DIDÁCTICA DE LA LENGUA

PROFESORADO DE GRADO UNIVERSITARIO EN SORDOS Y TERAPIUA DEL LENGUAJE

PROFESORADO TERAPÉUTICO DE GRADO UNIVERSITARIO EN DEFICIENTES VISUALES

UNIDAD I

"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

DL
2008

Responsable del Documento

MARÍA ISABEL LÓPEZ

2° cuatrimestre 2008

La función de la escuela y del maestro en el desarrollo 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 disociarse 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 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 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 c**ompetencia 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."

Virginia 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**
• . 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".	• 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 él 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 construidos -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.

La comprensión y producción textual desde el punto de vista cognitivo

Implicancias didácticas

"Leer y escribir son procesos intelectuales que se dan dentro de ciertas prácticas sociales: herramientas para aprender dependientes de modos culturales de hacer cosas con el lenguaje."
Paula Carlino
2005:163

Introducción

La adquisición y desarrollo de la **competencia comunicativa** supone la interacción entre procesos cognitivos de **comprensión y de producción**, enmarcados en situaciones concretas motivada por la necesidad de los niños de relacionarse con su grupo social.

Si bien la comprensión ocurre de lo general a lo particular -se entiende aspectos específicos, a partir del entendimiento global de las situaciones- y la producción, presenta una secuencia de lo particular a lo general - se parte de elementos aislados para llegar a combinaciones complejas- ambos procesos tienden a la construcción de sentido, a partir de transacciones entre alumno y texto. Por

ello, la enseñanza de las mismas requiere un proceso interactivo y global, enmarcado en contextos concretos y significativos para el alumno. Es decir, en entornos en los que se vincule el aprendizaje con situaciones reales de uso en las que los alumnos experimenten la necesidad de comprender y producir textos.

Desde una perspectiva cognitivista, una de las ideas básicas que subyace a la mediación pedagógica de la comprensión y producción de textos es que los alumnos deben desarrollar estos procesos como capacidades cognitivas. Es decir, como habilidades que se aprenden.

En el proceso de mediación el docente debe tener presente que cada comunidad, según sus propios intereses, se relaciona de manera diferente con los textos y que, por lo tanto, los alumnos, al construir la relación con estos, tendrán en cuenta las situaciones y las formas empleadas por su grupo de pertenencia. Por ello, quien enseña deberá generar espacios de aprendizajes significativos, en los que a partir de procesos intra e interpersonales, los niños comprueben pragmáticamente para qué pueden usarse y cómo funcionan los textos.

Si el maestro quiere mantener el interés por comprender y producir textos tendrá que:

- facilitar el acceso a la comprensión y producción de una amplia variedad de clases textuales;
- proponer diversos objetivos para la lectura y escritura;
- plantear actividades de enseñanza vinculadas a situaciones reales de uso;
- dar oportunidad para que los alumnos utilicen formas alternativas de construir significados.
- apoyar los esfuerzos de los alumnos.

La comprensión textual

La comprensión textual es un proceso complejo que permite otorgar significado y entender información tanto oral como escrita, a través de procedimientos socio-interactivos en los que intervienen: el texto mismo -con sus elementos verbales y no verbales-, los contextos de producción e interpretación, los conocimientos previos del lector -tanto del mundo como de la lengua- y los sentimientos. Los procesos de comprensión de textos orales – escucha- y escritos –lectura- poseen similitudes pero también diferencias.

Escuchar es un acto voluntario con un propósito determinado en el que quien escucha interactúa constantemente con quien habla. Supone un proceso cognitivo complejo que requiere de entrenamiento en los procesos de atención o concentración, que posibilite al oyente retener las ideas desarrolladas oralmente e

ir reconstruyendo mentalmente, a modo de resumen, lo que escucha. Demanda, además, competencias específicas, tales como: la identificación de elementos paralingüísticos -gestos- y el valor de los elementos suprasegmentales -entonación-, esenciales para detectar intencionalidades y variedades lingüísticas.

El Documento Curricular Provincial (DCP) explicita que en la comprensión de mensajes orales se ponen en juego tanto estrategias de proceso como perceptivas y lingüísticas. Entre las primeras se encuentran: las de **anticipación** que apuntan a determinar el propósito de la escucha, a activar conocimientos previos y a predecir causas, procesos, características; las de **escucha** que permiten reconocer los sonidos, seleccionar e interpretar la información relevante, inferir a partir de signos no verbales y retener la información pertinente; las de **verificación de la información** que apuntan a confrontar la interpretación realizada con las expectativas previas. Las segundas, **perceptivas**, permiten percibir los índices visuales y auditivos que contribuyen a interpretar lo que se escucha; guardan relación con: segmentar, seleccionar, interpretar y retener signos verbales auditivos y no verbales. Finalmente, las **lingüísticas** tienen que ver con el conocimiento que el oyente tiene de su lengua y permiten la selección e interpretación del discurso verbal.

La lectura, por su parte, es un proceso a través del cual rastreamos significados y comprendemos información. Carrasco Altamirano (2003:131) sostiene que *"Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito. Asimismo es lograr de manera independiente, a través de la lectura, construir interpretaciones múltiples, establecer relaciones entre textos, revisar y actualizar propósitos de lectura."*

Para leer no basta verbalizar algo puesto en letras; es preciso poner en juego el conocimiento previo del tema y las ideas y experiencias respecto del mismo. Esto supone un proceso activo mediante el cual se construye sentido a partir de las marcas que el texto ofrece, a través de procedimientos sociointeractivos en los que interjuegan el texto, con sus elementos verbales y no verbales, la situaciones de producción e interpretación, los conocimientos previos que tiene el lector -tanto del mundo como de la lengua- y los sentimientos.

