente en nuestras acciones futuras. Al respecto, Jodelet en su obra «Las representaciones sociales», sostiene que éstas incluyen tanto concepciones erróneas como correctas y que conforman esquemas cognitivos que no sólo no pueden dissociarse de la práctica sino que se convierten en iniciadores de conductas. Desde esta perspectiva, el modo en que nos enseñaron la lengua y las reglas de acción experimentadas en nuestra educación básica influirá positiva o negativamente en la construcción de nuestras futuras conductas didáctico-pedagógicas y serán barreras de resistencia frente a nuevas propuestas.

Por otra parte. Cada disciplina tiene sus procesos lógicos internos para acceder y generar nuevo conocimiento. En el qué enseñar ya hay partes del cómo por lo tanto, a la hora de enseñar hay dos niveles: cómo enseñar y qué enseñar. En el Área de Lengua tanto el qué como el cómo enseñar han sufrido modificaciones a lo largo de la historia. Y, por lo tanto, el papel de la escuela y del maestro ha variado desde la antigüedad hasta nuestros días. Francisco Rincón (1998) señala que hasta 1990 la enseñanza de la lengua se basaba en sólo dos métodos: el retórico y el historicista. El primero, centrado en la lectura, enseñaba a hablar y a escribir a través de todos los recursos textuales con el propósito de que éstos, luego, fueran usados con solvencia. La importancia de la Gramática en este modelo era más bien pobre. El método historicista (s. XIX), por su parte, se basaba en el conocimiento de las lenguas naturales. En él la gramática adquirió el monopolio de la enseñanza del lenguaje y, aunque se afirmaba que su objetivo era enseñar a hablar y escribir, lo que pretendía en realidad era un análisis científico del lenguaje, desde considerar que los destinatarios de la enseñanza aprendían a hablar y a escribir en el seno familiar.

En el marco historicista, hasta los años 60 la lengua era considerarla como materia de conocimientos, como un conjunto cerrado de contenidos que había que analizar, memorizar, aprender..., se sabía más lengua en cuanto más gramática se sabía. La principal crítica a este enfoque consiste en advertir que el énfasis puesto en las palabras o en la oración, ignora por completo que **los hablantes de una lengua no se expresan en palabras u oraciones sueltas, sino en textos.**

A partir de los años 60, la Lengua comenzó a considerarse con una visión funcionalista y comunicativa, que considera que lo importante es poner el énfasis en el su uso. Por ello deja de considerarse sólo como un sistema de contenidos para pasar a ser un medio de comunicación: **el medio más importante para comunicarnos.**

Desde este punto de vista, a partir de la implementación de la Ley Federal de Educación, considerando que las competencias comunicativa y lingüística constituyen la base de un desarrollo personal, cultural, intelectual y científico adecuado, se ha planteado la necesidad de abordar la enseñanza de la lengua como vehículo pedagógico y comunicativo. En este marco, el lenguaje debe ser algo vivo al servicio de las vidas de las personas y su aprendizaje realizarse en contextos funcionales, en situaciones de interacción con auténticos y variados materiales.

Por otra parte, desde hace ya varios años, es sabido que si bien la escuela debe enseñar conceptos su tarea fundamental radica en proveer procedimientos para el aprendizaje, para el saber, para el saber hacer, para el saber ser. Ello supone el desarrollo de las llamadas "basic skills" -competencias básicas-.

¿Qué son las competencias? Las competencias incluyen un saber hacer, con saber y con conciencia de lo que estoy haciendo. Entre estas competencias básicas se encuentra la **competencia comunicativa** que supone mucho más que saber leer y escribir. La misma incluye un conjunto de capacidades de cada individuo que se modifican permanentemente y se relacionan con: qué decir, cuándo decirlo, cómo decirlo, a quién decirlo, dónde decirlo y también con cuándo callarse y cuándo oír (Lyons: 1978). Como afirma Bourdieu (1981), esta competencia se relaciona con la posibilidad de producir frases oportunas y con un propósito definido. Esta idea de competencia comunicativa se enmarca en la noción de competencia comunicativa introducida por Dell Hymes (1972), quien se refiere a la habilidad de los hablantes nativos para usar los recursos de su lengua de modo no sólo lingüísticamente correcto, sino también, socialmente apropiado. La noción de *competencia comunicativa* trasciende así el concepto chomskiano de competencia lingüística, entendida como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de enunciados a partir de un número finito de unidades y reglas en una comunidad lingüística *homogénea* (Chomsky, 1965), para pasar a concebirse como parte de la competencia cultural,

es decir, como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en contextos diversos.