Kleiman (1982), señala que desde la lectura de un texto impreso hasta su comprensión final se necesitan:

- un conocimiento general del mundo y de las acciones humanas;
- un conjunto de procesos perceptivos y cognitivos entre los que se incluyen la intervención de la memoria a corto plazo (MCP), una codificación en orden serial, la localización y dirección de la atención, y un procesamiento inferencial; y

- procesos de comprensión del lenguaje entre los que se incluyen la recuperación e integración del significado de la palabra, el análisis sintáctico de frases, la determinación de referencias y diversos análisis de la estructura del discurso.

Los buenos lectores usan estrategias que regulan la comprensión de lo leído. Quintana (2003), explica que las investigaciones de Pearson, Roehler, Dole y Duffy, han demostrado que los lectores competentes:

- **Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.** La información nueva se aprende y se recuerda mejor cuando se integra con el conocimiento relevante previamente adquirido o con los esquemas existentes.
- **Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.** El monitoreo es utilizado por los buenos lectores para comprender lo que leen. Los buenos lectores son más conscientes de lo bien o mal que están leyendo y utilizan diversas estrategias para corregir sus errores de lectura cuando se dan cuenta de que no están comprendiendo. Las investigaciones indican que el monitoreo de la comprensión es la más importante diferencia entre el lector competente y el que no lo es.
- **Toman los pasos necesarios para corregir los errores de comprensión una vez que se dan cuenta que han interpretado mal lo leído.** Los buenos lectores saben lo que hay que hacer tan pronto se dan cuenta que no entienden lo que están leyendo. Cuando la lectura es difícil dedican más tiempo a la misma, a diferencia de los menos competentes que dedican el mismo tiempo a todas sus lecturas, independientemente de su nivel de complejidad. Otra estrategia que utilizan los lectores competentes es que están dispuestos a volver al texto para resolver cualquier problema de comprensión.
- **Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.** Determinar qué es importante en una lectura es fundamental en el proceso de comprensión. ¿Cómo se diferencia lo importante de lo que no lo es? Los lectores determinan lo que es importante para ellos dependiendo del propósito de su lectura. Casi todas las lecturas que se realizan en los salones de clases requieren que los lectores determinen lo importante para el autor y para ellos.
- **Resumen la información cuando leen.** Muchos estudios confirman la utilidad de hacer resúmenes de lo que se va comprendiendo durante la lectura como una estrategia de estudio y de comprensión de lectura.
- **Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.** Uno de los descubrimientos más comunes en los investigadores que estudian el proceso de comprensión lectora es que el hacer inferencias es esencial para la comprensión. Las inferencias son el alma del proceso de

comprensión y, por eso, se recomienda que se utilicen desde los primeros grados.

- **Preguntan.** Los estudiantes competentes se hacen preguntas constantes respecto de su lectura, antes, durante y después de la lectura. Este proceso de generar preguntas, sobre todo las que estimulan los niveles superiores del conocimiento, llevan a niveles más profundos del conocimiento del texto, lo que trae como consecuencia la mejora de la comprensión y el aprendizaje.

La Propuesta Curricular Provincial (Lengua. Fascículo 6, 1996: 24-27) sugiere que en el proceso de comprensión lectora se ponen en juego estrategias perceptivas, de proceso y lingüísticas y describe las mismas del siguiente modo:

Estrategias perceptivas de lectura: Leer un una actividad fundamentalmente cognitiva, pero parte de una actividad perceptiva. Leer es también una forma de mirar. Dirigimos la vista de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. El ojo se detiene y focaliza, reconociendo letras y palabras y envía esa información al cerebro para que la procese y le atribuya significados. Perceptivamente reconocemos:

- la forma de las letras, la tipografía, el tamaño.
- la forma de las palabras, separadas por espacios en blanco y con letras que suben y bajan del renglón y le dan una configuración especial a cada palabra.
- la forma de párrafos, identificados por sangrías y puntos y aparte.
- la forma de los textos o silueta textual, que permite identificar, por la disposición de lo escrito en el espacio, una carta, o una receta incluso antes de leerlas. Este reconocimiento nos brinda información para procesar lo que vamos a leer.

Estrategias de proceso: Leer es comprender. Implica una interacción entre el texto y el lector con sus conocimientos previos sobre el tema que aborda el texto y sobre el vocabulario y la gramática de la lengua en que está escrito. Un texto nunca explicita todo. El escritor deja implícito aquello que supone que el lector puede reponer en el momento de la lectura. El alumno debe internalizar estrategias de prelectura (anticipación, predicción, formulación de hipótesis), de lectura y de poslectura (verificación, reajuste y ampliación de esquemas). Se busca que el estudiante ejerza un autocontrol sobre su propio proceso de comprensión lectora para verificar a cada momento si está comprendiendo y para modificar sus estrategias de lectura si es necesario.

Estrategias lingüísticas de lectura: El lector reconoce índices, claves, pistas lingüísticas en el texto que le permiten construir el significado del mismo. Estos índices son de distinto tipo (morfológicos, sintáctico, léxico, etc.) Tomemos,

por ejemplo, el enunciado Los niños juegan en el parque. El reconocimiento de las marcas de plural (los niños juegan) indican al lector que no se trata de un niño sino de muchos. El reconocimiento de "juegan" como verbo en presente indica el tiempo en que se realiza la acción (en este momento o habitualmente, según el contexto en que se enuncie). El reconocimiento del artículo "el" que precede a "parque", indica que están jugando en un parque específico, conocido por el lector, no en "un" parque cualquiera. Para poder responder a las preguntas "quién, qué, cómo, dónde, cuándo, por qué, para qué, con quién, etc.", debemos identificar determinadas estructuras sintácticas a la pregunta "quién" generalmente responde el sujeto (los niños). A la pregunta "qué hacen", el verbo (juegan). A la pregunta "dónde", el circunstancial de lugar (en el parque). El reconocimiento de detalles en la lectura de un texto exige reconocer determinadas estructuras sintácticas. Reconocer la secuencia en un texto implica identificar el orden en que se suceden los enunciados. En el caso de una narración, por ejemplo, la cronología está marcada por el tiempo de los verbos y algunos conectores como al principio, después, finalmente. Para distinguir la información nuclear de la periférica en un texto, debemos acudir también a la sintaxis. Las proposiciones subordinadas y los ejemplos, generalmente, aportan información periférica, que permite caracterizar o explicar la información nuclear, pero que no debemos retener al realizar un resumen del texto. Vemos, entonces, que a través de la sintaxis se jerarquiza la información. Reconocer la silueta de un texto (carta, poema) aporta información sobre el asunto, la estructura y la funcionalidad de dicho texto. Reconocer los portadores (el periódico para una noticia, la antología para un cuento) proporciona información sobre los usos sociales de dicho texto. Reconocer la modalidad discursiva (narración, descripción, argumentación) permite anticipar la organización del texto y seleccionar estrategias de lectura para el mismo. Para comprender una narración es necesario identificar personajes, acciones, lugar, tiempo; en cambio en un texto argumentativo, deben identificarse las afirmaciones o ideas fuerza y los fundamentos o razones que las sostienen.

Implicancias didácticas

Para que los alumnos se transformen en lectores experimentados, el docente debe mediar la construcción y uso de procedimientos que puedan ser transferidas a situaciones reales de lectura, variadas y múltiples. Para ello, tendrá que acercarlo a los textos de manera integral, en situaciones de aprendizaje vinculadas a contextos reales; y explicar procedimientos que estimulen la construcción y el desarrollo de estrategias –acciones aisladas o serie de acciones- que hagan posible interpretar y construir significados para establecer acuerdos con lo que los textos expresan.

En tal sentido, la enseñanza de la comprensión lectora debe apuntar al desarrollo intencional de: actividades dirigidas a activar, seleccionar y aplicar los conocimientos previos que posee el lector, relacionándolos con la información que

proporciona el texto; de estrategias cognitivas que permitan al lector construir el significado del texto y de estrategias metacognitivas con las que pueda emplear autónomamente sus conocimientos previos, así como regular y controlar todo el proceso de comprensión.

Antes de la lectura, el maestro deberá:

- **determinar los objetivos** de la misma: ¿para qué se leerá?
  - para aprender;
  - para presentar un ponencia;
  - para practicar la lectura en voz alta;
  - para obtener información precisa;
  - para seguir instrucciones;
  - para revisar un escrito;
  - por placer;
  - para demostrar que se ha comprendido.

- **activar el conocimiento previo**: ¿qué sé de este texto? Formular **hipótesis** y hacer p**redicciones** sobre el texto: ¿de qué trata este texto?, ¿qué me dice su estructura?

Durante la lectura:

- formular **hipótesis** y hacer **predicciones** sobre el texto;
- **formular preguntas** sobre lo leído;
- **aclarar posibles dudas** acerca del texto;
- **resumir** el texto;
- **releer** partes confusas;
- **consultar el diccionario;**
- pensar en voz alta para **asegurar la comprensión;**
- **crear imágenes mentales** para visualizar descripciones.

Después de la lectura:

- hacer resúmenes;
- formular y responder preguntas;
- recontar;
- utilizar organizadores gráficos;
- leer globalmente el texto;
- relacionar el texto con los datos del contexto;
- formular el tema;
- buscar el sentido de las palabras de acuerdo al cotexto;
- segmentar en bloques significativos;

- establecer relaciones organizadoras del contenido. (cronológico, causalidad, comparación…);
- jerarquizar la información;
- representar la información;
- realizar reelaboraciones.

La producción textual

La producción textual oral y escrita comparten ciertos procesos cognitivos aunque poseen algunas diferencias entre sí. En este documento me centraré en el proceso de producción escrita cuya reflexión ha generado diversos modelos que describen el proceso de escritura poniendo el foco ene le producto escrito o en los procesos mentales. Los primeros estudios sobre la redacción se centran exclusivamente en el análisis del texto como producto, están orientados a probar la eficiencia de métodos pedagógicos para mejorar la calidad de los escritos de los alumnos. Se ocupan de analizar las etapas de finalización, que reflejan el crecimiento del producto escrito, organizadas en una secuencia o estructura lineal: preescritura, escritura y reescritura según Rohman Gordon y concepción, incubación, producción según Britton y otros. Los modelos cognitivos, por el contrario, intentan explicar cuáles son los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escritura; se enmarcan en la psicología cognitiva y analizan los procesos y subprocesos involucrados en el acto de escribir, de manera interactiva. Se centra en las estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento para escribir y en la forma de interacción durante el proceso. Los subprocesos se ven, no como etapas que hay que seguir una detrás de otra, sino como operaciones que hay que realizar y que a menudo se aplican recursivamente.