La competencia comunicativa se manifiesta tanto en la oralidad como en la escritura cuyas características difieren entre sí. La primera no comparte los mismos principios de la corrección escrita. Por ejemplo, mientras el enunciado incompleto es una característica de la lengua oral que no puede ser considerado como error porque se sustenta en presupuestos compartidos por los interlocutores; sí es exigible en ella la adecuación al contexto, la selección adecuada del registro, la capacidad de negociación y de cooperación entre los hablantes.

Teniendo en cuenta este concepto de competencia comunicativa, **el objetivo primordial de la enseñanza de la Lengua en la escuela debe ser proporcionar a los alumnos la información, la práctica y la experiencia necesarias para comunicarse eficazmente en su lengua materna tanto en forma oral como en forma escrita.** Esto supone un enfoque comunicativo funcional que incluya el uso del conocimiento adquirido en situaciones reales de comunicación.

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

Lomas, Osoro y Tusón (1992) desde considerar que la finalidad básica de la enseñanza lingüística supone tomar como referencia principal el concepto de *competencia comunicativa* del aprendiz, entendida como el conjunto de procesos y conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos que se ponen en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación, al contexto de comunicación y al grado de formalización requerido, señalan que *"la finalidad principal de la enseñanza de la lengua materna sería el desarrollo de las capacidades comprensivas, expresivas y metacomunicativas del alumnado. Es decir ofrecerle al alumnado los recursos de expresión y comprensión, y de reflexión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos lingüísticos y no lingüísticos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas"*.

De lo enunciado anteriormente, se desprende que **es función de la escuela orientarse a la mejora del uso del lenguaje como herramienta de comunicación y de representación y a contribuir desde el aula al dominio de las destrezas comunicativas más habituales (escuchar, hablar, leer y escribir) en la vida de las personas.** Intervenir en un debate, escribir un informe, resumir un texto, entender lo que se lee, expresar de forma adecuada las ideas, sentimiento o fantasías, disfrutar de la lectura, saber cómo se construye una noticia, conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión: son algunas de las habilidades expresivas y comprensivas que es necesario aprender en nuestras sociedades si deseamos participar de una manera eficaz y crítica en los intercambios verbales y no verbales que caracterizan la comunicación humana

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

El proyecto curricular de Lengua tiene, también, que ofrecer respuestas educativas adecuadas a las necesidades de los alumnos y a las características del contexto sociocultural en el que se inserta la escuela a partir de programaciones didácticas, elaboradas en base a coherentes decisiones pedagógicas que deberán contemplar no sólo las actividades de enseñanza del maestro y de aprendizaje de los alumnos, sino también tener en cuenta en qué momento, de qué manera, con qué objetivos, con qué contenidos, con qué materiales didácticos se va a organizar el escenario comunicativo del aula, y también qué, cómo y cuándo evaluar a lo largo del año o del ciclo (C. Lomas, 1999).

En la elaboración de este proyecto, **los docentes necesitan seleccionar aquellos contenidos lingüísticos que ayuden a desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos y ordenar y graduar sistemáticamente esos contenidos en relación con los saberes y las destrezas que pretenden que los niños adquieran en el aula.**

Un modelo didáctico, destinado al desarrollo de la competencia comunicativa, debe tener en cuenta tanto lo comunicativo como lo metodológico - qué enseñar y cómo enseñar - y considerar que:

1. El texto es la unidad fundamental de comunicación.
2. Los usuarios de la lengua poseen múltiples conocimientos, aparte de los estrictamente lingüísticos, que les permiten actuar en la comunidad a que pertenecen, es decir, los aspectos pragmáticos de la comunicación, que tiene en cuenta la lengua con relación al uso social que hacen de ella los hablantes.
3. Los procesos cognitivos de adquisición y desarrollo del lenguaje están íntimamente ligados a los contextos de producción y recepción.

De lo dicho se desprende que, el docente debe tener en cuenta los aportes de la Lingüística, la Sociolingüística y la Psicolingüística para poder enmarcar la enseñanza de la Lengua en el enfoque comunicativo y generar clases contextualizadas en las que los alumnos intervengan activamente en su aprendizaje: aprendan haciendo lo que tienen que hacer en la

escuela; vean hacer y hagan. Ya no interesa que adquieran conceptos, sino capacidades: el alumno tiene que saber leer, criticar y valorar textos, a la vez que, producirlos.