El modelo que subyace a la Propuesta Curricular Provincial es el de Linda Flower y John R. Hayes (1980, 1981) quienes elaboran su teoría sobre el proceso cognitivo de escritura a partir del análisis de protocolos en los cuales los escritores relatan lo que hacen y piensan mientras escriben.

Para estos autores, la acción de redactar es el conjunto de procesos distintivos del pensamiento organizados u orquestados por el escritor durante el acto de la composición. Este acto implica tres elementos esenciales: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y los procesos de escritura.

El **ambiente de trabajo** incluye todo aquello rodea al escritor, tanto el medio físico como las personas que en él se encuentran. Incluye el **problema retórico** y **el texto** que se va generando. **El problema retórico** comprende la tarea de escritura específica, la descripción del tema, la audiencia y también los propios objetivos del escritor. Iniciado el proceso de escritura, el ambiente de trabajo incluye **el texto** que el escritor ha producido hasta un momento dado. Este texto

es una parte importante del ambiente porque el escritor se refiere a él repetidamente durante el proceso de composición.

La **memoria a largo plazo del escritor** es una entidad relativamente estable que tiene su propia organización interna de la información. Es la parte del modelo que archiva los conocimientos que los escritores tienen sobre:

- la audiencia,
- diversos temas,
- representación de problemas,
- planes generales de escritura.

Los **procesos de escritura** tienen una organización jerárquica con una alta capacidad de inserción en la cual un proceso en particular puede ser insertado dentro de cualquier otro incluye tres procesos mayores: **planificación, traducción y revisión**, cada uno de estos está integrado, a su vez, por subprocesos.

La **planificación** es el proceso mediante el cual los escritores forman una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la escritura Esta representación puede provenir de datos del entorno o de datos que la memoria a largo plazo proporciona. El acto de construir esta representación interna implica una serie de subprocesos: **generación, organización, establecimiento de objetivos.**

La **generación** de ideas supone recuperar la información relevante del ambiente o de la memoria a largo plazo o de ambos, posibilita seleccionar la información significativa para alcanzar los objetivos de escritura.

La **organización** implica la tarea de ayudar al escritor a dar sentido, es decir a que sus ideas logren una estructura con significado. Supera el mero ordenamiento de temas, le permite identificar categorías, buscar ideas subordinadas que incluyan o resuman el tema desarrollado. Además, se ocupa de la presentación y la organización del texto.

El tercer subproceso, **establecimiento de objetivos**, implica fijar propósitos o metas tanto de procedimientos como de fondo. Está íntimamente ligado al proceso de composición en cada una de sus momentos. La mayor parte de los objetivos del escritor surgen, se desarrollan y se revisan mediante los mismos procesos que generan y organizan las nuevas ideas. Es un proceso que continúa a lo largo de todo el proceso de escritura. "Los objetivos llevan al escritor a concebir nuevas ideas, las ideas lo llevan a nuevos y más complejos objetivos que a su vez pueden integrar contenido y propósito".

La **traducción**: es el proceso de convertir las ideas que se producen en la planificación en un lenguaje visible. El escritor, para esto, debe traducir su representación mental al lenguaje lineal. Es decir, transformar esas ideas en

palabras organizadas en una compleja red de relaciones o textos. Este proceso requiere que el escritor maneje todas las exigencias de la lengua escrita (pragmáticas, semánticas, sintácticas, morfológicas y grafémicas).

La **revisión**: es un proceso analítico, planificado y consciente que permite mejorar la calidad de las producciones a través de dos subprocesos:

- la **lectura** que permite evaluar y revisar el producto resultante o en proceso;
- la **corrección** que efectiviza los cambios necesarios para suprimir defectos, errores o dar mayor perfección al texto.

El proceso de **revisión,** al igual que el de **generación**, puede interrumpir cualquier otro proceso y tener lugar todo momento de la composición.

- **El control** consistente en el monitoreo del proceso y su progreso. Se relaciona con los tres procesos mayores. El proceso de control posibilita el reconocimiento de distintos modelos cognitivos entre los escritores según realicen las siguientes acciones:
  - planificar, traducir y revisar oración por oración;
  - escribir el corrido y revisar al final de cada instancia de producción;
  - planificar antes de comenzar a escribir, generar, organizar y revisar y finalmente, traducir.
  - diseñar un plan que luego trasladan a la escritura y finalmente corregir el texto completo.

Flower y Hayes consideran que la redacción empieza cuando se presenta al escritor una **situación retórica** como por ejemplo una tarea escolar de redacción. A partir de la representación del problema, el escritor crea una red jerarquizada de objetivos que, de todas formas, podrían ser modificados en el discurso de la redacción porque el proceso, como se ha dicho, no es lineal sino recursivo, en el sentido de que en cualquier momento se puede aplicar de nuevo el proceso para resolver un error, añadir algo que falta, etc. El análisis de las operaciones que llevan a cabo los escritores expertos (a través del análisis de los protocolos de pensamiento oral) demuestra que éstos efectúan constantes idas y venidas entre los diferentes niveles de organización y escritura del texto.

El grupo Didactex de la Universidad Complutense (2003) reelabora el modelo presentado por Hayes en 1996 y propone modificaciones que explicitan los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura y propone un m**odelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos** concebido desde la interacción de tres dimensiones: **ámbito cultural, contexto de producción e individuo**. El *ámbito cultural* incluye las diversas esferas de la praxis humana en las que está inmerso todo ejecutor de una composición escrita;

los *contextos de producción*, comprenden el contexto social, el situacional, el físico, la audiencia y el medio de composición; finalmente, considera al *individuo* como productor de textos escritos tiene en cuenta el papel de la *memoria* en la producción de un texto, la *motivación* y las *emociones* y las *estrategias cognitivas y metacognitivas,* dentro de las cuales se conciben cuatro unidades funcionales que actúan en concurrencia: acceso al conocimiento: planificación, producción textual y revisión.

Implicancias didácticas

Al igual que en la comprensión de textos, en la mediación de la producción de los mismos el docente debe proponer situaciones "reales" de escritura y apuntar al desarrollo intencional de estrategias cognitivas y metacognitivas.

El grupo Didactex hace hincapié en que, en el proceso de enseñanza se debe tener presente que la escritura se manifiesta a través de un sujeto que avanza y retrocede, que revisa, que dialoga, que produce, que consulta, que borra y vuelve a escribir, antes de dar por terminado un texto, por lo que las estrategias cognitivas y metacognitivas deben distribuirse en las diversas fases del proceso de elaboración de los textos escritos.

La primera fase está conformada por la enseñanza de estrategias, destinadas al a**cceso al conocimiento** o activación mental de la información, que posibiliten la estimulación del conocimiento, de imágenes de lugares, de acciones, de acontecimientos y permitan cierto control sobre contenidos semánticos que, en algún momento, pueden derivar en producción textual. La segunda fase, **de planificación**, debe estar guiada por estrategias que permitan la formulación de un objetivo final, que orienten el esquema del proceso y busquen una estructura, un buen hilo conector, que dote de significado propio al texto para que cumpla con el objetivo comunicativo. Para posibilitar el acto específico de composición es necesario disponer de conocimientos previos en la memoria y de una planificación de forma y contenido que recurra a determinadas habilidades como, por ejemplo, escribir con ayuda de modelos textuales, crear analogías, introducir paráfrasis, asociar palabras claves, citar, enmarcar, y elaborar esquemas y resúmenes. La tercera fase, de **producción textual,** requiere construir estrategias que posibiliten organizar y supervisar tanto las normas de organización textual interna de orden semántico como externas, de orden estructural. La cuarta fase, de **revisión,** supone desarrollar estrategias **que permitan** criticar y examinar el texto producido.

Las estrategias propuestas por el grupo Didactex (2003: 16-17) se explicitan en el siguiente cuadro.

FASES	ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS META COGNITIVAS

Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	▪ Buscar ideas para tópicos. ▪ Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales. ▪ Identificar al público y definir la intención. ▪ Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales. ▪ Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.	▪ Reflexionar sobre el proceso de escritura. ▪ Examinar factores ambientales. ▪ Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo. ▪ Analizar variables personales.
Planificación (Leer para saber) Producto: *esquemas y resúmenes*	▪ Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público. ▪ Formular objetivos. ▪ Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información. ▪ Elaborar esquemas mentales y resúmenes. ▪ Manifestar metas de proceso.	▪ Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones). ▪ Seleccionar estrategias personales adecuadas. ▪ Observar cómo está funcionando el plan. ▪ Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno. ▪ Revisar, verificar o corregir las estrategias.

Producción textual
(Leer para escribir)
Producto:
borradores o textos intermedios
	▪ Organizar según:
	  ▪ géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad
	  ▪ (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad);
	  ▪ mecanismos de organización textual;
	  ▪ marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad.
	▪ Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.
	▪ Textualizar teniendo en cuenta el registro adecuado según el tema, la intención y el público destinatario.
	▪ Elaborar borradores o textos intermedios.
		▪ Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.

	▪ Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de	▪ Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: *texto producido*	referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. ▪ Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	

Las formas de expresión y comunicación de la sociedad contemporánea

Implicaciones didácticas.

Tipos y clases textuales

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

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

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

Los especialistas en la temática han adoptado distintos criterios de clasificación. Algunos, parten de considerar la organización textual y luego,

incluyen en esas estructuras globales los textos concretos utilizados a diario. Mientras que otros, consideran que una clasificación certera es la que parte de la actividad comunicativa de los hablantes. Actividad que les ha proporcionado un saber sobre los textos que les permite interactuar en diferentes esferas comunicativas. Estos últimos centran la clasificación en las funciones del texto.

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

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

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

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

La tipología tenida en cuenta en el DCP es la de Werlich (1975) quien distingue, a partir de centrarse en las estructuras lingüísticas, cinco bases textuales básicas: descriptiva, narrativa, expositiva, argumentativa, directiva . Según el autor éstas se correlacionan con actividades cognitivas humanas. Para caracterizarlas se remite a factores contextuales y textuales tales como: tema, propósito, relación emisor - receptor, opciones lingüísticas, clases de palabras que predominan, etc.