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

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

- lo más concreto a lo más abstracto.
- lo más simple a lo más complejo.
- lo familiar a lo desconocido.

Las clases tienen que constituir un entorno en el que el alumno, combinando la imitación espontánea y la corrección del compañero o del profesor, perfeccione el uso de la lengua. Esto supone que la enseñanza-aprendizaje de la misma tiene que basarse en el desarrollo dirigido de un inicial proceso de imitación espontáneo. Se parte de la interacción comunicativa y el trato verbal cotidiano del niño, se mejora la competencia comunicativa partiendo del uso socioculturalmente adecuado a las diversas situaciones en que se presenta. No se toma al acto comunicativo como algo estático sino como un proceso cooperativo de interpretación de intenciones que se da en una relación social. De esta manera es que, al ir adquiriendo la competencia comunicativa, también va adquiriendo de manera natural las reglas gramaticales, encontrando en ellas una utilidad para poderse comunicar con más calidad. Se aprende lengua practicándola y corrigiendo errores en contextos reales. Los propios alumnos, con sus manifestaciones orales y textos escritos, irán marcando sus necesidades. La utilización que ellos hagan de la lengua nos mostrará cuándo debemos utilizar la gramática, cuándo la reflexión sobre la lengua es necesaria, tiene sentido y deja de ser un estudio estéril y

tedioso. La gramática, así, deja de ser un fin en sí misma y se convierte en un instrumento para alcanzar otros objetivos más amplios y necesarios, lo que no implica que haya que utilizarla menos, sino de forma más funcional.

Nuestro desafío, como futuros docentes es encontrar opciones didácticas tendientes a propiciar el desarrollo global y funcional de la competencia comunicativa. Para ello, es necesario convertir el aula en un contexto comunicativo real, en cual los alumnos construyan interactivamente sus aprendizajes a partir de sus variedades, mediante el uso de la lengua y la reflexión sobre ese uso.

La lengua y su uso. Implicaciones didácticas

"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 el niño toma contacto desde que nace. 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 pretenden 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 éstos 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 cómo 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 le permite configurar mentalmente el mundo que lo rodea, los contenidos y las categorías, las relaciones y la estructuración de los mensajes orales y escritos; le posibilita 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, las personas se apropian de las imágenes del mundo compartidas, de los saberes socialmente convalidados e históricamente acumulados.

Al aprender a hablar, no sólo se adquiere la gramática de la lengua que se habla en el entorno sino también sus diferentes registros y la manera apropiada de usarlos según las normas de cada ambiente sociocultural. El concepto de competencia comunicativa se refiere tanto a la competencia lingüística como a la competencia pragmática: el componente sociolingüístico, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto, seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente discursivo, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente estratégico, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción. (Lomas 1993)

Si nos detenemos a observar a los pequeños mientras conversan, juegan, realizan sus actividades diarias... descubriremos, sin mucho esfuerzo, que comparten experiencias que les permiten construir conceptos espontáneos de los objetos, sus características y sus relaciones. 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 hablan una lengua por estar inmersas en una sociedad hablante, no todas tienen el mismo grado de dominio de las palabras, las estructuras y las estrategias para comunicarse eficazmente varían en distintas situaciones y con distintos 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 alumnos. 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.

La lengua es producto de la interacción social. A través de ella cada cultura configura su propia realidad. Las circunstancias que determinan esta configuración dan lugar a las variedades lingüísticas de los distintos grupos sociales. Cada grupo o subgrupo social, al enfrentarse al mundo que lo rodea, aprehende de él características particulares determinadas por el medio y por las interacciones que estos individuos realizan en él y con él. Esta realidad se refleja en distintos modos de pensar y se manifiestan en las producciones verbales. Producciones que están sujetas a "aprobaciones" o "censuras" según el ámbito en que son utilizadas.

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 los contextos de socialización, a través del cual el pequeño construye nuevas estructuras lingüísticas, a la vez que modifica 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)."

Diversos enfoques, a lo largo de la historia de la Lingüística, la Sociología, y la Educación, se han ocupado de establecer relaciones entre las variaciones sociales del habla mencionadas y el rendimiento escolar. Virginia Unamuno (1995) señala que es posible hablar de diferentes enfoques: los de la **desigualdad y la desventaja lingüística** que relacionan el bagaje sociolingüístico con el que el niño ingresa al sistema escolar 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.