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

M. Adam (1992) hace una ampliación de la tipología de Werlich en la que en lugar del texto expositivo incluye el explicativo e incorpora el conversacional. El aporte más importante de este autor es señalar que los textos pueden contener secuencias prototípicas de varios tipos. Que se combinan entre sí. Una secuencia es

una estructura o red relacional jerárquica relativamente autónoma con organización interna propia relacionada con el texto del que forma parte.

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

Implicancias didácticas.

En los últimos tiempos, la enseñanza de la lengua en la escuela, tanto primaria como secundaria, dejó de basarse en un enfoque meramente gramatical, para adoptar un enfoque comunicativo. Así, el texto deja de ser el lugar de donde se pueden extraer palabras y clasificarlas para luego ahondar en las profundidades de la sintaxis oracional, para ser ahora una unidad frente a la cual se hace casi imprescindible adoptar criterios clasificatorios.

Es aquí donde aparece la problemática de las tipologías textuales, que en el campo de la lingüística del texto, vienen a modificar desde las nomenclaturas hasta las concepciones tradicionales, un tanto estáticas por cierto. Teniendo en cuenta que toda tipología es una reducción de la realidad a un modelo para poder enseñar unos contenidos, el docente debe clarificarse al respecto y establecer pautas en su mente, que redundarán en clases sólidas desde el punto de vista teórico, con ejercitaciones que tiendan al verdadero objetivo de la enseñanza de la lengua: que los alumnos sean dueños de su lenguaje a través de los instrumentos que la escuela les proporciona.

Para profundizar sobre la temática, te propongo leer el artículo de **Josep M. Castellà Lidon: "Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones"** publicado la revista **Textos** Nº 10, de octubre de 1996, que aparece en la siguiente página.

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

Por Josep M. Castellà Lidon

Profesor de Filología Catalana. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

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

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

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

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

LA DIVERSIDAD LUJURIOSA

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

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

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

actos de habla, etcétera, que han provocado en muchas ocasiones confusión entre los profesionales de la enseñanza.

Los términos más difundidos en el ámbito didáctico son, probablemente, *registro* y *tipo de texto.* A continuación ofrecemos una propuesta de clarificación de estos conceptos que, combinados con un tercero, el de género, se muestran como un aparato conceptual satisfactorio para explicar algunas de las caras de la variación[1]. La idea fundamental, común a los tres conceptos, es la existencia de unas *configuraciones discursivas arquetípicas,* que son la manera en que el lenguaje se adapta a unas *configuraciones textuales* (sociales, culturales) también arquetípicas. El conocimiento y el uso de dichas configuraciones forman parte de la competencia comunicativa de los hablantes.

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

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

Registro: **Es el conjunto de características lingüísticas que aparecen en los textos como manifestación de su anclaje en la situación comunicativa. Los rasgos lingüísticos de los registros pertenecen al nivel fonológico, al morfológico, al sintáctico y sobre todo al léxico. Según el registro los textos se adecuan al tema que tratan (campo) y al objetivo da la relación inter-personal (grado de formalidad), al canal de comunicación (modo) y al objetivo del intercambio (función). Cada texto constituye una combinación concreta** de *rasgos del* ***registro. En ocasiones puede resultar*** **práctico utilizar denominaciones como registro coloquial, administrativo, científico, etc. pero muchas veces estas etiquetas son una *simplificación excesiva del conjunto de características del texto en cuestión.***

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

o menos formales, especializadas, etcétera, según el público concreto al que vayan dirigido o el tema de se trate.

LAS TIPOLOGÍAS

Las tipologías textuales han nacido principalmente en el ámbito de la lingüística del texto y han experimentado una proliferación notable**2**. Existen en una cantidad suficiente como para que se haya podido teorizar sobre cómo debe ser una tipología (H. Isenberg. 1983) y muchas han sido aplicadas a la enseñanza de la lengua en varios países. Entre ellas vamos a destacar tres, la de J. M. Adam (1992), la de J. P. Bronckart (1985) y la de D. Biber (1989).

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

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

Biber (1989) parte también de una investigación empírica sobre extensos corpus en lengua inglesa y establece, por técnicas estadísticas, los ocho tipos siguientes: conversación informal, conversación formal, exposición científica, exposición humanística y periodística, narración de ficción, narración expositiva, narración en directo y argumentación implicada**3**. El trabajo de D. Biber posee el interés de, a partir de unos datos empíricos, haber legado a una formulación tipológica bastante parecida a la concebida de una manera más racionalista y teórica por J. M. Adam y E. Werlich.

EL PROBLEMA DE LOS LÍMITES

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

Pero, lógicamente, esto no debería de ser así. La comprensión de lo atípico requiere, simplemente, una mayor inversión de esfuerzo cognitivo. Necesitamos teorías lingüísticas que conciban la excepción como algo tratable, como parte integrante de la teoría**4**. Lo que explica que la diversidad lingüística, y la realidad en general, se

resistan a ser clasificadas y etiquetadas es, en primer lugar, que la clasificación no es la realidad, sino una interpretación que se superpone a ella y que mediatiza nuestra visión. Y, en segundo lugar, que los especímenes intermedios no son casos excepcionales sino fenómenos normales dentro de una gradación**5**. En la descripción del uso del lenguaje no pueden trazarse límites estrictos sin falsear el propio lenguaje.