Entre los primeros se encuentran la **teoría del déficit** y la de la **diferencia**. La primera se basa en la teoría de B. Beinstein (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». La segunda, la teoría de la diferencia, también 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.

Los segundos enfoques desde entender que el análisis de la relación entre diferencias sociales y rendimiento escolar debe concentrarse en lo comunicativo, sostienen 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 desarrollados a través de particulares situaciones comunicativas.

En este marco, ¿Cuál es la función de la escuela y del maestro frente a la diversidad lingüística de los alumnos? Unamuno (1995) asevera que la escuela puede ser un espacio abierto y trabajar desde la diferencia, o crear una relación conflictiva desvalorizando el habla de los niños o estableciendo relaciones causales entre la variedad que considera «incorrecta» y los resultados escolares. Con frecuencia, cuando un grupo de niños llega a la escuela con particularidades lingüísticas y comunicativas no estandarizadas y de bajo prestigio, la institución escolar reacciona frente a tal diversidad con prejuicios lingüísticos socialmente contruidos -la lengua correcta, el mejor repertorio verbal, las reglas comunicativas adecuadas-, con docentes que no poseen herramientas para trabajar ni observar la diferencia y con un objetivo homogeneizador en el campo de lo lingüístico y lo comunicativo. Esto incide fuerte y negativamente en el diagnóstico y la evaluación de los niños.

Desde nuestro punto de vista, 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; no reforzar lo que los alumnos traen. El niño que se encuentra en situación de desventaja necesita y tiene 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".

Algunas posibles dinámicas de trabajo son las que aporta Virginia Unamuno (1995) a partir de su trabajo de investigación:

- **Para reflexionar sobre la diversidad lingüística en los niveles social y geográfico:** realizar una descripción sintáctica tradicional, a partir de transcripciones de material oral de la variedad no estándar del español de los alumnos, con el propósito de verificar la complejidad de tal variedad y de compararla con la norma codificada. A la vez, trabajar con textos orales y escritos recogidos de diversas poblaciones los sociolectos, y variedades del español en las provincias, países de América Latina, regiones de España, etc. locales.
- **Para 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:** asociar descripciones (forma física, carácter, clase social, inteligencia, comportamiento social y escolar, etc.) a distintas maneras de hablar.
- **Para reflexionar sobre la diferencia comunicativa y su relación con la evaluación educativa y de comportamiento:** el docente debe describir formas comunicativas en situaciones de aprendizaje y en situaciones no formales. Describir, también, las formas que adjudica a los niños marginales, evaluando diferencias y haciendo valoraciones (formas correctas/ incorrectas, respetuosas, perjudiciales, violentas, etc.). Los niños pueden dramatizar dos tipos de situaciones comunicativas cotidianas: las que asocian al marco escolar y aquellas que encuentran en sus casas.
- **Para superar errores de escritura:** Identificar y describir los errores que pueden encontrarse en general en niños y adultos de los que parecen específicos de la escritura de niños hablantes de una variedad no estandarizada del español. Debatir 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 articulares 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 aquellas a partir de las cuales habría que trabajar con estos niños.
- **Para encontrar la manera de trabajarlos en la escuela, algunos códigos culturales propios, respetándolos:** construir un proyecto Institucional que revalorice las culturas de origen de los niños a partir de un trabajo de investigación de los docentes, en el que se considere la lengua, pero principalmente otros elementos culturales como la música, vestimenta, comidas, etc. El objetivo consiste en construir la escuela como un ámbito donde tengan un lugar las culturas de origen de los niños o sus padres. Trabajar, también, ciertos valores de la población marginal a fin de que

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.

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.

Bibliografía:

- Berruto, Gaetano: **La Sociolingüística**. México, Nueva Imagen, 1979, cap. V págs. 139-141
- Lomas, C. et al (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona, Paidós Ibérica
- Tuson, A. (1988) "El comportament lingüístic: L'anàlisi conversacional", en A. Bastardas y J. Soler (eds.): *Sociolingüística y llengua catalana*. Barcelona: Empúries, pp.: 133-154.
- López, María Isabel; et. al. (1.995) "La alfabetización como actividad de producción, decodificación y comprensión" Facultad de Educación Elemental y Especial. UNC. Mendoza.
- Tough, J.: "Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla desde los siete años"; Madrid, Visor, 1.989.
- Unamuno, Virginia. Diversidad lingüística y rendimiento escolar. En: *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*.(1995) Barcelona, Graó.