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

Estamos obligados a abandonar una visión tipológica estricta (…). Se podría sustituir la imagen de un espacio delimitado por tres polos por la de un espacio infinito estructurado por nubes de astros o por galaxias más o menos densas de tipos de textos. Ni la estructura de las nubes ni la relación entre las diferentes constelaciones son previsibles teóricamente, en la medida que resultan de un proceso histórico complejo. La exploración de las galaxias es una tarea esencialmente empírica. (Bronckart, 1985: pp. 136-137)

La explicación de esta falta de previsibilidad en la definición teórica de las tipologías radica, probablemente, en el carácter convencional, social, y cultural, a la vez que cognitivo, del lenguaje y de las construcción de los discursos. Los tipos de texto y los géneros no han sido creados por un demiurgo, ni siquiera por un equipo de lingüistas reunidos durante años en una habitación rezumando sabiduría. Los discursos que existen en la sociedad y que representan la totalidad de lo que del sistema lingüístico se materializa en comunicación son resultado de convenciones socioculturales adopta-das más o menos espontáneamente por las colectividades humanas, en momentos diferentes de su historia y con objetivos concretos también distintos. De acuerdo con esto, es imposible que todos los textos puedan clasificarse con facilidad en una tipología textual, no porque las tipologías sean imperfectas**6**, ni porque haya textos excepcionales, sino porque, por principio teórico, el uso del lenguaje no admite ser clasificado de una manera estricta: la diversidad discursiva está constituida por varios ejes graduales que, además, presentan discontinuidades entre sí.

LOS ACIERTOS DIDÁCTICOS

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

La tipología textual es un sistema práctico, quizá el que más, para desarrollar las programaciones de curso. Además, una vez convencidos de que es preciso adiestrar a los alumnos en el manejo de un abanico de posibilidades textuales, disponer de una tipología amplia nos asegura que no

estamos olvidando ningún tipo de texto que sea importante para la formación lingüística del alumnado.
Por otra parte, los tipos de texto permiten relacionar los contenidos textuales con los gramaticales y normativos, por la relación evidente que existe entre unos y otros (por ejemplo, narración y tiempos verbales, conversación y puntuación). Y permiten relacionar lengua y literatura, porque la lingüística del texto tiende un puente entre ambas disciplinas integrando parte de sus contenidos en un único marco teórico.
Con una tipología, en fin, los alumnos pueden adquirir una visión menos monolítica del lenguaje y pueden tener una mejor comprensión de la diversidad.

LOS PELIGROS QUE ACECHAN

Una vez expuestas las ventajas, vayamos por los inconvenientes. En primer lugar, es preciso aclarar que la mayoría de los problemas relacionados con la tipología no son resultado de su propia naturaleza sino de la aplicación incompleta, rígida o desviada que de ella se haga.
La perversión principal que se observa es la consideración de la tipología como la fórmula mágica o como el aspecto esencial en el enfoque textual de la enseñanza de la lengua. Una enseñanza comunicativa implica una idea mucho más amplia y profunda. Supone, en primer lugar, basar el aprendizaje en la producción y la recepción textos orales y escritos dentro de la clase de lengua. La tipología puede ser una ayuda, pero lo más importante es disponer de recursos y de metodologías centradas en el uso del lenguaje, que han sido estupendamente experimentadas y explicadas, y que no son el objeto de este artículo7. Los principios que exponemos a continuación pretenden evitar visiones reduccionistas, y sirven también como síntesis de lo comentado en los apartados anteriores:
La diversidad discursiva, como la mayoría de los fenómenos sociales y psicológicos, se resiste a ser clasificada y etiquetada. Cualquier intento de imponer una taxonomía estricta está condenado a falsear o a simplificar artificialmente la complejidad del objeto estudiado. La idea de gradación, en cambio, se aproxima más a la realidad del uso lingüístico.
La tipología textual no explica en su totalidad la variación. Como hemos visto, necesita combinarse, por lo menos, con los conceptos de *género* y de registro para aspirar a explicar una parte de la diversidad de los textos.
Cualquier tipología que elija el profesor para trabajar en clase no es más que una propuesta entre otras. El hecho de que, por razones didácticas, la presente como única no debe hacer que la crea única. La simplificación didáctica no ha de confundir al profesor y hacer que éste termine viendo las cosas complejas como simples. La mejor tipología no existe de una manera absoluta: es en cada caso la que mejor se adapta a los objetivos establecidos.
La tipología textual no el único recurso en la enseñanza de la expresión escrita. Como muestra D. Cassany (1990) es sólo una de las posibles aproximaciones didácticas, junto a otras basadas en el proceso de redacción o en el contenido de los textos.
La tipología, como cualquier otro aspecto del estudio del texto o discurso, no debe transmitirse únicamente como un contenido teórico, sino dentro de un proceso de uso lingüístico real. Si alguien se limita a sustituir las subordinadas sustantivas por el texto argumentativo, no habrá cambiado nada. Si, como ha ocurrido en algún libro de texto, se añade un tema sobre coherencia, cohesión y tipología textuales para que sea aprendido con la mentalidad del aprendizaje gramatical**8**, no habrá

cambiado absolutamente nada. El enfoque comunicativo no consiste en que los alumnos sepan clasificar los textos en tipos y registros (¡jamás en la vida tendrán que hacerlo!), sino en que sean capaces de entenderlos y de producirlos.

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

En resumen, la tipología textual debe relativizarse: es un instrumento más al servicio de una enseñanza del uso lingüístico. Y, al mismo tiempo, sería una lástima que no pasara de ser una moda, un nuevo contenido teórico o un simple cambio terminológico en una misma manera de impartir las clases de lengua**9**.

Notas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Es aceptado que una Didáctica de la Lengua anclada en un enfoque comunicativo se sostiene en las clases textuales. Y cuando el docente aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua desde este punto de vista, seguramente, deba partir del siguiente interrogante: ¿Cómo organizar los variados y numerosos temas lingüísticos contenidos en el Diseño Curricular?

Es por ellos que la problemática de la tipología textual también toca al docente a la hora de enseñar Lengua. Por lo tanto es necesario que:

- Profundice teóricamente sobre la problemática.

- Sustente sus clases en una tipología textual porque una sistematización al respecto le proporcionará seguridad para organizar la amplia gama de posibilidades textuales necesarias para que el alumno desarrolle su competencia comunicativa.

- Considere que:

  - los contenidos gramaticales y la normativa lingüística se resignifican cuando son abordados en función de los distintos textos,
  - los alumnos pueden tener una mayor aproximación a la diversidad de textos que existen.

La tipología textual en el Diseño Curricular

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

En el DCP (1998), no aparece la denominación: modalidades discursivas. No obstante, estos tipos textuales están nombrados en **negrita**, mientras que las clases textuales están nombradas como ***textos de uso social***.

Bibliografía:

AGGUERRONDO, Inés. Argentina y la educación para el tercer milenio. En: http://www.utdt.edu/eduforum/ensayo1.htm. Copyright © 1999-2004 EDUFORUM - El foro de la UTDT para la Educación.

ALONSO, C., GALLEGO, D., y HONEY, P., (1994) ***Estilos de aprendizaje***. Bilbao: Ediciones Mensajero.

ÁLVAREZ ANGULO, Teodoro et al -Grupo Didactext. Universidad Complutense – (2003) Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. En: http://www.didactext.net/acciones/publicacion.pdf

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.

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

CANALE, Michael – Merrill Swain. Fundamentos teóricos de los enfoques lingüísticos II. / Michael Canale y Merrill Swain. Revista Signos 18, abril – junio, 1996. Gijón, España, p 78-81.

CARLINO, Paula (2005) Escribir, leer y aprender en la universidad. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

CASTELLÀ LIDON, Josep M. (1996) *Las tipologías textuales y la enseñanza de la lengua. Sobre la diversidad, los límites y algunas perversiones,* publicado la revista *Textos* Nº 10. Barcelona, Graó.

CARRASCO ALTAMIRANO, Alma (2003) La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. En Revista Mexicana de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A. C. México.

CINTA, M. (2001): *Habilidades sociales y competencia comunicativa en la escuela.* Revista Aula de innovación educativa, Nº 102, pp. 18-22.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés y TUSÓN, Amparo. (1992) Ciencias de lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. En SIGNOS TEORIA Y PRACTICA DE LA EDUCACIÓN AÑO 3 - NÚMERO 7. pp 27-53.

LOMAS, C. et al (1993) Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Barcelona, Paidós Ibérica

LÓPEZ, María Isabel; et. al. (1.995) "La alfabetización como actividad de producción, decodificación y comprensión" Facultad de Educación Elemental y Especial. UNC. Mendoza.

MEJÍA, Lucy. La lingüística textual aplicada a la enseñanza del español. – p. 382-385-- En Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba, 2001.

QUINTANA, Hilda E., Ph. D. (2003), *Cómo enseñar la comprensión lectora. INNOVANDO Nº 18,* octubre 2003, Lima - Perú.

ROMERO, S. (1986) Propuesta para la descripción y evaluación de la lengua española. México, SEP.

RINCÓN RIOS, F. (1998): *Nuevos planteamientos didácticos de la lengua y la literatura,* en Actas del III Simposio Regional sobre Literatura Culta y Popular en Andalucía; IEA, Almería

RUISÁNCHEZ REGALADO, María del Carmen. (2001) Del texto ajeno al propio. http://www2.uah.es/giac/gica/Articulos/2.doc

RUISÁNCHEZ, MARÍA DEL CARMEN. (2001) Comunicadores eficientes en las universidades: un reto estratégico para la didáctica. -- p. 1175-179. En Actas del VII Simposio Internacional de Comunicación Social. Santiago de Cuba.

RUISÁNCHEZ REGALADO, María del Carmen (2002) La competencia comunicativa como estrategia: Prioridades de una habilidad transversal. En Revista Científico Pedagógica Mendive. Año 1 N°1 – Octubre-Diciembre, Cuba. Centro de Documentación e Intervención pedagógica. Instituto Superior Pedagógico Pinar del Río.

TOUGH, J.; "Lenguaje, conversación y educación. El uso curricular del habla desde los siete años"; Madrid, Visor, 1.989.

TUSON, A. (1988) El comportament lingüístic: L'análisi conversacional", en A. Bastardas y J. Soler (eds.): Sociolingüística y llengua catalana. Barcelona: Empúries, pp.: 133-154.

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

VAN DIJK, TEUN. Estructura y funciones del discurso. México. Siglo XXI, 1983.